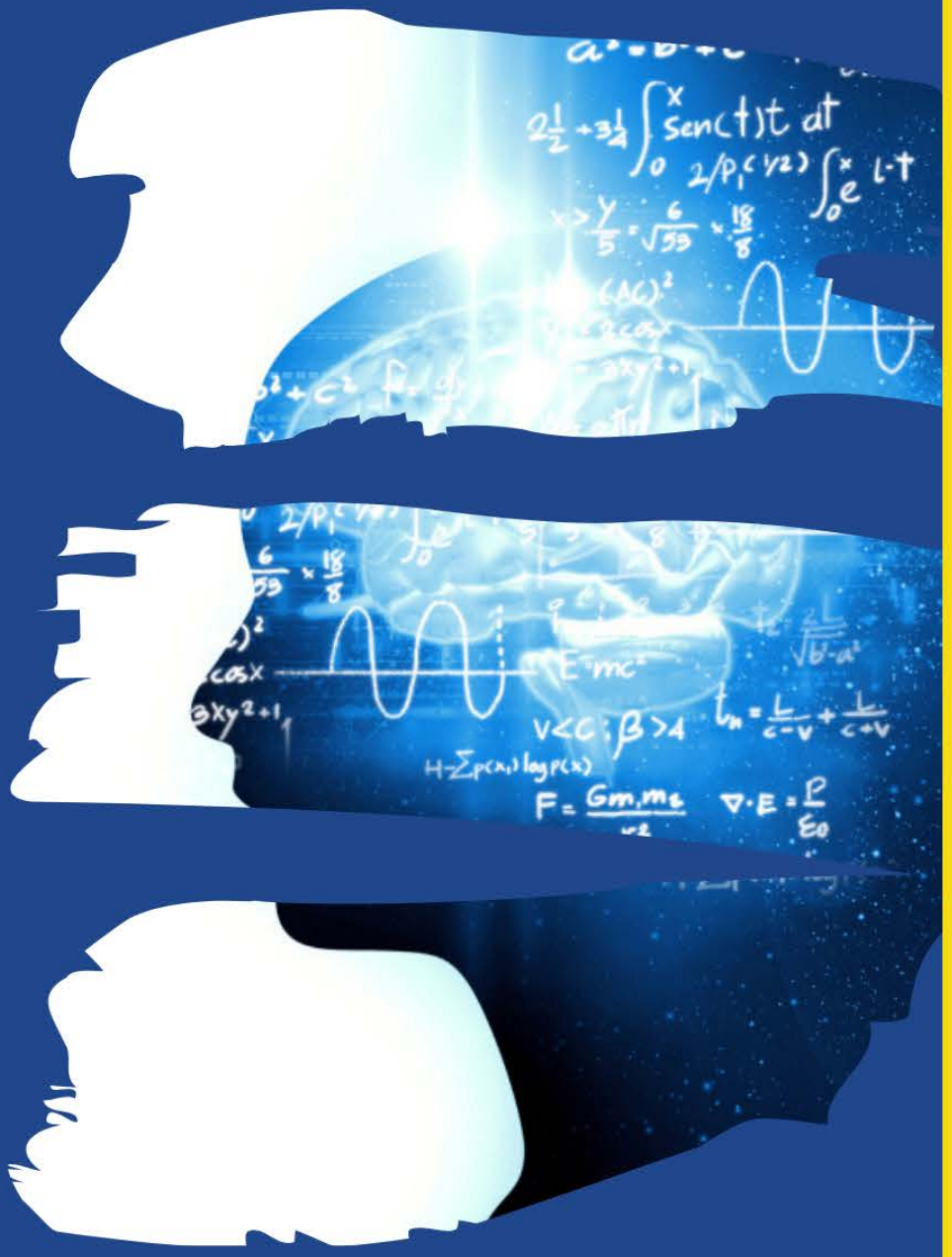
Наукові перспективи
Видавнича група



ВІСНИК науки та освіти

ISSN 2786-6165 (ONLINE)

Bulletin of Science and education

№ 1(43) 2026

Видавнича група «Наукові перспективи»

Християнська академія педагогічних наук України

«Вісник науки та освіти»

№ 1(43) 2026

Київ – 2026

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

"Bulletin of Science and Education"

№ 1(43) 2026

Kyiv – 2026

ISSN 2786-6165 Online

УДК 001.32:1 /3](477)(02)

DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)

«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2026. № 1(43) 2026. С. 3559

Рекомендовано до видавництва Всеукраїнською Асамблеєю докторів наук з державного управління (Рішення від 02.02.2026, № 1/2-26)

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

ЗМІСТ

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

Dyndarenko O. **38**
ADVANTAGES OF AI USE IN MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO THE MEDICAL STUDENTS)

Dyshleva S.M., Davydenko A.O. **48**
THE FEATURES OF THE PROVERBS' FUNCTIONING IN MODERN ENGLISH

Dzhydzhora L., Shevchuk O.H., Savelieva I.Ya. **61**
STYLISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY DIGITAL DISCOURSE. ON THE QUESTION OF THE REPRODUCTION OF SOCIAL MESSAGES AND ADVERTISMENT

Foka M., Vereshchak Yu., Testsova O., Yevtushenko T. **73**
A DISCOURSE-BASED APPROACH TO TEACHING MODERN ENGLISH GRAMMAR

Golovnia A.V. **86**
RENDERING MYTHOLOGICAL IMAGES AND SYMBOLS OF UKRAINIAN CULTURE IN TRANSLATION

Levchenko Ya.E., Kholodniak O.V. **98**
PATRIOTIC CONSCIOUSNESS THROUGH ARTS: CHINESE YOUTH SOCIAL EDUCATION AND VALUE NARRATIVES

Malyshivska I.V., Bilyk O.I., Pyliachyk N.Ye. **111**
INTERTEXTUALITY IN IAN MCEWAN'S ATONEMENT AS A PRINCIPLE OF NARRATIVE ORGANIZATION

Melnychuk O.D., Budz I.F., Kochmar D.A., Pocheniuk I.V. **124**
MEANING FORMATION ACROSS LINGUISTIC LEVELS: A PHILOLOGICAL ANALYSIS OF A LITERARY TEXT

Mykhailova L. **137**
LINGUISTIC TOLERANCE AND COMMUNICATIVE LEARNING STRATEGIES OF INTERNATIONAL STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

Mysechko O.V., Bahrii H.A., Mishchynska I.V. **153**
BUSINESS DISCOURSE AND ECONOMIC DISCOURSE: CHARACTERISTICS AND INTERRELATIONSHIP

Navolokina A. **165**
DISCOURSE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF MANAGEMENT, MARKETING AND IT: PHILOLOGICAL ANALYSIS

Ordynska I.Ya., Shevchuk O.O., Mishchynska I.V., Borovyk I.l. **179**
GENDER PECULIARITIES OF RENDERING FIGURATIVE LANGUAGE IN TRANSLATION (BASED ON GEORGE ORWELL'S DYSTOPIAN NOVEL «1984»)

Osypenko V. **194**
DIGITAL-MEDIATED ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: INTERACTIVE PRACTICES AND DISCOURSE DYNAMICS

Stetsko I.I., Bielinska I.D. **204**
STORYTELLING AS AN EFFECTIVE TECHNIQUE IN EDUCATION PROCESS: GENERAL OVERVIEW

Tryhub O.I., Kurashyna A.V. **216**
CONTEMPORARY FICTION AS AN EFFECTIVE SOURCE FOR TEACHING GRAMMAR

Uskova T. **228**
SEMANTIC TRANSFORMATIONS OF ECONOMIC TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Антонюк О.В. **245**
СУРЖИК У МОВНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НА МАТЕРІАЛІ АНКЕТУВАННЯ)

Бачинська Л.Л., Новікова Г.В., Харченко О.О. **259**
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ЗАВДАННЯ-ОРІЄНТОВАНИХ ПІДХОДІВ

Білецька О.В., Росоха О.В. **269**
ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКИХ ВЛАСНИХ НАЗВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СЕРГІЯ ЖАДАНА «ДЕПЕШ МОД»)

Білоконенко Л.А., Мішеніна Т.М. **284**
ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД

Богуцький В.М., Попович І.Є., Ємельянова Є.С. **298**
ШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРЕКЛАДАЧА: ВИКЛИКИ, ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ ТА СУЧАСНІ МОЖЛИВОСТІ

Бондар М.В. **311**
КОМБІНОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК СПОСІБ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ТУРЕЦЬКИХ РЕАЛІЙ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Борисюк Л.В. **324**
МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Бужикова Т.О. **334**
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ СПРИЙНЯТТЯ ТА ПРОДУКУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМАНД У БОЙОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЯХ

Васенко О.Ю., Бистров Я. **345**
МЕТАФОРИЧНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ СЕМАНТИЧНОГО ДОМЕНУ ВІЙНА В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ 19-21 СТОЛІТЬ

Ватченко С.О., Максютенко О.В. **363**
МОНОГРАФІЯ ЕНДРЮ БЕННЕТТА «АВТОР». ХРОНІКИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ПРАКТИКИ І ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСКУСІЙ

Вискушенко С.А. **380**
ТЕОРІЯ ТЕРМІНА І ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦІЇ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Вільчинська Т.П., Павлюк І.М. **389**
МЕТАФОРИЧНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ШЛЯХУ В ПОЕМІ ЯРОСЛАВА ПАВУЛЯКА «ПІДОШВА»

Вірста С.Є., Жалко Т.Й. **401**
ФЕНТЕЗІЙНИЙ СВІТ РОАЛЬДА ДАЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СУЧАСНОГО ЧИТАЧА

Война М.О., Баринова О.І. **415**
ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КОМІЧНОГО В КИТАЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В СУБТИТРУВАННІ АНГЛОМОВНИХ КІНОСТРІЧОК

Вотінцева М.Л., Панченко О.І., Шевчик К.Ю. **428**
ВІДТВОРЕННЯ МЕТАФОРИКИ АНГЛОМОВНИХ ЗАГОЛОВКІВ У НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТА МАС-МЕДІА ТЕКСТАХ У ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ: ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ганецька Л.В., Крепель В.І. **441**
АНГЛОМОВНІ ТЕРМІНИ СУДОВОЇ НАУКИ: ЛЕКСИКОЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

Гарасим Т.О., Косенко А.В., Беженар І.В. **458**
ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦИФРОВОГО ДИСКУРСУ

Гоголь Н.В., Грічаник Н.І. **472**
ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ РЕАЛІЙ ВІЙНИ ТА ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПОВІСТІ-КАЗЦІ «КОТИК, ПІВНИК, ШАФКА» ОЛЕКСАНДРА МИХЕДА

Горболіс Л.М. **488**
ГРАНІ Й ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНОГО НАРАТИВУ У НАРИСІ «ВЕЧІР НА ВЛАДИМИРСЬКІЙ ГОРІ» ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО

Грищенко О.В., Якушко К.Г., Гончарова О.А. **502**
МОВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Гуляк Т.М. **518**
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИЧНОЇ КОГЕЗІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ВЕРСІЇ РОМАНУ «МАРІЯ» УЛАСА САМЧУКА

Гурова О.М., Хомік О.Є. **530**
ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ЧАС» У ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЇ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Девдюк І.В., Мартинець А.М. **545**
РОМАН РІЧАРДА ОЛДІНҐТОНА «СМЕРТЬ ГЕРОЯ»: СПЕЦИФІКА ЖАНРУ

Дедухно А.В. **558**
РЕЦЕПЦІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ ХХІ СТОЛІТТЯ

Дедухно А.В.,Мокляк О.І. **572**
КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ІРОНІЇ В ХУДОЖНІЙ ОПОВІДІ

Дем'янюк Н.О., Павленко О.В., Сизенко А.С. **585**
СМИСЛОВЕ ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВОГО ТЕРМІНА. ПОРІВНЯЛЬНО-КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТ

Дзинглюк О.С., Мокляк О.І., Мисечко О.В., Багрій Г.А., Коробко Т.О. **598**
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ФІЛОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Дихта Н.М., Марчук І.П. **607**
ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НА ПРИКЛАДІ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОФАЛІНГУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ

Зайдел Д.Д., Пасічник Н.І., Кузан Г.С. **620**
ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ РОМАНУ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР «ПОЛІАННА»

Закурдаєва О.В., Лахмотова Ю.В. **631**
ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ КИТАЙСЬКИХ ІЄРОГЛІФІВ У МОВАХ АЛФАВІТНОГО ТИПУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

Зуєнко М.О. **641**
ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ГОЛОКОСТУ В РОМАНІ ГІЗЕР МОРРІС «ТАТУЮВАЛЬНИК АУШВІЦУ»

Іваницька Ю.В. **653**
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ ДОБИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ (GENDERSTERNCHEN, KLIMAKRISE ТОЩО)

Івасишина Т.А., Кіндрась І.В. **667**
ПОЕЗІЯ ЯК ФОРМА ФІЛОСОФСЬКОГО МИСЛЕННЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІРИКИ ЛІНИ КОСТЕНКО ТА ДЖЕМАЛЯ СЮРЕЙЇ

Кабаченко І.Л., Малашевська І.Я. **681**
ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ ТА КОНЦЕПЦІЙ З НІМЕЦЬКОЇ НА ІНШІ МОВИ

Кириленко М.О. **693**
СИНОНІМІЯ ТА АНТОНІМІЯ ЛЕКСЕМ 'NEED(S)' І 'ПОТРЕБА' У ТЛУМАЧНІЙ І ПЕРЕКЛАДНІЙ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

Кобиліна Ю.М., Юлдашева Л.П. **707**
НЕОЛОГІЗМИ В АДМІНІСТРАТИВНОМУ ДИСКУРСІ: МОВНИЙ АСПЕКТ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Козлов Є.Д., Западинська І.Г., Мирошниченко В.М. **721**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Космеда Т.А., Луценко П.О. **733**
ОБРАЗ ВОРОГА УКРАЇНЦІВ У ПАРЕМІЙНІЙ КАРТИНІ СВІТУ: ІСТОРИЧНА ПРОЄКЦІЯ

Куравська Н.Ю., Загрaновська О.І., Петрина О.С. **747**
МОВЛЕННЄВИЙ АКТ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ. СТРУКТУРА, ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ

Кушнєрьова М.О., Сорока О.Л. **761**
НЕФІКЦІЙНА ПРОЗА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО РОМАНУ ХАРУКІ МУРАКАМІ «ПІДЗЕМКА»)

Лазаренко Г.С., Шерстюк Н.В., Кирик Ю.А. **774**
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Лисенко Н.О., Литовська О.В., Савіна В.В. **789**
СИМВОЛІКА ТА ЦІННОСТІ: ЛАТИНОМОВНІ ДЕВІЗИ МЕДИЧНИХ І ФАРМАЦЕВТИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХАРКОВА

Лук'янова Г.В., Нікіфорова С.М., Демидюк О.Б. **803**
ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ГАЛУЗІ МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Марецька Л.П., Чересюк С.В., Кириченко Л.Г., Каташинська А.О., Матусевич Л.М. **817**
ВОЛОДІННЯ ДЕРЖАВНОЮ МОВОЮ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Марценюк О.Г., Шліхтенко Ю.В. **827**
ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПЕЙОРАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ

Медвідь Н.С., Степчук Ю.П. **842**
ЗМІНИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ВПЛИВОМ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ І КУЛЬТУРНИХ ЧИННИКІВ

Москаленко Н.О., Чепінога С.А. **856**
ПОЕТИКА ЖАХУ В ТВОРІ КЛАРКА ЕШТОНА СМІТА "ПРИШЕСТЯ БІЛОГО ХРОБАКА" ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Мусафір В.Ф., Кирилюк С.В. **868**
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ У ЗВО (НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТІВ МЕДИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ)

Насмінчук І.А. **879**
ФАХОВА ЛЕКСИКА ІТ-ГАЛУЗІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ

Нестерович Ю.В., Вільчинська Т.П. **892**
НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ «ЗРАДНИК» У ПРОЗОВІЙ ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА

Островський О.О., Чурман - Пушкаш А.С., Молнар Є.Р. **905**
ДИСКУРС ЖІНОЧОЇ ЕМАНСИПАЦІЇ ЗЛАМУ XIX–XX СТОЛІТЬ НА ОСНОВІ ПОВІСТІ «ЦАРІВНА» ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ ТА РОМАНУ «КОЛЬОРИ І РОКИ» МАРГІТ КАФФКИ

Островський О.О., Молнар Є.Р. **917**
ІВАН КОТЛЯРЕВСЬКИЙ – НОВАТОР БУРЛЕСКНО-ТРАВЕСТІЙНОЇ ТРАДИЦІЇ ТА ЗАСНОВНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Павлюк Н.Л., Авксентьєва Г.А. **928**
ПОВІСТЬ О. КОБИЛЯНСЬКОЇ «В НЕДІЛЮ РАНО ЗІЛЛЯ КОПАЛА»: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНОГО АСПЕКТУ ТВОРУ В 10 КЛАСІ

Петріченко С.О., Чабак Л.І., Потапенко Л.В., Багач І.Г., Колесник Д.М. **944**
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Писаренко Н.Д. **959**
ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ В ХУДОЖНЬО-ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ ОКСАНИ ЗАБУЖКО: ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Пілик В.В., Бреус І.Р. **976**
ВАРІАТИВНІСТЬ ЕВФЕМІСТИЧНИХ НОМІНАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХВОРОБИ В ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ

Піщугіна В.Ю. **990**
СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Приблуда Л.М., Нечаюк Л.Г., Львович Т.А. **1002**
МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Приходько О.О., Якушенко І.О. **1014**
ЦИФРОВІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Процюк Л.Б. **1027**
ІСТОРИЧНА ДРАМАТУРГІЯ БОРИСА ГРІНЧЕНКА ТА ЇЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Радченко О.А., Лопушанський В.М. **1039**
ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЕРЛІНСЬКОГО ДІАЛЕКТУ

Разуменко І.В., Руда Н.В. **1053**
КУЛЬТУРНА ПАМ'ЯТЬ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО КИТАЙСЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

Редчиць Т.В., Ткаченко Л.М., Кушнірчук О.О. **1062**
РОЛЬ ВІДЕОКОНТЕНТУ (YOUTUBE, TED TALKS) У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Савенко Л.П. **1073**
СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МОНОЛОГІЧНОГО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ В КОНТЕКСТІ РИТОРИКИ, КУЛЬТУРИ ФАХОВОЇ МОВИ ТА КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

Саліонович Л.М., Рубцова В.В., Нетецька Т.М. **1087**
КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОМПТУ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНТРОЛЮ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Скрипник А.В. **1102**
МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ БРЕНДУ МІСТА ПАРИЖ У ТУРИСТИЧНОМУ ТА МЕДІАДИСКУРСІ

Слободзяник О.З., Білоусова Р.З. **1115**
ЕТИКЕТНА ФОРМА ВИБАЧЕННЯ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Соленко А.В. **1130**
МАСКИ ЩИРОСТІ: МЕТАМОДЕРНІСТСЬКА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ У ПРОЗІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Солодка Л.О. **1137**
ОНІРИСТИЧНІ ТА СОМАТИЧНІ МОДЕЛІ ПСИХОТРАВМИ ВІЙНИ В ПРОЗІ Е. М. РЕМАРКА ТА І. БАГРЯНОГО

Станко Д.В., Рогач Л.В., Кішко О.В., Почепецька Т.М., Штефанюк Н.С. **1150**
ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ

Супрун Л.В., Макодай І.І., Мазур Н.В. **1163**
СТРАТЕГІЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Супрун В.М., Полянська К.С., Горпинюк О.П. **1178**
КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Тарасенко К.В., Мацегора І.Л., Білошапка В.С. **1193**
СПЕЦИФІКА РЕЦЕПЦІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОПУЛЯРНИХ ПІСЕНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКИХ РИМЕЙКАХ ПЕРІОДУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Тарасова О.В. **1205**
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ БАГАТОКОМПОНЕНТНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У МАШИНОБУДУВАННІ ТА МЕТАЛООБРОБЦІ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Федорів Я.Р., Федорів М.Л. **1218**
СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У СИСТЕМАХ ВОКАЛІЗМУ

Франчук Н.Л., Герасименко О.О. **1239**
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПОБУДОВИ ЗВ'ЯЗНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Чонка Т.С., Віраг Емеше **1253**
ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА МАЙБУТНЄ ЛЮДСТВА У ТЕХНОТРИЛЕРАХ МАКСА КІДРУКА

Шевчик К.Ю., Клименко Т.А., Муляр І.В., Горєлова П.В. **1267**
ІМЕННИКОВІ ТА ДІЄСЛІВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНФІНІТИВУ У СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ ТА ЇХНІЙ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ

Юлдашева С.А., Калініченко Т.М., Богуславська Л.Г. **1280**
ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Aleksandrova N., Drab N., Lobetska I. **1299**
EMPLOYING AI TOOLS IN ENHANCING STUDENTS' WRITING SKILLS: APPLIED APPROACHES

Bratanych O.H. **1320**
PROMPT ENGINEERING FOR AI-INTEGRATED ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING IN UNIVERSITIES

Gusak L., Malenitskyi D. **1334**
THE POTENTIAL OF NARRATIVE-DRIVEN COMPUTER GAMES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING: THE CASE OF GTA: SAN ANDREAS

Hontarenko I.S., Wang Hongchao **1346**
THEORETICAL ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

Kravtsova N. **1361**
YOUTH SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF DEWEYAN PRAGMATISM

Kalashnyk N.S., Mo Guanxiang **1371**
INSTITUTIONAL PRACTICES FOR DEVELOPING MANAGEMENT COMPETENCE IN CHINA: UNIVERSITY-BASED MODELS OF FUTURE MANAGERS` PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT

Lupanov K.V. **1385**
METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN PSYCHOLOGY FOR SOCIAL SUPPORT FACILITATION DURING POST-TRAUMATIC INDIVIDUAL RECOVERY

Lysenko O.A., Mudrynych S.Yu., Maslova L.O. **1400**
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN STUDENTS OF LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Shandra N.A. **1413**
BENEFITS OF AI AT ENGLISH-LANGUAGE CLASSES: A PEDAGOGICAL FRAMEWORK AND EVIDENCE-INFORMED IMPLEMENTATION MODEL

Tan Lipin **1424**
NON-FORMAL EDUCATION AS A KEY PATHWAY OF MANAGERS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT IN CHINA

Авдєєва О.Ю., Авдєєв С.В., Анічкіна О.В., Євдоченко О.С., Камінський О.М., Кучерук С.В. 1438
ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Андрєєв А.М., Іваницький О.І. 1451
РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК («SOFT SKILLS») У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Андрусів В.В. 1464
ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Антонець Н.Б. 1474
ПОСТАТІ НА ТЛІ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX ст.: ОЛЕКСАНДР КОМАРОВ (О. СТЕПОВИК)

Анушкевич В.І. 1485
ТЕХНОЛОГІЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ У ВОЄННИЙ ЧАС

Аристова Л.С. 1497
МЕТОДИКА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ (НА ОСНОВІ МОДЕЛІ SAMR)

Атрощенко Т.О., Коврей Д.Й., Медве М.О. 1511
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ахматова Н.О., Комарова І.О., Потопа А.В., Євтушенко Е.О. 1523
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВІЗУАЛІЗАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Балакірєва В.А. 1534
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ ЯДС

Бондар Н.В., Гайдаєнко О.Ф. **1545**
МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ (MOODLE, QUIZLET, CLASSTIME) ДЛЯ НАВЧАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ: ПЕРЕВАГИ Й ОБМЕЖЕННЯ

Булатов В.А. **1558**
ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вакарчук В.О., Леоненко А.В., Бєсєда В.В., Каліберда О.Г. **1572**
ФОРМУВАННЯ РУХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Васиньова Н.С., Володавчик В.С. **1587**
УНІВЕРСИТЕТСЬКО-ГРОМАДСЬКА ВЗАЄМОДІЯ У КОНТЕКСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

Васільєва П.А. **1601**
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Вахняк Н.В. **1612**
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РОДИНИ

Вергун А.Р., Блащак І.М., Баховський І.І., Надашкевич О.Н., Вергун О.М., Калитовська М.Б., Паращук Б.М., Мацях Ю.М., Грищенко О.В., Завійська В.М., Драгочинська Л.Ф., Ягело С.П. **1627**
ОСОБЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗАГАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА КЛІНІЧНИХ ПРОТОКОЛІВ

Вихор С.Т., Радченко О.Я. **1651**
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ҐЕНДЕРНОГО МЕЙНСТРИМІНГУ В УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Вишневська Н.О. **1666**
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ В УМОВАХ ПРАВОВОГО РЕЖИМУ ВОЄННОГО СТАНУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

Войталюк С.В. **1679**
СИСТЕМА ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Волкова О.А., Ахмад І.М., Мойсеєнко С.М. **1692**
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕВАГИ ТА ПОТЕНЦІЙНІ РИЗИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТАМИ І ВИКЛАДАЧАМИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Галицька О.В. **1705**
ПОКОЛІННЄВИЙ РОЗРИВ І ВІЙСЬКОВА ЕТИКА: НАРЦИСИЗМ, ДУХОВНІСТЬ ТА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ

Гамалія В.М., Хромова О.І., Забуга А.Г. **1716**
РОЛЬ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТОВАРИСТВ У ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ НА МЕЖІ XIX–XX ст.

Гладюк Т.В., Янкович О.І., Терещук Г.В. **1729**
SOFT SKILLS: ГЕНЕЗА ФЕНОМЕНА ТА ПОТЕНЦІАЛ ЙОГО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Генсерук Ю.В. **1740**
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. **1751**
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Голубовська І.В. **1764**
ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

Гоцинець І.Л., Шевців Г.М. **1778**
ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

Григорук П.М., Максименко В.А. **1791**
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ НА ОСНОВНОМУ РІВНІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Гринь О.В., Повідайчик О.С. **1809**
ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Гуманкова О.С. **1823**
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гуцало Л.В., Маркевич О.В. **1836**
РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА ЯК ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Данильченко Л.Т., Мальцева О.Г., Поддуда І.А., Костіна Л.М. **1849**
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Джурило А.П. **1861**
ВИЩА ОСВІТА США МІЖ ЕЛІТАРНІСТЮ ТА МАСОВІСТЮ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ВИМІР КРИЗИ

Діденко О.В., Шевчук О.О., Сніца Т.Є. **1882**
РОЗВИТОК МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Діденко І.О., Загоруйко Л.О., Рубан Л.М. **1896**
ВИХОВАННЯ І ВИХОВУЮЧЕ НАВЧАННЯ – У ФОКУСІ РОБОТИ КИЇВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО З'ЇЗДУ У КВІТНІ 1916 РОКУ

Довгопола Л., Футорна О., Баданіна В., Футорний Д. **1908**
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЦИТОГЕНЕТИЧНОГО ВПЛИВУ СВИНЦЮ НА ALLIUM CEPA *L.*

Долгопол О.О., Тєлєжкіна О.О. **1930**
ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дубасенюк О.А., Антонов О.В. **1942**
ІННОВАЦІЙНІ ІНТЕГРОВАНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Дядечко І.Є., Пономарьов В.О. **1956**
КОМПОНЕНТИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ОСНОВАМИ САМОЗАХИСТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зель В.Я., Яковлів В.Л., Петренко Н.В., Кулібаба С.О. **1967**
РОЛЬ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зенченко Т.Ф. **1984**
ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Іщенко В.І., Блоха Я.Є., Скубій О.М. **2003**
САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПРАКТИКА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

Канюк О.С., Дідо Н.Д. **2016**
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ЦИФРОВИЙ ДИСКУРС ТА НЕОЛОГІЗМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: МЕТОДИКА ІНТЕГРАЦІЇ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Карімов І.К., Карімов Г.І., Нужна С.А. **2026**
ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

Катречко А.С. **2039**
ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Коваленко І.Г. **2052**
ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАГІСТРІВ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ТА КИТАЙСЬКОГО СПІВАЦЬКОГО МИСТЕЦТВА

Койчева Т.І., Чорний О.С. **2064**
ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ВИМІРАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Колбіна Л.А. **2076**
АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Корабльов В.В., Корабльов В.А. **2087**
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ВЧИТЕЛІВ STEM-ДИСЦИПЛІН ДО ВПРОВАДЖЕННЯ РОБОТОТЕХНІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Костишин Е.І. **2105**
ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА СОЦІАЛЬНУ СТІЙКІСТЬ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Костів Л.Я., Буряник О.О., Матвіїв В.П. **2116**
ЛАНДШАФТНО-ПІЗНАВАЛЬНА СТЕЖКА "НА ХРЕБЕТ КУКУЛ"

Котляренко С.В., Балаховська Ю.М., Строганова Г.М., Гримальська Т.М. 2134
ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ

Котова А.В., Сірик Т.Ю. 2149
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТІВ КНР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Куриляк В.В. 2174
КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ТА СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК ФУНДАМЕНТ ЕТИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Лазоренко О.В., Баратюк В.І., Собко В.Г. 2198
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ

Лебідь О.В., Буртова Є.Д., Пентко Ю.Є. 2214
СЕЛФ-КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Леонтьєва В.В., Кондрат'єва Н.О. 2229
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ СИСТЕМ ТА ПРОЦЕСІВ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Леонтьєва В.В., Кондрат'єва Н.О. 2241
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Лесик А.С., Петрик К.Ю., Подзигун О.А., Ткачук Н.П., Коваль К.В. 2254
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Литвинов А.С., Безкоровайний І.В. **2266**
ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Логвиненко В.М. **2283**
РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Мальцева О.Г., Данильченко Л.Т., Халєєва О.В., Поддуда І.А. **2294**
ДИРИГУВАННЯ ТА ХОРОВИЙ КЛАС У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОДИЧНИЙ ВИМІР

Марущак О.В., Шимкова І.В., Цвілик С.Д. **2307**
ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДЕКОРУ ТА ХУДОЖНЬОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТИЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Мешко А.М., Руденченко А.А., Орленко О.С., Резніков О.В., Бровченко А.І. **2322**
3D-МОДЕЛЮВАННЯ: МІСТ МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ЦИФРОВИМ МАЙБУТНІМ УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОМИСТЕЦТВА

Миронова Л.А., Ульянова В.О. **2332**
МЕТОДОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Моца А.А., Богачов В.В., Слюсаренко О.Б. **2344**
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО

Муртазієв Е.Г., Кожевникова А.В. **2357**
ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ЗЗСО

Нагаєв В.М., Заїка С.О., Грідін О.В., Безнос Є.О. **2367**
МОДЕЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНИХ ФОРМУВАНЬ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олійник М.І., Перепелюк І.Р., Верега Х.І. **2385**
ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ І СІМ'Ї В УМОВАХ ІДЕОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ: УРОКИ ПОЛЬСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Паламарюк І.В. **2398**
ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ, НОРМАТИВНА БАЗА ТА ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Пальшкова І., Чжун Ченьюй **2414**
ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Панасюк О.П. **2426**
АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Пантюк Т.І., Ревть А.Б., Ульмер О.Б., Стащак О.В. **2439**
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ООП

Парфьонова О.В., Яременко Н.В., Мельник С.С. **2449**
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Перетяга Л.Є., Савчук З.С. **2461**
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ: ПРАВОВІ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Петрикей О.О. **2472**
АЛТИМАТ ФРИЗБІ: ВИТОКИ, СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Пилаєва Т.В., Гусєва Г.Г., Матвійчук О.М. **2486**
MOODLE ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Піддубна О.М., Максимчук А.П. **2501**
ТРАНСФОРМАЦІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НОВІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЖИВОПИСУ, РИСУНКА І КОМПОЗИЦІЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Пісковенко А.О., Саєнко О.В., Чаус Г.Г. **2513**
ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ІНТЕГРАТИВНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пісковенко А.О., Олефір Н.В., Слободенюк О.О. **2530**
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Потапчук Т.В., Фарина Н.П., Рокіщук І.І. **2551**
ТЕОРЕТИКО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗВО

Прибора Т.О. **2565**
СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ XIX–XXI СТОЛІТЬ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИХОВНИХ ІДЕЙ

Приходькіна Н.О. **2579**
ТРАВМА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Прокопенко А.О., Полякова І.В. **2600**
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Прокоф'єв Є.Г., Брюховецька І.В., Соняк Н.Л. **2612**
ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Прус Н.О. **2624**
ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ

Пшенична О.О. **2635**
ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРИКОРДОННИЙ КОНТРОЛЬ»

Романова І.А., Єсіна Н.О., Шеплякова І.О. **2652**
АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Савел'єв А.С. **2670**
СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ В КОМАНДІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ

Самойленко М.А. **2683**
МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Саченко К.С. **2695**
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДЮСШ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ: ДОСВІД АПРОБАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК

Свиридюк О.В. **2709**
СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО УКРАЇНИ: ВІД ЗАКОНОДАВЧОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК АДАПТАЦІЇ

Слухенська Р.В., Амеліна Т.М., Маліневська-Білійчук О.В., Поліщук О.Ю., Гінгуляк О.М. **2724**
ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Смирнова І.М., Житомирська Т.М., Ніколенко Л.А. **2737**
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У СФЕРІ ЕЛЕКТРОНІКИ, МЕТРОЛОГІЇ ТА РАДІОТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сокульський І.М., Кот Т.Ф., Гуральська С.В. **2748**
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PHD) В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Срібна Ю.А., Суховій Н.Г. **2763**
ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ВИРОБІВ З РІЗНИХ МАТЕРІАЛІВ

Ступак О.Т. **2777**
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тверезовська Н.Т., Демченко І.І., Григоренко Т.В. **2787**
ДОКАЗОВІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБАЦІЙНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ

Теличко Н.В., Білак М.В. **2800**
ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Тимощук Г.В. **2811**
ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНА ПРОБЛЕМА

Титаренко В.М. **2820**
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Ткачук М.М. **2831**
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Товстоган В.С., Даниленко Н.В., Патлайчук О.В. **2845**
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Тюріна В.О., Марченко О.Г. **2858**
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ СИЛОВИХ СТРУКТУР: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

Федина-Дармохвал В.С., Лещак Т.В. **2874**
КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Фурсенко Т.М. **2884**
СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ READING НА ІСПИТІ CAMBRIDGE C1 ADVANCED (CAE)

Хмарна Л.В. **2895**
ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ

Хурсенко С.М., Хворост Т.В., Василенко О.О. **2907**
ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ ОХОРОНИ ПРАЦІ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «АГРОІНЖЕНЕРІЯ» ТА «ЕЛЕКТРИЧНА ІНЖЕНЕРІЯ»: СХОЖІСТЬ І ВІДМІННОСТІ

Цибулько А.О. **2922**
ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Чаус Г.Г., Некрасова М.М. **2935**
СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГІГІЄНИ СНУ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ ДІТЕЙ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У ФОРМУВАННІ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

Четвертак Т.Ю., Кирієнко О.Г. **2947**
ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З РЕКОНСТРУКТИВНОЇ БІОХІМІЇ ТАЗОВОГО ДНА: МОЛЕКУЛЯРНІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ СТРУКТУРНОЇ ЦІЛІСНОСТІ

Чехов А.А. **2959**
ЦИФРОВІ КАНАЛИ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ

Шапочка К.А., Шапочка В.А. **2967**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ДО ПРОБЛЕМИ ДЕФІНІЦІЇ

Школьнікова Т.Ю. **2980**
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Шостачук Т. **2991**
ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ ЯК МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Шульга Л.М., Філічкіна Ю.О. **3008**
УПРАВЛІНСЬКЕ ПРОЄКТУВАННЯ АРТПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ООП У КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ярова О.А., Скасків Л.В., Терменжи Д.Є. **3021**
РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЧЕРЕЗ ДЕКАРТОВІ КООРДИНАТИ ТА ВЕКТОРИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Ясінський А.М., Яницька О.Ю. **3032**
ГЕНДЕРНІ РОЗРИВИ В РЕЗУЛЬТАТАХ ЗНО/НМТ В УКРАЇНІ (2020-2025): АНАЛІЗ ВПЛИВУ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФАКТОРІВ ТА ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Tverytnykova O. **3048**
ORGANIZATIONAL FORMS AND INSTITUTIONAL FOUNDATIONS OF SCIENCE IN KHARKIV (1920S–1930S)

Zahorskyi A.M. **3061**
O. TYSOVSKY'S ASSESSMENT OF THE LEVEL OF SCHOOL EDUCATION IN EASTERN GALICIA DURING THE INTERWAR PERIOD

Бацвін А.І. **3070**
СУЧАСНА РОДИННА ОБРЯДОВІСТЬ МЕШКАНЦІВ МАЛОГО МІСТА: ТРАНСФОРМАЦІЇ, МІЖКУЛЬТУРНІ ВПЛИВИ

Борчук С.М., Монолатій І.С., Марущенко О.В., Стефанюк Г.В. **3083**
УЧАСТЬ УРЯДУ ПРАЦІ У СПРАВАХ ТРУДОВОЇ МОБІЛІЗАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ ДИСТРИКТУ «ГАЛИЧИНА» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ)

Гордієнко В.В., Гордієнко Г.М. **3097**
ВНЕСОК ПІЛАР ХІМЕНЕС-САНЧЕС У СУЧАСНУ ІСТОРІОГРАФІЮ КАТАРИЗМУ

Гуща Д.П. **3107**
ЖІНКИ У МЕДИЧНО-САНІТАРНІЙ СЛУЖБІ УПА: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ, КАДРОВИЙ ТА ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТИ

Данильчук В.Р., Михальчук Р.Ю., Цевух А.І. **3119**
БРАТСТВА ЯК ОСЕРЕДКИ ГРОМАДСЬКОГО ТА ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ МІСТ УКРАЇНИ XVI–XVIII СТ.

Древніцький Ю.Р., Прийдун С.В. **3132**
ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКИХ ВІДНОСИН: ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

Зуляк І.С., Терещенко В.Д. **3147**
ЕКОНОМІЧНЕ СТАНОВИЩЕ НАСЕЛЕННЯ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1945–1947 РР.)

Іванов О.Ю. **3164**
РОМАН ШУХЕВИЧ ЯК ГОЛОВНИЙ КОМАНДИР УПА В БОРОТЬБІ ПРОТИ ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ

Калита Д.А. **3177**
З ІСТОРІЇ СОСНИЦЬКОГО КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ ІМЕНІ Ю.С. ВИНОГРАДСЬКОГО

Кіцелюк В.В. **3189**
ІСТОРІЯ РОДУ СТОПЧАЦЬКИХ ІЗ СТОПЧАТОВА В КОЛОМИЙСЬКОМУ ПОВІТІ ГАЛИЦЬКОЇ ЗЕМЛІ З СЕРЕДИНИ XV ДО ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ XVI ст.

Клинова-Дацюк Г.Д. **3202**
ПРЕЗИДЕНСТВО А. П. ДЖ. АБДУЛА КАЛАМА ТА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «НОВОЇ ІНДІЇ» У 2000-Х РОКАХ

Кліш А.Б., Прийдун С.В. **3211**
УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКІ ПОЛІТИЧНІ ВІДНОСИНИ В СУЧАСНОМУ ІСТОРІОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Ковальський С.В. **3223**
ЗАХІДНІ ТА ПІВДЕННІ СЛОВ'ЯНИ В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ А. ТОЙНБІ

Кучерешко Р.М. **3231**
ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ РОДИННОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА НА СЛОБОЖАНЩИНІ У XIX СТ.

Левицький В. **3245**
ЛЮДСЬКИЙ ЧИННИК В ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ ДОБИ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ НА ТЕРИТОРІЇ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Манько І.С. **3257**
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗНАЧЕННЯ РЕФОРМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Мартинчук І.І., Синяк С.Л. **3266**
РЕАЛІЗАЦІЯ АТЛАНТИЧНОГО КУРСУ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ У 1993-1998 РР.

Михальчук Р.Ю. **3280**
КРАЇНИ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ

Москальчин Д.О. **3292**
ОБРЯД ВИПІКАННЯ КОРОВАЮ НА ЗАХІДНОМУ ПОДІЛЛІ КІНЦЯ XIX– XX СТ.

Опря І.А., Опря Б.О. **3302**
КУЛЬТУРНІ НАДБАННЯ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА РИМУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ

Ордіна Л.Л., Ярмола О.В. **3314**
ІСТОРІЯ ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ У КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (XVII-XVIII ст.)

Прийдун С.В. **3327**
ПРОМОВА ПАПИ УРБАНА II НА КЛЕРМОНСЬКОМУ СОБОРІ 1095 Р. ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО

Пророченко Н.О., Охріменко М.А. **3341**
ЖІНОЧИЙ РУХ В ІСЛАМСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ ІРАН: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ, ЕТАПИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ

Радченко Н.М., Крохмаль І.М. **3356**
МЕТОДОЛОГІЯ ПРОАКТИВНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО ДРУГУ СВІТОВУ ВІЙНУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В УМОВАХ БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ

Рац А.Й., Молнар Д Є.О., Молнар Ф.Ф. **3374**
МОДЕЛЬ СТАБІЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ У РАННІХ ДЕРЖАВАХ: ВІД КРИЗИ СПАДКОЄМНОСТІ ДО САКРАЛЬНОЇ ЛЕГІТИМАЦІЇ

Рац А.Й., Браун Л.Л., Кейс Б.Г. **3385**
ПРИРОДНО-ГЕОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙ: ПОРІВНЯННЯ ШУМЕРІВ ТА ВИСОКОРОЗВИНЕНИХ КУЛЬТУР АМЕРИКАНСЬКИХ ІНДІАНЦІВ

Родінова Н.Л. **3394**
ПОЛЕМІЧНА ЛІТЕРАТУРА XVI – XVII СТ. ЯК ПРОСТІР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ БОРОТЬБИ ЗА УКРАЇНСЬКУ ІДЕНТИЧНІСТЬ

Секо Я.П. **3407**
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ МИНУЛОГО: ВІД МІФОПОЕТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ ДО АНТИЧНОГО ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ

Силка О.С. **3419**
РЕПРЕСОВАНІ ЖІНКИ І ДІТИ «ВОРОГІВ НАРОДУ» У СПОГАДАХ ОЧЕВИДЦІВ

Синяк С.Л., Плюта Н.В., Ворон О.П. **3430**
ДЕН СЯОПІН: ІДЕОЛОГ ТА РЕФОРМАТОР СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТА ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В КНР

Харламов М.І., Зінченко Н.О. **3444**
ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ТА РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІД ЧАС НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ В УКРАЇНІ (1946-2025 РР.)

Ховрич С.М. **3459**
УКРАЇНОЗНАВЧА ТЕМАТИКА В КНИЖКОВІЙ КОЛЕКЦІЇ Д.Г. БІБІКОВА (ФРАГМЕНТ) НБУВ

Цецик Я.П., Корбутяк В.І. **3471**
ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ПЕРЕРОБКИ АРХІВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ НА ВОЛИНІ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Цяпута А.А. **3481**
УКРАЇНСЬКА ГРОМАДА У МАНЧЕСТЕРІ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ): ОКРЕМІ ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ

Цяпута А.А. **3489**
УКРАЇНСЬКІ ПЕРЕМІЩЕНІ ОСОБИ В ТАБОРАХ БРИТАНСЬКОЇ ЗОНИ ОКУПАЦІЇ: ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРАКТИКИ (1945–1948 РР.)

Шологон Л.І. **3497**
СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКОГО ФЕМІНІСТИЧНОГО РУХУ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

Брянцева Г.В., Брянцев О.А., Чемерис Г.Ю. **3511**
КОНЦЕПТУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

Храмова-Баранова О.Л., Тарахтій Л.О., Суржиков І.В., Борисов Ю.Б. **3536**
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ЖИВОПИСНИХ ПРАКТИК: ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ

СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»

Ковалюк Р.Т. **3551**
МЕМОРІАЛІЗАЦІЯ ПОДІЙ ВІЙСЬКОВОЇ ІСТОРІЇ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Шановні колеги, любі друзі!

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

Видання відзначається багатогранністю відтворення змістового компоненту і значним інформаційним наповненням із питань: аналізу теоретичних засад мультимодальної комунікації у викладанні іноземних мов та окреслення перспективних методичних підходів до інтеграції мультимодальних засобів в освітній процес; здійснення аналітичного опису впливових наукових праць Ендрю Беннетта, Шона Берка, Антуана Компаньйона, які не прийняли ідею «загибелі» автора та піддали сумніву обґрунтованість «іконоборчого» проекту постструктуралізму; висвітлення наукової та науково-організаційної роботи кандидата фізико-математичних наук Ю. О. Медведєва в галузі астрономії; обґрунтування та емпіричне дослідження педагогічних умов стимулювання мотивації майбутніх фахівців хорового диригування до створення власного індивідуального іміджу як важливої складової їхньої професійної підготовки та ін.

І з Новим 2026 роком, нехай він пройде під гаслом мирної, незалежної і процвітаючої країни!

Щоденних перемог нам, друзі, задля спільної Перемоги!

Дякуємо ЗСУ за кожен день нашого життя!

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

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

UDC 378:004.8](043.2)=111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-38-47

Dyndarenko Oksana senior lecturer of the English language department, Petro Mohyla Blacksea National University, Mykolayiv, https://orcid.org/0000-0002-3057-7383

ADVANTAGES OF AI USE IN MODERN HIGHER EDUCATION SYSTEM (ON THE EXAMPLE OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH TO THE MEDICAL STUDENTS)

Abstract. The article is devoted to researching the role of AI use, considering the main methodological aspects of teaching professional English to the medical students in modern higher educational establishments with the aim of improving the quality of education of the experts in this field.

The author of the article compares the basic program requirements in the course of professional English teaching to the medical students and practical approaches, methodological aspects, used for the achievement of these goals. Taking into consideration the martial law status in Ukraine and the growing need for the medical specialists with the high level of professional English competency, the English language tutors in the universities have to provide the corresponding level of knowledge and professional English skills to the medical students. As it turns out, the program requirements of the course English (for special purposes, professional) are aimed at forming among the medical students the professional English language communicative competency.

The goals of teaching are as following: to interpret the content of the theoretical scientific information of the medical field in English; to use the knowledge and communication skills of English both in the spoken and written form; to develop the skills om cultural communication.

Further study of the discipline is based on the previously acquired knowledge of the first course and the deeper studying of the professional vocabulary; in the course of study, the principle of interdisciplinary coordination between the subjects of humanitarian field and professional sphere, included in the program, is observed. The course of professional English taught to the medical students is based on the professional material in English, integrated with the

following subjects: biology, biophysics, biochemistry, anatomy, histology, physiology, Latin and bioethics. So the basis of the medical terminology knowledge with its further implementation and use in professional activity is provided.

This way the interdisciplinary coordination principle is used as the main methodological aspect in teaching medical students and their learning professional terms, dealing with the authentic professional medical texts.

Special attention is paid to the individual, self-study work and fulfilling creative student tasks, that enables them to cope with the following tasks on the basis of the acquired skills and knowledge of professional English: to collect the data of the patient complaints, data of the medical history of the patient, life history, to conduct medical examination and to estimate the results of it, to judge the information on the diagnosis of the patient on the basis of the conducted laboratory and instrumental research and analyses(in the foreign language environment), to define the source and place of the required information depending on its type, to get information from the foreign source, to process and to analyse the acquired information, to be aware and to use civil rights, freedoms and duties, to raise up general cultural and educational level in professional English learning.

The author proves that the use of AI in combination with the contemporary methodologies in foreign language teaching, communicative approach to study, profound learning of medical terms by the students together with the scientific knowledge and interdisciplinary coordination, will provide sufficient level of the professional foreign language(English) for the future experts in the field of “Medicine”.

All these factors will enable students to use English freely in foreign environment, the sphere of medicine, scientific research, will develop students’ independent critical thinking for the achievement of the highest results in the individual, team-work and the whole country scale.

The high level of professional English training of medical specialists will foster the development of medicine, healthcare facilities and services in Ukraine and abroad with the involvement of Ukrainian experts in this field, concerning various projects, developments, start-ups and research work on the international scale.

Keywords: AI use, program demands, professional foreign language education, professional English language, medicine, professional terms, foreign language communicative competency.

Диндаренко Оксана старший викладач кафедри англійської мови, ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-3057-7383

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ)

Анотація. Стаття присвячена дослідженню ролі ШІ з урахуванням основних методичних аспектів навчання професійної англійської мови студентів-медиків у сучасних вищих закладах освіти(ВЗО) з метою підвищення якості освіти фахівців цієї галузі. Автор зіставляє основні програмні вимоги до навчання студентів-медиків професійної англійської мови та практичні засади, методичні засоби для досягнення цієї мети. Враховуючи ситуацію військового стану в Україні та зростаючу потребу у фахівцях медичної сфери з високим рівнем володіння англійської мови, перед викладачами ВЗО постає задача надати необхідні знання та навички студентам-медикам з професійної англійської мови, використовуючи можливості ШІ. Як виявляється, програмні вимоги підготовки студентів-медиків з дисципліни «Англійська мова(за професійним спрямуванням) націлені на формування у студентів-медиків іншомовної професійно орієнтованої комунікативної **к**омпетентності. А завданнями навчання є такі: інтерпретувати зміст загальнонаукової літератури іноземною мовою; демонструвати вміння спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формах; розвивати комунікативні навички культурологічного характеру. Вивчення дисципліни ґрунтується на основі здобутих знань за перший рік навчання в університеті і є поглибленим курсом вивчення професійної лексики; при вивченні дисципліни забезпечується взаємозв'язок з дисциплінами гуманітарного та професійного циклів, передбачених навчальним планом. Ґрунтується на вивченні студентами фахового матеріалу іноземною мовою та інтегрується із дисциплінами: біологія, біофізика, біохімія, анатомія, гістологія, фізіологія, латинська мова та біоетика. Закладає основи знань медичної термінології з перспективою їх подальшого використання у професійній діяльності. Таким чином реалізується принцип міжпредметної координації при вивченні студентами-медиками професійно орієнтованої лексики, текстів професійного спрямування з англійської мови. Особлива увага приділяється самостійній, творчій роботі студентів, що дозволяє їм на основі здобутих знань і навичок виконувати наступні завдання: збирати дані про скарги пацієнта, анамнез хвороби, анамнез життя, проводити та оцінювати результати фізичного обстеження (іноземною мовою); оцінювати інформацію щодо діагнозу, застосовуючи стандартну процедуру на підставі результатів лабораторних та інструментальних досліджень (в іншомовному середовищі); визначати джерело та/або місце знаходження потрібної інформації залежно від її типу; отримувати необхідну інформацію з

визначеного (іншомовного) джерела; обробляти та аналізувати отриману інформацію; усвідомлювати та керуватися у своїй діяльності громадянськими правами, свободами та обов'язками, підвищувати загальноосвітній культурний рівень. Автор доводить, що використання ШІ та сучасних методів навчання іноземної мови(англійської), комунікативний підхід, посилене вивчення студентами-медиками медичних термінів у поєднанні з науковими знаннями та міжпредметною координацією, забезпечить належний рівень підготовки з даної дисципліни майбутніх фахівців у галузі «Медицина». Все це в подальшому дозволить студентам вільно володіти професійною англійською мовою, як в медичній сфері, так і в науковій, розвиватиме самостійне, критичне мислення студентів для досягнення максимально високих результатів, як на індивідуальному, так і на рівні роботи в команді, і в країні в цілому. Рівень професійної іншомовної підготовки медиків сприятиме підвищенню рівня медичного обслуговування як в Україні, так і за її межами за участю українських фахівців у різного виду міжнародних розробках, проектах та наукових дослідженнях.

Ключові слова: ШІ, програмні вимоги, професійна іншомовна освіта, професійна англійська мова, медицина, професійна лексика, професійна іншомовна комунікативна компетентність.

Statement of the problem. Modern world is changing rapidly, so our society needs specialists with the new high level of proficiency, experts of the new generation, able to put to use AI in any field of activity and what is more – in the sphere of Medicine. These are supposed to be the university graduates with the perfect level of professional English knowledge and training in international communication and skill, which is particularly important in the field of Medicine in the period of war in Ukraine, simultaneously considering the further world integration processes. Adequate use of AI opportunities combined with the modern methodologies of professional English language teaching, communicative approach in teaching foreign language (English), deep knowledge of the medical terms(professional vocabulary learning) of the medical students, in combination with the profound scientific knowledge of the major (Medicine), interdisciplinary coordination, will provide the proper level of professional training and education in this subject of the future specialists in the field of Medicine [1]. All the listed skills will provide the medical students with the fluent professional English speaking both in their major field and in the sphere of science, will develop individual critical way of thinking for the achievement of the ultimate results both on the individual and on the team work level for the benefit of Ukraine. The use of AI will definitely raise up the level of professional English competency among the Ukrainian medical staff. All these factors will

favor the improvement of the level of medical care both in Ukraine and abroad with the active involvement of our experts in different international inventions, start-ups, projects and scientific research work [2].

Analysis of the latest research and publications. The use of AI has become one of the most important recent methodological aspects in teaching professional foreign languages to the students of higher educational establishments both in Ukraine and abroad. It has become one of the basic components in providing the high level of effectivity in teaching professional English language to the students of non-philological departments of higher educational establishments together with the principle of integrated learning of different subjects and disciplines of the same cycle. The use of AI together with the principle of interdisciplinary coordination and building the integral models of teaching the professionally oriented communication has long been drawing the experts attention to this problem [3]. The perspective of this kind of research is out of doubt, as there is a great amount of scientific work in this direction of research. These are the works of the numerous authors, devoted to the varied aspects of the AI use in combination with the problem of integration and interdisciplinary coordination in teaching professional foreign language (English) to the non-philologists: Sajja P., Sermet Y., Cikmaz M., Katsamakas E., Pavlov O. V., Saklad R., Kamalov F., Santandreu C., Gurrib I., Fesher A. [4]. But the integration potential of the foreign language teaching and learning used to be judged from the point of view of interdisciplinary connections, but now we deal more with the specific combination of AI use and integrated learning and teaching of professional foreign language (English) at different levels of the process, which creates favorable conditions for our research especially for the students of the field of Medicine, as this sphere was particularly ignored, - creates the novelty of our research work.

Goal of the research. The author is aimed at proving that the use of AI for the benefit of learning professional English by the students of Medical Science department, combined with the complex of modern methods of teaching professional English and the principle of interdisciplinary coordination, will update and upgrade the level of effectivity in training and preparation of the experts in this field of knowledge, developing the practical skills of the professional English use in different kinds of language activity both written and spoken.

Presentation of the main material of the research. At the brink of the XXI century AI radically transforms the higher education system. Thanks to its digitalization and the development of information and communication technologies, universities could introduce innovative education decisions, raising the efficiency of studying provide individual approach and foster the strategic

growth of the higher educational establishments, especially in the field of Medicine [5].

Such approach of the use of AI for the benefit of learning professional English by the students of Medical Science department, combined with the complex of modern methods of teaching professional English and the principle of interdisciplinary coordination emphasizes individual learning [6]. Modern adaptive learning platforms use AI algorithms for analyzing student academic achievement forming personal education trajectories, which include individual needs, claims and demands, tempo of learning and styles of teaching. According to the statistics, 86 % of such systems demonstrate drastic change in the quality of education compared to the traditional methods of learning and teaching technics are being successfully provided among the medical students in the universities of Ukraine and abroad [7]. Such platforms as Coursera, X, Khan Academy use such algorithms for the rise in the completion of the courses by 30 %.

Another advantage of AI use is in the automated system of estimating student knowledge, chat-bot-tutors (e.g. Jill Watson). AI allows to check tests, creative works, like essays automatically, which enormously economizes tutors' time. Besides, the system of prompt feedback enables students to correct the mistakes quicker, to improve and perfect the knowledge in the field of learning, raising the level of student efficiency and motivation to study [8].

The next AI benefit is in the principle of student active involvement in learning process and inclusiveness. All the goals can be achieved through the use of chat-bots, virtual assistants and gamification, that enforces student participation in studying. Surveys show that 75 % of the respondents consider the AI instruments to be effective in overcoming foreign language learning barriers, while 65 % – support students with disabilities with the help of Text-to-Speech (TTS) technology, subtitles introduction and translation applications [9].

Special attention must be paid to the analytics and management\ administration of education processes – the forth advantage of AI use. The introduction of AI in analyzing educational data helps to reveal the risks of dismissal, to optimize the resources and to update and upgrade the existing educational programs. For example, AI-instruments are used to forecast the outflow of students and the regulation of the university studying schedule. In the practice of Georgia State University automated analytics increased the level of student presence and attendance by 30 % [10].

The sixth component of AI successful application in higher education system is the development, updating and upgrading data literacy level. No doubt, data literacy, prompt engineering are the key competencies of the XXI century. Such corresponding level of computer literacy is the key issue in successful

adaptation of students to the modern labour market [11]. Using AI in the teaching and learning process forms critical thinking, information-technologies literacy and data analytical skills among the students are the main basic competencies of every modern specialist-graduate in the field of their major.

We mustn't ignore the seventh AI priority, which provides the stability and durability, endurance of education and higher education system. At the time of pandemic and war AI-platforms provide distant learning and durability of studying process, reducing the risk levels and supporting students in critical situations. Interactive communication systems help sustain the motivation level high even in the absence of tutors and lecturers or while the lack of auditoriums [12].

Last but not the least is the principle of administrative effectiveness and economizing resources. Thus, chat-bots can process hundreds of thousands of claims and applications, reducing the workload on the staff and saving great sums of money annually. Thanks to the proposed platform in the third lecture, we can conclude that AI optimizes enrollment, entrance, distribution of classrooms and settling the schedule, saving both time and money [13].

Though we can't but mention definite restrictions and risks of AI use. Despite sufficient advantages, AI integration is accompanied by the following risks, though: cases of prejudiced model use, personal identification data fraud cases, with the lack of security, and also the problems of academic integrity, particularly, while using LLM-instruments to produce the required tasks. In 90 % of cases AI-instruments reveal up to 90 % of students, which helps, but only 42 % of tutors are eager to support students in their collaboration with AI [14]. Hence, exact policy measures are required, audit of algorithms, security of the personal identification data base and preparation of the university staff for the further responsible and reasonable, comprehensive use of AI.

Conclusions of the research. All the listed above advantages of the use of AI in combination with the innovative methods and principles of teaching professional English to the students of the university education with their major medicine, modelling the professional communicative situations, creating the English-speaking environment with the help of the didactic means, enforces the perception, processing the learning stuff by the medical students, which gives students strong stimulus for further development in this direction, helps overcome the language barrier or get rid of the fear of the live professional communication. More than that, AI use together with the integrated approach to teaching professional English to the medical students builds the basis for the knowledge of the professional terms with the further active use in their professional activity in the field of Medicine. Thus, the principle of interdisciplinary coordination is realized, while learning the professionally oriented terms, dealing with the professional English texts from this field. While using AI, special attention is paid

to the importance of the student individual, creative work, which allows them to carry out numerous efficient tasks, using communication, writing skills, searching for and analyzing scientific information in the sphere of professional training and scientific research work, on the basis of the acquired professional English language knowledge and skills.

The use of AI combined with the comprehensive up-to-date methods of teaching professional English, communicative approach, deep profound learning medical terms by the students of the Medical department together with the scientific knowledge and the principle of interdisciplinary coordination, will provide the proper level of training and experience in this discipline of the future experts in the field of Medicine. All the listed skills will provide the medical students with the fluent professional English speaking both in their major field and in the sphere of science, will develop individual critical way of thinking for the achievement of the ultimate results both on the individual and on the team work level for the benefit of Ukraine. The use of AI will definitely raise up the level of professional English competency among the Ukrainian medical staff. All these factors will favor the improvement of the level of medical care both in Ukraine and abroad with the active involvement of our experts in different international inventions, start-ups, projects and scientific research work.

As a result of the conducted research, we can conclude the following as for the use of AI for the benefit of learning professional English by the students of Medical Science department, combined with the complex of modern methods of teaching professional English and the principle of interdisciplinary coordination, will update and upgrade the level of effectivity in training and preparation of the experts in this field of knowledge, developing the practical skills of the professional English use in different kinds of language activity both written and spoken: AI in the system of higher education provides: personalization of education, and adaptability, automated estimation of knowledge, involvement and inclusiveness, effective administration and management, development of data literacy, stability in critical conditions. Simultaneously, effective introduction needs careful attention to the data security and ethical norms and keeping the tutor’s interactive role.

References:

1. Nikolaieva S. Yu. (2022). Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / [nauk. red. ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva]. [General European recommendations on language education: learning, teaching, assessment]. – K. : Lenvit. [in Ukrainian].

2. Nikolaieva S.Iu. (2023). Metodyka vykladannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk. [Methodology of teaching foreign languages in higher educational establishments]. – Vyd.2-e, vypr. i pererob. – K.: Lenvit. [in Ukrainian].

3. Educa-Publications [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://online-educa.com/publications
4. Kriuchkov H. (2018). Bolonskyi protses – yak harmonizatsiia Yevropeiskoi systemy vyshchoi osvity [Bolonsky process as harmonization of the European system of higher education]. — K.: Pedahohichna presa, [in Ukrainian].
5. Pyrozhenko, Pometun O. (2021). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid. [Interactive technologies of teaching: theory, practice, experience]. — Kyiv.
6. Sajja P., Sermet Y., Cikmaz M. et al. Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education / Рамтежа С., Сермет Ю., Чікмаз М. та ін. // arXiv. 2023. – Режим доступу: arxiv.org [переглянуто 29.06.2025]
7. Katsamakas E., Pavlov O. V., Saklad R. Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions / Евгенос К., Павлов О. В., Саклад Р. // arXiv. 2024.
8. Kamalov F., Santandreu C., Gurrib I. New Era of Artificial Intelligence in Education… / Камалов Ф., Сантандреу К., Ґурріб І. // arXiv. 2023.
9. Frontiers in Education. Artificial intelligence for higher education: benefits and challenges… // Frontiers in Education. 2024.
10. Nature – Fesher A. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education // Nature. 2024.
11. Educational Technology Journal. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education // SpringerOpen, 2023.
12. Wikipedia. Adaptive learning // Wikipedia. 2025.
13. Wikipedia. Artificial intelligence in education // Wikipedia. 2025.
14. Inside Higher Ed. Benefits, Challenges and Sample Use Cases of AI in Higher Education // Inside Higher Ed. 2023.

Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2022. – 273 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах: підручник. – Вид.2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2023. – 328 с.
3. Educa-Publications [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://online-educa.com/publications
4. Крючков Г. Болонський процес – як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков. — К.: Педагогічна преса, 2018.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. — К., 2021.
6. Sajja P., Sermet Y., Cikmaz M. et al. Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education / Рамтежа С., Сермет Ю., Чікмаз М. та ін. // arXiv. 2023. – Режим доступу: arxiv.org [переглянуто 29.06.2025]
7. Katsamakas E., Pavlov O. V., Saklad R. Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions / Евгенос К., Павлов О. В., Саклад Р. // arXiv. 2024.
8. Kamalov F., Santandreu C., Gurrib I. New Era of Artificial Intelligence in Education… / Камалов Ф., Сантандреу К., Ґурріб І. // arXiv. 2023.
9. Frontiers in Education. Artificial intelligence for higher education: benefits and challenges… // Frontiers in Education. 2024.

10. Nature – Fesher A. Exploring the impact of artificial intelligence on higher education // Nature. 2024.
11. Educational Technology Journal. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education // SpringerOpen, 2023.
12. Wikipedia. Adaptive learning // Wikipedia. 2025.
13. Wikipedia. Artificial intelligence in education // Wikipedia. 2025.
14. Inside Higher Ed. Benefits, Challenges and Sample Use Cases of AI in Higher Education // Inside Higher Ed. 2023.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111:82-84

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-48-60

Dyshleva Svitlana Mykolaivna candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages and translation, Kyiv Aviation Institute, Kyiv, https//orcid.org/0000-0003-4151-0288

Davydenko Alla Olexsandrivna candidate of philological sciences, associate professor at the department of foreign languages and translation, Kyiv Aviation Institute, Kyiv, https//orcid.org /0000-0001-8499-6674

THE FEATURES OF THE PROVERBS' FUNCTIONING IN MODERN ENGLISH

Abstract. The article is devoted to the study of the systemic and functional features of proverbs of the modern English language. The work defines the status of proverbs among nominative (phraseological units, sayings) and communicative (atypical texts of small form) units, their bifunctionality in speech implementation, an attempt to describe the paradigmatic and syntagmatic characteristics of modern English proverbs, to expound their formal and semantic markers, to compile a list of dominant models, to study their functional load is made, which is a certain contribution to the paradigm of theories about communicative units.

The experience of systematizing the structural-semantic organization of English proverbs in the form of a finite list of models with a specific global structure is proposed.

The tendencies of variability of the surface and deep structures of paremiological units are noted. A formula of the verbal volume of a proverb is proposed, reflecting the tendency of paremies to collapse.

Proverbs are considered as a linguistic component of simple, complicated, complex speech acts and speech steps. The main methods of textual implementation of proverbs are presented. The issue of the equivalence of the terms "proverb" and "paremia" is considered, the need to distinguish proverbs and sayings by highlighting their binary correlations is substantiated , the boundaries of the "proverb" field are defined, and a semantic analysis of the term "proverb" is presented. A systematization of the structural-semantic organization of English proverbs is proposed, regularities of representation in the English language of various communicative types of proverbial sentences of complex and simple structure are noted. Productive structural-semantic models of proverbs with a specific global structure are determined. The semantic and pragmatic potentials

of proverbial models, the correlation and interdependence of their deep and surface structures are determined. Two main basic models of proverbs are distinguished - (S + P +(H)) and (V + E), respectively, which have many implementations in different variants of the models. Trends in changes in the global structure of paremiological units are studied. Regularities in changes in the communicative type of the proverbial sentence, its temporal orientation, and the use of affirmative /negative forms are revealed. The dependence of the verbal volume of the proverb on the volume of operational memory is noted. The bifunctionality of the proverb, which is manifested in the implementation of the nominative and communicative functions, is studied. The proverb is considered in full and reduced forms as a linguistic component of simple, complicated and complex speech acts and speech steps. Trends and principles of using proverbs in different types of speech acts are determined, and the dependence of the construction of a particular speech act on the syntax and semantics of the original proverb is established. The features of the participation of narrative and motivational English proverbs in direct speech acts are considered, direct speech acts in which the proverb is implemented are noted. The pragmatic functions of speech acts with proverbs in the meaning of a speech component are considered. The main ways of functioning of a proverb in the text are described, the textual polyfunctionality of proverbs, their dependence on the factor of communicants and the text are studied.

Keywords: proverb, paremiological unit, atypical text, structural-semantic model, speech act, text functioning.

Дишлева Світлана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і перекладу, Київський авіаційний інститут, м. Київ, https//orcid.org/0000-0003-4151-0288

Давиденко Алла Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і перекладу, Київський авіаційний інститут, м. Київ, https // orcid.org /0000-0001-8499-6674

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИСЛІВ'ЇВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню системно-функціональних особливостей прислів'їв сучасної англійської мови. У роботі визначений статус прислів'їв серед номінативних (фразеологізмів, приказок) та комунікативних (нетипових текстів малої форми) одиниць, їх біфункціональність у мовленнєвій реалізації, зроблена спроба описати парадиг-

матико-синтагматичні характеристики сучасних англійських прислів'їв, експлікувати їх формальні та семантичні маркери, скласти перелік домінантних моделей, вивчити їх функціональне навантаження, що є певним внеском до парадигми теорій про комунікативні одиниці.

Запропонований досвід систематизації структурно-семантичної організації англійських прислів'їв у вигляді кінцевого списку моделей з специфічною глобальною структурою.

Відзначені тенденції змінюваності поверхневої та глибинної структур пареміологічних одиниць. Запропонована формула словесного обсягу прислів'я, що відображає тенденцію паремій до згортання.

Прислів'я розглянуті як мовна складова простих, ускладнених, складних мовленнєвих актів та мовленнєвих кроків. Подані основні способи текстової реалізації прислів'їв. Розглянуто питання про рівнозначність термінів "приказка" і "паремія", обгрунтовано необхідність розмежування прислів'їв та приказок шляхом виділення їхніх бінарних кореляцій, визначено межі поля "proverb", подано смисловий аналіз терміну "приказка".

Запропоновано систематизацію структурно-семантичної організації англійських приказок, відзначено закономірності представленості в англійській мові різних комунікативних типів приказкових речень складної і простої структури. Визначено продуктивні структурно-семантичні моделі приказок зі специфічною глобальною структурою. Визначені змістовий і прагматичний потенціали приказкових моделей, кореляція і взаємозалежність їх глибинної і поверхневої структур. Виділено дві основні базові моделі приказок – відповідно (S+P+(H)) і (V+E), які мають багато реалізацій у різних варіантах моделей. Досліджено тенденції змін глобальної структури пареміологічних одиниць. Виявлено закономірності змін комунікативного типу приказкового речення, його темпоральної орієнтації, використання афірмативних/негативних форм. Відзначено залежність словесного об'єму приказки від об'єму оперативної пам'яті. Вивчено біфункціональність приказки, яка проявляється в реалізації номінативної і комунікативної функцій. Приказка розглянута у повних і редукованих формах як мовна складова простих, ускладнених і складних мовленнєвих актів і мовних кроків. Визначено тенденції і принципи використання приказок у різних типах мовленнєвих актів, встановлено залежність конструювання того чи того мовленнєвого акту від синтаксису і семантики вихідної приказки. Розглянуто особливості участі розповідних і спонукальних англійських приказок у прямих мовленнєвих актах, відзначено прямі мовленнєві акти, у яких реалізується приказка. Розглянуто прагматичні функції мовленнєвих актів з приказками у значенні мовної складової. Описано основні способи функціонування приказки у тексті, вивчено

текстову поліфункціональність приказок, їхню залежність від фактора комунікантів і тексту.

Ключові слова: прислів'я, пареміологічна одиниця, нетиповий текст, структурно-семантична модель, мовленнєвий акт, текстове функціонування.

Formulation of the problem. At the end of the 20th century, interest in the problems of paremiology grew, among which the question of the systemic-functional nature of proverbs occupies a special place. In the paradigm of theories about proverbs, the correlation of the surface and deep structures of these units, the recognition of their models, and their functioning in texts of different styles still remain unexplored.

The relevance of the work is due to the need to determine the linguistic status of proverbs, recognize their models and textual modifications.

Analysis of recent research and publications. Proverbs were studied as a special aphoristic form that records human reasoning about social orders and customs. The scientific research of linguists was determined by the approach to proverbs as a genre of oral poetic creativity. M. Alefirenko studied proverbs as one of the semiotic forms, V. Zaibiyaka nvestigated variant implementations, historical aspects and stereotypes of proverbs. O. Galynska described the content of these units, considered problems associated with their scientific analysis. As a rule, the study of the characteristics of proverbs was carried out from the standpoint of semiotics, phraseology and folklore. Little attention was paid to proverbs as communicative units of the highest order, to their status among texts of a small genre.

The problem of modeling paremiological units is relevant in connection with the modern development of cognitology and pragmatics. Proverbs modeling has a research tradition, which is based on the principles of semiotics, large and small syntax, internal valence. It is relevant to determine easy-to-use models of proverbs, recognize their surface and deep structures, implementation trends, semantic and pragmatic content.

The importance of studying the functional-systemic parameters of proverbs is objectified by the emergence of paremiology into the theory of speech activity, beyond the boundaries of semiotics, folklore and phraseology. This is due to the status of paremias as polyaspect and polyfunctional nominative-communicative units that are on the border of language and speech, paradigmatics and syntagmatics, dynamics and statics. But, unfortunately, there are no works in which the paradigmatic and syntagmatic parameters of the paremiological layer of the vocabulary of the English language would be comprehensively presented. This necessitated the analysis of the systemic-functional features of English

proverbs, the determination of their status among atypical texts, the identification of the final list of their models.

The purpose of the article. The purpose of the article is to determine the status of proverbs in the paradigm of communicative units and establish their systemic and functional features, identify the features of the formal and semantic organization of proverbs, establish the main models of proverbs, and study the functioning of proverbs in speech acts.

Presenting main material. Proverbs are historically formed paremiological units of euphonic structure that reflect the linguistic picture of the world, preserve and transmit social experience, and model behavioral stereotypes. Proverbs form a special group of communicative units in the paradigm of small-form texts. The small form of proverbs is objectified by their surface structure, composed of one simple or complex sentence. Proverbs belong to atypical texts that are distinguished by the absence of strong positions, plot, structural and compositional parameters of ordinary texts, fixed authorship and actors [2].

In their imagery, expressiveness, reproduction, and compactness, proverbs are close to phraseological units and sayings, but they differ from the latter in their predicativity and ability to express a complete thought. At the syntagmatic level, under certain conditions, proverbs acquire the features of nominative and communicative units, that is, they are characterized by binary functioning. Proverbs, like other communicative units, have surface and deep structures. Traditionally, the surface structure of proverbs tends to be reduced within the paremiological unit, which has the status of a sentence. Individual blocks of proverbs are subject to this process. Reduced proverbs, turning into fragmentary fragments, acquire the status of nominative units when functioning.

Proverbs are an open system of linguistic units that specifically reflect the linguistic picture of the world. Analysis of the surface and deep structures of proverbs indicates not their distance from other narrative and motivational sentences, but the close homogeneity of their formal and semantic indicators. Proverbs are verbalized not by a special linguistic layer, but by a special representation of the global structure. The systematic nature of proverbs is manifested in their belonging as a subsystem to the linguistic system.

Proverbs are a linguistic phenomenon with a long history - about 4500 years. Throughout their existence, they have been used for various purposes - aesthetic, educational, training, argumentative. legal, etc. Over time, not only the functional aspects of proverbs have changed, but also the sources of their replenishment, the very concept of paremia has changed. Modern proverbs reflect social changes, in particular, the general trend towards democratization. The spheres of creation mainly cover show business, computer science, economics, advertising business and politics. Proverbs belong to anthropouniversal and

supradialectal language units that represent collective experience in euphonic forms and model stereotypes of behavior.

The term "proverb" has its own history of definition. The Sumerians at one time considered a proverb to be any form of "folk speech" and included commandments, maxims, truisms, aphorisms, paradoxes, compliments, wishes, toasts, short fables, anecdotes, prayers, etc. Until the 18th century, proverbs were characterized as metaphorical phrases, comparisons, and descriptive epithets. In modern scientific literature, a "proverb" is understood as a short, rhythmically organized, figurative aphorism. These units are carriers of universal truths, generalized observations. The topic covers a wide range of issues, namely: family structure, material security, weather conditions, the place and significance of women in society, religion and faith, issues of death and mentality, etc.

It is important to determine the correlation between the terms "proverb" and "paremia". Some scholars, in particular M. Alefirenko, attribute to paremia only units of evangelical origin [1]. We believe that etymologically the concept of "paremia" has a biblical origin, but over time it has acquired a general meaning. Biblical proverbs undergo noticeable changes in the evolutionary process, acquiring a simpler structure, constructed according to the models of non-evangelical proverbs. Proverbs and paremia are related to each other as a specific and generic concept. Proverbs also have isomorphic and allomorphic features with phraseolo-gical units. Proverbs are characterized by typical phraseological properties, namely: stability of reproduction, ability to semantic transformations, integrity of nomination. According to the laws of dynamism and recursion, the boundaries of the proverbial space are mobile. Some units are in marginal zones and are capable of transitioning into phraseological units. The syntactic incompleteness of the latter is in opposition to the completed form of proverbial sentences, which are characterized by communicative activity and flexibility. A phraseological unit is between a word and a fairy tale/proverb, and a proverb is a phraseological unit, a saying, on the one hand, and an atypical text, on the other.

The distinction between proverbs and sayings is relevant. The isomorphism of proverbs and sayings is manifested in the genesis of their formation, representation, paradigmatic relations, expressive and emotional saturation. The commonality is also manifested in the presence of archaic elements in the texture of proverbs and sayings, in the formation of special paradigms (synonyms, antonyms), in figurative and laconic implementation. The significance of the differences is represented at the level of deep structures that express a finished/unfinished thought. Proverbs implement a nominative function, and proverbs - a communicative one. Proverbs, unlike proverbs, are not marked by didacticism and completeness of thought. If in the formal aspect proverbs are polyvariant sentences with a mono- and polytense structure, then proverbs mainly

appear as fragments of a sentence, figurative comparisons and figurative turns. As simultaneous formations, they are constituents of proverbs and non-proverbs. Proverbs are characterized by stability and reduced variability. In the presence of a common ontological base, expressive means of expression and paradigmatic relations, proverbs and sayings are linguistic units of different status.

The difficulty in defining a proverb lies in the fact that it is often replaced by other terms. In English lexicography, nine allonyms of "proverb" are used: adage, dictum, maxim, motto, precept, saw. truism, saying, proverb. Onomasiological analysis of this series shows that the named allonyms mainly correspond to borrowed vocabulary. Purely English allonyms of the word "proverb" are saw, saying. The derived meanings of dictum, saw, saying, proverb, adage indicate their belonging to the paradigm "to speak", precept to didacticism, maxim − to the presence of a judgment. By their nature, all of the above-mentioned units form a semantic field with the ideoseme "to speak a word".

To determine the relationship between a proverb and its allonyms, the article uses the method of V. Zabiyaka, which allows establishing the boundaries of the field " proverb " by analyzing the content structure of the word proverb and its allonyms . The core units are proverb, saying, maxim, precept, statement, truth, principle, rule. The peripheral ones include saw, adage, byword, dictum, apophthegm, injunction, fact, order, axiom, instruction, admonition, reality, communication, utterance [3].

Proverbs as communicative units of the highest rank belong to the category of atypical texts of small form (jokes, anecdotes, limericks, epigrams, maxims, riddles, problems, rules, laws, axioms). Under certain conditions, a proverb can function as an independent text with all its inherent categories. The absence of strong positions, plot, characters, violation of the synthesis of form and meaning, compositional aspects of standard texts, special implementation of text categories explicates the status of the English proverb as an atypical text.

Linguists in search of objective research methods often turn to modeling. In the fund of each language there are clear models of proverbs. Recognition of models is objectified by their surface structure, constructed according to certain traditional frames that correlate with deep subtextual information and pragmatic guidelines. In the process of modeling as a means of knowing reality, a person is distracted from random phenomena and delves into the essence of the problem, discovering the laws of nature and society. It is abstract models, according to M. Alefirenko, that are an effective means of penetrating the secrets of the communicative mechanism of natural languages. O. Galynska noted in this regard that a model is such an imaginary or materially realized system that, reflecting the object of research, is able to replace it in such a way that its study gives us new information about this object.

In a narrow sense, a model is an analogue of an object that is used to reproduce its properties, structure and function. Models have common features, and their typological classification is usually implemented on the basis of those criteria that are put forward by the author as leading for establishing the qualitative characteristics of a particular type of model.

In the article, the object of linguistic modeling is proverbs, which in their superficial manifestation are sentences. Various aspects of sentence modeling are sufficiently developed in domestic linguistics. A common feature that unites different systems of sentence models is a reductive approach to the material, an attempt to highlight the "minimum sentence", or the minimal environment of the verb. The minimum sentence, its structural essence is designated in linguistics as a predicative minimum, sentence formula, structural basis, sentence scheme, condominium , nuclear sentence, basic sentence. When modeling, it is advisable to abandon minimalist tendencies. A real sentence is oriented not on the verb with its valence, but on the extralinguistic situation depicted in it. The empirical situation in a sentence has its own attributes and various parameters. The latter are included in the semantic structure of the sentence depending on the purpose and conditions of communication.

Another linguistic problem in the development of sentence modeling issues is the lack of an appropriate methodology for recognizing models. Traditionally, the main criteria for selecting models are the principles of sentence completeness and systematicity. A distinctive feature of a model is its structural modification. Different models are characterized by different ability to modify, and the ability to structural modifications is the same for all sentences built according to this model. A model is a living sample capable of being used in a predicative minimum constituted by syntactic forms expressing typical meaning. Scientists believe that each model as a unity of constant elements expresses the semantic (modal) content inherent in a given structural proverb-sentence.

In proverb models, it is advisable to distinguish three plans. The first plan is grammatical-structural, in which symbolic manifestation takes place. It is represented by three aspects. The syntagmatic aspect is the ratio of the elements of the sentence structure on the time axis. The semantic aspect reflects the extra-linguistic reality. The modal aspect is considered as the ratio of the content of the sentence to the extra-linguistic reality in the forms of grammatical tense and mood. In this regard, the category of predicativity is a structural basis for the synthesis of the mentioned categories. The second plan involves the analysis of the deep structure of the model of proverbs constructed according to a certain pattern. The third plan is associated with the pragmatic potential of proverbs, their ability to participate in certain speech acts. The appeal to the pragmatic aspect is due to its leading role in the content structure of paremias. It reflects the

communicative purpose of proverbs, their use by the addressee as a tool of speech action, their influence on the behavior and activity of the addressee. The functional aspect of proverbs should be considered, taking into account three types of situations that arise in the conditions of interaction, proverb and context. Paremiological functionality is represented by pragmatic, social and modeling functions.

All these functions are interconnected and are implemented in speech simultaneously . The impact on the consciousness of the addressee (pragmatic function) correlates with the perception of stereotypes of behavior of a particular society (social function), so that on the basis of the acquired social experience the individual can adequately solve life situations (modeling function). In the pragmatic function, the subfunction of argumentation is distinguished, which involves the creation of cognitive and axiological unison.

It is important to identify productive models of proverbs, represent them in a form convenient for use, study their structural and grammatical properties, and understand the content and pragmatic potential of proverbs.

Paremias are represented by three syntactic-structural types: narrative (1), motivational (2), interrogative (3): 1) *Life begins at forty ;* 2) *Give credit where credit is due ;* 3) *Why keep a dog and bark yourself ?*

English proverbs are represented by interrogative, narrative two-syllable and one-syllable imperative sentences with their inherent constitutional, substantive and pragmatic properties.

Given the fragmentary representation of interrogative paremias, in our opinion, it is not possible to single out their clear model. An obligatory constituent of these proverbs is the presence of a special interrogative word. The syntactic structure of interrogative paremias semantizes the meanings that are inherent in narrative and motivational sentences. The interrogative form of the sentence only softens, muffles the semantic background of the statement. The main invariant components of interrogative paremias are the meanings of reality, advice, motivation, warning, reproach, surprise, condemnation, protest. These proverbs are characterized, on the one hand, by a reduced negative connotation, and on the other hand , by emotionality and politeness. Cf.: *Why keep a dog and bark yourself ?; Why buy a cow when milk is so cheap ?; What can you expect from a pig but a grunt ?; When Adam delved and Eve span , who was then the gentleman ?; Why should the devil have all the best tunes ?*

In speech, certain meanings of the interrogative sentence are realized. The factors of the addressee, the situation and the addressee are determinants in the pragmatics of the speech paremic utterance. Interrogative proverbs are a complete transposition into the class of speech acts of expressives. The meaning of expressing emotions is dominant, the meaning of requesting information

disappears completely or becomes secondary. Such an indirect expressive is an emotionally saturated form of expressing emotions with negative politeness.

Models of narrative proverbs are represented by a subject (S) and a predicate (P). Expanders (E) (complement and circumstances) are optional. Among narrative proverbs, two groups are distinguished: with a nominal and verbal predicate, respectively. Universal for these groups is the use of the main members of the sentence (S+P) and the irregular use of expanders in the model (S+P+(E)). For the group with a nominal predicate, the use of an attribute in the subject, predicate, and less often in the complement is indicative. Proverbs of this type are assertions that implement axiological advice. The inclusion of abstract nominations in the process of metaphorization creates a special expressiveness and imagery of proverbs.

Studies of models with a nominal predicate have allowed us to recognize certain patterns in the structural and semantic organization of proverbs. The subject, as a rule, expresses an abstract concept. The predicative conjunction is the verb "to be" in the Present Indefinite (mainly in the singular) − determines the contemporaneity of the paremia, which, in turn, determines the axiomaticity , the universality of the application of the proverb in the practice of everyday life regardless of the time factor. Models with a substantive predicate are usually correlated with definitions. Models with an adjectival predicate record the qualitative characteristics inherent in certain objects of reality. The argumentation of such paremias is based on imagery, expressiveness and axiomaticity. The formal organization of these proverbs expresses not only the meanings inherent in the narrative sentence, but also implies motivational meanings, that is, the surface narrative structure of the proverb semanticizes the meanings inherent in both narrative and imperative sentences at the level of the deep structure. The main ones in the semantic structure of the expression are directive meanings, first of all, these are advice , warnings, which in a communicative situation are characterized by varying degrees of manifestation. Proverbs are able to function as speech acts and fragments of speech acts. A complex set of meanings for each paremia determines its multifunctionality, stability and universality.

The second group of models (S+P+(E)) with a verbal predicate is characterized by the inclusion of circumstantial expanders in the surface structure, which objectifies the dynamic nature of proverbs. Depending on the lexical content, proverbs of this model can simultaneously implement both static and dynamic features. In paremias with a nominal predicate, stable lexical components are used, in proverbs with a verbal predicate, lexemes vary.

It should be noted that two-syllable sentences-proverbs constitute the largest group of paremiological units. The spectrum of meanings covers the field of assertive desirability, preference, warning, which is incorporated into the deep

structure of proverbs in order to instill and coordinate stereotypes of worldview and behavior of representatives of a certain ethnic group.

Monosyllabic sentences-proverbs are the result of shortening full sentences, eliminating individual blocks. Monosyllabic imperative proverbs are characterized by the absence of a subject of the sentence, which is in presupposition and is easily established. In most cases, all predicative paremias appeal to their recipient, and the hidden subject implies the address "you". Due to the fact that such a subject is not a carrier of high information and is easily established, its elimination does not lead to informational losses. Imperativeness and directiveness are inherent in inductive paremias. The group of English proverbs (V+E) involves the use of imperative sentences. The stable component of this model is the verb, to which complements/circumstances are attached. Formally (V+E) − proverbs are represented by common sentences. The semantics of imperative sentences is marked by dynamism and directiveness .

The imperative mood of the verb mainly correlates with directive actualization. Linguists consider imperatives as simple, complex and complex sentences without or with negation. The imperative includes the form of quasi- or pseudo-imperative . The relationship of the model with the statement or negation is determined by two factors, namely: the type of predicate and the axiological meaning. Actional and positive-evaluative models tend to the affirmative form, and negative ones - non-share models and models with negative valuation value.

English proverbs are created according to certain structural and semantic laws, the study of which helps to identify the main models of these units. For English proverbs, their use in euphonic forms is characteristic, which contributes to expressiveness and reproducibility. Among the numerous structures of proverbial expressions, two types of models are distinguished with their inherent formal and semantic indicators. Narrative proverbs are dominant in representation, imperative proverbs are inferior to them.

In the structural-semantic paradigm of English proverbs, the dominant structures are two-syllable sentence structures with a subject and a predicate and monosyllabic structures with a predicate. The diversity of structures does not affect the semantics of paremias, as evidenced by the tendency to reduction. The deep structure of proverbs implements advice, warnings, wishes, which are addressed to recipients with the aim of creating canonized stereotypes of behavior.

Structural and semantic modification of proverbs is determined by the general laws of language development. English proverbs are most often presented in narrative sentences. The mutation of the temporal relation of proverbs leads to their contemporaneity, which is presented in the forms Present Indefinite . The assertive nature of paremiological units is manifested in the predominant representation by affirmative forms.

We can emphasize some trends in the development of proverbs. First, they are subject to reduction, and secondly, they acquire the structure of a simple narrative sentence with marked contemporaneity. The number of words in a proverb is determined by the volume of operational memory. Compression of proverbs is carried out by reducing semantically redundant elements and substituting the corresponding formal components. In this case, the verbalization of deep information occurs at the expense of semantically saturated units.

Proverbs as linguistic components of speech acts are characterized by significant polyfunctionality . Proverbs in complete and incomplete forms act as a linguistic component of simple, complex and intricate speech acts and speech steps.

The deep structure of simple direct speech acts with proverbs is determined by the semantics of the proverb, which, in particular, is manifested in the absence of declaratives, orders, instructions among direct acts with paremias. Direct representative with proverbs are mainly not future and preterite, but present-oriented speech acts in terms of the temporal form of the predicate. Paremias, which are ready for communicative use as speech elements, are not information-rich, are not used to report new facts and events, and therefore are irrelevant for the linguistic design of such representatives as a message, a report, etc. Most often, narrative proverbs form the linguistic component of such speech acts as an assertion, a comment, an assumption, an assessment, a warning, a wish, etc. Narrative proverbs do not contain hypothetical lexical elements such as perhaps, probably, possibly, etc. This indicates that communicators who use such representations are not characterized by uncertainty about the state of affairs being reported.

Complex speech acts with proverbs are not frequently used in the studied texts, but they can be used as components of speech act functions.

The functioning of proverbs in the text correlates with modification and grammatical decomposition. Paremias in speech acts of artistic and journalistic texts, in particular, are marked by the allusive use of a fragment/fragments of a proverb as a linguistic component of a speech act in order for the addressee to recognize the full form of the corresponding advice/advice/warning, etc.

Speech acts with proverbs in the status of a speech component, when combined with other speech acts, form certain speech steps, in which the component speech act with a proverb performs the function of the main act-thesis or the auxiliary act-substantiation /explanation in complex speech steps, the function of comparison or contrast in composite speech steps, etc.

The functioning of proverbs is determined by the text factor. The use of paremias in different text positions is determined by the significance of the author's intentions. The semantic load of proverbs is manifested in the

implementation of the thematic, summarizing function, the function of manifesting the idea of the work, speech characteristics, etc.

Conclusions. Proverbs are historically formed paremiological units of euphonic structure that reflect the linguistic picture of the world, preserve, transmit social experience and model stereotypes of behavior. The small form of proverbs is objectified by a structure composed of one simple or complex sentence, the volume of which is determined by the formula V (7 ± 2) min. English proverbs are formed according to certain structural and semantic principles, which are the basis for compiling a final list of models. Affirmative and imperative proverbs are frequent models. English proverbs are characterized by the structures of two-syllable sentences or one-syllable sentences with a predicate. The semantics of proverbs is verbalized not by a special lexical layer, but by a special representation of the global structure. English proverbs are distinguished by the depth of thought, expressiveness, emotionality, compression of form and specific implementation of text categories. As communicative units, proverbs differ significantly from nominative units, but along with this, they, like nominative units, are characterized by isomorphic features of formal and semantic representation. English proverbs are built according to models whose lexical constituents are subject, on the one hand, to desemantization, and on the other hand, are determined by constitution.

The prospect of studying English proverbs is seen in the identification of marginal models of proverbs, in the study of compressed, elliptical paremic forms, in the typological analysis of proverbs in distant languages. Further research into the functioning of proverbs in speech communication and in determining their strategies remains relevant.

References :

1. Alefirenko M. (20 07). *Theoretical ptannia phraseology [Theoretical questions of phraseology]*. K.: Nauk . dumka [in Ukrainian].

2.Galynska O. (2013). *Phraseologisms as signs cultural information [Phraseology as the signs of cultural information]*. Kirovograd. [in Ukrainian].

3. Zabiyaka V. (2015). *Svit of the phraseologisms The world of the phraseologisms [ ]*. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

Література :

1. Alefirenko M. Theoretical questions of phraseology. Kyiv: “ Naukova Dumka ”, 2007. 136 p.

2. Halynska O. Phraseologisms as signs of cultural information. Kirovograd, 2013.275p.

3. Zabiyaka V. The World of Phraseologisms. Kharkiv: Folio, 2015. 237 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111'367:17.022.1:821.111(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-61-72

Dzhydzhora Liliana Senior Lecturer, Ukrainian and Foreign Languges Department, Faculty of Computer Information Systems and Software Engineering, Ternopil Ivan Puluj National Technical University, http://orcid.org/0000-0002-3672-4807

Shevchuk Oleksandr Hryhorovych Assistant Lecturer of the Department of Romano-Germanic Philology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-3066-2190,

Savelieva Iryna Yaroslavivna Assistant Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil

STYLISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY DIGITAL DISCOURSE. ON THE QUESTION OF THE REPRODUCTION OF SOCIAL MESSAGES AND ADVERTISMENT

Abstract. The article proves that in the modern digital space, social advertising actively uses visual metaphors, concise slogans and emotionally charged images, which requires the translator not only linguistic competence, but also an understanding of the cultural context and rhetorical strategies. This section analyzes translation solutions used to reproduce socially significant messages selected from the Pinterest platform. Particular attention is paid to such techniques as modulation, transposition, descriptive translation and selection of semantic equivalents, which ensure not only the accuracy of the content, but also the preservation of the communicative intention, emotional charge and functional purpose of each slogan. The analysis showed that digital discourse functions as a multimodal system, where speech is inseparable from the platform, visual presentation and user interaction scenarios. Online texts combine verbal units with graphics, emojis, interface elements and temporal constraints, which makes translation go beyond lexical correspondence and rely on the reconstruction of communicative intention. The results showed that: genre diversity (news publications, social appeals, memes, reactive posts) determines both the choice of translation strategies and the degree of permissible adaptation; platform specificity sets the rhythm and length of the phrase, and also forms expectations

regarding the tone and degree of informality. It is proven that the most complex layer is entertainment content with humor, irony and memes. The comic effect here arises at the intersection of language play, intertext and visual allusion; therefore, translation should reproduce not the form, but the function of the laughter mechanism. Combinations of modulation, transposition, selection of culturally relevant equivalents and partial adaptation turned out to be effective; direct inclusion is used selectively – mainly for established proper names and memetic markers. As a result, a practical guideline is formulated: high-quality translation of digital discourse is a set of solutions that take into account the genre, platform, expected audience reaction and the limits of cultural relevance, while ensuring semantic accuracy and communicative effectiveness.

Keywords: digital discourse, digital communication, linguistic stylistics, concept, cognitive structure, digital environment, translation.

Джиджора Ліліана Анатоліївна старший викладач кафедри української та іноземних мов факультету комп'ютерних інформаційних систем та програмної інженерії Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, https://orcid.org/0000-0002-3672-4807

Шевчук Олександр Григорович асистент кафедри романо-германської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, https://orcid.org/0000-0002-3066-2190

Савельєва Ірина Ярославівна асистент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-2428-4928

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЦИФРОВОГО ДИСКУРСУ. ДО ПИТАННЯ ПРО ВІДТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ ТА РЕКЛАМИ

Анотація. У статті доведено, що в сучасному цифровому просторі соціальна реклама активно використовує візуальні метафори, лаконічні гасла та емоційно насичені образи, що вимагає від перекладача не лише мовної компетенції, а й розуміння культурного контексту й риторичних стратегій. У цьому підрозділі проаналізовано перекладацькі рішення, застосовані для відтворення соціально значущих повідомлень, відібраних з платформи Pinterest. Особливу увагу приділено таким прийомам, як модуляція, транспозиція, описовий переклад і підбір семантичних еквівалентів, які забезпечують не лише точність змісту, а й збереження комунікативної

інтенції, емоційного заряду та функціонального призначення кожного слогану. Проведений аналіз засвідчив, що цифровий дискурс функціонує як мультимодальна система, де мовлення невіддільне від платформи, візуальної подачі та сценаріїв користувацької взаємодії. Тексти онлайн-простору поєднують вербальні одиниці з графікою, емодзі, інтерфейсними елементами й темпоральними обмеженнями, через що переклад виходить за межі лексичної відповідності та спирається на реконструкцію комунікативного наміру. Результати показали: жанрове розмаїття (новинні публікації, соціальні звернення, меми, реактивні пости) визначає і вибір перекладацьких стратегій, і міру допустимої адаптації; платформна специфіка задає ритм і довжину фрази, а також формує очікування щодо тону й ступеня неформальності. Доведено, що найскладнішим пластом став розважальний контент із гумором, іронією та мемами. Комічний ефект тут постає на перетині мовної гри, інтертексту та візуальної алюзії; отже, переклад має відтворити не форму, а функцію сміхового механізму. Ефективними виявилися комбінації модуляції, транспозиції, підбору культурно релевантних еквівалентів і часткової адаптації; пряме включення застосовують вибірково – переважно для усталених власних назв і меметичних маркерів. У підсумку сформульовано практичний орієнтир: якісний переклад цифрового дискурсу – це сукупність рішень, що враховують жанр, платформу, очікувану реакцію аудиторії та межі культурної доречності, забезпечуючи одночасно семантичну точність і комунікативну дієвість.

Ключові слова: цифровий дискурс, цифрова комунікація, лінгвостилістика, концепт, когнітивна структура, цифрове середовище, переклад.

Problem statement. In the modern era of digital communication, speech increasingly occurs in the Internet space, which leads to the emergence of a new type of discourse - digital. Digital discourse, which includes texts created and distributed in the Internet space (social networks, online media, blogs, forums, etc.), is characterized by dynamism, informality, intertextuality, active use of slang, emojis, memes and other elements of verbal and non-verbal communication. Such features create a number of challenges for translators, who must not only convey the content, but also preserve the style, pragmatic function and cultural context of the original. For the information segment, the priority was terminological consistency and stylistic naturalness of the Ukrainian text. Here, tracing and selection of equivalents work, while descriptive translation and transposition are used situationally - in cases of new concepts or the need for grammatical restructuring. It is important that accuracy is not opposed to readability: the highest efficiency is demonstrated by solutions where the terminology is transmitted consistently, but the syntax is adjusted to the norms of

the target language. As for own names and brands, direct inclusion is advisable, which preserves international recognition and does not overload the message with additional explanations. Social messages require a different optics: here the impact on the addressee and the ethical dimension of the statement are decisive. Concise slogans, metaphorical images and wordplay require modulation, descriptive interpretation and sometimes a change of focus in order to preserve the imperative, empathy or protest tone. Translation becomes a tool of rhetorical adaptation: it must harmonize the emotional register, avoid cultural misunderstandings and at the same time maintain the clarity of the appeal. That is why mechanical tracing in this group of materials has shown low suitability, yielding to solutions that reconstruct the meaning within the framework of the Ukrainian communicative norm. The language code of the network is characterized by the fusion of writing and orality: short syntactic segments, intonation punctuation, inversions, fragmentation, active "I-speech". Graphic markers (emoji, caps lock, GIF) play a significant role, performing the functions of prosody and evaluation. Polyphonicity is manifested in the coexistence of book and colloquial registers, borrowings, slang, neologisms; style is often hybrid and situational. Anonymity and distance change the role positions of speakers and the norm of politeness, and hypertext links and modularity of the interface decompose linear presentation into clickable blocks. For a translator, this means constant work with subtext, pace, intertextual references and the need to adjust syntax for fast screen reading.

Problem areas are associated with the unpredictability of the context (irony, sarcasm, memetic codes), the high specific gravity of neologisms and abbreviations, the moving border of registers, the large number of proper names and brands, as well as the requirement to preserve the pragmatic effect under strict format restrictions. Combined strategies are effective: combining equivalents with modulation, transposition, descriptive interpretation and change of focus, domestication/foreignization depending on the role of the cultural marker, neutralization in cases of toxic vocabulary. Platform sensitivity is important: the same content on different media requires different decisions regarding tone, length and rhythm.

Analysis of recent research and publications. Digital discourse functions as a multi-channel communicative event in which text, image, sound, interface and interaction scenarios form a common semiotic system. It combines linguistic and non-linguistic codes, and meaning is formed not only in the utterance, but also in the platform context: display algorithms, symbol limits, the possibility of instant feedback, the publicity of the message archive. Structurally, digital discourse encompasses at least three dimensions: linguistic (lexico-grammatical organization of messages; mixing of oral and written), cognitive (interpretation models, intertext, memetic templates) and social (community norms, role masks,

publicity/anonymity). As a result, meaning is dynamic, variable, often co-created by the audience, and therefore translation in such an environment is not the transfer of a "ready-made" text, but the reconstruction of communicative intention taking into account the platform and the expected reaction.

The genre system of digital communication reveals a hybrid structure: along with forms transferred from traditional media (news, interview, review), there are primarily network genres (chat, thread, blog, meme, short post, story, podcast teaser, stream). They are distinguished by the time regime (synchronous/asynchronous), the degree of interactivity, the embeddedness of hypertext, as well as the focus on action (click, share, donate). Internet discourse acts as a synthetic field, where one object can simultaneously belong to several genre matrices (post-meme-news), and the boundaries between the informational and comment subgenres are blurred. For translation practice, this means linking decisions not only to the topic, but also to the genre scenario: length, rhythm, permissible levels of informality, expected emotionality and the method of interaction with the audience are dictated by the genre. Despite the growing volume of digital communicative acts, the issue of translating digital discourse has not yet received sufficient theoretical understanding in Ukrainian linguistics. Although the issues of digital communication have already been considered by various researchers [1], [2], [3], [4], [5], [6], the issue of translating these types of texts, taking into account cross-cultural, genre and stylistic features, remains understudied. This creates a need for a holistic approach to the analysis of digital discourse as an object of translation. Thus, the relevance of the chosen topic is due to the rapid development of digital communication, the need for adequate reproduction of digital content in translation, as well as the need to improve the theoretical and practical foundations of translation studies in the light of the digital transformation of society.

The purpose of the article is to investigate the linguistic-stylistic features of digital discourse and the issues of reproducing social messages.

Main findings. There is no doubt that today human life is unthinkable without advertising, which is one of the leading forms of implementation of communicative interaction in the life of a modern person. And the use of such a powerful tool as language in advertising is both necessary and difficult.

Despite the fact that advertisers in the process of creating advertising texts set the main goal only as effectively and quickly as possible to convince recipients of the need to purchase a product, most often advertising becomes one of the links in the formation of a lifestyle, since some slogans are used in the urban language subculture.

Through advertising texts, one can trace the national mentality, since very often they quite accurately reflect the general level of speech culture. The

relevance of the study is determined by the need for a multi-level study of the principles of constructing linguistic features of advertising texts and their reproduction in translation and the patterns of using certain linguistic means that ensure the implementation of the goals of advertising influence.

Today, new ideological values are being introduced into society with the help of commercial advertising.

Currently, in the conditions of market globalization, the widespread spread of mass production and the development of trade exchange, as well as increased competition in the field of sales and marketing of products, the need to attract purchasing interest through certain advertising means is becoming more urgent. Moreover, the role of advertising, according to most researchers, is extremely important for the formation of a lifestyle and worldview. It also contributes to progress by introducing new knowledge and new ideas about ways to improve one's life into a person's consciousness.

In society, an advertising appeal (text, slogan) is an important and integral element of social communication. The stages of the impact of an advertising text on the consciousness of a potential consumer include: attracting attention, forming interest in the advertised product, as well as the desire to purchase it, and, finally, performing the action that the advertisement is aimed at.

Communication plays a huge role in society, performing various functions: from establishing a connection between objects of the material world to determining a communicative attitude for the purpose of a planned impact on a person or group of people. A special place is currently occupied by advertising communication, which uses a wide range of verbal and non-verbal means to achieve the necessary effect.

The proposed topic has significant socio-political relevance, since in modern conditions the importance of such a social phenomenon as advertising is growing sharply.

Aspects of communication, its analysis shows that scientific research in the field of manipulative influence of advertising is insufficiently studied.In the modern digital space, social advertising actively uses visual metaphors, concise slogans and emotionally charged images, which requires the translator not only linguistic competence, but also an understanding of the cultural context and rhetorical strategies. This section analyzes translation solutions used to reproduce socially significant messages selected from the Pinterest platform. Particular attention is paid to such techniques as modulation, transposition, descriptive translation and selection of semantic equivalents, which ensure not only the accuracy of the content, but also the preservation of the communicative intention, emotional charge and functional purpose of each slogan. The first example, which depicts a child carrying heavy bags, is accompanied by the slogan “CHILD

LABOUR IS CHILD ABUSE". Here, the stylistic technique of repetition through lexical parallel is used, which emphasizes the equivalence of concepts. When translating, it is advisable to use tracing: *«Дитяча праця – це насильство над дитиною»*. Maintaining a direct structure allows for dramatic categoricalness, but at the same time, one should avoid the calque "abuse", since Ukrainian vocabulary has the exact term "violence". In this case, the translation is important not only as a semantic transfer, but also as an ethical position – it must resonate with social sensitivity. In contrast, the Yakult advertising message – "Impossible. Like sharing Yakult." – requires modulation, since the humorous effect arises due to hyperbole. Literal translation *«неможливо, як поділитися Yakult»* sounds unnatural. An effective option is *«Так само нереально, як поділитися Yakult»* – using the stylistic device of comparison, while maintaining a playful tone. The product name is left untranslated, therefore direct inclusion is used, since it is an established brand that is not subject to transformation.

Next is a visual metaphor with an iceberg in the form of an eye: "Eye disease. There's a lot you don't see.". This is a typical slogan based on a play on words – visual perception ("see") is contrasted with the lack of information. In the translation, a modulation solution is appropriate: *«Очні хвороби – більше, ніж здається»*. Here the translator does not reproduce the literal phrase, but instead creates a similar effect of double meaning. It is important to convey not the physiological ability to see, but the limited understanding of the risks hidden in diseases with delayed symptoms.

The following message with the appeal: "Don't wait until you LOSE all" in the middle of the mouth, among the teeth. It is based on the visual context, so the phrase "lose all" should be understood as "lose all your teeth". Direct translation is too general. Here a descriptive translation with clarification is appropriate: *«Не чекайте, доки не втратите всі зуби»*. Despite the deviation from the literal meaning, this variant reproduces a communicative effect - a warning that does not require decoding. The fifth example is an image of a fur coat with an animal's face in the center, accompanied by the slogan "Who are you wearing?". This is an allusion to a typical question asked to celebrities on the red carpet, but with a subversive connotation. The translation of this expression requires modulation, in particular:

«На кому ти одягнений?» or *«Чиє життя ти носиш?»*. Here it is important not to lose the intonation of accusation and moral inversion - clothing as evidence of violence. The use of a literal tracing of "Who are you wearing?" is semantically insufficient. The sixth example with the inscription "Boycott slavery and murder", superimposed on the image of a white rabbit covered with brand names, requires extremely careful translation. The slogan given does not contain direct mentions of animals, but the visualization gives the content an ethical

coloring. Given the cultural specificity, the selection of an equivalent may consist in a transformation like: "Boycott torture and murder of animals". Thus, the intensity of the emotional impact and the directness of the statement are preserved. The advertisement for the Send4Help service with a child in a plastic wrap is accompanied by the slogan: *«Now there's a better way to protect your loved ones»*. Here, translation can be implemented through transposition, for example: *«Тепер є кращий спосіб подбати про безпеку тих, кого ви любите»*. Changing the sentence structure helps to adapt the expression to the norms of the Ukrainian language, while maintaining the advertising intonation. At the same time, the logic of the message remains unchanged, but the focus shifts to the action - protection.

The last example is a broken car that transforms into a smartphone screen, and at the top is the phrase "Arrive Alive! Don't talk and drive...". Here, modulation is most appropriate, since it is necessary to convey the warning in a rhythmic and imperative form: *«Доїдьте живими. Не говоріть за кермом»*. It is important to preserve the emotional dynamics – brevity, categoricalness, a clear appeal. This strategy allows you to preserve the shock effect on which the visual metaphor is based.

In the advertising poster of the Nissan campaign dedicated to the fight against breast cancer, the phrase is used: Join the Drive to Fight Breast Cancer. The word Drive here serves as a play on words – it means both "trip" (the literal meaning in the context of a car test), and "campaign", "action". In the Ukrainian translation, the use of tracing *«долучайтеся до поїздки, щоб побороти рак грудей»* would be inappropriate due to the loss of figurative meaning. The optimal translation solution is modulation: changing the point of view from action to goal, for example: *«Долучайтеся до ініціативи у боротьбі з раком грудей»* або *«Разом – проти раку грудей»*. This approach preserves the functional guidance and call to action while avoiding loss of meaning.

A similar example is the anti-smoking campaign, which uses the phrase Stop Burning Our Life. The game effect is based on literalization: cigarettes are transformed into chimneys that "burn" the city. Here, it is important to translate the word burning not as «горіння», but as *«руйнування»*, *«знищення»*, that is, to convey a deep metaphor by modulation. Translation of the type *«Зупинімо знищення нашого життя»* effectively conveys image and critical attitude.

Another important strategy is to select an equivalent, especially when the English original appeals to culturally embedded norms. In a social advertisement for dishwashing detergent, where a pig hugs a plate, the caption Separate them appeals to hygienic dishwashing practices. In a literal translation, "Separate them," the phrase seems too general. It requires a descriptive interpretation so that the Ukrainian recipient understands the hint: *«Не залишайте жир на тарілках»* або *«Очистьте тарілку – не залишайте брудного сліду»*. Such a descriptive

translation allows you to preserve the humorous intonation and at the same time the clarity of the message.

Changing the grammatical structure (i.e. transposition) is often used to adapt slogans to the syntactic norms of the Ukrainian language. For example, in a poster from a campaign against child labor we read: NO to Child Labour / YES to Education. Direct tracing – *«Ні дитячій праці / Так освіті»* – looks artificial. A more natural option is the transposed version: *«Скажемо «ні» дитячій праці – і «так» освіті»*. This translation has a socially understandable appeal structure that corresponds to the rhetoric of Ukrainian campaigns.

Another example of creative use of the image is a poster with brains made of soap, with the caption Use It. Here, the double meaning appeals to both handwashing and intelligence - they say, use your brains and wash your hands. In translation, it is important to preserve both layers. Direct tracing *«Користуйтесь ним» devoid of wit. It is more appropriate to use an approximate translation*: *«Не забувай мити руки – і думати»* or *«Здоровий глузд починається з чистих рук»*. This adaptation ensures the preservation of the metaphor and functional content.

The Life ketchup advertisement uses a humorous interpretation of the phrase "Mum, I hate fish!" – the ketchup crosses out the word hate, visually transforming it into love. This example requires careful modulation, as simple tracing *«Мамо, я ненавиджу рибу»* does not allow for interpretation of the visual transformation. The best option would be: *«Мамо, я більше не ненавиджу рибу»* or *«Тепер люблю навіть рибу»*, which reflects a change in attitude through the product [7].

In a number of examples of the use of modulation, it allows not only to convey meaning, but also to change the point of view, emphasize the moral responsibility of the recipient, or create a semantic contrast. Take, in particular, the expression "TURN OFF ELECTRONICS". Its literal translation into Ukrainian would sound like "Turn off the electronics", but in the realities of Ukrainian culture, a modulation like this would be more effective: *«Вимикай пристрої – зберігай планету»*. This option shifts the focus from the action to its consequences, which has a stronger impact on the addressee.

The analysis showed that digital discourse functions as a multimodal system, where speech is inseparable from the platform, visual presentation, and user interaction scenarios. Online texts combine verbal units with graphics, emojis, interface elements, and temporal constraints, which makes translation go beyond lexical correspondence and rely on the reconstruction of communicative intent. The results showed that genre diversity (news publications, social appeals, memes, reactive posts) determines both the choice of translation strategies and the degree of permissible adaptation; platform specificity sets the rhythm and length

of the phrase, and also forms expectations regarding the tone and degree of informality.

For the information segment, terminological consistency and stylistic naturalness of the Ukrainian text were a priority. Here, tracing and the selection of equivalents work, while descriptive translation and transposition are used situationally - in cases of new concepts or the need for grammatical restructuring. It is important that accuracy is not opposed to readability: the highest efficiency is demonstrated by solutions where the terminology is transmitted consistently, but the syntax is adjusted to the norms of the target language. As for own names and brands, direct inclusion is advisable, which preserves international recognition and does not overload the message with additional explanations.

Social messages require a different optics: here the impact on the addressee and the ethical dimension of the statement are decisive. Concise slogans, metaphorical images and word games require modulation, descriptive interpretation and sometimes a change of focus in order to preserve the imperative, empathy or protest tone. Translation becomes a tool of rhetorical adaptation: it must harmonize the emotional register, avoid cultural misunderstandings and at the same time maintain the clarity of the appeal. That is why mechanical tracing in this group of materials showed low suitability, yielding to solutions that reconstruct the meaning within the framework of the Ukrainian communicative norm.

The most complex layer was entertainment content with humor, irony and memes. The comic effect here appears at the intersection of language play, intertext and visual allusion; therefore, the translation should reproduce not the form, but the function of the laughter mechanism. Combinations of modulation, transposition, selection of culturally relevant equivalents and partial adaptation turned out to be effective; direct inclusion is used selectively - mainly for established proper names and memetic markers. As a result, a practical guideline was formulated: high-quality translation of digital discourse is a set of solutions that take into account the genre, platform, expected audience reaction and the boundaries of cultural relevance, while ensuring semantic accuracy and communicative effectiveness at the same time.

Conclusions. The analysis showed that digital discourse functions as a multimodal system, where speech is inseparable from the platform, visual presentation, and user interaction scenarios. Online texts combine verbal units with graphics, emojis, interface elements, and temporal constraints, which makes translation go beyond lexical correspondence and rely on the reconstruction of communicative intent. The results showed that genre diversity (news publications, social appeals, memes, reactive posts) determines both the choice of translation strategies and the degree of permissible adaptation; platform specificity sets the

rhythm and length of the phrase, and also forms expectations regarding the tone and degree of informality. The most complex layer was entertainment content with humor, irony, and memes. The comic effect here arises at the intersection of language play, intertext, and visual allusion; therefore, translation should reproduce not the form, but the function of the laughter mechanism. Combinations of modulation, transposition, selection of culturally relevant equivalents, and partial adaptation have proven effective; direct inclusion is used selectively – mainly for established proper names and memetic markers. As a result, a practical guideline has been formulated: high-quality translation of digital discourse is a set of solutions that take into account the genre, platform, expected audience reaction, and the boundaries of cultural relevance, while ensuring semantic accuracy and communicative effectiveness.

References:

1. Pasichnyk N. I., Zakordonets N. I., Plavutska O. P. Mizhkulturnyi tsyfrovyi dyskurs yak napriam rozvytku anhlomovnoi khudozhnoi literatury: filolohichnyi ta metodychnyi aspekty [Intercultural digital discourse as a direction of development of English-language fiction: philological and methodological aspects] Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Odesa : Vydavnychyi dim «Helvetyka», Ser.: Filolohiia. 2022 № 54, S. 76-79 [in Ukrainian].

2. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: terminological encyclopedia] Poltava : Dovkillia-K, 2006. [in Ukrainian].

3. Ahern T. C., Peck K., Laycock M. The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. Journal of Educational Computing Research. 1992. No. 8(3). P. 291–309.

4. Herring S. C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. 2004. P. 338–376.

5. O'Keeffe A. Media and Discourse Analysis. London : Routledge, 2011.

6. Sleeman J., Lang C., & Lemon N. Social media challenges and affordances for international students: Bridges, boundaries, and hybrid spaces. Journal of Studies in International Education. 2016. No. 20. P. 391–415.

7. Pinterest. URL : https://pinterest.com/

Література

1. Пасічник Н. І., Закордонець Н. І., Плавуцька О. П. Міжкультурний цифровий дискурс як напрям розвитку англомовної художньої літератури: філологічний та методичний аспекти. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.- Одеса : Видавничий дім «Гельветика», Сер.: Філологія. 2022 № 54, С. 76-79

2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006.

3. Ahern T. C., Peck K., Laycock M. The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. Journal of Educational Computing Research. 1992. No. 8(3). P. 291–309.

4. Herring S. C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. 2004. P. 338–376.

5. O'Keeffe A. Media and Discourse Analysis. London : Routledge, 2011.
6. Sleeman J., Lang C., & Lemon N. Social media challenges and affordances for international students: Bridges, boundaries, and hybrid spaces. Journal of Studies in International Education. 2016. No. 20. P. 391–415.
7. Pinterest. URL : https://pinterest.com/

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC: 811.111:37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-73-85

Foka Mariia Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Germanic Languages, World Literature and Methods of Their Teaching V. Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https//orcid.org/0000-0001-9172-4642

Vereshchak Yuliia Senior Lecturer. Department of Translation, General and Applied Linguistics V. Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-4376-1718

Testsova Olesia PhD in Education, Associate Professor of the Department of Germanic Languages, World Literature and Methods of Their Teaching V.Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https//orcid.org/0009-0004-8154-7119

Yevtushenko Tetiana Teacher Assistant, Department of Translation, General and Applied Linguistics V. Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0009-0003-7301-7591

A DISCOURSE-BASED APPROACH TO TEACHING MODERN ENGLISH GRAMMAR

Abstract. The definition of a discourse-oriented approach to teaching modern English grammar is a multifaceted issue that necessitates the examination of a number of related aspects. The article examines the discursive aspects of grammar as a discourse-oriented system. Grammatical structures function as tools that are frequently used by speakers and writers to express attitudes, evaluate events, coordinate interpersonal relationships, and shape audience perception, taking into account the semantic load of meaning. The article demonstrates that the grammatical arsenal is inextricably linked to the communicative intention and purpose of discourse. For students studying applied linguistics and other areas of in-depth foreign language study, the approach under consideration is particularly relevant.

The article argues that the discourse-based approach provides a methodological basis for students to further develop the conceptual framework that connects grammatical theory with real communicative practice. An effective methodological component of modern curricula is the teaching of modal verbs

through the integration of political discourse. The study draws attention to the use of modal verbs, which occupy a prominent place in political discourse due to their special role in expressing obligation, possibility, prediction, intention, and power relations. In addition, the article demonstrates that, unlike the widespread practice of memorizing lists of modal verb uses, this approach requires students to analyze how and under what conditions modal verbs function within a broader communicative framework. For future translation specialists, the primary focus lies in ensuring accuracy, equivalence, and pragmatic adequacy in meaning reproduction. The article suggests that such students should be encouraged to generalize findings, formulate hypotheses, and relate grammatical choices to broader discursive strategies, thereby strengthening their analytical and research competence.

Keywords: grammar; discourse-oriented approach; linguistics; translation studies; authenticity; political context.

Фока Марія Володимирівна Доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього викладання Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка, м. Кропивницький, https//orcid.org/0000-0001-9172-4642

Верещак Юлія Миколаївна Старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка, м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0003-4376-1718

Тесцова Олеся Олександрівна Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього викладання Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка, м. Кропивницький, https//orcid.org/0009-0004-8154-7119

Євтушенко Тетяна Олександрівна Асистент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного університету ім.В.Винниченка, м. Кропивницький, https://orcid.org/0009-0003-7301-7591

ДИСКУРС-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ

Анотація. Визначення дискурс-орієнтованого підходу до викладання сучасної англійської граматики є багатоаспектним питанням, що зумовлює дослідження ряду суміжних питань. У статті досліджено проблемні аспекти

вивчення граматики як дискурс-орієнтованої системи. Граматичні структури функціонують як інструменти, які часто використовуються ораторами та письменниками для вираження ставлення, оцінки подій, координації міжособистісних стосунків та формування сприйняття аудиторії з урахуванням особливостей смислового навантаження думки. У статті доведено, що використання граматики нерозривно пов’язано з комунікативним наміром та метою дискурсу.

Для здобувачів освіти, які вивчають прикладну лінгвістику та інші галузі поглибленого вивчення іноземної мови, досліджуваний підхід є особливо актуальним. У статті визначено, що саме дискурсивний підхід надає методологічну можливість для подальшого опанування студентами концептуального апарату, який пов'язує граматичну теорію з реальною комунікативною практикою. Ефективним методологічним компонентом сучасних навчальних програм є навчання модальним дієсловам через інтеграцію політичного дискурсу. У статті звертається увага на використанні модальних дієслів, які займають пріоритетне місце в політичному дискурсі завдяки своїй особливій ролі у вираженні зобов’язання, можливості, передбачення, наміру та владних відносин. Крім того, у статті доведено, що на відміну від поширеного підходу запам'ятовування списків вживань модальних дієслів, цей підхід вимагає від студентів аналізу того, як і за яких умов модальні дієслова функціонують у ширших комунікативних рамках. Для майбутніх фахівців з перекладу основна увага приділяється забезпеченню точності, еквівалентності та прагматичної адекватності під час відтворення значення. У статті запропоновано для цих студентів формувати заохочення в освітньому процесі щодо узагальнення висновків, формулювання гіпотези та поєднання граматичного вибору із ширшими дискурсивними стратегіями, тим самим зміцнюючи їхню аналітичну та дослідницьку компетентність.

Ключові слова: граматика; дискурс-орієнтований підхід; лінгвістика; перекладознавство; автентичність; політичний контекст.

Problem Statement. Today, the issues of teaching English grammar remain extremely relevant. Moreover, within the framework of English language teaching, a number of practical problems persist, in particular regarding bridging the gapbetween formal grammatical knowledge and its use in authentic communicative contexts. Traditional rule-based approaches often emphasize isolated structures and decontextualized examples, which can ensure accuracy but do not adequately develop students' ability to interpret grammatical forms as meaningful components of discourse. It is evident that this issue is particularly relevant for students of applied linguistics and translation studies, who require

well-developed grammatical competence that includes sensitivity to meaning, speaker intention, and pragmatic function. Nevertheless, even in modern approaches to teaching English grammar, the study of authentic context often remains peripheral, which limits students' awareness of how grammatical variants function in real texts and communicative situations.

Taking the above-mentioned factors into account, the need to substantiate pedagogical approaches that integrate grammar teaching with discourse analysis becomes apparent. Particular attention in this study is therefore focused on the discourse-based approach to teaching modern English grammar.

Analysis of Recent Research and Publications. Many national and international scholars have devoted their work to the study of various theoretical and practical approaches to the organization of English language teaching. Moreover, a considerable number of well-known authors have focused specifically on different approaches to teaching grammar. The following scholars deserve particular attention: D. Biber, P. Chilton, S. Conrad, M. A. K. Halliday, A. Hardie, R. Hasan, D. Larsen-Freeman, C. Matthiessen, M. McCarthy, T. McEnery, A. O'Keeffe, R. Reppen, U. Römer.

Nevertheless, despite the substantial body of existing research in this field, the issue of exploring innovative approaches to teaching English grammar remains highly relevant. Therefore, the discourse-oriented approach to teaching modern English grammar appears to be a particularly timely and significant area of study.

The aim of the article is to explore the key aspects of a discourse-oriented approach to teaching modern English grammar.

Summary of the main material. In order to define a discourse-oriented approach to teaching modern English grammar, it is first necessary to examine the discursive aspects of grammar as a discourse-oriented system. Thus, in the context of a discourse-oriented system, there is a tendency, according to which grammar ceases to be considered only through the prism of a closed system of prescriptive rules, but is rather considered as a dynamic resource for constructing meaning in the appropriate context. Under such conditions, grammatical structures function as tools that are often used by speakers and writers to express attitudes, evaluate events, coordinate interpersonal relationships and form the perception of the audience, taking into account the peculiarities of the semantic load of thought. This has led to the spread of the idea that the grammatical arsenal is inextricably linked with the communicative intention and purpose of discourse [1].

Today, most functional and discourse-oriented approaches (theories) of grammar necessarily determine that forms meaningfully reveal their full meaning only within long periods of discourse. A vivid example is "tense", "aspect" and "modality", which are used not only to determine temporal or logical relations,

but at the same time provide an opportunity to reveal the speaker's emotional position, a certain degree of confidence, commitment and conviction during the dissemination of thought. Thus, the organization and conduct of effective grammar teaching should primarily reflect for students an understanding of how and why grammatical forms function in sentences and texts.

For students studying applied linguistics and other areas of in-depth study of a foreign language, the studied approach is especially relevant. In particular, academic and professional tasks involve not only understanding the substantive essence of a sentence, but also requiring the acquisition of relevant knowledge regarding the ability to analyze grammatical phenomena in authentic texts, as well as to properly explain the relationships between form and function and predict the pragmatic consequences of grammatical choices. It seems that it is the discursive approach that provides the methodological opportunity for further mastery by students of the conceptual framework that connects grammatical theory with real communicative practice.

Further research should focus on the study of authentic discourse as a key source of grammatical data. Therefore, it is no exaggeration to state that authentic discourse plays a central role in the teaching of grammar. The reason for this is the need for teachers to familiarize students with naturally occurring grammatical models and communicative strategies. This feature is fundamentally different from the examples studied in textbooks or other general manuals, since authentic texts demonstrate, from a practical point of view, how grammar functions in real communicative contexts, such as persuasion, argumentation, and evaluation. The practical skills and knowledge obtained in this area provide learners with the ability to subsequently observe and use grammatical constructions as they are used by experienced language users, rather than as they are artificially constructed for pedagogical purposes. In practice, this leads to a systematic understanding of grammatical variability and better prepares students to interpret non-standard or context-dependent grammatical choices.

It is impossible to ignore the study of political discourse as a particularly rich source of grammatical material. The peculiarity of this approach is observed in the dependence of political speech on the need to take into account not only the substantive content, but also the emotional nature of public opinion associated with a particular politician. It should be noted that political speeches are characterized by a high frequency of modal constructions, the use of complex tenses, evaluative adjectives, and rhetorical structures aimed at influencing public opinion. These features provide an opportunity to ensure political correctness, balanced reasoning, and caution during public speeches in order to mitigate negative political consequences for the state. Therefore, such features make political texts particularly suitable for teaching grammar in context, since they

clearly illustrate the connection between grammatical form and communicative intention. Of particular note is the fact that political discourse usually reflects ideological positioning, which further emphasizes the functional and pragmatic dimensions of grammatical choice.

From the point of view of practical application in pedagogical activity, the integration of the features of political discourse opens up opportunities for teachers to combine grammatical analysis with discourse interpretation. In this case, it is proposed to encourage students to study not only general grammatical forms, but also to justify the choice of particular grammatical constructions [2]. Summing up, it should be stated that this approach acts as a catalyst for the development of critical thinking and increases students' awareness of grammar as a mechanism for shaping discourse. In addition, a politically oriented approach leads to deeper engagement with texts, positioning grammar as an analytical tool rather than as a purely formal restriction or a linguistic means of expressing thought.

An effective methodological component of modern curricula is the teaching of modal verbs through the integration of political discourse. In this case, attention is focused on the use of modal verbs, which occupy a priority place in political discourse due to their special role in expressing obligation, possibility, prediction, intention, and power relations. The discourse-based approach to teaching modal verbs focuses on the application of their functional meanings and is not limited to the formal aspects of classifying them. In contrast to the common approach of memorizing lists of modal verb uses, this approach requires students to analyze how and under what conditions modal verbs function within a broader communicative framework. Nevertheless, an important factor in the successful acquisition of this knowledge is taking into account the speaker's intention, audience orientation, and situational context when conveying meaning. This distinction encourages learners to consider modality through the prism of a discursive strategy rather than as a purely grammatical category.

In classroom practice, students are provided with relevant excerpts from political speeches and asked to identify modal verbs and modal expressions. In such cases, the analysis goes beyond superficial identification and includes the interpretation of the pragmatic meaning of political speech. A striking example is modal verbs such as "must" and "have to", which often function as markers of obligation or strong recommendation. At the same time, attention should also be paid to modal verbs such as "can" and "may", which signal ability, permission, or epistemic possibility depending on the context. The use of modal verbs such as "must" and "have to" is primarily associated with domestic political discourse, where administrative authority plays a key role. By contrast, "can"and "may"are more frequently used in international relations, where political communication is

characterized by a relatively equal status among international actors. The modal verb "will" is also highly frequent and often serves not only as a marker of futurity but also as an indicator of determination or political commitment.

As part of the study of these features, students are encouraged to explore how modal meanings shift across contexts and how subtle changes in modal choice can alter the overall communicative effect. Through guided analysis, students examine how modal selection contributes to the persuasive force of political speech, revealing how speakers use modality to present policies as inevitable, desirable, or morally justified. From the perspective of practical significance, the acquisition of knowledge in this area enables future specialists to understand the strategic use of grammar in shaping public discourse, recognize implicit intentions in political speech, and reinforces the idea that grammatical forms carry ideological and evaluative weight [3].

Another important issue is the study of the integration of contrastive grammar and translation analysis. In fact, a significant advantage of discourse-based grammar teaching lies in its compatibility with contrastive and translation-oriented analysis. For example, when individual political speeches are accompanied by official translations, students have the opportunity to compare how grammatical meanings are conveyed in different languages. In particular, when comparing virtually identical sentences while taking political context into account, it becomes possible to draw conclusions about the characteristics of the speech and its key communicative purpose. From the perspective of grammatical application, such comparisons highlight how structural differences and pragmatic shifts emerge between the source and target texts. In addition, teaching these features allows students to observe how discursive conventions and cultural norms influence grammatical choices in translation. In practical translation-oriented tasks, students analyze how modal meanings expressed in English are rendered in Ukrainian. They examine whether obligation is preserved, weakened, or strengthened through the use of different modal forms. Such tasks demonstrate how grammatical equivalence contributes to pragmatic equivalence. Moreover, within this analytical framework, students can conclude that translators often resort to alternative grammatical or lexical means to convey the intended meaning. As a result, students become more aware of the interpretative role of the translator in mediating meaning rather than simply reproducing form.

It is worth noting that for future translation specialists, the primary focus is on ensuring accuracy, equivalence, and pragmatic adequacy when reproducing meaning. Such learners are trained to justify their translation choices and explain how grammatical transformations affect meaning. By contrast, for future applied linguists, the emphasis is placed on theoretical explanation and pattern identification. These students are encouraged to generalize findings, formulate

hypotheses, and relate grammatical choices to broader discursive strategies, thereby strengthening their analytical and research competence.

Finally, it is proposed to pay attention to the issues of task development and student autonomy during grammar teaching. Indeed, for effective grammar teaching, a fundamental factor remains teaching that is primarily task-oriented, where learners actively interact with authentic texts and perform analytical and problem-solving actions. Moreover, typical tasks involve the application of grammatical models, the classification of modal meanings, the explanation of the speaker's intentions and the evaluation of translation decisions. It seems that these actions transform the focus of attention of learners from the teacher to the independent reproduction of the learning process, and also become a catalyst for the activation of cognitive participation within the framework of learning.

Thus, the key factor in teaching grammar according to this approach appears to be the research focus, and not just the reproduction of a general grammatical approach during learning [4]. From a practical point of view, the key indicator of this approach is the development of student autonomy during learning, that is, providing learners with the opportunity to expand the horizon of scientific knowledge through independent analysis of the use of grammatical constructions. In addition, it is worth noting that this skill is especially valuable for future linguists and translators, who must constantly adapt to new texts and communicative situations in their professional practice [5]. In addition, autonomous work with grammar contributes to long-term memorization and the ability to transfer grammatical knowledge between genres and communicative spheres. It also contributes to the development of metalinguistic awareness, allowing students to consciously reflect on grammatical choices and their communicative impact.

In order to implement the above proposals and taking into account the active development of information and telecommunications technologies, it is advisable to integrate digital tools that significantly improve the quality of learning, providing access to online corpora, concordances and parallel texts. The key advantage of integrating digital tools is to provide the opportunity for students to explore frequency patterns and compare usage in different genres. In addition, it is equally important to provide opportunities for differentiated learning, which is designed to allow students to work at the pace that is most effective for them. Nevertheless, it should be noted that in those contexts where traditional classroom interaction is limited, it is technologically supported discourse analysis that ensures the continuity of grammar learning and maintains a high level of academic engagement. In fact, this also leads to the development of the ability to learn collaboratively, which leads to longer discussions, the search for alternative approaches, and the highlighting of key achievements after learning [6].

Finally, it is proposed to briefly explore the issue of integrating discourse analysis into grammar teaching. Indeed, this process has significant pedagogical implications for language teaching in higher education. It seems to encourage a holistic view of language, where grammar, meaning, and context are seen as interrelated components of communication rather than as separate areas of study. Therefore, within certain limits, grammatical forms are viewed through the lens of functional choice, reflecting the speaker's intention, interpersonal relationships, and discursive conventions. From a practical point of view, this makes students more sensitive to subtle grammatical differences and more aware of how language functions as an instrument of influence, evaluation, and interpretation in authentic communicative settings.

Nevertheless, from a pedagogical point of view, discursive grammar teaching acts as a catalyst for deeper cognitive engagement with language. Students are expected to recognize grammatical structures and provide reasoned explanations of their communicative value. This analytical orientation promotes critical thinking and helps students move beyond the mechanical application of rules toward a more reflective and conscious use of grammar. In summary, it is proposed to promote the idea that the study of grammar becomes an interpretive process based on meaning construction rather than a purely formal exercise.

Moreover, this approach effectively eliminates the gap between theory and practice, which remains a persistent problem in grammar teaching. In addition, the focus of this approach lies in adapting educational and methodological practices to the current realities and challenges faced by future specialists in linguistics [7]. The skills acquired are especially valuable in the context of the rapid development of artificial intelligence tools. From a practical perspective, this provides an opportunity not only to preserve the professional relevance of translators and linguists, but also to maintain the authenticity of grammatical constructions in contrast to the widespread use of artificial intelligence tools or automated translation systems. Given that grammatical concepts are introduced through authentic discourse examples and are immediately applied in analytical and problem-solving tasks, ensuring the consolidation of theoretical knowledge through practical activity, it can be assumed that such integration allows students to test grammatical hypotheses on real data and refine their understanding through contextual analysis. As a result, students develop flexible and transferable grammatical competence that can be applied in academic, professional, and intercultural contexts. In addition, the researched methodology serves as a practical tool not only in linguistics but also in other applied disciplines. Ultimately, teaching discourse-based grammar contributes to the formation of linguistically informed professionals who are able to interpret and produce grammatically sound discourse with accuracy and critical understanding.

Finally, it is worth paying attention to the definition of learning outcomes and assessment in discourse-based grammar teaching. It is difficult to overestimate the importance of coherence between learning objectives, learning outcomes, and assessment methods in discourse-based grammar teaching.

When grammar is taught through authentic discourse, the expected learning outcomes go beyond formal accuracy and include the ability to interpret grammatical meaning in context, explain the relationships between form and function, and flexibly apply grammatical knowledge in different communicative situations. This feature seems to require assessment methods that capture not only students' knowledge of grammatical forms, but also their analytical and interpretive skills. In a discourse-based system, grammar assessment shifts from traditional rule-based testing to outcome-based assessment and analysis. Instead of isolated sentence transformations or gap-filling tasks, students are assessed through activities such as discourse analysis reports, grammar-focused text commentaries, and comparative analysis tasks [8]. These forms of assessment allow students to demonstrate their ability to identify grammatical patterns, interpret pragmatic meanings, and justify analytical or translation decisions using contextual evidence.

For students of applied linguistics, assessment tasks may include small corpus studies in which students analyze the frequency and function of certain grammatical structures in a selected type of discourse. Such tasks promote the development of research skills, methodological awareness, and theoretical reflection [9]. Student translators, in turn, benefit from assessment formats that combine grammatical analysis with translation practice, such as annotated translations or comparative grammar commentaries that highlight the interplay between grammatical form and pragmatic meaning. To enable effective assessment, students engage in analytical tasks where teachers can provide targeted feedback on both grammatical accuracy and interpretive thinking. This ongoing feedback loop encourages self-reflection and helps students refine their analytical strategies over time [10]. In addition, transparent assessment criteria that focus on discourse sensitivity and grammatical reasoning help students better understand academic expectations. However, it should be noted that the correct formulation of an assessment strategy makes it possible to identify a real indicator of the effectiveness of discourse-based grammar teaching, which not only increases linguistic proficiency but also contributes to the development of transferable academic and professional skills.

Conclusion. The study has shown that a discursive approach to teaching modern English grammar offers an effective methodological framework that combines grammatical theory with real communicative practice. According to this approach, the process of grammar teaching is viewed as a dynamic resource for

meaning-making rather than as a fixed set of rules. A key advantage, and indeed its essence, is that it helps learners understand how grammatical forms function in authentic contexts and reflect communicative intentions and pragmatic meanings. Furthermore, the analysis highlights the value of integrating authentic discourse, including political texts, in developing students' sensitivity to form–function relationships and their ability to critically interpret grammatical choices. It is evident that for students, particularly future specialists in applied linguistics and translation, the discursive approach contributes to the development of analytical and interpretive skills, enabling them to justify grammatical decisions and predict their communicative effects across different languages and contexts.

The proper organization of learning is no less important. The study also emphasizes the importance of task-based learning, student autonomy, and assessment practices aligned with discourse-oriented goals. Grammar teaching based on authentic data, analytical tasks, and transparent assessment criteria improves metalinguistic awareness, long-term retention, and transferable grammatical competence. Current directions for further research include the study of integrating information and communication technologies into the learning process.

References:

1. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). Corpus linguistics: Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/26361028_Corpus_linguistics_-_investigating_language_structure_and_use

2. Biber, D., & Reppen, R. (2015). The Cambridge handbook of English corpus linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/307729657_The_Cambridge_handbook_of_English_corpus_linguistics

3. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). Halliday's introduction to functional grammar (4th ed.). London: Routledge. Retrieved from https://linguisticstudentindonesia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/09/m.a.k.-halliday-christian-m.i.m.-matthiessen-hallidays-introduction-to-functional-grammar-2014-routledge-libgen.lc_.pdf

4. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134911097_A24758806/preview-9781134911097_A24758806.pdf

5. Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL/EFL teacher's course (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle. Retrieved from https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003041957.pdf

6. Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Heinle. Retrieved from https://www.academia.edu/2261992/Teaching_language_From_grammar_to_grammaring

7. Chilton, P. (2004). Analysing political discourse: Theory and practice. London: Routledge. Retrieved from https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Analysing-political-discourse-Theory-and-Practice-by-Paul-Chilton.pdf

8. O'Keeffe, A., & McCarthy, M. (2010). The Routledge handbook of corpus linguistics. London: Routledge. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/335588339_Anne_O'Keeffe_Michael_McCarthy_the_Routledge_handbook_of_corpus_linguistics_London_Routledge_2010_xxviii682_pp_ISBN_13978-0-415-46489-5_hbk_66

9. McEnery, T., & Hardie, A. (2012). Corpus linguistics: Method, theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/books/corpus-linguistics-method-theory-and-practice/9F59D3AAB7C5E1F2B1A5F7C9F0D9A2A5

10. Römer, U., & McEnery, T. (2020). Corpus linguistics in language teaching and learning. London: Routledge. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/358957637_Corpus_Linguistics_in_Language_Teaching_and_Learning

Література:

1. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. URL: https://www.researchgate.net/publication/26361028_Corpus_linguistics_-_investigating_language_structure_and_use (дата звернення: 20.01.2026).

2. Biber D., Reppen R. The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/307729657_The_Cambridge_handbook_of_English_corpus_linguistics (дата звернення: 20.01.2026).

3. Halliday M. A. K., Matthiessen C. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th ed. London: Routledge, 2014. URL: https://linguisticstudentindonesia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/09/m.a.k.-halliday-christian-m.i.m.-matthiessen-hallidays-introduction-to-functional-grammar-2014-routledge-libgen.lc_.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

4. Halliday M. A. K., Hasan R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134911097_A24758806/preview-9781134911097_A24758806.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

5. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999. URL: https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003041957.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

6. Larsen-Freeman D. Teaching Language: From Grammar to Grammaring. Boston: Heinle, 2003. URL: https://www.academia.edu/2261992/Teaching_language_From_grammar_to_grammaring (дата звернення: 20.01.2026).

7. Chilton P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. London: Routledge, 2004. URL: https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Analysing-political-discourse-Theory-and-Practice-by-Paul-Chilton.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

8. O'Keeffe A., McCarthy M. The Routledge Handbook of Corpus Linguistics. London: Routledge, 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/335588339_Anne_O'Keeffe_Michael_McCarthy_the_Routledge_handbook_of_corpus_linguistics_London_Routledge_2010_xxviii682_pp_ISBN_13978-0-415-46489-5_hbk_66 (дата звернення: 20.01.2026).

9. McEnery T., Hardie A. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. URL: https://www.cambridge.org/core/books/corpus-linguistics-method-theory-and-practice/9F59D3AAB7C5E1F2B1A5F7C9F0D9A2A5 (дата звернення: 20.01.2026).

10. Römer U., McEnery T. Corpus Linguistics in Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/358957637_Corpus_Linguistics_in_Language_Teaching_and_Learning (дата звернення: 20.01.2026).

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 81'255.4 (811.111)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-86-97

Golovnia Alla Vasylivna Ph.D. in Linguistics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English for Engineering 2, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0478-264X

RENDERING MYTHOLOGICAL IMAGES AND SYMBOLS OF UKRAINIAN CULTURE IN TRANSLATION

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the translation of Ukrainian mythological characters in the animated film *Mavka. The Forest Song*. The study focuses on the methods of rendering culturally specific characters and symbols of Ukrainian mythology for an English-speaking audience, particularly Mavka, the Guardian, Lesh, Hush, nymphs, Ondina, dark-haired Mavkas, primordial spirits of nature, and other forest creatures. The author examines how the translation preserves the semantic and emotional characteristics of the characters, as well as their functions within the cultural and mythological context. Special attention is given to the ways names and titles of mythological beings are conveyed, including the use of transliteration (Mavka, Lesh) and descriptive translation (the Guardian, tree spirits, Ondina), as well as cultural adaptation through the generalization of complex ethnocultural concepts (forest demons instead of «нечисть лісова», nymphs instead of rusalki). It is shown that these techniques allow the magical, epic, and symbolic nature of the characters to be preserved while making them accessible and understandable to an English-speaking audience.

The article emphasizes the role of onomatopoeia and linguistic creativity, such as Kvus/Swampy and zhabo-kits/kittyfrog, which convey the humorous and enchanting qualities of the characters. The translation of archaic calls to the spirits of nature («Той, Що у Землі Живе», «Той, Що Греблі Рве») is also analysed, reproducing the ritualistic and magical atmosphere of Ukrainian mythology through stylistically adapted English expressions («The One Who Dwells in the Earth», «The One Who Moves the Waters»).

The study demonstrates that the translation of the animated film is not merely a linguistic process but an essential component of cultural communication, allowing an English-speaking audience to grasp the features of Ukrainian mythology, folklore, and ethnocultural specificity of the characters, while preserving their magical, symbolic, and emotional significance.

Keywords: Mavka, mythological characters, Ukrainian culture, translation, cultural adaptation, forest spirits, folklore, transliteration, symbolism, audio-visual text

Головня Алла Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0478-264X

ВІДТВОРЕННЯ МІФОЛОГІЧНИХ ОБРАЗІВ І СИМВОЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. У статті проведено комплексний аналіз перекладу українських міфологічних образів у мультфільмі «Мавка. Лісова пісня». Дослідження зосереджене на способах відтворення культурно-специфічних персонажів та символів української міфології для англомовної аудиторії, зокрема Мавки, Хранителя, Лісовика, Гука, русалок, Водяниці, мавок-чорнявок, первісних духів природи та інших лісових істот. Автор аналізує, як у перекладі зберігаються семантичні та емоційні характеристики персонажів, а також їхні функції у культурному та міфологічному контексті.

Особлива увага приділена способам передачі імен та назв міфологічних істот, використанню транслітерації (Mavka, Lesh) та описового перекладу (the Guardian, tree spirits, Ondina), а також культурній адаптації через генералізацію складних етнокультурних понять (forest demons замість «нечисть лісова», nymphs замість русалок). Показано, що такі прийоми дозволяють зберегти магічну, епічну та символічну природу персонажів, водночас роблячи їх зрозумілими для англомовної аудиторії.

У статті підкреслюється роль ономатопей та мовних креацій, наприклад, Квусь/Swampy і жабокиць/kittyfrog, які передають гумористичні та чарівні властивості персонажів. Окремо розглянуто переклад архаїчних закликів до духів природи («Той, Що у Землі Живе», «Той, Що Греблі Рве»), що відтворюють ритуальність і магічну атмосферу української міфології через стилістично адаптовану англійську лексику («The One Who Dwells in the Earth», «The One Who Moves the Waters»).

Робота показує, що переклад мультфільму є не лише лінгвістичним процесом, а й важливою складовою культурної комунікації, що дозволяє донести англомовній аудиторії особливості української міфології, фольклору та етнокультурної специфіки персонажів, зберігаючи їх магічну, символічну та емоційну значущість.

Ключові слова: Мавка, міфологічні образи, українська культура, переклад, культурна адаптація, лісові духи, фольклор, транслітерація, символіка, аудіовізуальний текст

Problem Statement. Over the past decades, linguistics has developed a sustained tradition of studying the reflection of national and cultural specificity in language and speech; most such studies focus primarily on the lexical level of different languages. The totality of national-cultural and culture-specific features constitutes a particular national-cultural model of the linguistic worldview, which demonstrates a number of systemic, pragmatic, linguistic, and modelling characteristics. In this context, emphasis is placed primarily on mental-linguistic integrity, as well as on the inclusion of essential elements of a national language and thinking, mentality, and culture within this system. Each linguistic community possesses a unique system of values, traditions, and concepts that are reflected in its vocabulary, phraseology, and syntactic structures.

National and cultural specificity of linguistic units is formed with regard to everyday and fundamental aspects of life that require the use of colloquial vocabulary. These components include traditions, customs and rituals, everyday culture, patterns of daily behaviour, that is, habitual practices of representatives of a given culture, national worldviews, and artistic culture reflecting the cultural traditions of an ethnic group. Such aspects may serve as reference points in identifying a range of research problems and determining the general orientation of culturally marked lexical units that contain extralinguistic information. However, these elements do not always have precise equivalents in other languages, which requires translators to select optimal strategies for conveying meaning [1].

The study of national and cultural specificity of linguistic units represents a highly promising direction in linguistics and translation studies, as these lexical units are among the most difficult to reproduce in the target text. One of the key challenges in translating national-cultural vocabulary – while simultaneously constituting its defining feature – is the fact that many lexical units of national-cultural character in the source language lack direct equivalents in the target language. National-cultural specificity manifests itself in cases of complete (motivated) non-equivalence, the absence or presence of specific semantic components, and the lack or availability of corresponding features in lexical units that denote objects of material and spiritual culture [2].

Audio-visual translation remains one of the most complex areas of contemporary translation studies, particularly when dealing with texts deeply rooted in specific cultural and mythological traditions. Animated films, which combine verbal, visual, and emotional components, often function as carriers of

national identity and cultural memory. Modern Ukrainian-language animated films are based on Ukrainian folklore and literary heritage and present a rich system of culturally marked vocabulary, mythological images, and symbolic elements. Their adequate rendering into English requires not only linguistic equivalence but also a profound understanding of cultural semantics. Therefore, this study examines the strategies and transformations applied in translating national-cultural units in a contemporary Ukrainian animated film, focusing on how Ukrainian cultural meanings are preserved, adapted, or transformed in English.

The relevance of this research is subjected by the fact that in linguistics, language studies, and translation as an independent research discipline, each society possesses a fundamentally distinct system for constructing and shaping its modern language. These features are particularly evident in contemporary Ukrainian audio-visual texts, whose national-cultural specificity is expressed through linguistic units that are difficult to reproduce within another cultural framework, including English. Consequently, there arises a need to investigate the methods and strategies for rendering national-cultural features in translation.

Analysis of Recent Research and Publications. Within the study of national-cultural specificity of linguistic units, a central position is occupied by research addressing the relationship between language, culture, and thought. The origins of scholarly reflection on this issue are associated with the works of Wilhelm von Humboldt, who viewed language as an expression of the national spirit and as a mediator between humans and the world. He introduced the concept of the inner form of language, emphasizing that it is through this form that the cultural and mental experience of an ethnic group is reflected in linguistic units.

Humboldt's ideas were further developed in the works of O.O. Potebnia [3], who examined the interdependence of linguistic meaning, thought, and culture, emphasizing the cultural conditioning of word semantics. Similar perspectives were adopted by other scholars, including Yu.D. Melnychuk, who highlighted the historical variability of linguistic meanings under the influence of cultural factors.

A significant contribution to the study of national-cultural specificity was made by representatives of the Prague Linguistic Circle, as well as by the proponents of the linguistic relativity hypothesis – Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf [4]. They substantiated the idea that language not only reflects reality but also shapes a specific linguistic worldview inherent to a particular culture, directly influencing how reality is perceived by its speakers.

Within sociolinguistics and the theory of language variation, the issue of national-cultural specificity has been analysed through the concepts of literary language, language norm, and language variants. M.I. Sviatovyi [5] examined the

conditions for the formation of national variants of literary language, associating them with dialectal foundations, migration processes, and territorial separation of linguistic communities. J.R. Taylor considered the national language variant as a specific form of functioning of a unified literary language adapted to the cultural and social needs of a nation.

The problem of distinguishing between the concepts of literary language variant, national variant, and dialect was elaborated in detail by J. Munday, who emphasized that the literary language variant constitutes the core of the national language variant and serves as the primary bearer of national-cultural specificity.

In contemporary linguistic research, national-cultural specificity of linguistic units is regarded as a multilevel phenomenon manifested at the lexical, phraseological, semantic, and pragmatic levels. Particular attention is paid to culturally specific vocabulary, speech etiquette, forms of address, and politeness systems as markers of national identity and cultural codes. Among Ukrainian scholars addressing this issue are S.O. Hurbanska [6], A.M. Naida [7], and R.P. Zorivchak [8].

Aim and Objectives of the Study. The aim of this research is to investigate the features of national-cultural specificity of Ukrainian linguistic units and the ways in which they are rendered in English translation.

To achieve this aim, the study addresses the following objectives:

- to characterize the concept of national-cultural specificity in linguistic units;
- to identify the difficulties involved in rendering national-cultural elements in translation;
- to analyse the features of audio-visual texts from a translation perspective;
- to examine methods of rendering mythological images and symbols of Ukrainian culture, Ukrainian realia, phraseological units, set expressions, and elements of folk language and humour in the English translation of the animated film *“Мавка. Лісова пісня”*.

Main Body of the Study. The translation of nationally and culturally specific linguistic units is examined on the basis of the Ukrainian-language animated audio-visual film *«Мавка. Лісова пісня»*, which became a major achievement of Ukrainian cinema and gained considerable international popularity. The study focuses on how culturally marked units were rendered into English. Among the most frequently used national-cultural linguistic units in the film are mythological images and symbols of Ukrainian culture, Ukrainian realia, phraseological units and fixed expressions, as well as symbolically and culturally significant linguistic elements. These units are analysed in detail with regard to their translation strategies.

The animated film *«Мавка. Лісова пісня»* represents a modern screen adaptation of Lesia Ukrainka's world-famous drama-féerie *«Лісова пісня»*. The author bases the plot on Ukrainian mythology, intertwining it with the realities of Ukrainian life, including prohibitions, conflicts, and everyday practices of the early twentieth century.

While the animated film modernizes the original drama, it preserves the mythological images and symbols of Ukrainian culture. The study analyses the ways in which these elements are rendered in the English translation.

The very first and foremost mythological figure that we highlight is Mavka, the main character of the animated film under study:

Це я, Гук! Відповідальний за звук. Доброї весни, Мавко! [9]. – *Hark! Hush, the master of sounds, approaches. Happy spring, Mavka!* [10].

Mavka is a character from Ukrainian mythology, a forest spirit girl with profound cultural significance in Ukrainian folklore. She symbolizes the connection between humans and nature, while also embodying danger or temptation. In the translation, the transliteration *Mavka* is used, preserving the national specificity and uniqueness of the character. This approach does not simplify or distort the character, which holds important meaning in Ukrainian tradition.

At the beginning of the animated film under study, we also encounter the following mythological figure:

Та однієї зими, поки ліс міцно спав і лише Хранитель сторожив його спокій, крізь таємний прохід у Темній горі сюди прокралась людина [9]. – *But one winter, while the forest was fast asleep, with the Guardian alone watching over it, a human broke into the forest through the passage in the Dark Mountain* [10].

In this example, we highlight the mythological figure of the Guardian, a character who protects the forest and its inhabitants. This figure in Ukrainian culture reflects the human–nature connection often present in Ukrainian legends. In the animated film, the Guardian is depicted as a majestic and powerful character with traits suggesting deep unity with nature: almost like a tree or an ancient spirit. He is reserved and wise, yet stern when it comes to the forest's safety. In the translation, this figure is rendered as *the Guardian*, an example of calque, successfully conveying the semantics of the original, since both *Хранитель* and *Guardian* denote a person or being who protects, preserves, and safeguards something important.

Since the plot is based on mythical heroes and magic, we highlight the following mystical figure, which reflects this cultural specificity:

Того, якого нечисть лісова спопелила під час пожежі? [9]. – *The one that got burned up by forest demons?* [10].

This example contains the culturally coloured linguistic unit *нечисть лісова*, which refers to forest spirits or magical beings characteristic of Slavic mythology and folklore. They appear frequently in the animated film, conveying the colourfulness and beliefs of people in supernatural forces. In the English translation, this lexeme is rendered as *forest demons* through partial translation via generalization, as the lexeme *demons* simplifies the meaning: in English, a demon is more commonly associated with evil supernatural entities, often in a religious context, whereas *нечисть* in folklore can be evil, cunning, or neutral. In the translation process, the complex folkloric concept was generalized into a more familiar category for the English-speaking audience – demons – thus adapting the concept.

The key characters of the animated film include the following figures associated with Ukrainian mythology and culture:

Гуку! То ти літати вмієш? Оце так новина! Я, люба, Той, Хто й Сонце Осідлає! Тільки ні гу-гу Лісовику! [9]. – *Hush! You can fly?! That's kind of huge news. They'll call me Hush, who conquered the sky! Just don't tell Lesh* [10]. In this example, we identify two mythological figures and symbols of Ukrainian culture: Hush and Lesh. Hush in the film is a playful and agile forest spirit who is always near Mavka, helping her signal events and acting as a mediator between the characters and the magical world. In translation, his name is rendered as *Hush*, which preserves the sound of the original while conveying the emotional function of the exclamation, expressing surprise, attention, and excitement. Additionally, he describes himself as "who conquered the sky," granting him grandeur, importance, and heroism. This description of the mythological figure is translated as *who conquered the sky* using descriptive translation and adaptation for the English-speaking audience.

Besides Hush, we highlight the figure of Lesh, who embodies the forest guardian and traditional Ukrainian demonology, symbolizing the natural order and the power of the forest element. In translation, he is rendered as *Lesh*, via cultural adaptation but preserving the phonetic features of the original. This translation preserves mythological identity while adapting the names for easy comprehension by an English-speaking audience.

The next mythological figure, frequently encountered in the film in plural form, is:

Русалки, охорона лісу – ваш обов'язок! Хто з вас проґавив таке? [9]. – *Nymphs. You are the forest's armed forces. Which one of you missed this?* [10].

Here, the figure of the Rusalky embodies traditional mythological beings that may have both positive and negative traits. They are closely connected with folk beliefs, rituals, and folklore. Typically, they are depicted as beautiful women who can seduce anyone attempting to enter the forest, which is precisely their role

in the animated film. In translation, they are rendered as *Nymphs*, a cultural adaptation: the English-speaking audience is familiar with the image of a nymph, which conveys the mystical quality of the figure and the connection to nature. Ukrainian mythological Rusalky, however, possess somewhat specific features. In English, the equivalent *mermaid* would not convey the forest connection, as mermaids traditionally live in water and are associated with beauty, contradicting the original forest image.

Therefore, the translation *Nymphs* preserves the role and function of the characters while adapting the name for the target audience.

The forest in the animated film contains numerous mythological figures and symbols, among which we highlight the following:

Первісні духи Природи провістили лісу і нам непрості часи [9]. – *The Supreme Spirits of Nature whisper that dangerous times approach* [10].

This example illustrates the mythological figure of the Primeval Spirits of Nature, which in Ukrainian culture and folklore represent universal natural forces, embodying elements, life energy, and primordial order. They are not specific beings like Rusalky but collective mythological entities symbolizing the harmony and power of the natural world, while also serving as guardians of forests and all living things. In translation, the equivalent *The Supreme Spirits of Nature* is used via descriptive translation to culturally adapt it for English-speaking audiences. The lexeme *Supreme* does not convey primitivity but carries the semantic value of grandeur, highlighting the authority and majesty of the mythological beings, which is more significant for the English-speaking audience. Thus, the translation preserves the function and symbolism of the figure while stylistically aligning it with the English mythological tradition.

The next mythological figure of the animated film *Mavka. The Forest Song*, reflecting Ukrainian national culture, is:

Ох. Якось мені недобре. Що сталося, Водянице? Ну от! Занадто наївна і мила! [9]. – *Ooh. I feel unwell. Ondina, are you alright? See? So gullible and nice!* [10].

Here, we highlight the figure of the Vodyanytsia. In Ukrainian culture, this figure represents a water spirit, usually female, associated with rivers, lakes, and water sources. She may be benevolent or dangerous, symbolizing the water element and its magical properties. In the study, she performs precisely this role, inhabiting the river in the forest and protecting it from humans. In the English-speaking cultural tradition, such a figure is absent; instead, the lexeme *Ondina* is used, drawn from Greek mythology, denoting a usually female water spirit. This translation exemplifies cultural adaptation with an element of equivalent borrowing, preserving the sense of enchantment and femininity important for audience perception.

Next, we encounter other characters reflecting mythological figures of Ukrainian culture: *Подейкують, що за Темною горою мавки-чорнявки і русалки можуть до смерті залоскотати* [9]. – *People say that behind the Dark Mountain, the water nymphs and tree spirits can tickle you to death* [10].

Here, we identify the mythological beings inhabiting the forest: the dark-haired Mavkas and Rusalky. As mentioned earlier, Rusalky represent female creatures protecting forest waters. The Mavkas-chornyavky are uniquely Ukrainian, representing forest spirits, typically young dark-haired women. They are associated with nature and forest phenomena, possessing both benevolent and dangerous traits, similar to Rusalky but living deeper in the forest. In English, such figures do not exist, so the translator adapts them for the target audience. In translation, they are rendered as *the water nymphs and tree spirits*, where Rusalky are *water nymphs* (here with the clarifying lexeme *water* to distinguish female forest and water beings), and Mavkas-chornyavky as *tree spirits*. This descriptive translation allows English-speaking audiences to understand these mythological beings, although some ethnocultural specificity (dark hair, youth) is partially lost, while preserving the symbolism of nature and magic.

Consider the next example:

Я чув, у ліс вторглися підлі, як їх… Людовисько! Я пригляну за ним! Поклич русалок! Гуку, ні! Краще ми самотужки проженемо це людовисько з лісу! [9].

– Our forest has just been incursionated by... Argh! THE HUMANS! I'll watch him. You go get the nymphs. Oh, no. I say we can drive the human out of the forest on our own [10].

Here, the lexeme *Людовисько* is noteworthy; it is not a mythological figure itself but a mythicalized form. The word combines *людина* (human) and *чудовисько* (monster). For forest characters, humans are mythical, unknown, and threatening, combining human and monstrous traits, symbolizing danger and aggression. In the animated film, this unit emphasizes the destructive and dangerous nature of humans. Translating this is challenging since English lacks a direct equivalent. The translator resorts to neutralization, using *THE HUMANS*, shifting the mythological aspect to socio-cultural (humans as a threat) to convey the idea to the English-speaking audience. Given the audio-visual nature, intonation emphasizes the lexeme, highlighting the author's intention to portray humans as dangerous for the forest.

Next example of a mythological figure reflecting Ukrainian cultural specificity:

Здрастуй, крихітне… що ти таке? Це Квусь – останній в наших краях жабокиць [9]. – *Hey there, little...What are you? This is Swampy, the last of the kittyfrogs* [10].

Here we encounter a forest creature named Kvus of the kittyfrog species. This mythological being is an occasionalism in the film, a hybrid of frog and cat with humorous and enchanting traits. Its name contains onomatopoeia *Kvus*, representing swamp squelching and frog croaking sounds, and *kittyfrog*, reflecting its mixed appearance.

In translation, its name is rendered using compensation: *Swampy* conveys its habitat (swamp), and *kittyfrog* calques *жабокиць*, preserving the hybrid nature.

The original onomatopoeia *Kvus* is not literally rendered; instead, emphasis is placed on imagery and the translation makes the name understandable and charming for English-speaking audiences.

Another example of mythological figures used in the material:

Той, Що у Землі Живе, яви силу свою! Той, Що Греблі Рве, яви силу свою! Той, Що з Вітром Летить, Той, Що у Скелі Сидить, явіть силу свою! [9]. – *The One Who Dwells in the Earth, I call on you. The One Who Moves the Waters, I call on you. The One Who Flies with the Wind...the One Who Sits on the Rock.....I call on you* [10].

This example illustrates archaic epic invocation formulas, reminiscent of appeals to natural elements or spirits.

As humans unexpectedly enter the forest, its inhabitants seek to protect it, calling upon all spirits capable of aiding them. Each phrase personifies a natural phenomenon: *The One Who Dwells in the Earth*, *The One Who Moves the Waters*, *The One Who Flies with the Wind*, *The One Who Sits on the Rock*. The constructions exhibit parallelism, creating a magical, incantatory atmosphere typical of Ukrainian mythology.

Analysis of each mythological figure:

The One Who Dwells in the Earth uses a descriptive equivalent with stylistic adaptation: the verb *dwells* is archaic, instead of the literal *lives*, emphasizing permanence and maintaining a sacred tone.

The One Who Moves the Waters embodies the spirit of turbulent waters and floods. The translation softens *рве* (“tears”) to *moves*, avoiding overly harsh connotations for the English audience.

The One Who Flies with the Wind is fully calqued, preserving poetic movement and sounding natural in English.

The One Who Sits on the Rock is also calqued with grammatical adjustment; the image evokes slight biblical associations while remaining consistent with the mythological context.

Thus, the translation of these mythological characters sounds natural in English and preserves ritualistic and magical qualities, with minor adaptations to suit the English-speaking audience.

Conclusions

Thus, the translation of mythological images and symbols of Ukrainian culture in the animated film *«Мавка. Лісова пісня»* is carried out through a combination of several translation strategies, among which calquing, descriptive translation, adaptation, semantic development, and compensation are dominant. The application of these strategies enables the preservation of semantic accuracy, national specificity, and atmospheric quality of Ukrainian culture while ensuring clarity and naturalness for an English-speaking audience. The integrated use of these techniques contributes to the reproduction of both the symbolic and emotional-aesthetic dimensions of the original text, making translation an effective instrument of intercultural communication and allowing for the preservation of folkloric authenticity.

The text of the animated film *«Мавка. Лісова пісня»* employs lexical units of folk language and humour, including dialectisms, colloquial expressions, occasionalisms, and other culturally marked elements. To render these units in the English translation, various translation strategies were employed, such as functional equivalence, descriptive translation, lexical substitution, calquing, modulation, compensation, transliteration, stylistic neutralization, and adaptation. These methods made it possible to preserve the communicative function and humorous effect of the expressions, although in some cases they resulted in the loss of stylistic expressiveness or certain elements of national colouring. Translating such units is a complex task that requires a creative approach and a deep understanding of both the source culture and the target language in order to achieve a balance between semantic accuracy and cultural adaptation.

References:

1. Andruschenko T.V. (2017). Natsionalno-kulturna spetsyfika leksychnykh odynyts i sposoby yii zberezhennia v khudozhnomu perekladi [National-cultural specificity of lexical units and the ways of its preserving in a fiction text]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 2017. №1. 148-152 [in Ukrainian].

2. Holubovska I.O. (2004). Etnichni osoblyvosti movnykh kartyn svitu [Ethnical features of language pictures of the world]. Kyiv: Logos, 284 s [in Ukrainian].

3. Potebnia A.A. (1991). Iz zapysok z teorii movy ta folklore [The notes on the theory of language and folklore]. V: Naukova dumka, 380 s. [in Ukrainian].

4. Sepir E. (1992). Osnovy linhvistychnoi teorii [The basics of linguistic theory]. V: Akademia, 290 s. [in Ukrainian].

5. Sviatovsky M.I. (2005). Teoriia movnoi komunikatsii [The theory of language communication]. V: Naukova dumka, 220 s. [in Ukrainian].

6. Hurbanska S.O. (2009). Typolohiia okazionalnykh transformatsii stiikykh vyslovliuvan v anhliiskykh ta ukrainskykh khudozhnikh tekstakh XX stolittia: dys. kand. filol. nauk. [The typology of occasional transformational set phrases in the Englsih and Ukrainian fiction texts of the XX century: PhD thesis]. Kyiv, 226 s. [in Ukrainian].

7. Naida A.M. (2016). Zberezhennia natsionalno-kulturnoi spetsyfiky stiikykh narodnykh porivnian u protsesi perekladannia [Preservation of the national-cultural specifics of the set comparisons in the process of translation]. *Naukovyi visnyk KhDU. Vyp. №6. Perekladoznavstvo ta mizhkulturna komunikatsiia – Scientific bulletin of HhDU. Issue №6. Translation and intercultural communication.* Kh: KhDU, 28- 33 [in Ukrainian].

8. Zorivchak R.P. (2001). Realiia v khudozhnomu movlenni: perekladoznavchyi aspekt. Inozemna filolohiia [Realia in the language of fiction: translation aspect: foreign philology]. Kyiv, 104-111 [in Ukrainian].

9. Mavka. Lisova pisnia (multfilm) (2021). Rezhyser Olena Hinzburh. URL: https://uakino.io/371-mavka-lisova-pisnjaa.html [in Ukrainian].

Література:

1. Андрущенко Т.В. Національно-культурна специфіка лексичних одиниць і способи її збереження в художньому перекладі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2017. №1. С. 148-152.

2. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ: Логос, 2004. 284 с.

3. Потебня А.А. Із записок з теорії мови та фольклору. В: Наукова думка, 1991. 380 с.

4. Сепір Е. Основи лінгвістичної теорії. В: Академія, 1992. 290 с.

5. Святовий М.І. Теорія мовної комунікації. В: Наукова думка, 2005. 220 с.

6. Гурбанська С. О. Типологія оказіональних трансформацій стійких висловлювань в англійських та українських художніх текстах XX століття: дис. канд. філол. наук. Київ, 2009. 226 с.

7. Найда А.М. Збереження національно-культурної специфіки стійких народних порівнянь у процесі перекладання / Науковий вісник ХДУ. Вип. №6. Перекладознавство та міжкультурна комунікація. Х.: ХДУ, 2016. С. 28-33.

8. Зорівчак Р.П. Реалія в художньому мовленні: перекладознавчий аспект. Іноземна філологія. Київ, 2001. С. 104-111.

9. Мавка. Лісова пісня (мультфільм). Режисер Олена Гінзбург, 2021. URL: https://uakino.io/371-mavka-lisova-pisnjaa.html

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 82(510):37.013:172

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-98-110

Levchenko Yana Ernstovna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the English Phylology Department, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5069-3798

Kholodniak Olena Vasylivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Phylology Department, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-2736-3189

PATRIOTIC CONSCIOUSNESS THROUGH ARTS: CHINESE YOUTH SOCIAL EDUCATION AND VALUE NARRATIVES

Abstract. The article examines the formation of patriotic consciousness among Chinese youth through arts-based value narratives within the compulsory education system of the People's Republic of China. Focusing on modern Chinese literature, music, and traditional cultural forms, the study explores how cultural content functions as an implicit mechanism of social education and value transmission. Particular attention is given to the literary works of Alai, whose narratives are widely regarded as culturally authentic yet ideologically integrative, making them suitable for educational use. The article argues that contemporary Chinese patriotic education relies not only on formal ideological instruction but also on a carefully constructed cultural environment that includes recommended literary texts, musical space, and elements of traditional culture embedded in the learning process. Through literature, music, and art education, social values such as patriotism, collective responsibility, respect for tradition, and national unity are presented as natural components of cultural identity rather than externally imposed norms. The compulsory education system thus employs arts as a soft pedagogical instrument that supports value internalization and emotional engagement among students. By analyzing the intersection of modern Chinese literature, musical space, and cultural traditions in educational practice, the article demonstrates how arts-based narratives contribute to the normalization of patriotic values in contemporary China. The findings highlight the role of culture as a mediating space between state educational goals and individual value formation, offering insights into the broader mechanisms of social education in the PRC.

Keywords: China / PR China; patriotism; compulsory education system; modern Chinese literature; Alai, art education; culture; traditions; musical space

Левченко Яна Ернстівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської філології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, https://orcid.org/0000-0001-5069-3798

Молодняк Олена Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, https://orcid.org/0000-0003-2736-3189

ІНСТИТУЦІЙНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КИТАЇ: УНІВЕРСИТЕТСЬКІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація: У статті досліджується формування патріотичної свідомості китайської молоді через ціннісні наративи, засновані на мистецтві, в межах системи обов'язкової освіти Китайської Народної Республіки. Зосереджуючись на сучасній китайській літературі, музиці та традиційних формах культури, автор аналізує, яким чином культурний контент функціонує як імпліцитний механізм соціального виховання та трансляції цінностей. Особливу увагу приділено літературній творчості Алая, наративи якого широко сприймаються як культурно автентичні та водночас ідеологічно інтегративні, що робить їх придатними для використання в освітньому процесі. У статті обґрунтовується теза про те, що сучасна система патріотичного виховання в Китаї спирається не лише на формалізоване ідеологічне навчання, а й на ретельно сформоване культурне середовище, яке охоплює рекомендовані літературні тексти, музичний простір та елементи традиційної культури, інтегровані в навчальний процес. Через літературу, музику та мистецьку освіту такі соціальні цінності, як патріотизм, колективна відповідальність, повага до традицій і національна єдність, подаються як природні складові культурної ідентичності, а не як зовнішньо нав'язані норми. Таким чином, система обов'язкової освіти використовує мистецтво як «м'який» педагогічний інструмент, що сприяє внутрішньому засвоєнню цінностей та емоційному залученню здобувачів освіти. Аналізуючи взаємодію сучасної китайської літератури, музичного простору та культурних традицій у освітній практиці, стаття демонструє,

яким чином мистецькі наративи сприяють нормалізації патріотичних цінностей у сучасному Китаї. Отримані результати підкреслюють роль культури як посередницького простору між державними освітніми цілями та індивідуальним формуванням цінностей, що дозволяє глибше осмислити механізми соціального виховання в КНР.

Ключові слова: Китай / КНР; патріотизм; система обов'язкової освіти; сучасна китайська література; Алай; мистецька освіта; культура; традиції; музичний простір.

Problem Statement and Its Relation to Important Scientific and Practical Tasks: In the context of contemporary educational reforms in the People's Republic of China, the formation of patriotic consciousness among youth has become one of the central tasks of the compulsory education system. While patriotic education is often associated with formal ideological instruction, an increasing body of educational practice demonstrates a strategic shift toward indirect, culturally mediated mechanisms of value formation. Literature, music, and other forms of traditional art are actively integrated into the educational environment, functioning as soft instruments for the internalisation of social values. However, the academic analysis of these mechanisms (especially their interaction and pedagogical effectiveness) remains fragmented and insufficiently systematised.

A particular research gap exists in understanding how modern Chinese literature and musical space operate together within compulsory education to construct patriotic narratives that are perceived by students as culturally natural rather than ideologically imposed. Although policy documents emphasise the importance of culture and tradition in youth education, there is limited scholarly examination of how specific literary works and artistic forms contribute to the normalisation of patriotic values in everyday educational practice. The works of Alai, widely recognised for their cultural authenticity and integration into mainstream educational discourse, provide a valuable case for analysing this process.

From a scientific perspective, addressing this problem contributes to interdisciplinary research at the intersection of literary studies, pedagogy, cultural sociology, and value education. It enables a deeper understanding of how artistic narratives function as carriers of social norms and how cultural content mediates between state educational objectives and individual value formation. From a practical standpoint, the analysis is directly related to the development and implementation of arts-based educational strategies within the compulsory education system, including literature recommendations, music education, and the creation of a culturally saturated learning environment.

Thus, the problem addressed in this article is closely linked to both theoretical tasks (such as conceptualising culture as a pedagogical tool) and practical tasks, including the optimisation of educational content aimed at fostering patriotic consciousness through literature, musical space, and traditional cultural forms in contemporary China.

Analysis of recent studies and publications: Recent scholarship confirms that patriotic education in the PR China is increasingly implemented through culturally mediated instruments (literature, music, and broader art education) especially within the compulsory education system. At the policy level, researchers frequently anchor their analysis in the Arts Curriculum Standards for Compulsory Education (2022) issued by the Ministry of Education, which explicitly links arts learning to the cultivation of patriotism, collective values, and national identity.

In international research, Wai-Chung Ho (Hong Kong/China) has systematically examined how music education in Chinese-speaking contexts is tied to citizenship, nationalism, and state value agendas, showing that school music is not merely aesthetic training but also a channel for civic and patriotic socialization. A more recent his textbook-focused study explicitly connects the 2022 standards to national goals for music education and citizenship messaging through official teaching materialsFrom mainland China, applied pedagogy papers often operationalize the same standards into concrete classroom and campus practices (concerts, festivals, “red songs,” folk traditions), effectively shaping the student musical space as a lived environment of values rather than a single lesson topic. In addition, a content-and-materials perspective is developed by Wen Zhou (China), who reviews how local music teaching materials evolve under the 2022 standards’ value agenda (including patriotic emotions and cultural identity). A broader international overview of ethnic/minority music education in PRC schooling is offered by Wei Zhang (Australia), highlighting the institutional role of curriculum standards and cultural policy in shaping music education and identity narratives.

In Chinese-language academic discourse, Alai is often approached as a writer of “native-place” and ethnographic depth whose depiction of historical transformation invites reflection on modernisation and state-society integration. For example, Zhang Jun (China) discusses methodological issues of imagining Tibetan/Gyarong cultural space in Chen’ai luoding, emphasising narrative mechanisms of cultural construction. As to his literature used issues, a key foreign contribution is made by Nimrod Baranovitch (Israel), whose widely cited Modern China article demonstrates that Alai’s "Red Poppies / Chen’ai luoding" engages dominant national-historical narratives while also containing an “alternative voice” that complicates linear representations of Tibet and “Old Tibet.” This work

is central for discussing how Alai's narratives can be read as simultaneously culturally specific and nationally integrative: precisely the profile that makes them pedagogically usable in patriotic value education. Another important foreign perspective is Yiyan Wang (United States), who analyzes Alai's Tibet writing through the lens of cultural politics, native-place discourse, and the tension between ethnic writing and national imagining: useful for interpreting "patriotic consciousness" as a constructed narrative form rather than a purely declarative ideological message. From Central Europe, Kristyna Hladíkova (Czech Republic) situates Alai within broader Tibetan Sinophone historiographic writing and references the same core international debate, indicating the durability and cross-regional relevance of these interpretive frameworks.

Across the reviewed sources and similar a great remain the studies often analyze music education or literature separately, while the combined mechanism (how recommended reading, art education, and the everyday musical space of students jointly normalize patriotic social values) needs clearer integration. The present article addresses these gaps by linking literature (on the example of Alai-centered literary narratives), music and other form of traditional culture with school arts practices and the value-oriented structuring of students' cultural environment under the PRC compulsory education framework.

The article aims to analyse how patriotic consciousness and social values are formed among Chinese youth through arts-based narratives within the compulsory education system of the People's Republic of China. The study seeks to examine the role of modern Chinese literature, music, and traditional cultural forms as soft pedagogical instruments that mediate value transmission and social education. Particular emphasis is placed on the literary works of Alai, whose narratives provide culturally grounded yet nationally integrative representations that are suitable for educational use. By exploring the interaction between recommended literary texts, musical space, and art education practices, the article aims to reveal how patriotic values are embedded in everyday educational environments rather than conveyed solely through formal ideological instruction. The research also aims to contribute to a broader theoretical understanding of culture as an educational resource and to highlight the practical significance of arts-based approaches for fostering patriotism, cultural continuity, and collective identity within China's contemporary compulsory education framework..

Discussion. In contemporary societies marked by identity fragmentation, declining civic engagement, and rapid intergenerational value change, the formation of citizenship consciousness among youth has become a central educational and governance challenge. While many Western liberal democracies approach this task through rights-based discourse, critical thinking, and deliberative civic education, the People's Republic of China has developed a

distinct model grounded in cultural and aesthetic socialisation. This model prioritises arts, literature, music, and cultural production as primary instruments for shaping social values and civic identity [10]. Rooted in long-standing intellectual traditions and reinforced by modern state policy, the Chinese approach offers an alternative framework for understanding how citizenship consciousness can be formed through emotional and aesthetic experience rather than primarily through political debate.

Historically, the Chinese educational tradition has emphasized the moral and social functions of culture. Classical Confucian thought regarded literary and artistic expression as vehicles for ethical cultivation and social order, a principle encapsulated in the notion of *wenyi zaida*o - the idea that art carries moral meaning. In imperial China, mastery of literature and calligraphy was inseparable from participation in governance, as demonstrated by the civil service examination system. During the twentieth century, revolutionary cultural practices further instrumentalized the arts for mass mobilization and ideological education [2]. Contemporary China synthesizes these historical legacies with the objectives of a modern nation-state pursuing social cohesion and national rejuvenation, embedding cultural education within a comprehensive framework of youth socialization. At the conceptual core of this model lies *gongmin yishi* (citizenship consciousness), understood not merely as legal status but as a composite of moral responsibility, collective identity, cultural continuity, and emotional attachment to the nation. Within this framework, art is treated as a particularly effective pedagogical medium due to its capacity to evoke affect, shape perception, and normalize social values. Rather than positioning artistic expression as inherently critical or oppositional, the Chinese model conceptualizes culture as a constructive force capable of reinforcing social harmony and shared national narratives. Citizenship education thus operates less through confrontation or pluralist debate and more through the cultivation of emotional identification and cultural familiarity [11].

In practice, this approach functions through a multi-layered ecosystem that integrates formal education, state-supported cultural production, and digital popular culture. Within compulsory education, arts curricula are explicitly linked to value education. Music, literature, and visual arts are employed to communicate narratives of collective responsibility, historical continuity, and national development. Classroom instruction is reinforced by extracurricular activities (choral performances, theatrical productions, calligraphy practice, and commemorative events) which transform artistic participation into a routine form of civic engagement. These practices contribute to the formation of a school-based cultural environment in which patriotic and civic values are experienced repeatedly and embodied through aesthetic activity. Beyond the school setting,

state-sponsored cultural production further amplifies these narratives. Film, television, and museum exhibitions are developed in alignment with officially endorsed themes that emphasize historical sacrifice, national resilience, and collective achievement [13]. Large-scale cultural institutions increasingly rely on immersive technologies and emotionally structured storytelling to transform abstract historical narratives into lived experiences. In this way, cultural consumption becomes an extension of civic education, particularly for younger audiences.

The formation of patriotic consciousness among school-age children is not treated as an "additional" educational outcome but as a normatively fixed task of the compulsory education system. In the last decade, this task has been strengthened through a set of interlinked legal and policy documents that explicitly frame culture, literature, music, and art education as channels for value internalization. A turning point is the Patriotic Education Law of the People's Republic of China (adopted in 2023; effective from 1 January 2024 [10]). The law institutionalizes patriotic education as a whole-of-society responsibility and explicitly includes cultural content (history, culture, national symbols, and the cultivation of emotional identification with the nation) as legitimate and expected educational means. In practice, this legal framing provides a "hard" normative umbrella under which schools can justify systematic cultural programming (including reading, musical events, and artistic activities) as part of patriotic education rather than as extracurricular enrichment. At the strategic level, the "Outline on Conducting Patriotic Education in the New Era" defines patriotic education as especially youth-oriented and emphasizes that it should be deepgoing, lasting, and lively, thereby encouraging approaches that work through emotions, symbols, stories, and everyday cultural experience exactly the domain where literature and music operate most effectively. The Outline also legitimizes the idea that patriotic education is not limited to political instruction but is realized through culture and daily socialisation [1].

Alongside these patriotic-education-specific documents, the Education Law of the PRC contains broad value requirements for schooling and is frequently cited in official English summaries as supporting education in patriotism and related civic virtues. This creates a general legal basis for embedding value education across subjects, including arts and language/literature learning. The most direct mechanism that converts these normative expectations into everyday schooling is the Ministry of Education's Compulsory Education Curriculum Plan and Curriculum Standards (2022 Edition) [8]. These standards are not merely methodological recommendations; they function as a state-approved framework for what schools must teach, how learning outcomes are defined, and how textbooks and assessment are aligned. Within this system, the Arts Curriculum

Standards for Compulsory Education (2022 Edition) are especially important because they explicitly connect arts learning to value formation. The standards institutionalise the idea that music and art education should contribute to students' moral development, cultural identity, and recognition of Chinese cultural traditions, providing a policy basis for building a student's musical space (songs, performances, school rituals, musical-symbolic repertoire) as a values environment rather than a purely aesthetic domain. In parallel, the central "aesthetic education" policy line has emphasised that school aesthetic education is tied to the broader educational mission of forming the "whole person." [9]. Public governmental reporting around the issuance of guidelines on strengthening aesthetic education in schools reinforces that aesthetic education is treated as a state priority connected to educational reform and value cultivation, supporting the expansion of arts-based educational practices in compulsory schooling.

For reaching the aims made by the government today Chinese compulsory education uses a lot of sources of non-direct patriotic and citizenship education. Most popular tools with great potential are seen in literature and music which both in cooperation as well as each one separate form the space where a Chinese compulsory education student feels himself/herself as a Chinese and citizen of this country. Downhere we shall make a try to present particular examples of such compulsory education students` space forming through literature and music. Within the framework of patriotic consciousness formation through arts, the literary works of Alai provide a representative case of how modern Chinese literature functions as a cultural and educational space for citizenship and value education in the compulsory education system of the People's Republic of China. Alai, born in 1959 in Sichuan Province and belonging to the Tibetan ethnic group, is a prominent contemporary Chinese writer whose works are deeply rooted in local traditions, ethnic culture, and historical transformation. His personal background as both an ethnic minority intellectual and a former educator has significantly shaped his narrative approach, which combines cultural authenticity with a broader national perspective [12]. Alai's most influential novel, "Red Poppies", along with his other prose and essayistic works, is widely discussed in Chinese academic discourse as literature that reflects the complex interaction between tradition, social change, and national integration. From an educational perspective, these texts are particularly suitable for use in school-related reading practices because they do not promote patriotism through direct ideological declaration. Instead, patriotic and civic values emerge through narrative experience: the depiction of historical transition, the critique of feudal social structures, and the gradual integration of local societies into the modern Chinese state construct patriotism as a historically rational and socially meaningful outcome.

In the context of compulsory education, Alai's literature operates as part of a broader arts-based educational environment. His works are included in recommended reading lists and curriculum-adjacent literary series aligned with national curriculum standards, where they support Chinese language and literature education while simultaneously contributing to value-oriented learning objectives. Through guided reading, classroom discussion, and thematic integration with history, music, and art education, Alai's narratives help shape a cultural space in which concepts such as national unity, collective responsibility, respect for cultural traditions, and continuity of historical memory are internalised by students. Importantly, Alai's literary texts often coexist with other forms of cultural practice in schools, including music education, commemorative activities, and exposure to traditional artistic forms. This interaction creates a multi-layered patriotic and citizenship education space, where literature provides narrative depth, music offers emotional reinforcement, and traditional culture ensures cultural continuity. In this integrated environment, patriotic consciousness is formed not as an abstract political requirement but as a natural component of cultural identity [6]. Thus, Alai's literature exemplifies how modern Chinese literary works function within the compulsory education system as soft pedagogical instruments. By embedding social values and civic meanings within culturally rich narratives, his works contribute to the broader project of youth social education in China, illustrating the role of arts in constructing patriotic consciousness through value narratives rather than direct ideological instruction [7].

Within the framework of patriotic consciousness through arts, music occupies a particularly prominent position in the compulsory education system of the People's Republic of China. As a form of artistic expression that directly engages emotion, collective participation, and bodily experience, music functions as a powerful medium for shaping citizenship consciousness and social values among school-age children. In contrast to discursive or text-based instruction, music enables the internalization of values through repetition, affective resonance, and shared performance, making it a key component of the arts-based educational environment. In Chinese compulsory education institutions, music education is not limited to the development of musical skills or aesthetic appreciation. It is structurally linked to moral, civic, and patriotic education goals. National curriculum standards for arts education explicitly define music as a carrier of cultural inheritance, national spirit, and collective identity. As a result, the school musical space (understood as the totality of songs, performances, rituals, and soundscapes encountered by students) becomes an everyday environment for value formation rather than a neutral artistic domain [3]. The music repertoire used in schools reflects this pedagogical orientation. It typically combines several layers of content. First, there is a corpus of patriotic songs that

emphasize themes of national unity, historical memory, sacrifice, and collective struggle. These songs are regularly performed during flag-raising ceremonies, national commemorations, school assemblies, and major political anniversaries, embedding patriotic narratives into routine school life. Second, revolutionary and "red" songs from the twentieth century continue to play an important role, linking contemporary students emotionally to the historical foundations of the state and reinforcing continuity between past and present. Third, folk and traditional music from different regions and ethnic groups is incorporated into music classes and performances, supporting the idea of cultural diversity within a unified national framework [5]. Through this repertoire, students encounter patriotism not as abstract ideology but as a lived cultural experience expressed through melody, rhythm, and collective singing.

Music education also extends beyond the classroom through extracurricular activities such as school choirs, themed concerts, artistic festivals, and inter-school competitions. Participation in these activities transforms music-making into a form of civic practice. Choral singing, in particular, fosters discipline, cooperation, and a sense of belonging, while the content of the repertoire reinforces narratives of shared destiny and social responsibility. In this way, musical participation functions simultaneously as aesthetic training and citizenship education. Importantly, music in Chinese schools often interacts with other cultural forms, including literature, visual arts, and commemorative practices [14]. Songs may be introduced alongside literary texts, historical narratives, or visual symbolism, creating an integrated cultural framework in which different artistic media mutually reinforce the same value messages. This integration contributes to the formation of a multi-layered patriotic education space, where emotional identification with the nation is cultivated through repeated exposure across multiple sensory and cultural channels. As a case study, music demonstrates how patriotic and citizenship education in China operates through affirmative cultural socialization rather than confrontational debate. By embedding social values in emotionally charged artistic practices, the compulsory education system normalizes patriotism as part of everyday cultural participation. Music thus exemplifies the broader Chinese approach to youth social education, in which arts serve as soft but highly effective pedagogical instruments for shaping civic identity, social cohesion, and loyalty to shared national narratives [4].

As it can be seen, from a comparative perspective, the Chinese model represents a form of affirmative citizenship education. Unlike European approaches that prioritize critical citizenship (encouraging questioning, pluralism, and reflexive engagement with political structures) the Chinese framework seeks to cultivate identification, emotional attachment, and responsible behavior within an already affirmed national narrative. Art functions less as a space of contestation

and more as a medium of consolidation, reinforcing a shared symbolic and emotional universe. While youth reception varies(from genuine internalization to strategic conformity or selective reinterpretation) the pervasiveness of the system ensures sustained exposure to a coherent set of value narratives.

Conslusions. Patriotic consciousness and citizenship values in the People's Republic of China are formed through a deliberately structured arts-based educational environment, in which literature, music, and traditional cultural practices function as key instruments of youth social education within the compulsory education system. Rather than relying primarily on direct ideological instruction, the Chinese model emphasizes the cultivation of emotional identification, cultural familiarity, and collective belonging through aesthetic experience. Arts are thus positioned as soft but effective pedagogical tools capable of embedding social values into everyday educational practice. The analysis shows that modern Chinese literature, particularly the works of Alai, occupies an important place in this system. Alai's narratives, rooted in ethnic culture and historical transformation, allow patriotic values to emerge through storytelling, moral reflection, and representations of social change. His works exemplify how literature can support citizenship education by presenting national integration, cultural continuity, and collective responsibility as historically grounded and culturally meaningful rather than ideologically imposed. Music education further illustrates how patriotic and civic values are normalized through repeated aesthetic participation. School repertoires, choral practices, ceremonial performances, and extracurricular artistic activities collectively form a "musical space" in which students experience patriotism as a shared emotional and social practice. When combined with literature, visual arts, and commemorative rituals, music contributes to a multi-layered cultural environment that reinforces national narratives across multiple sensory and emotional channels. Overall, the Chinese case reveals a model of affirmative citizenship education, where culture serves to consolidate social cohesion and shared identity rather than to provoke political contestation. While this approach differs fundamentally from critical citizenship models prevalent in many European contexts, it provides valuable insight into alternative pathways of youth socialization in a modern nation-state. .

References:

1. Central Committee of the Communist Party of China, & State Council of the People's Republic of China. (2019). Outline on Implementing Patriotic Education in the New Era. Ministry of Education of the People's Republic of China. https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201911/t20191113_407983.html [oai_citation:0‡moe.gov.cn](https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201911/t20191113_407983.html?utm_source=chatgpt.com)

2. Ho, W.-C. (2021). Citizenship and creativity education in China's school music education. In Z. Guo (Ed.), The Routledge Handbook of Chinese Citizenship, 388–409. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003225843-35

3. Ho, W.-C. (2025). Harmonizing love virtues in music education in Mainland China. Education Sciences, 15(4), 471. https://doi.org/10.3390/educsci15040471

4. Ho, W.-C. (2021). Music education, nationalism and citizenship in China. In The Routledge Handbook of Citizenship Education, 262–271. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003094360-24

5. Ho, W.-C. (2025). Official song singing and education in Chinese schools: Youth nationalism, emotions, and political subjectivities. Music Education Research. https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2454632

6. Li, C. (2021). Alai's literary path and the consciousness of the Chinese national community. Literary Review, 4, 140–149. https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-WXPL202104015.htm

7. Li, D. (2024). Between history and phantasmagoria: Critical nostalgic lyricism in Alai's poetry and short fiction. Asia critique, 32(3), 601–621. https://doi.org/10.1215/10679847-11164513

8. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). Arts curriculum standards for compulsory education. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582364678888.pdf

9. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). MOE releases compulsory education curriculum program and standards. https://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202205/t20220507_625532.html

10. National People's Congress of the People's Republic of China. (2023). Patriotic Education Law of the People's Republic of China. https://en.npc.gov.cn.cdurl.cn/2023-10/24/c_1058444.htm

11. Shi, L., Chen, L., & Gong, R. (2023). Civic-moral education research in China (1992–2022): A scoping review. Behavioral Sciences, 13(10), 819. https://doi.org/10.3390/bs13100819

12. Shi, T., & Tan, H. (2025). Echoes of fate: The cultural allegory of the Tusi area. In J. Liu et al. (Eds.), Proceedings of the 2024 4th International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2024) Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-378-8_31

13. You, M. J. (2025). Rhetoric and the perception of the sacred in Confucian classics: Insights from premodern East Asian scholars. Religions, 16(6), 678. https://doi.org/10.3390/rel16060678

14. Zhou, W., Guo, K., Ying, Y., & Oubibi, M. (2024). Chinese local music teaching materials: A review from 1934 to 2022. Social Sciences & Humanities Open, 9, 100742

Література:

1. Central Committee of the Communist Party of China, & State Council of the People's Republic of China. (2019). Outline on Implementing Patriotic Education in the New Era. Ministry of Education of the People's Republic of China. https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201911/t20191113_407983.html [oai_citation:0‡moe.gov.cn](https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201911/t20191113_407983.html?utm_source=chatgpt.com)

2. Ho, W.-C. (2021). Citizenship and creativity education in China's school music education. In Z. Guo (Ed.), The Routledge Handbook of Chinese Citizenship, 388–409. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003225843-35

3. Ho, W.-C. (2025). Harmonizing love virtues in music education in Mainland China. Education Sciences, 15(4), 471. https://doi.org/10.3390/educsci15040471

4. Ho, W.-C. (2021). Music education, nationalism and citizenship in China. In The Routledge Handbook of Citizenship Education, 262–271. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003094360-24

5. Ho, W.-C. (2025). Official song singing and education in Chinese schools: Youth nationalism, emotions, and political subjectivities. Music Education Research. https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2454632

6. Li, C. (2021). Alai's literary path and the consciousness of the Chinese national community. Literary Review, 4, 140–149. https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-WXPL202104015.htm

7. Li, D. (2024). Between history and phantasmagoria: Critical nostalgic lyricism in Alai's poetry and short fiction. Asia critique, 32(3), 601–621. https://doi.org/10.1215/10679847-11164513

8. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). Arts curriculum standards for compulsory education. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582364678888.pdf

9. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). MOE releases compulsory education curriculum program and standards. https://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202205/t20220507_625532.html

10. National People's Congress of the People's Republic of China. (2023). Patriotic Education Law of the People's Republic of China. https://en.npc.gov.cn.cdurl.cn/2023-10/24/c_1058444.htm

11. Shi, L., Chen, L., & Gong, R. (2023). Civic-moral education research in China (1992–2022): A scoping review. Behavioral Sciences, 13(10), 819. https://doi.org/10.3390/bs13100819

12. Shi, T., & Tan, H. (2025). Echoes of fate: The cultural allegory of the Tusi area. In J. Liu et al. (Eds.), Proceedings of the 2024 4th International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2024) Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-378-8_31

13. You, M. J. (2025). Rhetoric and the perception of the sacred in Confucian classics: Insights from premodern East Asian scholars. Religions, 16(6), 678. https://doi.org/10.3390/rel16060678

14. Zhou, W., Guo, K., Ying, Y., & Oubibi, M. (2024). Chinese local music teaching materials: A review from 1934 to 2022. Social Sciences & Humanities Open, 9, 100742

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 801.82:821.111-31]:7.038.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-111-123

Malyshivska Iryna Vasylivna Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of English Philology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-5544-5889

Bilyk Olha Ihorivana Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of English Philology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-3973-0700

Pyliachyk Nataliia Yevhenivna Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of English Philology Department, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-0642-6745

INTERTEXTUALITY IN IAN MCEWAN'S *ATONEMENT* AS A PRINCIPLE OF NARRATIVE ORGANIZATION

Abstract. The article examines the role of intertextuality in shaping the narrative organization of Ian McEwan's *Atonement*. While the novel is often discussed in terms of postmodern self-reflexivity and ethical uncertainty, the study argues that intertextual references in *Atonement* perform a structural function. They bind together its fragmented perspectives, temporal layers, and moral concerns. Taking into account the theories of intertextuality proposed by Julia Kristeva, Roland Barthes, and Gérard Genette, the article approaches intertextuality not merely as a network of literary allusions but as a principle of internal organization that guides interpretation and sustains narrative unity.

The analysis focuses on key literary traditions embedded in the novel, which include eighteenth-century moral fiction and modernist narrative experimentation. References to Jane Austen, Samuel Richardson, and Henry Fielding shape characters' attitudes toward morality and imagination. At the same time, modernist intertexts, particularly those associated with Virginia Woolf, influence narrative rhythm, focalization, and the representation of interior experience. These literary intertextual dialogues are reinforced through recurring motifs such as letters and material objects, most notably the Meissen vase, which functions as a symbolic and structural link across different parts of the novel.

By tracing how intertextual elements recur and interact throughout the text, the article demonstrates that intertextuality in *Atonement* has a clear cohesive force. It connects private experience with historical context and unifies storylines into a coherent whole. Ultimately, the study shows that intertextuality in McEwan's novel operates as a fundamental principle of narrative organization.

Keywords: intertextuality, cohesion, postmodernism, British literature, narrative structure.

Малишівська Ірина Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, факультет іноземних мов, Карпатський національний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-5544-5889

Білик Ольга Ігорівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, факультет іноземних мов, Карпатський національний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-3973-0700

Пилячик Наталія Євгенівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, факультет іноземних мов, Карпатський національний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-0642-6745

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У РОМАНІ ІЄНА МАК'ЮЕНА *СПОКУТА* ЯК ПРИНЦИП НАРАТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Анотація. У статті досліджується роль інтертекстуальності у формуванні наративної організації роману Ієна Мак'юена *Спокута*. Роман часто розглядається крізь призму постмодерністської естетики та етичної невизначеності. У дослідженні доводиться, що інтертекстуальні посилання в *Спокуті* виконують структурну функцію. Вони поєднують фрагментовані перспективи, часові пласти та моральні проблеми твору. Спираючись на теорії інтертекстуальності, запропоновані Юлією Крістевою, Роланом Бартом і Жераром Женеттом, у статті інтертекстуальність розглядається не лише як мережа літературних алюзій, а як принцип внутрішньої організації тексту, що спрямовує інтерпретацію та забезпечує наративну єдність.

Аналіз зосереджено на ключових літературних традиціях та постатях, зокрема на моральній прозі XVIII століття та модерністських наративних експериментах. Алюзії на творчість Джейн Остін, Семюела Річардсона та Генрі Філдінга формують уявлення персонажів про моральність і уяву.

Водночас модерністські інтертексти, насамперед пов'язані з Вірджинією Вулф, впливають на ритм оповіді, фокалізацію та способи репрезентації внутрішнього досвіду. Ці інтертекстуальні діалоги підсилюються повторюваними мотивами, зокрема листами та матеріальними об'єктами, найпомітнішим з яких є мейсенська ваза, що забезпечує символічний і структурний зв'язок між різними частинами роману.

Простежуючи, як інтертекстуальні елементи повторюються та взаємодіють у межах тексту, стаття демонструє, що інтертекстуальність у *Спокуті* має виразну когезивну силу. Вона поєднує приватний досвід з історичним контекстом і об'єднує окремі сюжетні лінії в цілісну художню структуру. У підсумку доводиться, що інтертекстуальність у романі Мак'юена виступає фундаментальним принципом наративної організації.

Ключові слова: інтертекстуальність, когезія, постмодернізм, британська література, наративна структура.

Problem Statement. Despite extensive critical attention to Ian McEwan's fiction, from his first novel *The Cement Garden* (1978) to his most recent work *What Can We Know* (2025), the functional role of intertextuality in his texts remains insufficiently explored. McEwan's novels are frequently discussed in terms of postmodern self-reflexivity. Dominic Head emphasizes that British postmodernism should be understood as a transformation of realism rather than its rejection, and that despite its tendencies toward self-reflexivity ("self-conscious trickiness"), it can elicit genuine emotional responses from readers [1, p. 229]. Reflecting on McEwan's narrative approach, Tomasz Dobrogoszcz refers to one of the author's early interviews, in which McEwan observes that, for a novelist, experimentation in its broadest sense should concern not merely form but the content of the novel, which is intended to represent human nature and the society that shapes it [2, p. 3].

In McEwan's work, intertextuality functions not merely as an ornamental device but as an organizing principle that integrates narrative structure and meaning.

Although theories of textual cohesion have primarily developed within linguistic and discourse-oriented frameworks [3, 4], focusing on grammatical, lexical, and semantic ties, they have engaged only minimally with literary intertextuality as a cohesive mechanism. Intertextual relations, however, can contribute to structuring narrative continuity, guiding interpretation, and integrating multiple temporal and perspectival layers within a text. Investigating McEwan's intertextual strategies therefore offers a means to examine how cohesion operates beyond the sentence or paragraph level, shaping both narrative form and reader comprehension.

Analysis of recent research and publications.

Ian McEwan's literary legacy has inspired the appearance of numerous scholarly studies that examine his novels from various perspectives. David Malcolm traces changes in McEwan's artistic priorities across a range of novels, from *The Cement Garden* to *Amsterdam*. Malcolm identifies four dominant tendencies characteristic of the British novel of that period: a sustained interest in history and historical events, openness to other cultures, genre hybridity, and metafictional self-awareness [5, p. 6–7]. At the same time, he emphasizes McEwan's individual adaptation of these trends. In particular, Malcolm notes that historical events in McEwan's fiction tend to function not as broad historical panoramas but rather as discrete moments within Britain's political life [5, p. 9]. Similar approach can be found in one of the first monographs on McEwan's works, thus Kiernan Ryan outlines the transformations in author's creative manner from the 1970s to the 1990s. He describes McEwan's early emergence on the literary scene as being shaped by a pronounced interest in the macabre and the grotesque, noting that the writer's initial impact derived largely from carefully crafted yet disturbing portrayals of sexual violence, insanity, and sadism. With time, however, Ryan identifies a significant development in McEwan's artistic approach, marked by a turn toward a more reflective and socially engaged treatment of history and society.

This transformation involves a movement away from the enclosed, oppressive spaces of the early novels and signals an increasing willingness to confront wider social and historical issues [6, p. 2].

Dominic Head argues that McEwan's key literary strategies are grounded in the concept of "double consciousness" [7, p. 207], which brings together professional expertise and lived experience. This dual awareness is employed to dramatise the destructive tension between the mindset of a devoted "professional" and that of an ordinary individual. Head illustrates this idea through *Amsterdam* and *Atonement*, where characters become entirely absorbed in the consciousness of the "artist" (Clive Linley as a composer in *Amsterdam*, and Briony as a writer in *Atonement*), and ultimately becoming captive to it. As a result, they either fail to recognise violence, as in *Amsterdam*, or actively construct it through imagination, as in *Atonement* [8].

Among critical studies of the last decade, particular attention should be paid to Karam Nayebpour's work, which applies the theoretical framework of cognitive narratology to explore the issue of rationality in McEwan's novels [9]. Similarly, the German scholar Swantje Möller examines McEwan's fiction within the context of postmodern aesthetics, focusing on shifts in moral orientation under conditions of crisis [10]. Tomasz Dobrogoszcz approaches McEwan's works through the lens of family relations and interpersonal

dynamics. Drawing on Jacques Lacan's psychoanalytic theory, he concludes that McEwan's novels offer a compelling illustration of Lacanian hypotheses concerning human subjectivity [2]. Other recent studies explore the author's works within the broader context of postmodern fiction, examining the distinctive narrative strategies and thematic concerns that characterise his novels [8, 11, 12, 13, 14, 15, 16]. Particular attention is paid to the intertextual [17, 18, 19] and intermedial [20] dimensions of McEwan's writing, which reveal the complex interactions between literature and art.

Article purpose. The article aims to investigate how intertextual strategies in *Atonement* contribute to the internal organization of the narrative. By analyzing the interaction between intertextual references and narrative structure, the study shows how these elements organize the text internally, guide reader orientation, and support interpretive unity, thus offering a literary perspective on cohesion in postmodern fiction.

Main Material Presentation. World-renowned scholars who laid the foundations of intertextuality offered complementary perspectives that together shaped the modern understanding of textual interaction. Julia Kristeva was the first to formulate intertextuality as a theoretical concept, arguing that any text emerges through the absorption and transformation of other texts. In this way, she extends the notion of intersubjectivity and presents literary language as inherently open to multiple layers of interpretation [21]. Roland Barthes puts forward the boundless nature of intertextuality, which arises from the infinite possibilities of language itself. For Barthes, every text is a new fabric woven from earlier quotations, where cultural codes, discursive fragments, and social idioms intersect and overlap [22]. Expanding this framework, Gérard Genette introduced a structural dimension to intertextuality, demonstrating that textual interaction operates not only through explicit references but also through implicit and often unconscious citations that contribute to narrative cohesion and thematic depth [23]. Vasyl Budnyi and Mykola Ilnytskyi underscore that the polysemy of artistic language is generated by intertextuality. A text composed of heterogeneous symbolic elements, which the author integrates on both stylistic and thematic levels, propels the reader toward other texts, cultural codes, and universal truths by contrasting, equating, displacing, or substituting them, thereby creating a form of dialogue between texts [24, p. 243]. Such intertextual dialogues contribute to narrative cohesion and reader engagement. Moreover, in postmodern fiction, intertextuality extends beyond individual references, employing pastiche, allusion, and stylistic echoes to challenge originality, blur genre boundaries, and engage readers with multiple interpretive layers [25]. These intertextual strategies serve a cohesive function within the narrative, binding episodes, themes, voices, and genres into a unified whole. But as Malyshivska notes "an intertextual reading

of a novel inevitably remains open-ended, since the range of ideas articulated by the author is remarkably broad, and the depth of characterization allows for multiple interpretive voices" [26, p. 243]. At the same time Rzayeva emphasizes "cohesion and coherence are crucial components shaping the essence of literary works, with cohesive ties acting as connective threads that enhance the text's effectiveness and impact on the reader" [27].

Building on Linda Hutcheon's theory of postmodern fiction as self-reflexive, intertextual, and historically engaged [28], Ian McEwan's *Atonement* exemplifies these features through its intricate narrative structure and layered temporalities.

The novel is composed of four sections, each with a distinct narrator and perspective. Part I, set during a hot summer day in 1935 at the Tallis estate, is narrated from multiple points of view: a thirteen-year-old Briony, her sister Cecilia, and Robbie Turner. This mosaic narration highlights Briony's desire to see herself as a writer who creates capturing stories. Her imagination contributes to her misinterpretation of events that leads to Robbie's false accusation and arrest. Part II jumps to 1940 and is told from Robbie's perspective. It traces his journey through wartime France toward Dunkirk. Part III follows Briony as a young nurse, depicting her professional growth, the hospital's strict routines, and her attempts to reconcile with Robbie and Cecilia while confronting the consequences of her childhood actions. Finally, Part IV, *London, 1999*, uses first-person narration to reveal that Briony herself is the author of the narrative. It discloses that Robbie and Cecilia never reunited and establishes a so-called novel-within-a-novel structure.

Each part of the novel is rich in intertextual references whose role is twofold. On the one hand, they demonstrate the novel's connection to a wide range of respected literary traditions, placing McEwan's work within a postmodern context; on the other hand, they provide the text with a form of contextual glue that reinforces its cohesion. To exemplify our point we can start with the first part of the novel. At the very beginning of *Atonement*, McEwan foregrounds intertextuality with an epigraph from Jane Austen's *Northanger Abbey*:

"Dear Miss Morland, consider the dreadful nature of the suspicions you have entertained. What have you been judging from? Remember the country and the age in which we live… Consult your own understanding, your own sense of the probable, your own observation of what is passing around you… Dearest Miss Morland, what ideas have you been admitting?" [29].

This quotation functions as a peritext and simultaneously exemplifies Genette's reduced form of intertextuality, as it brings a pre-existing text into dialogue with McEwan's narrative.

Like Austen's heroine Catherine Morland, Briony is a young girl whose perception of the world is filtered through books and fantasy, causing her to misinterpret the actions of others. While Catherine's errors remain humorous, Briony's misunderstandings have serious consequences: she falsely accuses Robbie of raping Briony's cousin Lola and it has a disastrous impact on the lives of everyone involved.

McEwan echoes Austen's theme of imagination but raises the stakes by showing how confusion between fiction and reality can lead to tragic consequences. The intertextual connection is further emphasized at the novel's conclusion. In the last part there is a subtle reference to the hotel built on the former Tallis estate and it is named *Hotel Tilney*. We see here a reference to Henry Tilney, the hero of Austen's novel. Such detail creates a symbolic echo of *Northanger Abbey*. We can agree with Jie Han and Zhenli Wang that *Atonement* establishes a clear dialogue with Jane Austen through its country-house setting and its use of realist conventions. The novel's opening section, centred on the Tallis estate, resembles Austen's focus on provincial life, close social circles, and psychological insight, drawing on the tradition of the country-house novel exemplified in works such as *Sense and Sensibility* and *Mansfield Park* [29, p. 138]. Jane Austen's name appears twice more in the novel, and in both cases it is placed among works that form part of the English literary canon. The first reference occurs in the description of Robbie's room, where his books include "*his third-edition Jane Austen, his Eliot and Lawrence and Wilfred Owen, the complete set of Conrad, the priceless 1783 edition of Crabbe's The Village, his Housman, the autographed copy of Auden's The Dance of Death* [29, p. 92]. The second reference appears in Emily Tallis's reflections on her daughter Cecilia's education and attitude to life "*She had lolled about for three years at Girton with the kind of books she could equally have read at home – Jane Austen, Dickens, Conrad, all in the library downstairs, in complete sets. How had that pursuit, reading the novels that others took as their leisure, let her think she was superior to anyone else?*" [29, p. 152]. Taken together, these two moments demonstrate how the same intertextual reference functions differently depending on narrative perspective. Jane Austen's name operates as a flexible cultural marker which in Robbie's case confirms his intelligence and self-made education, while in Emily Tallis's reflections it is reduced to a familiar part of the family's cultural background, too ordinary to justify academic study.

Another significant intertextual element in the novel is the presence of Samuel Richardson's *Clarissa*, which first appears through Briony's play *The Trials of Arabella*. Its heroine shares a name with Clarissa's sister, and the plot focuses on female virtue under threat. *Clarissa* also enters the novel through Cecilia's reading. When Robbie asks, "How's *Clarissa*?" [29, p. 25]., Cecilia

describes it as "boring" and impatiently wishes the story would "*get on with it*," before openly stating, "*I'd rather read Fielding any day*" [29, p. 25]. This preference reveals Cecilia's resistance to Richardson's moral severity. Fielding's work, with its irony and more open treatment of desire, appeals to her as more honest and alive. Her later comment to her brother reinforces this view, as she criticizes *Clarissa* for turning virtue into something oppressive, describing it as "*Paradise Lost in reverse*" [29, p. 109]., where the heroine becomes increasingly "*loathsome*" through her fixation on moral purity.

The intertextual presence of *Clarissa* also reinforces the novel's cohesion through its epistolary legacy. Richardson's reliance on letters finds a powerful echo in *Atonement*, where written texts repeatedly shape action and misunderstanding. Most notably, Robbie's letter to Cecilia, especially the obscene version delivered by mistake, becomes the catalyst for Briony's fatal misinterpretation. Letters later serve as a means of communication between Robbie and Cecilia during his imprisonment, and Briony herself receives a rejection letter from a literary journal and important news from home. As Peter Mathews observes, in *Atonement* "through Austen, Richardson and Fielding come to represent the dual tasks of the novelist: a serious consideration of ethics on the one hand, a playful but incisive skepticism on the other, a balance that avoids the unhealthy extremes of puritanical self-righteousness and bleak nihilism" [13]. Thus, it can be assumed that by placing these traditions in dialogue, McEwan uses intertextuality not only to shape character perspectives but also to explore the ethical responsibility of fiction itself that is how stories judge, excuse, or even condemn human actions.

While the eighteenth-century intertexts foreground questions of moral judgment *Atonement* goes beyond this earlier tradition. McEwan extends this interteсxtual dialogue into the twentieth century by engaging with modernist aesthetics.

Among the modernist intertexts in *Atonement*, the most vivid are those related to Virginia Woolf, one of the most prominent representatives of modernist literature. McEwan draws on Woolf most clearly in the first part of the novel, especially in Chapter 6, where the reader encounters Cecilia's mother and is presented with a detailed account of her feelings, thoughts, and actions as she moves through her morning. This close attention to interior states and everyday routines strongly recalls Woolf's narrative method in *Mrs Dalloway*.

In the third part of the novel, which shows Briony as a nurse, references to Woolf become even more explicit? Briony is said to have read *The Waves* three times "*She had read Virginia Woolf's The Waves three times and thought that a great transformation was being worked in human nature itself, and that only fiction, a new kind of fiction, could capture the essence of the change"* [29, p.

282]. A bit later she receives a rejection letter from a literary journal to which she has submitted *Two Figures by the Fountain* – a text intended to tell Robbie and Cecilia's story and, in some sense, to serve as an act of atonement for her earlier misinterpretations. In this letter, the editor Cyril Connolly remarks that Briony's draft "*owed a little too much to the techniques of Mrs Woolf*" [29, p. 312]. Later, Briony reflects with self-irony on her reliance on modernist form and asks whether she really thought she could "*hide behind some borrowed notions of modern writing, and drown her guilt in a stream—three streams!—of consciousness*"[29, p. 320]. These references are not isolated or incidental. They recur throughout the novel and reinforce what critics describe as *Atonement*'s sustained "conversation with modernism" [18, p. 71]. At the same time, they function as cohesive elements which link different temporal layers of the narrative and connect questions of literary form with moral responsibility.

Intertextual references in Attonement are not limited to literary influences alone. McEwan also extends it to the material world, where objects carry their own cultural and historical meanings. In this case we can speak about the vase present in the novel and which is identified as "*genuine Meissen porcelain, the work of the great artist Horoldt, who painted it in 1726*" [29, p. 24]. This precise reference anchors the object in a real artistic and historical tradition, turning it into an intertextual detail that connects the fictional narrative to European cultural history. The vase was presented to Cecilia's uncle, Clem, in gratitude for saving nearly fifty women and children during wartime events in France, a background that introduces a clear historical allusion to war. Its importance is reinforced by the circumstances of its rescue: "*The mayor led Uncle Clem back through the town to a half-destroyed museum. The vase was taken from a shattering glass case and presented in gratitude*" [29, p. 23]. McEwan returns to the vase at several points in the novel, allowing it to function as a cohesive motif. The family's attitudes toward it help define character perspectives. Jack Tallis insists that the vase should be used despite its value "*it was not to be imprisoned behind a glass case"* [29, p. 24] while Emily Tallis perceives it as an uncomfortable presence in the interior, she finds its painted figures *"fussy and oppressive"* [29, p. 24]. Beyond these individual responses, the vase is valued primarily as a reminder of Uncle Clem and the lives he saved, rather than for its artistic qualities.

The vase becomes central during the fountain scene between Cecilia and Robbie, when it is accidentally broken: "*with a sound like a dry twig snapping, a section of the lip of the vase came away in his hand*" [29, p. 25]. The vase reappears later in Briony's rewritten version of events and again in Part Three, when she notes that "*Betty broke Uncle Clem's vase*" [29, p. 333]. Through these repeated mentions, the vase gains cohesive force, connecting different parts of the narrative and functioning as a metaphor for memory and irreparable damage.

Conclusions. The analysis of *Atonement* demonstrates that intertextuality in McEwan's novel operates not as a decorative or purely referential strategy, but as a fundamental principle of narrative organization. By weaving together eighteenth-century moral fiction, modernist narrative experimentation, and material cultural references, McEwan constructs a text in which meaning emerges through dialogue with earlier literary and artistic traditions. These intertexts guide the reader's interpretation across shifting perspectives and temporal layers. It helps to integrate disparate narrative parts into a unified interpretive whole.

References to Austen, Richardson, and Fielding foreground questions of moral judgment and ethical responsibility while modernist allusions, particularly to Virginia Woolf, introduce a critical reflection on narrative form itself. Through Briony's engagement with modernist techniques, McEwan exposes the limits of aesthetic innovation when it is used to evade moral accountability. In this way, intertextuality becomes inseparable from the novel's ethical concerns: literary forms are shown to shape perception, judgment, and responsibility, both within the fictional world and for the reader.

At the same time, McEwan extends intertextual dialogue beyond literature into the material world. Objects such as the Meissen vase carry historical and symbolic meanings that recur across the narrative. They link private memory with public history and reinforce the novel's thematic focus on damage and irreversibility. The repetition and transformation of these references strengthen the novel's internal unity and give individual scenes meaning beyond their immediate context. Thus, *Atonement* exemplifies how intertextuality can function as an organizing cohesive force that shapes narrative continuity, reader orientation, and thematic depth.

References

1. Head, D (2002). The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000. UK: Cambridge University Press.

2. Dobrogoszcz, T (2018). Family and Relationships in Ian MacEwan's Fiction. Between Fantasy and Desire. Lanham : Lexington books.

3. Abbas, N. F. (2020). A stylistic study of cohesion in relation to narrative techniques in religious discourse. Journal of the College of Education for Women, 31(1), 1-13. https://doi.org/10.36231/coedw.v31i1.1343.

4. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. English Language Series. London: Longman.

5. Malcolm, D. (2002). Understanding Ian McEwan. Columbia: University of South Carolina.

6. Kiernan, R. (1994). Ian McEwan, Writers and Their Work. U.K.: Northcote House.

7. Head, D. (2007). Ian McEwan. Manchester: Manchester UP.

8. Malyshivska, I.V., Maikovska, N.V. (2020). Problema morali ta moralnoho vyboru v romani Iiena Makiuena «Amsterdam» [The problem of morality and moral choice in Ian McEwan's novel «Amsterdam»]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuz. zb. nauk.*

prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka. Vyp 31. T. 2. S. 139–147 [in Ukrainian].

9. Nayebpour, K. (2017). Mind Presentation in Ian McEwan's Fiction. Columbia University Press. 210 p.

10. Möller S. (2011). Coming to Terms with Crisis: Disorientation and Reorientation in the Novels of Ian McEwan. Germany : Universitätsverlag Winte. 204 p.

11. Weston, E. (2019). Resisting loss: Guilt and consolation in Ian McEwan's *Atonement*. *Journal of Modern Literature, 42*(3), 1–18. https://doi.org/10.2979/jmodelite. 42.3.05

12. Han, J., & Wang, Z. (2014). Postmodern strategies in Ian McEwan's major novels. *Advances in Literary Study, 2*, 134–139. https://doi.org/10.4236/als.2014.24020

13. Mathews, P. D. (2017). What are novelists for? *Atonement* and the British novel. *Atlantis: Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies, 39*(2), 11–28. https://doi.org/10.28914/Atlantis-2017-39.2.01

14. Kushnirova T. V. (2017). Naratyvni strategii u tvorchosti Iiena Makiuiena: imagologichnyi aspect [Narative strategies in prose of Ian MacEwan]. *Kremenetski komparatyvni studii*. Vyp. VII. T. 1. S. 161–170 [in Ukrainian].

15. Gorlova O. V. (2017). Zhanrovi dominanty romanu I. Makiuiena "The Innocent" [The genre dominant in I. McEwen's novel The Innocent]. *Naukovi zapysky natsionalnogo pedagogichnogo universytetu im. G. S. Skovorody*. Vyp. 2. S. 88–104 [in Ukrainian].

16. Keba, O. (2023). Naratyvna hra v konteksti zhanrovykh poshukiv Iiena Mak'iiena [Narrative play in the context of Ian McEwan's genre experiments] *Filolohichni traktaty*, 15(2), 81–90. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2023.15(2)-9 [in Ukrainian].

17. Ingersoll, E. G. (2004). Intertextuality in L. P. Hartley's *The Go-Between* and Ian McEwan's *Atonement*. *Forum for Modern Language Studies, 40*(3), 241–258. https://doi.org/10.1093/fmls/40.3.241

18. Finney, B. (2004). Briony's stand against oblivion: The making of fiction in Ian McEwan's *Atonement*. *Journal of Modern Literature, 27*(3), 68–82.

19. Behrman, M. (2010). The Waiting Game: Medieval Allusions and the Lethal Nature of Passivity in Ian McEwan's *Atonement*. *Studies in the Novel 42*(4), 453-470. https://dx.doi.org/10.1353/sdn.2011.0009.

20. Malyshivska, I., Bilyk, O., & Pyliashchyk, N. (2022). "Amsterdam" Iiena Makiuena v konteksti ekfrastychnogo dyskursu [*"Amsterdam" by Ian McEwan in the context of ekphrastic discourse]*. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk *(51)*, 316–321. https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-49 [in Ukrainian].

21. Kristeva, J. (1980). Desire in language: A semiotic approach to literature and art. Columbia University Press.

22. Barthes, R. (1986). The rustle of language (R. Howard, Trans.). Oxford: Basil Blackwell.

23. Genette, G. (1997). Paratexts: Thresholds of interpretation. Cambridge: Cambridge University Press.

24. Budnyi, V. V., & Ilnytskyi, M. M. (2008). *Porivnialne literaturoznavstvo*. [Comparative literature studies]. Vydavnychyi dim "Kyievo-Mohylianska akademiia" [in Ukrainian].

25. Hartwell, E. (2024). The role of intertextuality in postmodern fiction. *Electronic Research Journal of Literature, 1*(1), P. 37–46.

26. Malyshivska, I. (2010). Intertekstualnyi dialoh: Airis Merdok Pid sitkoiu i Zhan-Pol Sartr Nudota. [Intertextual Dialogue: Iris Murdoch's Under the Net and Jean-Paul Sartre's

Nausea]. *Literaturoznavchi obrii: Pratsi molodykh uchenykh*, (16), 240–243 [in Ukrainian].

27. Rzayeva, A. (2023). The power of cohesion: Unlocking informativity in texts. *Path of Science, 9*(8), 8012–8017. https://doi.org/10.22178/pos.95-39

28. Hutcheon, L. (1988). A poetics of postmodernism: History, theory, fiction. Routledge.

29. McEwan, I. (2023). *Atonement*. London : Penguin Random House UK.

Література

1. Head D. The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000. Cambridge University Press, 2002. 307 p.

2. Dobrogoszcz T. Family and Relationships in Ian MacEwan's Fiction. Between Fantasy and Desire. Lanham : Lexington books, 2018. 255 p.

3. Abbas N. F. A stylistic study of cohesion in relation to narrative techniques in religious discourse. *Journal of the College of Education for Women*. 2020. Vol. 31, no. 1. P. 1–13. https://doi.org/10.36231/coedw.v31i1.1343.

4. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. Cohesion in English. English Language Series. London: Longman, 1976. 392 p.

5. Malcolm D. Understanding Ian McEwan. Columbia: University of South Carolina, 2002. 213 p.

6. Kiernan R. Ian McEwan, Writers and Their Work. U.K.: Northcote House, 1994.74p.

7. Head D. Ian McEwan. Manchester: Manchester UP, 2007. 219 p.

8. Малишівська, І. В., Майковська, Н. В. Проблема моралі та морального вибору в романі Ієна Мак'юєна "Амстердам". *Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвузівський зб. наук. праць мол. вчених Дрогобицького державного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 31. Т. 2. С. 139–147.

9. Nayebpour K. Mind Presentation in Ian McEwan's Fiction. Columbia University Press, 2017. 210 p.

10. Möller S. Coming to Terms with Crisis: Disorientation and Reorientation in the Novels of Ian McEwan. Germany : Universitätsverlag Winter, 2011. 204 p.

11. Weston E. Resisting loss: Guilt and consolation in Ian McEwan's *Atonement*. *Journal of Modern Literature*. 2019. Vol. 42, no. 3. P. 1–18. https://doi.org/10.2979/jmodelite.42.3.05

12. Han J., Wang Z. Postmodern strategies in Ian McEwan's major novels. *Advances in Literary Study*. 2014. Vol. 2. P. 134–139. https://doi.org/10.4236/als.2014.24020

13. Mathews P. D. What are novelists for? *Atonement* and the British novel. *Atlantis: Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 2017. Vol. 39, no. 2. P. 11–28. https://doi.org/10.28914/Atlantis-2017-39.2.01

14. Кушнірова Т. В. Наративні стратегії у творчості Ієна Мак'юена: імагологічний аспект. *Кременецькі компаративні студії*. 2017. Вип. VII. Т. 1. С. 161–170.

15. Горлова О. В. Жанрові домінанти роману І. Мак'юена "The Innocent". *Наукові записки Харківського націо- нального педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Серія літературознавство. 2017. Вип. 2. С. 88–104.

16. Кеба О. Наративна гра в контексті жанрових пошуків Ієна Мак'юена // *Філологічні трактати*.2023.Т.15,№ 2. С. 81–90. https://doi.org/10.21272/Ftrk.2023.15(2)-9

17. Ingersoll E. G. Intertextuality in L. P. Hartley's *The Go-Between* and Ian McEwan's *Atonement*. *Forum for Modern Language Studies*. 2004. Vol. 40, no. 3. P. 241–258. DOI: 10.1093/fmls/40.3.241.

18. Finney B. Briony's stand against oblivion: The making of fiction in Ian McEwan's *Atonement*. *Journal of Modern Literature*. 2004. Vol. 27, no. 3. P. 68–82.

19. Behrman, M. The Waiting Game: Medieval Allusions and the Lethal Nature of Passivity in Ian McEwan's *Atonement*. *Studies in the Novel*. 2010. *42*(4), 453-470. https://dx.doi.org/10.1353/sdn.2011.0009.

20. Малишівська І., Білик О., Пилячик Н. «Амстердам» Ієна Мак'юена в контексті екфрастичного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 51. С. 316–321. https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-49

21. Kristeva J. Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. New York : Columbia University Press, 1980. 305 p.

22. Barthes R. The Rustle of Language / trans. by R. Howard. Oxford: Basil Blackwell, 1986. 384 p.

23. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 427 p.

24. Будний В. В., Ільницький М. М. Порівняльне літературознавство. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 430 с.

25. Hartwell E. The role of intertextuality in postmodern fiction. *Electronic Research Journal of Literature*. 2024. 1. P. 37–46.

26. Малишівська І. Інтертекстуальний діалог: Айріс Мердок «Під сіткою» і Жан-Поль Сартр «Нудота». *Літературознавчі обрії : праці молодих учених*. Київ, 2010. № 16. С. 240–243.

27. Rzayeva A. The power of cohesion: Unlocking informativity in texts. *Path of Science*. 2023. Т. 9, № 8. С. 8012–8017. https://doi.org/10.22178/pos.95-39

28. Hutcheon L. A poetics of postmodernism: history, theory, fiction. London: Routledge, 1988. 268 p.

29. McEwan I. *Atonement.* London : Penguin Random House UK, 2023. 384 p.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 81'42:82-3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-124-136

Melnychuk Oksana Dmytrivna Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities», Rivne, https://orcid.org/0000-0003-4619-363X

Budz Iryna Fedorivna PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor and Head of the Department of Romano-Germanic Philology, Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities», Rivne, https://orcid.org/0000-0003-1127-3568

Kochmar Diana Anatoliivna PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities», Rivne, https://orcid.org/0000-0002-2896-1546

Pocheniuk Ianina Viktorivna Senior Lecturer of the Department of Romano- Germanic Philology, Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities», Rivne, https://orcid.org/0000-0002-6001-7483

MEANING FORMATION ACROSS LINGUISTIC LEVELS: A PHILOLOGICAL ANALYSIS OF A LITERARY TEXT

Abstract. This article develops and applies an integrative philological model of meaning-making that conceptualizes literary meaning as an emergent outcome of interactions across multiple linguistic levels. Drawing on complexity-oriented, usage-based, and discourse-analytic approaches, the study argues that meaning in a literary text is not localized within isolated units but is dynamically constructed through the cumulative effect of phonological, morphological, lexical, syntactic, and discourse-level patterns.

The analysis is based on a close qualitative examination of *Atonement* by Ian McEwan, selected for its dense interaction between linguistic form and plot development. At the phonological level, rhythmic organization, repetition, and sound density shape anticipatory meaning and guide the reader's interpretative

readiness prior to key narrative events. Morphological choices modulate agency, temporality, and ethical responsibility, particularly through verbal forms that foreground perception over completed action. At the lexical level, recurrent semantic fields related to perception, cognition, and moral evaluation legitimize interpretative inference as narrative fact, while later lexical shifts signal doubt and retrospective reassessment. Syntactic structures function as mechanisms of perspectivization: embedded mental-state constructions and delayed closure align the reader with subjective interpretation, whereas later syntactic simplification accompanies moral confrontation. At the discourse level, meaning is activated through retrospective reorganization, forcing a recontextualization of earlier linguistic cues and revealing the instability of narrative certainty.

The findings demonstrate that linguistic form actively participates in plot construction rather than merely encoding content. By systematically tracing meaning-making across linguistic levels, the study contributes to contemporary philological theory by offering a coherent model in which plot is understood as an emergent effect of coordinated linguistic choices.

Keywords: meaning-making, philological analysis, linguistic levels, phonology, morphology, lexis, syntax, literary discourse, modern English literature

Мельничук Оксана Дмитрівна доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри романо-германської філології, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, https://orcid.org/0000-0003-4619-363X

Будз Ірина Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, https://orcid.org/0000-0003-1127-3568

Кочмар Діана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-2896-1546

Поченюк Яніна Вікторівна старший викладач кафедри романо-германської філології, Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-6001-7483

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

ФОРМУВАННЯ СМИСЛУ У КОНТЕКСТІ МОВНИХ РІВНІВ: ФІЛОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Анотація. У статті розроблено й апробовано інтегровану філологічну модель формування смислу, яка розглядає художнє значення як системно зумовлений результат взаємодії кількох мовних рівнів. Спираючись на підходи теорії складних систем, уживаності мови та дискурс-аналізу, дослідження обґрунтовує, що смисл у художньому тексті не локалізується в ізольованих мовних одиницях, а є динамічно сконструйованим через кумулятивну дію фонологічних, морфологічних, лексичних, синтаксичних та дискурсних патернів.

Аналіз ґрунтується на якісному філологічному прочитанні роману Ієна Мак'юена *Atonement*, обраного з огляду на щільний взаємозв'язок мовної форми та розвитку сюжету. На фонологічному рівні ритмічна організація, повтори та фонетична варіативність формують передбачуваний смисл і готують читача до ключових наративних подій. Морфологічні засоби модулюють агентність, темпоральність та етичну відповідальність, зокрема через дієслівні форми, які акцентують на сприйнятті, а не завершеності дії. На лексичному рівні повторювані семантичні поля, пов'язані зі сприйняттям, пізнанням та моральною оцінкою, легітимізують інтерпретацію як наративний факт, тоді як подальші лексичні зсуви сигналізують про сумнів й ретроспективне переосмислення наративних подій. Синтаксичні структури виконують функцію перспективізації: вкладені конструкції з предикатами ментального стану та відкладене синтаксичне завершення орієнтують читача на суб'єктивну інтерпретацію, водночас синтаксична спрощеність супроводжує моральну конфронтацію. На дискурсному рівні смисл актуалізовано через ретроспективну реорганізацію, що змушує переосмислити раніше подані мовні сигнали й виявляє нестабільність наративної певності.

Отримані результати демонструють, що мовна форма активно бере участь у побудові сюжету, а не тільки передає зміст. Послідовне простеження процесів формування смислу на різних мовних рівнях робить внесок у сучасну філологічну теорію, пропонуючи цілісну модель, у якій сюжет постає як ефект узгодженого лінгвістичного вибору автора-наратора.

Ключові слова: формування смислу, філологічний аналіз, мовні рівні, фонологія, морфологія, лексика, синтаксис, художній дискурс, сучасна англомовна література

Problem Statement. Although linguistic theory has long conceptualized language as a structured and internally interconnected system comprising

phonetic, morphological, lexical, syntactic, and discourse levels, empirical and theoretical research often continues to treat these levels as relatively autonomous domains of analysis. Such an approach implicitly frames meaning as a level-bound or localized phenomenon, most frequently associated with semantics or grammar, while marginalizing the role of cross-level interaction in meaning construction. This tendency results in a fragmented understanding of linguistic meaning and limits the explanatory power of linguistic analysis, particularly in relation to literary texts.

From a philological standpoint, this fragmentation constitutes a fundamental theoretical problem [1-3]. Meaning-making cannot be adequately accounted for through the analysis of isolated linguistic units or discrete structural levels, as interpretative coherence emerges from the interaction of formal, structural, and contextual factors [4-6]. Phonetic and graphic features contribute to pragmatic emphasis and expressive nuance; morphological choices encode grammatical relations and evaluative meanings [7-10]; lexical selection reflects processes of conceptual categorization; syntactic organization structures information and guides interpretation [11-15]; pragmatic mechanisms regulate communicative intention and contextual relevance; and discourse-level patterns ensure textual cohesion and global coherence [16-20]. However, the majority of existing analyses of literary texts tend to privilege selected levels – most often narrative structure or lexico-semantic patterns – without systematically demonstrating how meaning is distributed and coordinated across the entire linguistic system.

This problem becomes particularly evident in the interpretation of Ian McEwan's *Atonement*, a novel in which meaning is not localized in individual narrative events or thematic motifs but emerges from the interaction of stylistic detail, grammatical perspective, pragmatic inference, and large-scale discourse organization. The novel's interpretative complexity – shaped by shifts in focalization, temporal layering, and epistemic uncertainty – cannot be adequately explained through level-specific approaches. Instead, it requires an analytical framework capable of capturing how micro-level linguistic choices interact with macro-level narrative structures to construct, destabilize, and reconfigure meaning throughout the text.

Accordingly, there remains a need for a systemic and integrative model that can be explicitly applied to a concrete literary text in order to demonstrate how meaning is generated through interlevel coordination. The absence of such applied, text-based demonstrations constitutes a significant gap in philological research. Addressing this gap, the present study problematizes the reduction of meaning to isolated levels and seeks to represent a multilevel theory of meaning-making through a detailed analysis of I. McEwan's *Atonement*, thereby

reconceptualizing literary meaning as a dynamic outcome of coordinated linguistic processes rather than a static attribute of individual textual elements.

Analysis of recent researches and publications. The literature review outlines the principal theoretical approaches and analytical perspectives that inform current research, offering a systematic overview of key findings related to the topic. Research on meaning-making in language has consistently emphasized the systemic character of linguistic organization, according to which meaning does not reside in isolated units but emerges from the interaction of hierarchically structured levels of the linguistic system. This assumption can be traced back to classical structural linguistics, most notably F. de Saussure's conception of language as a relational system of signs in which meaning arises through difference and opposition rather than direct reference [1]. Subsequent developments in linguistic theory have expanded this insight by foregrounding the dynamic nature of meaning within complex linguistic systems.

Within structural and semiotic traditions, phonological, morphological, and syntactic patterns are viewed as meaning-bearing resources that shape interpretative possibilities by imposing formal constraints and affordances. R. Jakobson's functional reinterpretation of structuralism demonstrates how formal features operate across linguistic levels to produce semantic and pragmatic effects [2]. Contemporary work in linguistic semiotics further reinforces this view by conceptualizing language as a multilayered sign system in which form and meaning are interconnected [3; 4]. Functional linguistic approaches extend the systemic perspective by explicitly linking linguistic structure to communicative and social functions. M. A. K. Halliday's Systemic Functional Linguistics conceptualizes language as a meaning-making resource organized around ideational, interpersonal, and textual metafunctions [5]. Later functional and corpus-informed studies elaborate this model by incorporating discourse, genre, and register as central organizing principles of meaning in institutional and professional communication [6; 7]. From a philological perspective, such approaches highlight the culturally embedded nature of linguistic choice.

Cognitive linguistics offers a usage-based and cognitively grounded account of meaning construction, emphasizing that linguistic structures emerge from recurrent patterns of use and are shaped by processes of conceptualization. Foundational models such as R. Langacker's cognitive grammar and G. Lakoff and M. Johnson's theory of conceptual metaphor frame meaning as rooted in embodied experience [8; 9]. Subsequent research develops this perspective by emphasizing the roles of frequency, schematization, and entrenchment in the organization of linguistic knowledge [10; 11]. These models converge on the view that meaning arises through interactions among lexical, grammatical, and discourse patterns rather than through semantic units.

At the level of discourse and text, meaning-making is conceptualized as extending beyond sentence boundaries and involving mechanisms of cohesion, coherence, genre conventions, and intertextual relations. Text linguistics and discourse analysis foreground the role of macrostructures and interpretative frames in shaping global meaning [12; 13]. More recent discourse-oriented research further emphasizes the influence of context, ideology, and social practice on meaning construction, particularly within institutional and academic settings [14; 15]. Recent interdisciplinary approach further reinforces the need for integrative theoretical frameworks. Usage-based models, construction grammar, and complex adaptive systems theories conceptualize language as a dynamic system in which meaning emerges from interactions between linguistic form, cognitive mechanisms, and social practice [16; 17]. These perspectives are especially compatible with philological analysis, as they enable the examination of meaning as a historically situated, context-sensitive, and interpretatively open phenomenon.

Research shows that linguistic knowledge is continuously shaped by frequency effects, variability, and context-sensitive usage patterns, resulting in meaning constructions that are both cognitively grounded and socially conditioned [18; 19; 20]. These findings reinforce the perspective that phonological, morphological, lexical, and syntactic patterns jointly contribute to meaning formation rather than operating as independent modules.

Developments in Construction Grammar further substantiate a holistic understanding of the linguistic system. A. E. Goldberg (2019, 2024) conceptualizes constructions as conventionalized form-meaning pairings that span all levels of language, from morphemes and lexical items to clause types and discourse patterns [21; 22]. This framework enables an integrated analysis of grammatical structure, lexical choice, and pragmatic function, rendering it particularly suitable for philological investigations concerned with how textual meaning is distributed across multiple layers of linguistic organization.

From a discourse-analytic perspective, recent research emphasizes the role of context, stance, and interaction in meaning construction. K. Hyland and H. Zou (2021) demonstrate how evaluative resources, authorial positioning, and disciplinary conventions shape meaning at textual and intertextual levels, particularly in academic discourse [23]. Further studies underline the importance of disciplinary identity and community in shaping meaning-making practices [24]. Such research highlights the socially situated and interactive nature of textual meaning.

Complexity theory and Complex Adaptive Systems (CAS) models have become increasingly influential in contemporary linguistic scholarship. These models conceptualize language as a non-linear, adaptive system in which meaning

emerges from ongoing interactions among linguistic forms, language users, and contextual conditions over time [25]. This perspective aligns with philological approaches attentive to variation, diachronic change, and contextually embedded language use.

Complex Dynamic Systems theory situates language development as adaptive and non-linear, integrating learner, social, and contextual factors [26]. Historical and applied linguistics perspectives further contextualize contemporary research within broader theoretical traditions [27]. Neurocognitive and predictive processing models demonstrate that meaning is continuously negotiated through anticipatory and probabilistic cognitive processes during comprehension [28; 29].

Taken together, modern linguistic and philological scholarship converges on an integrative theoretical framework in which meaning is understood as an emergent property of interconnected linguistic levels, cognitive processes, and discourse usage. Such a framework enables a comprehensive philological analysis of meaning-making that accounts for both the structural organization of language and the interpretative variability inherent in textual meaning.

The aim of the article is to develop and apply an integrative philological model of meaning-making that systematically accounts for the interaction of linguistic levels from phonology to discourse. To achieve this aim, the study pursues the following objective: (1) to conceptualize meaning-making as a multi-level phenomenon in which phonological, morphological, lexical, syntactic, and discourse-level features contribute jointly to semantic interpretation of a literary text; (2) to identify and outline recurrent linguistic patterns at each level of analysis based on the textual evidence from I. McEwan's *Atonement*.

Methods of the research. This study employs a qualitative philological approach to examine how meaning is constructed across different linguistic levels in a literary text. The primary data consist of a selected literary text chosen for its richness in stylistic, syntactic, and semantic features. The text was examined at multiple linguistic levels, including phonology, morphology, lexis, syntax, and discourse, to capture the multilayered mechanisms of meaning-making.

Presentation of the main material. In order to bridge the proposed theoretical framework with empirical analysis, this study adopts a multi-layered analytical model that moves from lower-level linguistic structures to higher-level discourse organization [30]. The model conceptualizes meaning not as a fixed property of individual linguistic units but as an emergent outcome of dynamic interactions across linguistic levels, in line with complexity-oriented and usage-based approaches to language [31].

At the *phonological level*, meaning emerges through rhythmic organization and sound patterning that prefigures key plot developments. In the opening section of the novel, passages focalized through Briony are characterized by

balanced rhythm, controlled pacing, and low phonological variation. This relative rhythmic regularity corresponds to Briony's desire for order, symmetry, and narrative coherence – a cognitive disposition that directly motivates her later misinterpretation of events. As the plot approaches the fountain scene, rhythmic density increases: sentences become longer, interspersed with phonologically marked repetitions and consonant clusters that slow down processing. This phonological deceleration mirrors Briony's heightened attentional focus and her attempt to impose causal logic on fragmentary perception. Meaning here is not propositional but anticipatory: the reader is guided toward an expectation of significance before any explicit accusation is articulated. Thus, phonological organization contributes to the plot by shaping interpretative readiness, preparing the ground for the pivotal act of narrative misreading that drives the novel's central conflict. Main phonological-level patterns in *Atonement* include (1) rhythmic structuring – *sentence rhythm mirrors Briony's cognitive focus and anticipation of events*; (2) repetition and sound clusters – *repeated sounds and dense consonant sequences slow processing, signaling tension and heightened attention*; (3) contrastive phonology – *shifts in sound patterns highlight emotional or perceptual changes*; (4) phonological density – *increased sound complexity corresponds to plot escalation and narrative significance*.

At the *morphological level*, meaning is constructed through inflectional and derivational choices that encode degrees of agency, intention, and temporal anchoring. During the events leading to Robbie Turner's accusation, verbal forms frequently attenuate explicit agency. The use of progressive and stative constructions foregrounds ongoing perception rather than completed action, aligning with Briony's epistemic uncertainty. For instance, actions are linguistically framed as unfolding or being observed rather than decisively performed. This morphological framing supports the plot mechanism whereby suspicion is narratively legitimized despite insufficient evidence. Meaning here operates as ethical modulation: grammatical form influences how responsibility is distributed before it is narratively fixed. Main morphological-level patterns in *Atonement* include (1) agency modulation – *verb forms (progressive, stative) reduce explicit characters' responsibility, reflecting epistemic uncertainty*; (2) temporal framing – *inflectional choices highlight ongoing or incomplete actions, aligning perception with narrative suspense*; (3) derivational emphasis – *morphological choices encode evaluative and interpretative nuance, guiding reader judgment*; (4) ethical modulation – *grammatical structures shape perceptions of responsibility and moral alignment before events are fully revealed*.

Lexical level in *Atonement* is tightly bound to the plot through recurrent semantic fields associated with perception, interpretation, and moral evaluation.

Lexical choices surrounding vision, knowing, and believing dominate Briony's focalized chapters, creating a semantic environment in which interpretation is treated as equivalent to knowledge. This lexical framing drives the plot by legitimizing Briony's inference as a narrative fact. Words associated with certainty and comprehension co-occur with descriptions of incomplete sensory data, producing a semantic contradiction that remains unresolved at the moment of accusation. Meaning thus emerges as interpretative overreach, encoded lexically before it is narratively enacted. In contrast, later sections adopt a lexicon of fragmentation, doubt, and belated understanding. This lexical shift corresponds directly to the plot's moral reorientation and to the gradual exposure of narrative unreliability. Lexical patterns of lexical level include (1) perception verbs – *see, look, notice, observe, glance*; (2) cognition verbs – *know, think, understand, realize, assume;* (3) belief/certainty verbs/adjectives – *believe, certain, convinced, sure;* (4) judgment/evaluation words – *right, wrong, guilty, innocent, fair, unjust;* (5) emotion/reaction words – *fear, regret, hope, sorrow, surprise;* (6) fragmentation/doubt words – *perhaps, maybe, unsure, confused, incomplete*.

Syntactic constructions in the novel function as mechanisms of perspectivization that align the reader with cognitive positions at crucial plot moments. During the fountain and library scenes, syntactic embedding of mental-state predicates foregrounds internal interpretation over external observation. Complex sentence structures defer propositional closure, embedding actions within layers of thought and assumption. As a result, syntactic form itself delays factual resolution, allowing interpretative hypotheses to harden into narrative "truth." This syntactic postponement is not stylistic ornamentation but a plot-enabling mechanism: it structurally mirrors the delay in epistemic verification. In later chapters, syntactic simplification and more direct clause structures accompany the exposure of narrative fabrication, reinforcing the plot's movement toward ethical confrontation. Main syntactic patterns in *Atonement* include (1) embedded clauses with mental-state verbs – *highlight characters' interpretations, delaying factual closure*; (2) complex, multi-layered sentences – *mirror layered thoughts and assumptions, building narrative tension;* (3) simple, direct clauses in later chapters – *signal narrative clarity and moral resolution*.

At the *discourse level*, meaning is fully activated through retrospective reorganization of earlier linguistic cues. The plot's final revelation does not introduce entirely new information; rather, it forces a reinterpretation of previously established phonological, morphological, lexical, and syntactic patterns. Discourse-level meaning thus emerges through recontextualization. Elements that once supported narrative certainty are reframed as indicators of cognitive bias and narrative control. The plot's ethical force lies precisely in this delayed reconfiguration: the reader recognizes that meaning was never stable but

continuously negotiated across linguistic levels. Across all levels, linguistic form is shown to function not as a neutral carrier of story content but as an active participant in plot construction. Phonology shapes anticipation, morphology modulates responsibility, lexis frames interpretation, syntax aligns perspective, and discourse reorganizes meaning retrospectively. Together, these levels produce a coherent model in which plot is understood as the emergent outcome of cumulative linguistic choices. Main discourse-level patterns in *Atonement* include (1) retrospective reorganization – *earlier linguistic cues are reinterpreted in light of later events*; (2) recontextualization of certainty markers – *words and structures once taken as factual are revealed as biased or misleading*; (3) narrative alignment shifts – *the reader's understanding of plot and character motives changes as discourse unfolds*.

Conclusion. The study demonstrates that meaning-making in *Atonement* operates as a multi-level, dynamic process in which linguistic structures actively shape narrative development. Phonology, morphology, lexic, syntax, and discourse are not isolated layers but interact to produce interpretative effects that guide reader understanding and ethical evaluation.

At the phonological level, rhythmic patterns, repetition, and sound density anticipate plot tension and reflect characters' cognitive focus. Morphological choices modulate agency and temporal framing, influencing perceptions of responsibility. Lexical patterns establish semantic fields related to perception, cognition, and moral evaluation, linking interpretation directly to plot progression. Syntactic constructions, particularly embedded clauses and complex sentences, delay factual closure and align the reader with characters' internal perspectives. Discourse-level mechanisms reorganize earlier linguistic cues, revealing bias, unreliability, and shifts in narrative alignment.

Together, these findings confirm that meaning in literary texts emerges from the interaction of linguistic levels rather than residing in any single feature. The integrative philological approach employed here allows for a comprehensive analysis of how textual meaning is constructed, revealing the cumulative role of language in shaping plot, character perception, and ethical evaluation.

This model can be applied to other literary works to explore the interplay between language and narrative, demonstrating the value of multi-level linguistic analysis for understanding the emergent nature of meaning in literature.

References:

1. Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.; R. Harris, Trans.). London: Duckworth.

2. Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge, MA: MIT Press.

3. Sonesson, G. (2010). From mimicry to mime by way of mimesis: Reflections on a general theory of iconicity. *Sign Systems Studies, 38*(1/4), 18–66.

4. Nöth, W. (2024). *Handbook of semiotics* (Advances in Semiotics). Bloomington, IN: Indiana University Press.

5. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). London: Routledge.

6. Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London: A&C Black.

7. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (2012). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489

8. Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.

9. Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York, NY: Basic Books.

10. Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

12. de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.

13. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

14. Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). London: Routledge.

15. Hyland, K. (2019). *Academic discourse and global publishing: Disciplinary persuasion in changing times*. London: Routledge.

16. Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *Modern Language Journal, 103*, 39–60.

17. Ortega, L., & Han, Z. (Eds.). (n.d.). *Complex theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. John Benjamins Publishing Company.

18. Ellis, N. C. (2022). Bilingual language cognition as a complex adaptive system. *Bilingualism: Language and Cognition, 26*(1), 31–32. https://doi.org/10.1017/S1366728922000378

19. Charalambous, C., Sanchez, D., & Toral, R. (2023). Language dynamics within adaptive networks: An agent-based approach of nodes and links coevolution. *Frontiers in Complex Systems, 1*, Article 1304448. https://doi.org/10.3389/fcpxs.2023.1304448

20. Hakimov, N., & Backus, A. (2021). Usage-based contact linguistics: Effects of frequency and similarity in language contact. *Journal of Language Contact, 13*(3), 459–481. https://doi.org/10.1163/19552629-13030009

21. Goldberg, A. E. (2019). *Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

22. Goldberg, A. E. (2024). Usage-based constructionist approaches and large language models. *Constructions and Frames*. https://doi.org/10.1075/cf.23017.gol

23. Hyland, K., & Zou, H. (2021). "I believe the findings are fascinating": Stance in three minute theses. *Journal of English for Academic Purposes, 50*, Article 100973. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100973

24. Hyland, K. (2023). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009406512

25. Hiver, P., Al Hoorie, A. H., & Evans, R. (2021). Complex dynamic systems theory in language learning: A scoping review of 25 years of research. *Studies in Second Language Acquisition, 43*(4), 913–941. https://doi.org/10.1017/S0272263121000553

26. Hiver, P., Larsen-Freeman, D., Al Hoorie, A. H., & Lowie, W. (2023). Complex dynamic systems and language education: A sampling of current research – Editorial. *International Journal of Complexity in Education, 4*(1), Article 9476. https://doi.org/10.26262/IJCE.V4I1.9476

27. De Bot, K., & Thomas, M. (2023). Applied linguistics. In *The Cambridge history of linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9780511842788.042

28. Clark, A. (2024). Extending the predictive mind. *Australasian Journal of Philosophy, 102*(1), 119–130. https://doi.org/10.1080/00048402.2022.2122523

29. Ryskin, R., & Nieuwland, M. S. (2023). Prediction during language comprehension: What is next? *Trends in Cognitive Sciences, 27*(11). https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.003

30. Melnychuk, O. D. (2023). *Konstantsy dosvidu neverbal'noho v anhlomovnomu khudozhn'omu dyskursi: Monohrafiya*. [Constants of nonverbal experience in English-language literary discourse: Monograph] Rivne: Volyns′ki oberehy [in Ukrainian].

31. McEwan, I. (2001). *Atonement.* London: Jonathan Cape.

Література:

1. Saussure F. de Course in General Linguistics / ed. by C. Bally, A. Sechehaye, / trans. by R. Harris. London : Duckworth, 1983. 236 p.

2. Jakobson R. Linguistics and poetics. *Style in Language* / ed. by T. A. Sebeok. Cambridge, MA : MIT Press, 1960. P. 350-377

3. Sonesson G. From mimicry to mime by way of mimesis: Reflections on a general theory of iconicity. *Sign Systems Studies*. 2010. Vol. 38, № 1/4. P. 18–66

4. Nöth W. Handbook of Semiotics (Advances in Semiotics). Bloomington : Indiana University Press, 2024. 586 p.

5. Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th ed. London : Routledge, 2014. 808 p.

6. Eggins S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. 2nd ed. London : A&C Black, 2004. 384 p.

7. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 336 p. https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489

8. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford : Stanford University Press, 1987. 540 p.

9. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York : Basic Books, 1999. 624 p.

10. Bybee J. Language, Usage and Cognition. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 262 p.

11. Croft W., Cruse D. A. Cognitive Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 356 p.

12. Beaugrande R. de, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. London: Longman, 1981. 270 p.
13. van Dijk T. A. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 267 p.
14. Fairclough N. Language and Power. 3rd ed. London : Routledge, 2015. 274 p
15. Hyland K. Academic Discourse and Global Publishing Disciplinary Persuasion in Changing Times. London : Routledge, 2019. 278 p.
16. Ellis N. C. Essentials of a Theory of Language Cognition. *Modern Language Journal*. 2019. Vol. 103. P. 39-60.
17. Ortega L., Han Z. Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company. 234 p.
18. Ellis N. C. Bilingual Language Cognition as a Complex Adaptive System. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2022. Vol. 26, Issue 1. P. 31-32. DOI: 10.1017/S1366728922000372
19. Charalambous C., Sanchez D., Toral R. Language Dynamics within Adaptive Networks: an Agent-based Approach of Nodes and Links Coevolution. *Frontiers in Complex Systems*. 2023. Vol. 1. Article 1304448. DOI: 10.3389/fcpxs.2023.1304448.
20. Hakimov N., Backus A. Usage-based contact linguistics: Effects of frequency and similarity in language contact. *Journal of Language Contact*. 2021. Vol. 13, Issue 3. P. 459-481. DOI: 10.1163/19552629-13030009
21. Goldberg A. E. Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2019. 195 p.
22. Goldberg A. E. Usage-Based Constructionist Approaches and Large Language Models. *Constructions and Frames*. 2024. DOI: 10.1075/cf.23017.gol.
23. Hyland K., Zou H. "I believe the findings are fascinating": stance in three-minute theses. *Journal of English for Academic Purposes*. 2021. Vol. 50. Article 100973. DOI: 10.1016/j.jeap.2021.100973
24. Hyland K. Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. https://doi.org/10.1017/9781009406512
25. Hiver P., Al-Hoorie A. H., Evans R. Complex Dynamic Systems Theory in Language Learning: A Scoping Review of 25 Years of Research. *Studies in Second Language Acquisition*. 2021. Vol. 43, № 4. P. 913-941. DOI: 10.1017/S0272263121000553
26. Hiver P., Larsen-Freeman D., Al-Hoorie A. H., Lowie, W. Complex Dynamic Systems and Language Education: A Sampling of Current Research – Editorial. *International Journal of Complexity in Education*. 2023. Vol. 4, № 1. Article 9476. DOI: 10.26262/IJCE.V4I1.9476..
27. De Bot K., Thomas M. Applied Linguistics. The Cambridge History of Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. DOI: https://doi.org/10.1017/9780511842788.042
28. Clark A. Extending the Predictive Mind. *Australasian Journal of Philosophy*. 2024. Vol. 102. № 1. P. 119-130. DOI: 10.1080/00048402.2022.2122523.
29. Ryskin R. , Nieuwland M. S. Prediction During Language Comprehension: What is Next? *Trends in Cognitive Sciences*. 2023. Vol. 27, № 11. DOI: 10.1016/j.tics.2023.08.003.
30. Мельничук О.Д. Константи досвіду *невербального* в англомовному художньому дискурсі: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2023. 312 с.
31. McEwan I. Atonement. London : Jonathan Cape, 2001. 351 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378.147:811.111'246:316.772

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-137-152

Mykhailova Liudmyla Senior Lecturer of the Department of foreign languages and cross-cultural communication, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-3525-7400

LINGUISTIC TOLERANCE AND COMMUNICATIVE LEARNING STRATEGIES OF INTERNATIONAL STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS IN THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article examines the peculiarities of forming language tolerance among foreign students majoring in economics in the context of the international educational space as a component of their professional training. The paper analyzes communicative and didactic approaches to foreign language teaching aimed at developing the ability to communicate correctly, ethically, and interculturally in the field of economics. It has established that modern economic education is based on the integration of fundamental theoretical training, applied orientation, and interdisciplinarity, which determines the growing role of foreign language competence as a tool for professional interaction in a globalized environment. It is substantiated that linguistic tolerance emerges as a derivative of intercultural, communicative, and ethical competences and, at the same time, as a normative and value regulator of economic discourse. The system of analytical, discursive, strategic-communicative, and reflective training exercises focused on working with authentic economic, journalistic, and media texts in English has been analyzed. It is shown in the article that semantic-pragmatic analysis of terminological units, modeling of international negotiation situations, and development of mitigation, argumentation, and consensus-building strategies contribute to the formation of linguistic sensitivity and the prevention of discriminatory interpretations.

The article emphasizes the importance of digital platforms, case studies, project-based learning, and business games as means of transferring language knowledge into the realm of a real professional activity. It has been proven that the systematic implementation of these approaches ensures the development of strategic competence, analytical thinking, and communicative responsibility among students. It is concluded that foreign language training for economics students should be viewed as a mechanism for integration into the global sociocultural and economic space and the formation of language tolerance as an integrative quality of a professional personality.

Keywords: language tolerance, foreign language training, foreign students, economics students, intercultural communication, professional competence, economic discourse, international educational space.

Михайлова Людмила Зіновіївна старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-3525-7400

МОВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ І КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У статті досліджено особливості формування мовної толерантності іноземних студентів економічного профілю в умовах міжнародного освітнього простору як складника їхньої професійної підготовки. У роботі здійснено аналіз комунікативних і дидактичних підходів до іншомовного навчання, спрямованих на розвиток здатності до коректної, етично виваженої та міжкультурно чутливої економічної комунікації. Встановлено, що сучасна економічна освіта ґрунтується на інтеграції фундаментальної теоретичної підготовки, прикладної спрямованості та міждисциплінарності, що зумовлює зростання ролі іншомовної компетентності як інструменту професійної взаємодії в глобалізованому середовищі. Обґрунтовано, що мовна толерантність постає як похідна міжкультурної, комунікативної та етичної компетентностей і водночас як нормативно-ціннісний регулятор економічного дискурсу. Проаналізовано систему навчальних вправ аналітичного, дискурсивного, стратегічно-комунікативного та рефлексивного характеру, орієнтованих на роботу з автентичними економічними, публіцистичними й медійними текстами англійською мовою. Показано, що семантико-прагматичний аналіз термінологічних одиниць, моделювання ситуацій міжнародних переговорів, опрацювання стратегій пом’якшення, аргументації та досягнення консенсусу сприяють формуванню мовної чутливості й запобіганню дискримінаційним інтерпретаціям. Наголошено на значенні цифрових платформ, кейс-методу, проєктного навчання та ділових ігор як засобів перенесення мовних знань у площину реальної професійної діяльності. Доведено, що системне впровадження зазначених підходів забезпечує розвиток стратегічної компетентності, аналітичного мислення та комунікативної відповідальності здобувачів освіти. Зроблено висновок, що іншомовна підготовка студентів-економістів має розглядатися як механізм інтеграції в глобальний соціокультурний та економічний

простір і формування мовної толерантності як інтегративної якості професійної особистості.

Ключові слова: мовна толерантність, іншомовна підготовка, іноземні студенти, студенти економічного профілю, міжкультурна комунікація, професійна компетентність, економічний дискурс, міжнародний освітній простір.

Problem statement. Globalization and internationalization of higher education highlight the need for a systematic approach to the training of foreign students in economics through the prism of language and professional competence. In view of this, it is necessary to take into account the interaction of cultural, communicative, and professional aspects of learning, which determines the effectiveness of intercultural interaction among students. At the same time, modern educational methods require the integrated application of methods that ensure the synthesis of professional knowledge and language skills. Therefore, the relevance of the study lies in the development of effective educational solutions that can contribute to improving the quality of training for foreign students and their successful integration into the international educational space.

The analysis of recent studies and publications indicates active research into aspects of foreign language training for economics students in the modern international educational space. In particular, Malakhova O. emphasizes that tolerance is an important value in a globalized world, determining the effectiveness of intercultural communication [1]. At the same time, Yavorskaya G. and Larina E. focus on the importance of language tolerance as a component of social and humanitarian competence, which forms the basis for effective foreign language communication [2]. In addition, Stezhko Yu. shows that communicative tolerance ensures the expression of cultural characteristics through linguistic means, contributing to the development of students' intercultural competence [3]. At the same time, Bogoslavets L. and Kikena G. study the mechanisms of forming the linguistic competence of future economists in the process of professional training, which allows for the integration of professional knowledge and foreign language skills [4]. In contrast, Kovalchuk L. defines communicative competence as an important element of foreign language learning for economics students, aimed at improving the effectiveness of professional interaction [5]. In addition, Dumashivsky Ya., Patievich O., and Chorniy V. emphasize the need to develop the communicative culture of economics students to ensure the formation of their foreign language competence and professional communication strategies [6]. At the same time, Chernovalyuk I. demonstrates that professionally oriented language training for higher education seekers creates conditions for the implementation of interdisciplinary links and the development of strategies for

effective international communication [7]. Brutman A. and Naumchuk T. study the formation of foreign language competence in foreign language classes [8].

The purpose of the article is to demonstrate how language tolerance and communication approaches are shaped when teaching foreign students in economics in an international educational space.

Presentation of the main material. The Concept of Economic Education Development [9] emphasizes that the decisive methodological basis for training economic specialists is the awareness of the interdependence between the development of the economic sphere of society and the worldview of an individual, in particular their socially responsible behavior. Accordingly, economic activity is interpreted as a socioculturally determined process, in the structure of which linguistic interaction acquires special communicative significance.

At the same time, the professional training of modern economists involves the acquisition of systematic knowledge about the patterns of functioning and development of reproductive processes at the macro and micro levels, which are implemented in close connection with political, cultural, and social transformations. In this regard, linguistic competence, particularly foreign language competence, is a fundamental factor in professional activity, ensuring effective intercultural economic communication [9].

It should be noted that the structure of economic education covers four interrelated blocks of disciplines, namely general education, fundamental, innovative-practical, and special training, which together form a holistic professional worldview of a future economist. It is the integrative nature of these blocks that determines the need for constant updating of economic knowledge, skills, and abilities, as well as communication strategies aimed at ensuring language tolerance in the international educational environment.

In this context, educational exercises focused on the analytical processing of economic texts in English from the perspective of intercultural correctness are particularly important. For example, during their studies, economics students may be asked to perform a linguistic analysis of a sentence such as “Fiscal consolidation measures may disproportionately affect vulnerable social groups,” followed by a discussion of how it can be interpreted in different cultural and socio-economic contexts. Completing this exercise will promote awareness of the value neutrality or markedness of economic discourse and develop skills in tolerant linguistic mediation.

It is worth paying attention to exercises that involve comparative analysis of terminological phrases, in particular “emerging markets”, “developing economies”, “low-income countries”, with the definition of their pragmatic nuances in international economic communication. The analysis of such units allows students to realize that the choice of lexical means in professional speech

directly influences the formation of tolerant or, conversely, discriminatory discourse. At the same time, discursive exercises will also be effective, in which foreign students of economics will simulate situations of international negotiations in English, using neutral or inclusive language strategies. For example, analyzing the sentence "We acknowledge the diversity of regulatory frameworks across partner countries" will help develop communicative sensitivity and skills for coordinating economic positions in a multicultural environment.

It should also be noted that systematic performance of the above exercises will gradually develop language tolerance in students as future specialists in the field of economics.

In today's world, the professional training of future economists should be understood as a comprehensive, structurally organized system focused on responding to the dynamic transformations of the global economy and the globalized business environment. It is noteworthy that such training involves a combination of fundamental, applied, and interdisciplinary approaches, which together ensure the formation of a holistic professional worldview. In this regard, a fundamental component is a thorough theoretical training that provides a conceptual understanding of the patterns of economic development. This refers to the systematic assimilation of micro- and macroeconomic theories, international economics, econometrics, financial theory, and other specialized disciplines that form the methodological basis of an economist's professional activity [6, p. 55].

At the same time, it is worth emphasizing that theoretical knowledge acquires practical value only when it is rationally combined with practical experience. This provision is implemented by involving students in internships, project activities, and the analysis of real economic situations. The implementation of such measures will facilitate the transfer of abstract models into the realm of professional action, ensuring the formation of the ability to make informed decisions in conditions of uncertainty.

It should be noted that the practical orientation of training is logically complemented by the development of analytical and research skills. The ability to systematically analyze data, apply statistical tools, and conduct economic research determines the level of professional maturity of a future specialist. In this regard, analytical competence is a prerequisite for a deeper understanding of economic processes and the mechanisms for their regulation. In this context, it is natural that IT skills are playing an increasingly important role in the professional training of economists. The use of modern digital technologies for data processing, modeling, and visualization (Excel, R, Python) now forms the instrumental basis of economic analysis. That is why digital literacy ensures the integration of economic knowledge into the global information space and contributes to the competitiveness of graduates [6, p. 55].

At the same time, a distinctive feature of modern economic education is the emphasis on the development of communication skills. Effective written and oral communication is an important prerequisite for presenting analytical materials, conducting professional dialogue, and participating in international economic projects. It is in this context that intercultural competence and foreign language training become strategically important, as the ability to function in a multilingual environment opens up broad opportunities for international cooperation.

In this regard, it is advisable to offer economics students exercises aimed at developing language tolerance in the process of foreign language training. In particular, an effective exercise is the analysis of economic phrases with different pragmatic meanings, such as "cost-cutting measures" and "cost optimization strategies." Students then perform a semantic-pragmatic analysis of these units, determining how the choice of lexeme affects the interpretation of economic actions in different cultural contexts. This activity develops awareness of linguistic sensitivity and promotes the development of tolerant professional speech.

An exercise involving the analysis of sentences such as "The proposed policy may have unintended consequences for emerging markets" is also appropriate. In the course of their work, students identify language tools for softening an assessment (modal verbs, hedging expressions) and correlate them with the norms of intercultural communication. Completing this task will help students develop communication strategies aimed at avoiding categorical statements and conflict in international professional discourse.

In addition, it is advisable to simulate learning situations involving intercultural interaction, during which economics students analyze examples of statements made during simulated business negotiations. For example, comparing the phrases "I strongly disagree with this approach" and "I see your point, however an alternative approach could be considered" will reveal different communication strategies for expressing disagreement. This analysis will develop students' ability to choose the language tools that complie with the principles of language tolerance and professional ethics.

Returning to the structure of professional training for economists, it is important to emphasize the significance of ethics and social responsibility. Awareness of ethical standards in economic activity and the role of business in society ensures the formation of value orientations for future specialists. In combination with intercultural and language training, this contributes to the harmonization of professional behavior in an international environment [6, p. 55].

In this regard, the concept of tolerance emerges as a basic social and cultural category that reflects the right to be different and respect for cultural diversity. Tolerance ensures harmonious interaction between representatives of different

cultures and acts as a factor of stability in civil society [1, p. 52]. In the system of foreign language education, it is transformed into linguistic tolerance, which regulates the choice of communication strategies and determines the nature of intercultural professional communication. When developing language tolerance, it is advisable to pay attention of future specialists to the fact that in management activities, the language personality of a manager, combined with their nonverbal behavior, has a decisive moral and psychological significance for their subordinates. It is noteworthy that the effectiveness of professional interaction is determined by mannerisms, tone and modulation of voice, facial expressions, as well as the overall image of everyday behavior in the course of performing official duties. It is worth emphasizing that responsibility, dedication, conscientiousness, style of communication with subordinates, demandingness combined with support, the nature of performance evaluation, the balance of approval and criticism, the use of incentives and sanctions, as well as their fairness, shape the communicative climate of a team. At the same time, the way tasks are delegated, the conditions for their implementation, the organization of training and professional assistance, attentiveness to the difficulties of employees, the ability to provide balanced advice, and respect for the rights and feelings of personal dignity of each individual are also important, which together form the basis of language tolerance in the professional environment [2, p. 91].

In this regard, it is worth paying attention to the structure of professional competence of future economists, which covers several interrelated components, among which communicative competence occupies a special place. It should be noted that it involves knowledge of business etiquette, openness to alternative views, the ability to interact effectively in a group, and a positive attitude towards oneself and communication partners. The relevance of forming a culture of professional speech for economists today is determined by the processes of globalization, the transformation of the national economy, and the intensification of international contacts. That is why economic specialists are required to have a high level of general and linguistic education, a developed information culture, and the ability to engage in tolerant intercultural communication [4, p. 24].

It is advisable to introduce a didactic dimension between the above provisions, specifying the mechanisms for forming language tolerance in the process of foreign language training. In particular, the use of analytical exercises focused on understanding the pragmatic potential of language units in professional discourse is effective when teaching English to foreign students majoring in economics. For example, economics students can be asked to analyze business-related sentences such as “We appreciate your perspective and would like to consider alternative solutions” in terms of their polite strategy, modality, and potential impact on intercultural interaction.

In addition, it is also important to perform tasks aimed at comparative analysis of phrases that implement different communication strategies. For example, comparing the constructions "You must revise the report" and "It would be advisable to revise the report" allows students to see how the choice of language tools affects the level of tolerance, the degree of directiveness, and the addressee's willingness to cooperate in an international educational environment.

Another important step is to simulate professionally oriented situations in which foreign students play the roles of participants in multicultural economic communication. During such exercises, it is appropriate to offer an analysis of short dialogues in English, followed by the identification of the strategies used to soften, argue, and reach consensus. Thus, completing this task will promote awareness of the connection between linguistic form, communicative intent, and the ethical principles of professional communication.

It is also worth paying attention to reflective tasks that involve written analysis of one's own language decisions in the process of completing economically oriented case studies. For example, analyzing reports or presentations in English for correct wording, neutrality of assessments, and cultural sensitivity will help form a solid understanding of language tolerance as a tool for professional effectiveness.

In addition, the formation of a professionally oriented component of communicative competence in foreign students pursuing higher education in economics is based on the purposeful creation of organizational and pedagogical conditions for learning that ensure the functioning and progressive development of cognitive and linguistic-communicative mechanisms of the individual. In this context, the use of carefully selected educational content that can stimulate analytical thinking, linguistic reflection, and pragmatic adaptation of foreign students to professional discourse is crucial. Thus, language training becomes systematic and goes beyond the formal acquisition of language units, transforming into a process of value-oriented communicative socialization [7, p. 87].

In light of the above, it is important to introduce analytical and interpretative exercises focused on working with economic texts in English. For example, economics students can be given tasks to analyze the semantic nuances of business phrases (such as market volatility, fiscal sustainability, ethical investment), in which they must compare the possible interpretations of these units in different cultural and economic contexts. Such activities will promote the development of language tolerance, as they will enable students to understand the multiplicity of meanings and respect for a foreign-language worldview.

At the same time, an important component of the methodological support of the educational process remains the preparation of materials for independent work by students, as well as a clear definition of the logic of a gradual transition

from teaching activities under the guidance of a teacher to autonomous study of the program material. This sequence allows students to consolidate their language skills and develop responsibility for their own educational trajectory, which is an essential factor in professional development [7, p. 87].

Exercises involving written analysis of economic cases in English are important in this regard, as they require students to express their position on an issue in a reasoned manner, taking into account the cultural and communicative characteristics of the addressee. Completing such tasks will activate learning strategies for planning, self-control, and reflection, while forming the ability to correctly express oneself in a foreign language in the context of intercultural interaction.

In addition, testing the effectiveness of learning material acquisition involves the use of various forms of assessment, including open-ended and closed-ended test questions. In modern educational conditions, the development of computer control technologies that provide flexibility in time and space for performing tasks and meet the mobility needs of foreign students is becoming particularly relevant.

Against this background, it is important to use digital platforms to perform exercises in analyzing speech strategies in professional economic discourse. Therefore, tasks may involve identifying strategies for persuasion, clarification, or avoidance of communicative conflicts in fragments of authentic English-language texts, which, in turn, will contribute to an awareness of the strategic nature of language behavior.

When teaching foreign languages to economics students, it is advisable to take into account modern approaches to understanding strategic competence, which develops in two interrelated directions, namely as a system of communication and as a set of learning strategies. While the former are aimed at overcoming difficulties in the communication process, the latter ensure effective language learning in general. Therefore, the effectiveness of teaching depends on the teacher's ability to integrate both types of strategies to solve communicative tasks [5, p. 279].

The integration of methods focused on various types of educational and professional activities plays an important role in the system of foreign language training for future economists in the structure of professionally oriented speech disciplines. First of all, one of the priorities is the presentation method, which creates conditions for students to represent generalized and systematized professional knowledge and formed foreign language communication skills. Another important method is problem-based learning, aimed at intensifying the research and analytical activities of students, forming their intellectual autonomy and ability to independently solve professionally oriented tasks. Together, these

methods ensure the methodological multidimensionality of the educational process and increase its communicative effectiveness [8, p. 200].

In this context, it seems appropriate to use analytical tasks with clearly formulated conditions that stimulate linguistic reflection among economics students. For example, students are asked to analyze the phrases “ethical pricing,” “inclusive growth,” and “cross-border cooperation” from the perspective of their semantic content in different socio-economic environments. In the course of the task, it is necessary to identify potential culturally determined differences in interpretation and argue the acceptability of each option in international professional communication. This work contributes to the formation of a tolerant attitude towards alternative language and value models of economic discourse.

At the same time, the method of business games, aimed at modeling standard and non-standard situations of future professional activity and international economic practice, ensures the transfer of language knowledge into the system of real communicative action. Therefore, solving simulated professional problems requires the acquisition of terminology, as well as the ability to strategically organize foreign language interaction, taking into account intercultural factors. This methodology is complemented by training exercises as an instrumental form of acquiring language and speech tools, which expands the repertoire of strategies for foreign language professional communication [8, p. 200]. In light of this, it is important to complete scenario-type tasks, in which students are asked to analyze excerpts from business negotiations in English and identify the communication strategies used (clarification, softening, argumentation). The condition for completion is an explanation of how language tools contribute to reducing potential conflict and ensuring mutual acceptance of the parties' positions. Such tasks form the awareness of the ethical dimension of professional speech and lay the foundation for the development of language tolerance as an integrative quality of personality.

It is also necessary to note the importance of the case method, which, along with the development of foreign language competence, stimulates critical thinking and activates group interaction in a foreign language environment. The analysis of economic situations in the case study format encourages students to compare different communication strategies, evaluate their effectiveness, and choose the optimal models of linguistic behavior in the context of international cooperation [8, p. 200].

On this basis, it is important to complete written analytical tasks that involve interpreting economic cases and then formulating recommendations for intercultural communication. The condition for completion is a reasoned selection of linguistic means, taking into account the addressee and the communicative goal.

Project-based learning, in turn, requires the development of language and cultural communication skills, as well as skills in the field of information technology and public communications. In practical terms, the need for foreign language interaction within interuniversity cooperation is effectively implemented through digital platforms, in particular the LinkedIn social network and the ZOOM environment, which open up opportunities for multi-vector international communication not only with English-speaking partners [3, p. 147].

In the process of forming language tolerance among foreign students majoring in economics, it is advisable to use authentic English-language media texts on economic and legal topics that reflect real international communication situations. In particular, the material of the article by Roush Ty, "Zuckerberg Reaches Settlement With Meta Shareholders

In $8 Billion Privacy Case" [10], provides a basis for analyzing professional discourse related to corporate responsibility, legal conflicts, and public communication of transnational companies. Therefore, economics students can be offered the following tasks:

Task 1 (analytical and semantic). Conditions for completion: students are asked to analyze the sentence "An attorney representing Meta shareholders told Judge Kathaleen McCormick in Delaware's Chancery Court that a settlement had been reached with Zuckerberg and other members of the company's leadership" [10]. It is necessary to determine the semantic meaning of the phrases "representing Meta shareholders," "settlement was reached," and "company's leadership" and explain their function in official legal and economic discourse. Analytical focus: completing the task develops the ability to correctly interpret legally marked units without simplifying or distorting the content, which contributes to the development of a tolerant attitude towards institutional forms of speech in a foreign language environment.

It is noteworthy that such analysis actualizes receptive communication strategies, as students learn to understand complex syntactic constructions without imposing their own cultural assessments. In this way, language emerges as a means of neutral professional interpretation.

Task 2 (pragmatic-interpretative). Condition for completion: based on the sentence "Facebook shareholders sued Zuckerberg, former COO Sheryl Sandberg and other billionaires tied to the company in 2018..." [10], students should determine the pragmatic function of the verb "sued" and the phrase "other billionaires tied to the company," identifying how they form an implicit assessment of the situation within the framework of a neutral news style. Analytical focus: the task is aimed at understanding the difference between factual presentation of information and subjective assessment, which is important for the formation of language restraint and tolerance in economic communication.

It is worth noting that the above task contributes to the development of learning strategies for self-control and reflection, as students are forced to compare their own interpretations with the communicative norms of English-language media discourse.

Task 3 (strategic-communicative). Conditions for completion: students are asked to analyze the fragment "Neither Meta nor attorneys representing the company immediately responded to requests for comment" [10]. They need to determine what communication strategy this sentence implements (avoidance, neutralization, delayed response) and justify its appropriateness in international corporate communication. Analytical focus: completing this task develops the ability to recognize strategies of silence or indirect response as acceptable tools of professional communication, which is particularly important in an intercultural economic environment.

In a broader methodological context, the above exercise or similar ones promote awareness that language tolerance consists in accepting different models of communicative behavior determined by legal, ethical, and cultural factors.

Task 4 (generalizing and analytical). Conditions for completion: students must compare the phrases "privacy case," "Federal Trade Commission agreement," and "sharing user data without consent" [10] and determine how they shape the economic and legal picture of business responsibility in the global information space. Analytical focus: the task develops the ability to comprehensively analyze terminological clusters and forms a tolerant attitude towards different legal systems and models of economic activity regulation.

In the system of professionally oriented language training for foreign students of economics, it is also advisable to use journalistic texts on economic topics that reflect the discussion processes in the international economic space. In particular, the material of Watson Iain's article "Don't rule out EU customs union, TUC boss tells Starmer" [11] creates a methodological basis for analyzing economic arguments, political rhetoric, and public communication strategies in the context of relations between the United Kingdom and the European Union. As a result, it is advisable to offer economics students the following tasks:

Task 1 (lexical-semantic). Conditions for completion: students are asked to analyze the phrases "the closest possible economic and political relationship," "boost economic growth," and "lower barriers to trade" [11]. It is necessary to determine their semantic structure, stylistic neutrality, and pragmatic function in economic discourse.

Analytical focus: completing the task helps develop the ability to interpret economically significant formulas without ideological reduction of content, which fosters tolerant perception of alternative economic models and political positions.

It is important that working with such lexical units actualizes receptive communication strategies focused on accuracy of understanding. As a result, students gradually develop the skill of separating language analysis from their own political preferences.

Task 2 (pragmatic-interpretative). Condition: based on the sentence "Paul Nowak told the BBC that he believed this would be 'essential' to boost economic growth" [11], determine the pragmatic role of the modal component "believed" and the adjective "essential" in forming the speaker's argumentative strategy. Analytical focus: the task develops the ability to recognize subjective evaluative elements in a formally informative text, which contributes to the development of linguistic restraint and tolerance in the interpretation of public economic statements.

It should be noted that such an analysis broadens students' understanding of the linguistic mechanisms of influence in economic discourse without reducing them to manipulative interpretation.

Task 3 (strategic-discursive). Conditions for completion: students are asked to analyze the excerpt "warned that faith in mainstream politics could 'drain away' unless living standards improved" [11] and identify the communicative strategy used (warning, forecasting, conditional argumentation).

It is necessary to justify its functional expediency in public economic discourse.

Analytical focus: completing the task helps students realize that language tolerance involves accepting different ways of argumentation determined by socio-economic contexts.

It is worth emphasizing that this method forms interactive communication strategies, as students learn to predict the addressee's reaction to conditional-predictive statements.

Task 4 (comparative-analytical). Conditions for completion: students are asked to compare the statements "Nowak urged the PM not to rule out a customs union with the EU" and "Sir Keir Starmer has ruled out rejoining the EU's single market and customs union" [11]. They need to identify differences in communication strategies (persuasion vs. distancing) and explain how they reflect different economic positions. Analytical focus: the task develops the ability to tolerate conflicting economic narratives without reducing them to an oppositional dichotomy.

In methodological terms, the integration of such exercises into the educational process will ensure the formation of a strategically balanced linguistic personality of a foreign student-economist. In this case, language becomes an instrument of intercultural understanding, allowing one to function adequately in an international educational and professional environment.

Conclusions. Thus, the analysis shows that the formation of language tolerance among foreign students of economics in the international educational space is closely linked to the general model of professional training of future economists. On the one hand, linguistic tolerance appears as a derivative of intercultural and communicative competences that ensure effective professional interaction in a multilingual environment, and on the other hand, as a value-normative regulator of economic discourse. The analysis of the educational content and proposed exercises confirms that awareness of the pragmatic potential of language units, the correct selection of lexical and grammatical means, and the use of mitigation and argumentation strategies contribute to the prevention of discriminatory interpretations and the formation of ethically balanced professional speech. Therefore, foreign language training for economics students should be seen as a tool for integration into the global sociocultural and economic space.

At the same time, the analysis of methodological approaches allows us to conclude that the effectiveness of language tolerance formation is ensured by the targeted integration of analytical, discursive, strategic-communicative, and reflective exercises into the structure of professionally oriented foreign language teaching. At the same time, the combination of theoretical training with practical modeling of intercultural economic situations, the use of authentic media texts and digital platforms contributes to the development of strategic competence and communicative sensitivity of students.

References

1. Malakhova, O. M. (2014). Tolerantnist yak tsinnist u hlobalizovanomu sviti [Tolerance as a value in a globalized world]. Facets – Hrani, 10, 47-53 [in Ukrainian].

2. Yavorska, H. Kh., & Larina, E. V. (2016). Movna tolerantnist u konteksti sotsialno-humanitarnykh nauk (chastyna 1) [Linguistic tolerance in the context of social and humanitarian sciences (Part 1)]. Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology – Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 20(1), 88-91 [in Ukrainian].

3. Stezhko, Yu. M. (2023). Movne vyrazhennia kultury: komunikatyvna tolerantnist [Linguistic expression of culture: communicative tolerance]. Contemporary Studies in Foreign Philology – Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii, 1(23), 141-149 [in Ukrainian].

4. Bohoslavets, L. O., & Kikena, H. (2018). Formuvannia movnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of linguistic competence of future economists in the process of professional training]. Bulletin of State University "Kyiv Aviation Institute". Series: Pedagogy. Psychology – Visnyk Derzhavnoho universytetu "Kyivskyi aviatsiinyi instytut". Seriia: Pedahohika. Psykholohiia, 12, 23-27 [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, L. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist u protsesi vyvchennia inozemnoi movy studentamy-ekonomistamy [Communicative competence in the process of learning a foreign language by economics students]. Young Scientist – Molodyi vchenyi, 9, 276-279 [in Ukrainian].

6. Dumashivskyi, Ya. Ye., Patiievych, O. V., & Chornii, V. Ya. (2023). Vazhlyvist i neobkhidnist rozvytku komunikatyvnoi kultury studentiv-ekonomistiv dlia stanovlennia yikhnoi maibutnoi inshomovnoi kompetentsii [Importance and necessity of developing communicative culture of economics students for the formation of their future foreign language competence]. Scientific Notes of National University "Ostroh Academy". Series: Philology – Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia: Filolohiia, 20(88), 53-56 [in Ukrainian].

7. Chernovaliuk, I. (2022). Profesiino oriientovana movna pidhotovka inozemnykh zdobuvachiv vyshchoi osvity [Professionally oriented language training of foreign higher education students]. Teaching Languages in Higher Education Institutions at the Modern Stage. Interdisciplinary Connections – Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky, 41, 82-99 [in Ukrainian].

8. Brutman, A., & Naumchuk, T. (2021). Formuvannia inshomovnoi kompetentsii v maibutnikh ekonomistiv na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Formation of foreign language competence of future economists in professionally oriented foreign language classes]. Contemporary Studies in Foreign Philology – Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii, 19(1), 194-202 [in Ukrainian].

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2003). Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku ekonomichnoi osvity [On approval of the Concept for the development of economic education]. Decision No. 12/7-4 of December 4, 2003. Verkhovna Rada of Ukraine – Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03#Text [in Ukrainian].

10. Roush, T. (2025, July 17). Zuckerberg reaches settlement with Meta shareholders in $8 billion privacy case. Forbes – Forbes. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/tylerroush/2025/07/17/zuckerberg-reaches-settlement-with-meta-shareholders-in-8-billion-privacy-case-report-says/ [in English].

11. Watson, I. (n.d.). Don't rule out EU customs union, TUC boss tells Starmer. BBC News – BBC News. Retrieved from https://www.bbc.com/news/articles/cx2dj27y0z0o [in English].

Література

1. Малахова О. М. Толерантність – цінність у глобалізованому світі. Грані. 2014. № 10. С. 47-53.

2. Яворська Г. Х., Ларіна Е. В. Мовна толерантність у контексті соціально-гуманітарних наук (частина 1). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2016. № 20 том 1. С. 88-91.

3. Стежко Ю. Мовне вираження культури: комунікативна толерантність. Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць. 2023. Вип. 1(23). С. 141-149.

4. Богославець Л. О., Кікена Г. Формування мовної компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. Вісник Державного університету «Київський авіаційний інститут». Серія: Педагогіка. Психологія. 2018. № 12. С. 23-27.

5. Ковальчук Л. О. Комунікативна компетентність у процесі вивчення іноземної мови студентами-економістами. Молодий вчений. 2016. № 9. С. 276-279.

6. Думашівський Я. Є., Патієвич О. В., Чорній В. Я. Важливість і необхідність розвитку комунікативної культури студентів-економістів для становлення їхньої майбутньої іншомовної компетенції. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 20(88). С. 53-56.

7. Черновалюк І. Професійно орієнтована мовна підготовка іноземних здобувачів вищої освіти. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2022. № 41. С. 82-99.

8. Брутман А., Наумчук Т. Формування іншомовної компетенції в майбутніх економістів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Сучасні дослідження з іноземної філології. 2021. № 19(1). С. 194-202.

9. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти: МОН України; Рішення, Концепція від 04.12.2003 № 12/7-4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03#Text

10. Roush Ty. Zuckerberg Reaches Settlement With Meta Shareholders In $8 Billion Privacy Case. Jul 17, 2025, 10:00am EDT. URL: https://www.forbes.com/sites/tylerroush/2025/07/17/zuckerberg-reaches-settlement-with-meta-shareholders-in-8-billion-privacy-case-report-says/

11. Watson Iain "Don't rule out EU customs union, TUC boss tells Starmer. URL: https://www.bbc.com/news/articles/cx2dj27y0z0o

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.161

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-153-164

Mysechko Olha Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-4667-6252

Bahrii Hanna Anatoliivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https//orcid.org/0000-0003-0928-2940

Mishchynska Iryna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https//orcid.org/0000-0002-5232-4811

BUSINESS DISCOURSE AND ECONOMIC DISCOURSE: CHARACTERISTICS AND INTERRELATIONSHIP

Abstract. The article presents the peculiarities of business discourse compared to those of economic discourse. It highlights functional differences between business and economics as two major spheres of human activity. Since business involves practically all spheres of human activity, the article aims to define how business discourse and economic discourse overlap and how they influence each other.

The article analyzes formal business style as reflected in official circles, namely politics, diplomacy, legislation, and the administrative branch, pointing to their specific formal features and communicative clichés. It differentiates between oral business communication in meetings, negotiations, interviews, presentations, and speeches, and written business communication in documents. The article specifies the linguistic strategies of written communication, such as politeness strategies and the usage of neutral language. At the same time, it emphasizes the dynamics of modern business communication, which contributes to the inclusion of expressive words, idiomatic expressions, metaphors, and professional jargon. Moreover, business English is viewed as a professional jargon.

The article highlights specific features of business English, such as professional jargon, and specifies its main subgroups, namely formal jargon,

corporate jargon, and marketing language. Each of these subgroups possesses its characteristic features. Unlike business discourse, economic discourse follows Standard English norms. It is mainly academic language as economics is a branch of science.

Based on the previously suggested business discourse classification, the article demonstrates the integration of lexical-semantic fields of business communication. Several areas of business communication overlap with economic discourse, namely documentation, academic business language, and the lexicography of business language. The core of business communication – formal business language – has been a part of economic discourse. Business discourse is more varied in its lexicon because it functions in various spheres of human activity.

Keywords: business discourse, economic discourse, business communication, business English, formal business style, professional jargon.

Mysechko Olha Valeriivna кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-4667-6252

Bahrii Hanna Anatoliivna кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0003-0928-2940

Mishchynska Iryna Volodymyrivna кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0002-5232-4811

БІЗНЕС-ДИСКУРС ТА ЕКОНОМІЧНИЙ ДИСКУРС: ОСОБЛИВОСТІ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК

Анотація. Стаття представляє особливості бізнес-дискурсу у порівнянні з економічним дискурсом. У ній висвітлюються функціональні відмінності між бізнесом та економікою як двома основними сферами людської діяльності.

Оскільки бізнес охоплює практично всі сфери діяльності людини, стаття має на меті визначити, яким чином бізнес-дискурс і економічний дискурс перетинаються та впливають один на одного.

У статті аналізується формальний бізнес-стиль, що проявляється в офіційних колах, а саме в політиці, дипломатії, законодавстві та адміністративній сфері, зокрема його специфічні формальні ознаки та комунікативні кліше. Розрізняються усна бізнес-комунікація (зустрічі, переговори, інтерв'ю, презентації та виступи) та письмова бізнес-комунікація (документи). Стаття визначає мовні стратегії письмової комунікації, такі як стратегії ввічливості та використання нейтральної мови. Водночас наголошується на динаміці сучасної бізнес-комунікації, що сприяє включенню експресивних слів, ідіоматичних висловів, метафор та професійного жаргону. Більше того, бізнес-англійська розглядається як професійний жаргон.

У статті виділяються специфічні ознаки бізнес-англійської, зокрема професійний жаргон, і визначаються його основні підгрупи: формальний жаргон, корпоративний жаргон та маркетингова мова. Кожна з цих підгруп має свої характерні особливості. На відміну від бізнес-дискурсу, економічний дискурс дотримується норм стандартної англійської мови. Він переважно академічний, оскільки економіка є науковою галуззю.

На основі запропонованої раніше класифікації бізнес-дискурсу стаття демонструє інтеграцію лексико-семантичних полів бізнес-комунікації. Деякі сфери бізнес-комунікації перетинаються з економічним дискурсом, а саме документація, академічна ділова мова та лексикографія ділової мови. Основа бізнес-комунікації – формальна ділова мова – становить частину економічного дискурсу. Бізнес-дискурс відрізняється більш різноманітним лексичним складом, оскільки функціонує в різних сферах людської діяльності.

Ключові слова: бізнес-дискурс, економічний дискурс, бізнес-комунікація, бізнес-англійська, формальний бізнес-стиль, професійний жаргон.

Statement of the problem. The global economy influences the daily routine of every individual, as long as each of us is involved in the economic life of society as an employer, employee, or consumer, and is therefore a participant in economic discourse. The language of economics provides participants in economic discourse – consumers, investors, and bankers – with the lexical means necessary to discuss various business issues. It is used not only by specialists belonging to a linguistically homogeneous group, but also by each of us, who is directly or indirectly involved in economic relations. Therefore, the language of economics is closely related to the general use of language. In particular, sometimes the jargon of a professional group becomes a part of the everyday language of the wider community. This is most likely to happen when the activities of this group are popular or reflected in the lives of a wider community.

Economics, as a branch of science, deals with the production, distribution, consumption, and allocation of goods and services. Business is viewed as the world of trade and commerce.

The difference between business and economics was noted by T. Wells, who defines business as an art of commerce and economics as a science, emphasizing that economics deals with systems and general principles. Thus, economics is considered a theoretical subject that can be taught at a university, while business is a practical craft that cannot be taught at a higher education institution [1]. The problem lies in figuring out the main characteristics of business discourse compared to those of the economics lexicon.

Analysis of recent research and publications. Business discourse has been of steady interest for decades. Lately, scholars and researchers have discussed various aspects of business discourse. K. Hnatyk & M. Fabian emphasized the role of English in business communication [2]. A. Malmous reflected on the language of business as a sub-discipline within the framework of Applied Linguistics – Language for specific purposes [3]. The author also mentioned that the language of business "deals with expressions and terms used in economic processes, transactions and commercial activities" [3, p. 52]. Yu. Vynohradova analyzed official business discourse in view of syntax [4]. M. Qodirova carried out the comparative analysis of communication strategies in the business discourse of English and Uzbek. The researcher paid special attention to specialized terminology, repetitive phrases, and persuasive and informative strategies in both languages [5]. D. Song, in critical discourse analysis of business English negotiations, emphasized its transitivity, nominalization, and modal words [6]. Liu Yui contemplated the formation of English-language business discourse through the prism of discourse formation in various scientific fields [7]. Also, the researcher viewed English-language business discourse as a basis for reflecting speech strategies [8]. I. Bloshchynskyi et al. viewed business discourse as a source of Anglicisms in Ukrainian [9].

From the point of view of discursive analysis, recognizing the lexical and textual differences between economic discourse and business discourse, as well as some syntactic differences, it can be said that they are to some extent related to each other. Other scholars note that business discourse should be divided into two categories: business discourse proper and economic discourse. The former is a professionally oriented language, while the latter is an academic code [10, p. 25]. So, "business in real life is the equivalent of theoretical economics" [11, p. 43], which is why there is interaction between them. The same author states that business English feeds into the academic language of economics, providing the necessary theoretical support and explanatory material. On the other hand, business English refers to professional languages, such as English in commerce

and finance, which puts into practice the theories developed by economic science [11, p. 44]. Thus, the two professional languages of commerce and finance are the professional consequence of the English of economics, which is the scientific and academic language.

Intellectual socio-economic discourse, which takes place among non-specialists, is close to the everyday form of economics – that is, business. Therefore, intellectuals who participate in this type of discourse convey academic knowledge to the general public in understandable language, since this form of discourse is more social than academic or scientific.

Economists and linguists have analyzed economic discourse as an academic code or language of science. As noted by D. Evans and S. John, research in the English language of economics is based on textbooks written in abstract language and metaphors referring to economic models and theories [12, p. 50]. Business discourse, as a professionally oriented language, according to the definition of F. Bargiel-Chappini and K. Nickerson, is "the process of conversation and correspondence between individuals whose main activity is in the field of business and who are united for the purpose of doing business" [13, p. 2].

More recently, the peculiarities of business English have been studied, ranging from various approaches to the involvement of several disciplines. The result of these studies was a definition stating that business discourse is "all about how people communicate orally and in writing in commercial organizations to do their jobs" [14, p. 3].

The features inherent in social dialects used in business discourse in today's multicultural society deserve special attention. Professional jargon is used as socially marked vocabulary in business discourse. Business English is a professional jargon that is divided into subgroups: formal jargon, corporate jargon (used in corporations, administrative management systems, etc.), and marketing language (used in marketing press releases, advertising texts, and prepared statements delivered by executives and politicians).

The specific features of social dialects that exist in a multicultural society are reflected in business discourse. Social dialects are linguistic differences inherent in the social groups that use them.

The article aims to examine the characteristics of business discourse compared to those of economics discourse and identify the lexical-semantic fields of business communication.

Main research material presentation. Business discourse influences all areas of public life in contemporary society. For several decades now, business discourse has been a topic of discussion among linguists. Some scholars view discourse more as language in use, in communication, than as examples of how this abstract system is structured for teaching a particular language or literacy.

Other researchers view business discourse as "interaction that occurs between individuals whose main activity is related to business and whose contacts are motivated by matters related to their business" [13, p. 2].

S. Rybachok mentioned that business discourse that verbalizes speech activity in specific microeconomic situations is regarded as a distinct type of discourse, though it overlaps with economic discourse. The researcher meant that business discourse uses economic terminology for communicative purposes, thereby blurring economic concepts, substituting terms and notions, and replacing them with general scientific, transdisciplinary, quasi-terms, or commonly used words [15, p. 94]. The other researcher, N. Savelyuk, noted that economic discourse is one of the main types of institutional discourse and is closely correlated with political discourse [16, p. 215].

Formal business style can be used in legal, administrative, and social relations. Business speech functions in politics, law, manufacturing, trade, management, social, and international relations. Thus, there are several subtypes of formal business style: judicial, diplomatic, and administrative-official. Each of them has specific features, communicative forms, and linguistic clichés.

Formal business style exists in written (business correspondence, legal texts, documentation, etc.) and oral forms (meetings, negotiations, interviews, presentations, speeches, etc.). Regarding the written form, scholar M. Pilegaard notes that "more attention is paid to adapting the text according to its illocutionary function in written communication than in oral communication [...] thus, the use of politeness strategies more realistically reflects strategic considerations in written form than in oral form" [17, p. 240].

According to Liu Yui, "The main array of written business English discourse consists of interstylistic, commonly used (neutral) vocabulary, which is explained by the need to ensure the adequacy and accuracy of information transmission, fast processing of documents/letters, therefore similar concepts are denoted by similar lexemes, not replaced by synonymous ones, so as not to arise different readings. Terminology takes second place" [8, p. 136].

Initially, expressive words, idiomatic expressions, and metaphors were not characteristic of business discourse, as there are clear rules defined by the business code, which is reflected in the speech of people whose professional activities are related to business. Today, business communication has become more dynamic thanks to intercultural relations in all spheres of human life. Bloshchynskyi et al. emphasized that "the English language plays a vital role in communication for Ukrainian professionals in many spheres of life, mainly in economics and business" [9, p. 1092].

Professional jargon has become part of business discourse as a means of intercultural communication in a multicultural society. English professional

jargon differs from Standard English in its specific vocabulary and phraseological units, as well as in a higher level of expressiveness.

It is generally believed that professional jargon is used mainly in informal communication: in conversations between specialists when discussing professional topics, and they use specialized language in formal communication, both oral and written. Professionals in the same field use professional jargon to discuss professional issues. The specific features of professional jargon are reflected at the phonetic, grammatical, and lexical levels.

Professional jargon is often used as socially marked vocabulary in business discourse. As noted by L. Andersson and P. Trudgill, for an outsider, jargon is "a technical language used within a particular group" [18, p. 17]. According to another definition, jargon is "specialized vocabulary used within social groups" [19, p. 211]. Since business discourse is represented in organizational, corporate, and managerial communication, it includes professional jargon used in these areas. Liu Yu, following the previous analysis by researchers of business English, identifies specific areas of business speech, which include: professional speech in business sectors; the language of PR, advertising, and marketing, special language techniques used in sales and marketing; documentation such as business correspondence or contract drafting; educational and academic language of business, economics, and management used in textbooks or scientific materials, publications, lectures, trainings, consultations, and seminars on business topics; lexicography of business speech; media business language; intercultural business communication (including teaching business foreign languages; languages for working in transnational corporations and assessing language proficiency [20, p. 86]. Fig. 1 presents the integration of lexical-semantic fields in business communication. It demonstrates the overlapping of the spheres of business and economics. Namely, spheres such as documentation, academic business language, and the lexicography of business language constitute the basis of economic discourse. Business discourse also applies the lexicon of these spheres. Moreover, this lexicon has been the core of business discourse. Other spheres of business communication include the lexicon referred to as the other layer, namely, professional jargon. Jargon as a linguistic phenomenon emerged in the 16th century to improve communication efficiency and give it a specific style characteristic of the business sector in which it was used [21, pp. 27-47]. According to K. Hudson's definition, jargon is "a linguistic phenomenon that denotes intention and content, as well as characterizes and helps us to more clearly identify opponents in society [22, p. 3]. T. Adorno proposed the term 'formal jargon'. He associates formal jargon with professional groups engaged in intellectual work, who are dependent and economically weak. For these people, he believes, "jargon is a professional disease" [23, pp. 5-13].

ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

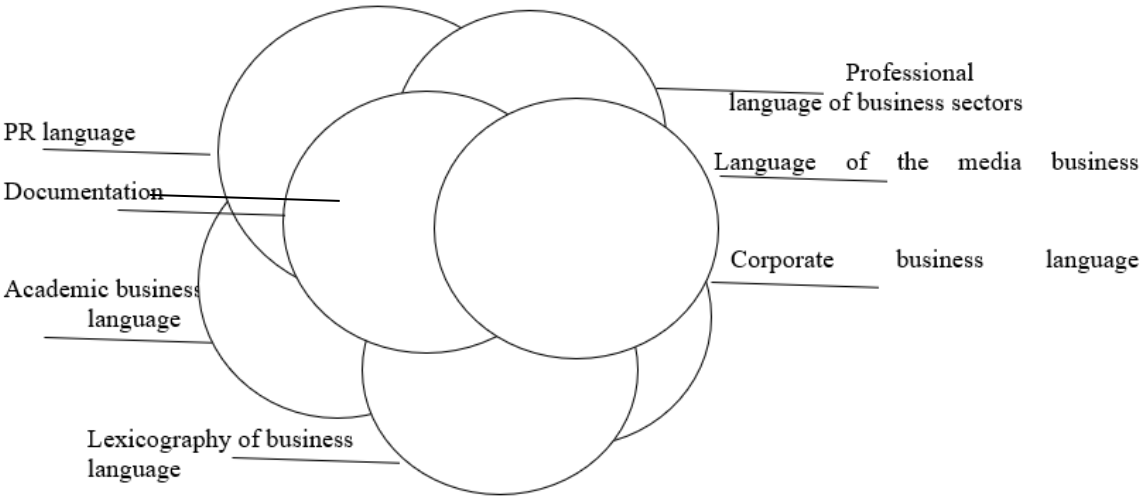


Fig. 1. Integration of lexical-semantic fields of business communication

Thus, professional jargon is used by certain social groups to emphasize their belonging to the groups or to facilitate communication and identify opponents or competitors.

Corporate discourse is a type of business discourse through which a corporation communicates with its staff. Their roles and relationships are defined, starting with job advertisements and interviews, and ending with orders and seminars for official introduction into the production process. Since communication between different parts of the company must be fast and effective, conversations include specific terms, most often in the form of abbreviations and acronyms.

Corporate discourse plays a significant role in companies. It ensures professional communication within a corporation and between corporations. Abbreviations and acronyms, used at different stages of corporate discourse and in its various forms, contribute to efficient time management, carry business transactions, convey messages content concisely, and make the language of business discourse more productive overall.

Corporate jargon does not contain professional terminology. Varieties of group or corporate jargon are microsystems with a limited corporate vocabulary, reduced lexicon, and emotional function, used by different social groups united by their non-professional interests, such as education, military service, sports, hobbies, etc.

So, business communication is conducted in numerous spheres of human professional activity; its main purpose is to enhance professional communication and achieve the most appropriate result. In some spheres, it overlaps with economic discourse. Then, they apply the same lexicon, namely, a formal neutral lexicon used in documentation, academic texts, and dictionaries. In general,

business discourse occurs in numerous spheres of human activity, while economic discourse occurs only in the professional economic sphere.

Conclusions. Based on the analysis of the specific features of business and economic discourse, it is possible to conclude that their nature is closely connected with the core subject of discourse. In business discourse, the subject matter is commerce, which refers to almost all spheres of human activity. In economic discourse, the subject matter is pure science concerning economic activities in society. So, business discourse requires a broader lexicon for its practical purposes.

As it is stated in the article, business communication functions in several spheres, namely in business sectors, in PR, advertising, and marketing, in sales and marketing, in documentation such as business correspondence or contract drafting, in educational and academic language of business, in economics and management, in textbooks or scientific materials, publications, lectures, trainings, consultations, and seminars on business topics; in lexicography of business speech; in media business; in intercultural business communication; in transnational corporations and assessing language proficiency. These spheres require specific linguistic tools.

Business English has been a major linguistic tool, making business discourse a powerful process, thus contributing to the efficient management of all spheres of human activity. It functions in oral and written communication according to its specific rules. Oral business communication takes place in meetings, negotiations, interviews, presentations, and speeches. Written business communication is reflected in documentation. Both oral and written business communication possess their linguistic strategies. In written business communication, it is appropriate to observe politeness and use neutral language. Oral business communication is often conducted in a dynamic environment, so it requires appropriate linguistic strategies and specific knowledge and skills. Both oral and written business communication use terminology in the professional fields.

The analysis of formal business style proved that it is used in official circles, namely in politics, diplomacy, legislation, and administrative activities, with its formal characteristics being official language and communicative clichés.

The dynamic nature of oral business communication has led to wider use of expressive words, idiomatic expressions, metaphors, and professional jargon. Furthermore, business English is viewed as professional jargon. Characteristic features of business English as professional jargon have been highlighted, namely, formal and corporate jargon and marketing language, with their specifics. Their lexicon consists of neutral words and words belonging to other layers. In

professional jargon, these may be professional terminology and jargon words. In corporate jargon, professional terminology is missing. In marketing language, professional terminology, metaphors, and expressive words are used.

Unlike business discourse, economic discourse takes place in academic and official circles, as economics is a science. Economic discourse follows the norms of Standard English, using formal neutral lexicon appropriate for the official layer. The analysis of the lexical-semantic fields of business communication proves that several spheres of economic discourse overlap with those of business discourse: documentation, academic business language, and lexicography of business language. Formal business language is the core of business communication, and it constitutes part of economic discourse.

References:

1. Wells T. R. The Art of Business and the Science of Economics / T. R. Wells // *The Philosopher's Beard*. – 2011. – Режим доступу: https://www.philosophersbeard.org/2011/10/art-of-business-and-science-of.html

2. Hnatyk K., Fabian M. English in Business Communication // *Матеріали конференцій МЦНД* (24.01.2025; Мукачево, Україна). – 2025. – P. 50–52. – DOI: 10.62731/mcnd-24.01.2025.002.

3. Malmous A. Introduction to the Business Language / A. Malmous // *Al-Mayadin Journal of Humanities*. – 2020. – Vol. 2, Iss. 1. – P. 49–54. – Режим доступу: http://www.madjalate-almayadine.com/.

4. Виноградова Ю. Офіційно-діловий дискурс і офіційно-діловий текст: диференціація понять в аспекті комунікативного синтаксису / Ю. Виноградова // *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. – 2024. – Вип. 30. – С. 38–40. – DOI: 10.31891/2415-7929-2024-30-6.

5. Qodirova M. Comparative Analysis of Communication Strategies in Business Discourse of English and Uzbek Languages / M. Qodirova // *World Bulletin of Social Sciences*. – 2024. – Vol. 38. – P. 16–19.

6. Song D. Critical Discourse Analysis of Business English Negotiations / D. Song // *The Frontiers of Society, Science and Technology*. – 2020. – Vol. 2, Iss. 17. P.133-137.DOI: 10.25236/FSST.2020.021721.

7. Юй Л. Осмислення формування англомовного ділового дискурсу / Л. Юй // *Молодий вчений*. – 2021. – № 3 (91). – С. 66–68. – DOI: 10.32839/2304-5809/2021-3-91-15.

8. Yui Liu. English-language Business Discourse as a Basis for Reflecting Speech Strategies // *Сучасні дослідження з іноземної філології*. – 2022.-Вип. 3-4 (21-22). – С. 131–137.

9. Bloshchynskyi I., Mishchynska I., Karpushyna M. et al. Critical Discourse Analysis of Anglicisms in Ukrainian Business and Media Communication // *Forum for Linguistic Studies*. – 2025. – Vol. 7, No. 6. – P. 1090–1104. – DOI: 10.30564/fls.v7i6.9310.

10. Crawford Camiciottoli B. *The Language of Business Studies Lectures: A Corpus-assisted Analysis* / B. Crawford Camiciottoli. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2007. – 263 p.

11. Gimenez Moreno R. *Words for Working: Professional and Academic English for International Business and Economics* / R. Gimenez Moreno. – Valencia : Universitat de València, 2010. – 400 p.

12. Dudley-Evans T., St John M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach* / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.

13. Bargiela-Chiappini F., Nickerson C., Planken B. *Writing Business: Genres, Media and Discourses* / F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson, B. Planken. – Harlow, UK : Longman, 1999. – 338 p.

14. Bargiela-Chiappini F., Nickerson C., Planken B. *Business Discourse* / F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson, B. Planken. – London : Palgrave Macmillan, 2013. – 359 p.

15. Рибачок С. М. Комунікативний вплив бізнес-дискурсу / С. М. Рибачок // *Молодий вчений*. – 2021. – № 10.1 (98.1), жовтень. – С. 93–96.

16. Savelyuk N. Economic discourse: theoretical substantiation of psycholinguistic aspects / N. Savelyuk // *Psycholinguistics in a Modern World – 2020* : proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference (Pereiaslav-Khmelnytskyi, October 22–23, 2020). – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2020. – P. 212–216.

17. Pilegaard M. Politeness in Written Business Discourse: A Text Linguistic Perspective / M. Pilegaard // *Journal of Pragmatics*. – 1997. – Vol. 28. – P. 223–244.

18. Andersson L., Trudgill P. *Bad Language* / L. Andersson, P. Trudgill. – London : Penguin, 1990. – 208 p.

19. Yule G. *The Study of Language* / G. Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 340 p.

20. Yui, Liu. Typology of English business discourse / Yu. Liu // *Knowledge, Education, Law, Management*. – 2021. – № 3 (39), vol. 2. – P. 85–88.

21. Locker K. O. “As Per Your Request”: A History of Business Jargon / K. O. Locker // *Journal of Business and Technical Communication*. – 1987. – Vol. 1, No. 1. – P. 27–47.

22. Hudson K. *The Jargon of the Professions* / K. Hudson. – London : Macmillan, 1979. – 146 p.

23. Adorno T. *The Jargon of Authenticity* / T. Adorno.London: Routledge, 2009.-188 p.

Література

1. Wells, T. R. (2011). The art of business and the science of economics. *The Philosopher’s Beard*. http://www.philosophersbeard.org/2011/10/artof-business-and-science-of.html

2. Hnatyk, K., & Fabian, M. (2025). English in business communication. In *Proceedings of the International Scientific Conference* (Mukachevo, Ukraine, January 24, 2025, pp. 50–52). https://doi.org/10.62731/mcnd-24.01.2025.002

3. Malmous, A. (2020). Introduction to the business language. *Al-Mayadin Journal of Humanities, 2*(1), 49–54. http://www.madjalate-almayadine.com/

4. Vinogradova, Yu. (2024). Ofitsiino-dilovyi dyskurs i ofitsiino-dilovyi tekst: Dyferentsiatsiia poniat v aspekti komunikatyvnoho syntaksysu [Official-business discourse and official-business text: Differentiation of concepts in the aspect of communicative syntax]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva*, 30, 38–40. https://doi.org/10.31891/2415-7929-2024-30-6

5. Qodirova, M. (2024). Comparative analysis of communication strategies in business discourse of English and Uzbek languages. *World Bulletin of Social Sciences, 38*, 16–19.

6. Song, D. (2020). Critical discourse analysis of business English negotiations. *The Frontiers of Society, Science and Technology, 2*(17), 133–137. https://doi.org/10.25236/FSST.2020.021721

7. Yui, Liu. (2021). Osmyslennia formuvannia anhlomovnoho dilovoho dyskursu [Understanding the formation of English-language business discourse]. *Molodyi vchenyi, 3*(91), 66–68. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-15

8. Yui, Liu. (2022). English-language business discourse as a basis for reflecting speech strategies. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii*, 3–4(21–22), 131–137.

9. Bloshchynskyi, I., Mishchynska, I., Karpushyna, M., Sopilniak, S., Borynskyi, V., Mysechko, O., Isaieva, I., Yankovets, O., Mychkovska, V., & Moroz, N. (2025). Critical discourse analysis of anglicisms in Ukrainian business and media communication. *Forum for Linguistic Studies, 7*(6), 1090–1104. https://doi.org/10.30564/fls.v7i6.9310

10. Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The language of business studies lectures: A corpus-assisted analysis*. John Benjamins.

11. Giménez Moreno, R. (2010). *Words for working: Professional and academic English for international business and economics*. Universitat de València.

12. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.

13. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., & Planken, B. (1999). *Writing business: Genres, media and discourses*. Longman.

14. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., & Planken, B. (2013). *Business discourse*. Palgrave Macmillan.

15. Rybachok, S. M. (2021). Komunikatyvnyi vplyv biznes-dyskursu [Communicative influence of business discourse]. *Molodyi vchenyi, 10.1*(98.1), 93–96.

16. Savelyuk, N. (2020). Economic discourse: Theoretical substantiation of psycho-linguistic aspects. In *Psycholinguistics in a Modern World – 2020: Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference* (Pereiaslav-Khmelnytskyi, October 22–23, pp. 212–216).

17. Pilegaard, M. (1997). Politeness in written business discourse: A text linguistic perspective. *Journal of Pragmatics, 28*, 223–244.

18. Andersson, L., & Trudgill, P. (1990). *Bad language*. Penguin.

19. Yule, G. (2006). *The study of language*. Cambridge University Press.

20. Yui, Liu (2021). Typology of English business discourse. *Knowledge, Education, Law, Management, 3*(39), 2, 85–88.

21. Locker, K. O. (1987). “As per your request”: A history of business jargon. *Journal of Business and Technical Communication, 1*(1), 27–47.

22. Hudson, K. (1979). *The jargon of the professions*. Macmillan.

23. Adorno, T. (2009). *The jargon of authenticity*. Routledge.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81'42:65:658:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-165-178

Navolokina Alla PhD in Economics, Associate Professor, President, Department of Psychology and Social Sciences and Humanities, Private higher education institution 'International European University', Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1711-6002

DISCOURSE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF MANAGEMENT, MARKETING AND IT: PHILOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. Article presents a comprehensive philological analysis of professional communication discourse in three fields, viewing language not merely as an instrument of information transfer but as a means of constructing professional identity, regulating institutional processes, shaping corporate image and exerting communicative influence.The study is grounded in an integrated theoretical framework that combines discourse analysis, cognitive linguistics and pragmatics. Such an approach makes it possible to examine professional discourse as a multidimensional phenomenon embedded in social, institutional and technological contexts. The article analyses lexical, terminological, stylistic and syntactic features of managerial, marketing and IT communication, as well as the dominant communicative strategies and pragmatic orientations characteristic of each field. The research demonstrates that management discourse is predominantly regulatory and directive in nature, characterised by a high degree of standardisation, abstract vocabulary, complex syntactic constructions and norm-oriented linguistic formulas aimed at coordinating actions and legitimising managerial decisions. Marketing discourse, by contrast, combines rational-informative and emotional-expressive components, employing evaluative vocabulary, metaphors, narrative elements and persuasive strategies to influence the target audience and construct a positive brand image. Discourse in the field of information technology is marked by internationalisation, terminological density, conciseness and algorithmic clarity, reflecting the need for accuracy, efficiency and unambiguous interpretation in a global professional environment.An empirical micro-study based on a questionnaire survey of representatives of the three professional groups confirms that the effectiveness of professional communication directly depends on the correspondence between linguistic means and the communicative goals of a given field. The comparative analysis reveals both common institutional features and field-specific linguistic dominants, as well

as a growing tendency towards interdiscursivity and the hybridisation of professional genres under the influence of digital technologies.The findings contribute to a deeper philological understanding of modern professional communication and substantiate the relevance of an integrated linguistic, pragmatic and discursive approach to the study of professional discourse in management, marketing and information technology.

Keywords: professional discourse; professional communication; discourse analysis; philological analysis; management discourse; marketing discourse; IT discourse; pragmatics; cognitive linguistics; interdiscursivity; institutional communication; digital communication

Наволокіна Алла Сергіївна кандидат економічних наук, доцент, президент, кафедра психології та соціально-гуманітарних дисциплін, приватний заклад вищої освіти «Міжнародний Європейський Університет», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1711-6002

ДИСКУРС ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ГАЛУЗІ МЕНЕДЖМЕНТУ, МАРКЕТИНГУ ТА ІНФОРМАТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ФІЛОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті представлено комплексний філологічний аналіз дискурсу професійної комунікації в трьох галузях, розглядаючи мову не лише як інструмент передачі інформації, а й як засіб формування професійної ідентичності, регулювання інституційних процесів, формування корпоративного іміджу та здійснення комунікативного впливу.

Дослідження ґрунтується на інтегрованій теоретичній базі, що поєднує дискурсивний аналіз, когнітивну лінгвістику та прагматику. Такий підхід дає змогу розглядати професійний дискурс як багатовимірне явище, вбудоване в соціальний, інституційний та технологічний контексти. У статті аналізуються лексичні, термінологічні, стилістичні та синтаксичні особливості комунікації в менеджменті, маркетингу та IT, а також домінуючі комунікативні стратегії та прагматичні орієнтації, характерні для кожної галузі. Дослідження показує, що управлінський дискурс має переважно регулятивний та директивний характер, характеризується високим ступенем стандартизації, абстрактною лексикою, складними синтаксичними конструкціями та нормоорієнтованими мовними формулами, спрямованими на координацію дій та легітимізацію управлінських рішень. На відміну від цього, маркетинговий дискурс поєднує раціонально-інформативні та емоційно-експресивні компоненти, використовуючи оціночну лексику, метафори, наративні елементи та переконливі стратегії для впливу на цільову

аудиторію та формування позитивного іміджу бренду. Дискурс у сфері інформаційних технологій характеризується інтернаціоналізацією, термінологічною щільністю, лаконічністю та алгоритмічною чіткістю, що відображає потребу в точності, ефективності та однозначному тлумаченні в глобальному професійному середовищі. Емпіричне мікродослідження, засноване на анкетному опитуванні представників трьох професійних груп, підтверджує, що ефективність професійної комунікації безпосередньо залежить від відповідності мовних засобів комунікативним цілям певної сфери. Порівняльний аналіз виявляє як загальні інституційні особливості, так і специфічні для галузі лінгвістичні домінанти, а також зростаючу тенденцію до інтердискурсивності та гібридизації професійних жанрів під впливом цифрових технологій. Отримані результати сприяють глибшому філологічному розумінню сучасної професійної комунікації та обґрунтовують актуальність інтегрованого лінгвістичного, прагматичного та дискурсивного підходу до вивчення професійного дискурсу в менеджменті, маркетингу та інформаційних технологіях.

Ключові слова: професійний дискурс; професійна комунікація; дискурсивний аналіз; філологічний аналіз; дискурс менеджменту; дискурс маркетингу; дискурс IT; прагматика; когнітивна лінгвістика; інтердискурсивність; інституційна комунікація; цифрова комунікація

Introduction. In today's world of globalisation, digitalisation and intensified intercultural communication, professional communication is becoming particularly important as a subject of interdisciplinary scientific research. The fields of management, marketing and information technology are key drivers of economic and social development and, as such, shape specific communication practices that reflect new models of thinking, values, language norms and discursive strategies. Within these fields, language ceases to be merely a tool for conveying information and becomes a means of constructing professional identity, managing processes, shaping company image and influencing the target audience.

Professional discourse in the fields of management, marketing and IT is characterised by a high level of terminologisation, active use of foreign borrowings (primarily Anglicisms), abbreviations, neologisms, as well as a combination of elements of formal business, scientific and journalistic styles. In addition, it should be emphasised that it is characterised by dynamism, caused by rapid changes in technological processes and market conditions. All this requires a thorough philological understanding, since the linguistic features of professional communication directly affect the effectiveness of communication, management decision-making and the success of professional interaction.

The relevance of the article lies in the fact that, despite a significant number of works devoted to individual aspects of business speech or industry terminology, the problem of comprehensive philological analysis of professional communication discourse in the fields of management, marketing and IT remains insufficiently developed. In particular, there is currently a lack of research that systematically combines linguistic, pragmatic and discursive approaches, taking into account the specifics of each of these fields. All of the above aspects, in our opinion, determine the relevance of the chosen topic and the need for its further scientific study.

Review of recent studies and publications

The theoretical foundations of discourse research have been developed within several leading linguistic fields, primarily discourse analysis, cognitive linguistics and pragmatics, which provide a multidimensional approach to the study of professional communication. In modern linguistics, discourse is interpreted not only as a collection of texts, but as a process and result of speech activity immersed in a social, institutional, and cultural context. Within the framework of classical and critical discourse analysis [6; 22], professional discourse is viewed as a form of social practice that reflects power relations, ideologies, and the institutional roles of communicants. These approaches are productive for the analysis of managerial and marketing communication, as they allow us to identify the mechanisms of influence, persuasion and legitimisation of decisions in the speech of managers and marketers. The functional-discursive approach focuses on the connection between linguistic means and communicative functions, which is important for analysing professional texts of various genres — from corporate reports to presentations and technical documentation [9].

Cognitive linguistics [7; 14; 15] expands the possibilities of researching professional discourse through the analysis of conceptual structures, frames, and metaphors that underlie professional thinking. The works of contemporary researchers show that conceptual metaphors related to war, games, growth, and travel are actively used in management and marketing discourse, shaping perceptions of business processes and development strategies. In the field of IT, the cognitive approach allows us to analyse the specifics of conceptualising abstract technological processes through metaphorical and model structures.

The pragmatic approach focuses on speech acts, communicative intentions, and the conditions for successful professional interaction [1; 8; 17]. From a pragmatic perspective, professional discourse is viewed as a purposeful activity in which linguistic means are subordinated to the tasks of management, persuasion, information, or coordination of actions. This approach is particularly relevant for the analysis of business negotiations, team communication in an IT environment, and marketing messages.

As for Ukrainian linguistics, issues of discourse and professional speech are addressed in the works of F. Batsevych, who develops the theory of discourse and communicative linguistics [3]; O. Selivanova, who studies the cognitive and pragmatic aspects of linguistic activity [19]; N. Kondratenko [12], L. Matsko [16] whose scientific research is devoted to functional styles and the culture of professional speech.

Certain aspects of business and institutional discourse are also analysed in the works of contemporary Ukrainian researchers of professional communication and terminology.

Foreign studies of professional and business discourse are represented by the works of R. Wodak [23] (discourse-historical approach), K. Bhatia [4] (genre analysis of professional discourse), D. Swales [20] (theory of genres and discursive communities), which create a methodological basis for the analysis of management, marketing and IT texts. In the field of marketing communication, the works of F. Kotler [13] (in terms of conceptualising marketing strategies that indirectly influence language practices) are significant, and in the field of IT discourse, interdisciplinary studies of technical communication and digital discourse are significant.

Thus, we would like to conclude that the analysis of scientific sources confirms the existence of a strong theoretical basis for the study of professional discourse, while revealing the need to integrate discourse analysis, cognitive linguistics and pragmatics in order to comprehensively understand professional communication in the fields of management, marketing and information technology from a philological perspective.

The purpose of this scientific article is to conduct a comprehensive philological analysis of professional communication discourse in the fields of management, marketing, and information technology in order to identify its common and specific linguistic, stylistic, and pragmatic characteristics. To achieve this goal, the **following tasks** are to be accomplished:

- outline theoretical approaches to the study of professional discourse;
- analyse the lexical, terminological and stylistic features of speech in each of the fields studied;
- identify the main discursive strategies and communicative functions of professional communication;
- determine the role of sociocultural and technological factors in the formation of modern professional discourse.

The implementation of this goal will contribute to the deepening of scientific understanding of the linguistic specificity of modern professional communication and can be used in further linguistic research, as well as in the practice of professional communication and teaching of specialised disciplines.

Main part of the study

In modern philological science, the concept of discourse is interpreted as a multidimensional communicative entity that goes beyond the text and encompasses the social, cognitive and pragmatic dimensions of speech. This approach allows us to view language not as an autonomous system, but as a dynamic tool for social interaction, closely linked to institutional practices and cultural models of behaviour. In this context, professional discourse appears as a form of speech activity that is regulated by the norms of a particular professional community and aimed at the implementation of specific functional tasks.

We would like to emphasise that professional discourse is a type of institutional discourse, as it functions within formalised social institutions and is characterised by asymmetry of communicative roles, normativity and genre predictability. Its specificity is determined by the need for accurate, unambiguous and, at the same time, effective communication of information, which is particularly relevant for areas with a high level of responsibility and dynamics, in particular management, marketing and information technology.

From a philological point of view, the analysis of professional discourse involves the study of lexical and semantic features, stylistic dominants, typical syntactic constructions, as well as the pragmatic attitudes of the speaker. Particular attention is paid to the analysis of discursive strategies and tactics used to realise the communicative intentions of communication participants. It is also important to take into account extralinguistic factors — the field of activity, communicative purpose, status of communication participants, corporate culture and technological environment — which directly influence the choice of linguistic means.

1. Discourse of professional communication in management

Discourse in management is formed in the context of clearly structured organisational relations and is aimed at regulating activities, coordinating actions and making management decisions. It reflects the hierarchical nature of management processes and at the same time serves as a tool for implementing the strategic and tactical goals of the organisation. Communication in management is often formalised, which necessitates the use of standardised language models.

It should be noted that managers' speech is characterised by a high degree of clichés and normativity, which ensures the stability and predictability of managerial communication. Standard linguistic formulas and established clichés are widely used in English-language managerial discourse, in particular: ***'in line with the company's strategic objectives', 'within the approved framework', 'for the purpose of improving operational efficiency', 'in accordance with established procedures'***. Such formulas perform a regulatory function and contribute to the unification of managerial speech.

At the lexical level, abstract nouns representing key management categories predominate, for example: ***efficiency, optimisation, strategy, performance, accountability, sustainability, compliance***. They are combined with industry-specific management terms ***(strategic planning, performance management, risk mitigation, decision-making process)*** and modal markers of necessity and obligation, such as ***must, should, need to, are required to***. Typical expressions include: ***'The company must ensure sustainable growth', 'Managers are required to meet key performance indicators', 'The process needs to be optimised to achieve better results'.***

Syntactically, management discourse in English tends towards complex, elaborate constructions with a clear logical and semantic structure. Complex sentences with conditional and causal relationships are often used, for example: ***'If the strategic objectives are achieved, the organisation will be able to expand its market presence', 'Since market conditions are constantly changing, management needs to revise the current strategy'.*** Such syntactic models reinforce the formality of the presentation and reflect the institutional nature of managerial communication.

2. Marketing discourse as a means of communicative influence

In turn, marketing discourse occupies a special place among professional discourses, as it combines rational-informational and emotional-expressive components. Its main goal is not only to convey information about a product or service, but also to form a positive brand image, build trust and influence the value orientations of the addressee.

In this context, English-language marketing formulas such as ***'designed to meet your needs', 'trusted by millions of customers worldwide', 'a brand you can rely on'*** are indicative, combining informativeness with an appeal to the emotions and experience of the consumer.

It is well known that the lexical composition of marketing discourse is characterised by the active use of evaluative vocabulary, metaphors, epithets, slogans and narrative elements. Typical examples include: ***'innovative solutions for a smarter future', 'a powerful tool that transforms your business', 'unlock the full potential of your brand'.*** Concepts of success, innovation, and uniqueness are often used in communication to symbolically mark a product on the market, such as ***'cutting-edge technology,' 'a unique customer experience,' and 'next-generation product.'*** Such linguistic devices create the illusion of exclusivity and competitive advantage.

It is worth noting that stylistically, marketing discourse tends to synthesise business and journalistic styles, which ensures both the informativeness and emotional appeal of the message. This is evident in the combination of factual data with expressive appeals, for example: ***'Our solution increases productivity***

by 30% — start growing today', 'Backed by data, driven by innovation'. Such constructions combine rational argument with motivational impulse.

That is why, from a pragmatic point of view, marketing discourse implements strategies of persuasion and appeals to the emotions, needs and expectations of the target audience. Direct appeals and imperative constructions are often used: ***'Discover what's possible', 'Join the future of digital marketing', 'Experience the difference'***. In the digital environment, marketing discourse is increasingly taking on interactive forms, which is leading to a change in traditional language models and a strengthening of the role of dialogue, in particular through interrogative and reactive structures: ***'Looking for a smarter solution?', 'Ready to take your business to the next level?'.***

3. Features of discourse in the field of information technology

We would like to emphasise that discourse in the field of information technology is formed in a globalised professional environment and is characterised by a high level of internationalisation. Its specificity is determined by the rapid development of technology, the need for rapid information exchange and a focus on intercultural professional interaction. In this context, English-language expressions and terms have become standard elements of communication: ***'cloud computing infrastructure', 'continuous integration and deployment', 'scalable architecture', 'cross-functional team collaboration'***. They ensure the rapid transfer of professional information and the unification of technological terminology at the international level.

At the lexical level, IT discourse is characterised by the active use of English loanwords, abbreviations and specialised terms, which often have no established equivalents in national languages. Examples: ***API (Application Programming Interface), UI/UX design, agile methodology, DevOps pipelines.*** Syntactically, concise, instructive, and algorithmic constructions prevail, for example***: 'Deploy the update to production server,' 'Check logs for errors before execution,' 'Merge the feature branch into the main repository.***' Such constructions minimise the likelihood of misinterpretation and increase the accuracy of information exchange.

The pragmatic focus of IT discourse is on the rapid and accurate transmission of technical information, coordination of teamwork, and ensuring effective interaction between specialists of different profiles. Instructional and command formulas are often used: ***'Please review the pull request', 'Assign tasks according to priority', 'Ensure backward compatibility'.*** Another important feature is the combination of written and oral forms of communication in digital environments, which has led to the emergence of new hybrid genres of professional speech, such as chatbots, technical forums, video conferences, and interactive documentation: ***'Join the stand-up meeting on Zoom', 'Post the issue***

in the Jira board for review', 'Refer to the API documentation for implementation details'.

A questionnaire survey was used to empirically verify the theoretical propositions. The survey was conducted online and covered 30 respondents — representatives of the fields of management, marketing, and information technology. The questionnaire contained closed and semi-open questions aimed at identifying the perception of linguistic clarity, comprehensibility, and communicative effectiveness of professional speech.

Empirical micro-research of professional communication in the fields of management, marketing and IT

In order to confirm the theoretical propositions, a survey of 30 respondents, students of the Private Higher Education Institution 'International European University' (10 managers, 10 marketers, 10 IT specialists), was conducted. The survey was conducted in the form of an online questionnaire and concerned the assessment of linguistic clarity, effectiveness and comprehensibility of professional communication.

Table 1

Survey results (summarised data)

Field	Terminology Clarity	Convincingness	Overall effectiveness
Management	High	Medium	High
Marketing	Medium	High	High
IT	Very high	Low	High

The results obtained indicate that the effectiveness of professional discourse correlates with the correspondence of linguistic means to the communicative goals of a particular field.

Comparative philological analysis

In our opinion, the problem of interdiscursivity, which manifests itself in the interpenetration of elements of managerial, marketing and IT discourse, requires separate consideration. In modern professional practices, there is an increasing tendency to mix genres and stylistic means, which is due to the interdisciplinary nature of professional activity and the development of digital communications. A comparative analysis shows that, despite their common institutional nature, each of the discourses studied has its own dominant functions and linguistic markers. Managerial discourse is focused on regulation and control, marketing discourse on persuasion and influence, and IT discourse on information and technical accuracy. At the same time, their interaction forms new hybrid models of professional communication that require further philological analysis.

ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Table 2

Comparative characteristics of professional discourses

Criterion	Management	Marketing	IT
Dominant function	Regulation	Persuasion	Information
Lexical type	Abstract	Evaluative	Terminological
Communicative strategy	Directive	Manipulative	Rational

Thus, professional discourse in each of these areas has its own linguistic specificity, which is determined by the functional needs of professional activity.

Conclusions

As a result of the study, a comprehensive philological analysis of professional communication discourse in the fields of management, marketing and information technology was carried out, which made it possible to identify both common and specific linguistic, stylistic and pragmatic characteristics of each of these fields.

It has been established that professional discourse is a type of institutional discourse, which is characterised by normativity, genre-specificity, terminological richness and dependence on extralinguistic factors. Its functioning is determined by the communicative goals of professional activity, the status and role relationships of communication participants and the specifics of the social and technological context.

An analysis of discourse in the field of management has revealed the dominance of the regulatory function of speech, a focus on coordinating actions and legitimising management decisions. Management discourse is characterised by a high level of standardisation, a predominance of abstract vocabulary, complex syntactic structures and directive speech strategies.

Marketing discourse, unlike managerial discourse, is distinguished by a combination of rational-informative and emotional-expressive means. Its main function is to persuade and influence the addressee, which is achieved through evaluative vocabulary, metaphorical language, and appeals to the values and needs of the target audience. The conditions of digitalisation contribute to the intensification of interactivity and hybridisation of genres of marketing communication.

Discourse in the field of information technology is characterised by the pursuit of maximum accuracy, conciseness and unambiguity. Its specificity is manifested in a high level of internationalisation, active use of English-language terminology, and the dominance of instructional and informative speech strategies. IT discourse reflects the peculiarities of professional thinking, focused on algorithmicity and rationality.

The results of the empirical micro-study confirmed the theoretical propositions regarding the dependence of the effectiveness of professional communication on the correspondence of linguistic means to the communicative goals of a specific field. The data obtained indicate that clarity of terminology, adequate selection of stylistic resources and pragmatic strategies are key factors for successful professional interaction.

A comparative analysis revealed trends towards interdiscursivity and the interpenetration of linguistic models of management, marketing and IT, which is due to the interdisciplinary nature of modern professional activity. This opens up prospects for further philological research, particularly in the areas of digital professional discourse analysis, genre transformations, and intercultural aspects of professional communication.

Thus, the study deepens scientific understanding of the linguistic specificity of modern professional discourse and confirms the feasibility of its comprehensive philological analysis, taking into account social, cognitive and pragmatic factors.

References

1. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://silverbronzo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/austin-how-to-do-things-with-words-1962.pdf

2. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Lviv: PAIS [in Ukrainian]. Retrieved from https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0004078

3. Batsevych, F. S. (2012). *Dyskurs i tekst: Linhvistychnyi analiz* [Discourse and text: Linguistic analysis]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv [in Ukrainian].

4. Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317896548_A24275662/preview-9781317896548_A24275662.pdf

5. Crystal, D. (2011). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771

6. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/norman-fairclough-discourse-and-social-change-cambridge-polity-1992-pp-vii-259/F603F3842426EFF10228310B55BA12D8

7. Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York, NY: Basic Books. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/259444059_The_Way_We_Think_Conceptual_Blending_And_The_Mind's_Hidden_Complexities

8. Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41–58). New York, NY: Academic Press. Retrieved from https://lawandlogic.org/wp-content/uploads/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf

9. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=821977

10. Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338–376). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from https://www.cambridge.org/core/books/abs/designing-for-virtual-communities-in-the-service-of-learning/computermediated-discourse-analysis/3A5B06E64C257A0751F24D6E70D49B55

11. Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/239667929_Disciplinary_Discourses_Social_Interactions_in_Academic_Writing

12. Kondratenko, N. V. (2010). *Instytutsiinyi dyskurs: Struktura, typolohiia, funktsii* [Institutional discourse: Structure, typology, functions]. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian]. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=stfil_2017_9_5

13. Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *Marketing management* (15th ed.). Harlow: Pearson Education. Retrieved from https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3155681

14. Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press. Retrieved from https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED425/Lakoff%20%26%20Johnson%20metaphors%20we%20live%20by%202003%20book.pdf

15. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/231791984_Ronald_W_Langacker_Cognitive_Grammar_A_basic_introduction_Oxford_Oxford_University_Press_2008_Pp_x562

16. Matsko, L. I., & Sydorenko, O. M. (2003). *Stylistyka ukrainskoi movy* [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

17. Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

18. Selivanova, O. O. (2000). *Kohnityvna onomasiolohiia* [Cognitive onomasiology]. Cherkasy: Fitosotsiotsentr [in Ukrainian].

19. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: Napriamy ta problemy* [Modern linguistics: Trends and issues]. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].

20. Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

21. Tannen, D. (1993). *Framing in discourse*. Oxford: Oxford University Press.

22. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781137072993_A29487743/preview-9781137072993_A29487743.pdf

23. Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). London: Sage.

24. Yates, J., & Orlikowski, W. J. (1992). Genres of organizational communication: A structurational approach. *Academy of Management Review*, 17(2), 299–326.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : монографія. Львів: ПАІС, 2004. 344 с. – Режим доступу: https://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0004078

2. Бацевич Ф. С. Дискурс і текст: лінгвістичний аналіз : навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 256 с.

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с. – Режим доступу: https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001849

4. Селіванова О. О. Когнітивна ономасіологія: монографія. Київ : Фітосоціоцентр, 2000. 248 с.

5. Кондратенко Н. В. Інституційний дискурс: структура, типологія, функції. Одеса : Астропринт, 2010. 320 с. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stfil_2017_9_5

6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М. Стилістика української мови : підручник. Київ : Вища школа, 2003. 462 с. - Режим доступу: https://litmisto.org.ua/?page_id=7116

7. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge : Polity Press, 1992. 259 p. - Режим доступу: https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/norman-fairclough-discourse-and-social-change-cambridge-polity-1992-pp-vii-259/F603F3842426EFF10228310B55BA12D8

8. van Dijk T. A. Discourse and Power. New York : Palgrave Macmillan, 2008. 308 p. -Режим доступу: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781137072993_A29487743/preview-9781137072993_A29487743.pdf

9. Halliday M. A. K., Hasan R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford : Oxford University Press, 1989. 126 p. - Режим доступу:https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=821977

10. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago : University of Chicago Press, 2003. 276 p. - Режим доступу:https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED425/Lakoff%20%26%20Johnson%20metaphors%20we%20live%20by%202003%20book.pdf

11. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2008. 562 p. - Режим доступу:https://www.researchgate.net/publication/231791984_Ronald_W_Langacker_Cognitive_Grammar_A_basic_introduction_Oxford_Oxford_University_Press_2008_Pp_x562

12. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind’s Hidden Complexities. New York : Basic Books, 2002. 464 p. - Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/259444059_The_Way_We_Think_Conceptual_Blending_And_The_Mind's_Hidden_Complexities

13. Austin J. L. How to Do Things with Words. Oxford : Oxford University Press, 1962. 167 p. - Режим доступу: https://silverbronzo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/austin-how-to-do-things-with-words-1962.pdf

14. Searle J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 203 p.

15. Grice H. P. Logic and Conversation. In: Syntax and Semantics. Vol. 3. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58. - Режим доступу: https://lawandlogic.org/wp-content/uploads/2018/07/grice1975logic-and-conversation.pdf

16. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

17. Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. London: Longman, 1993. 246 p.. - Режим доступу: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317896548_A24275662/preview-9781317896548_A24275662.pdf

18. Wodak R., Meyer M. Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage, 2009. 200 p.

19. Kotler P., Keller K. L. Marketing Management. 15th ed. Harlow: Pearson Education, 2016. 832 p. - Режим доступу: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3155681

20. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 304 p. https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771

21. Herring S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis. In: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. P. 338–376. - Режим доступу: https://www.cambridge.org/core/books/abs/designing-for-virtual-communities-in-the-service-of-learning/computermediated-discourse-analysis/3A5B06E64C257A0751F24D6E70D49B55

22. Yates J., Orlikowski W. Genres of Organizational Communication: A Structurational Approach. Academy of Management Review. 1992. Vol. 17, No. 2. P. 299–326.

23. Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2004. 240 p.

24. Tannen D. Framing in Discourse. Oxford : Oxford University Press, 1993. 256 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111'255.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-179-193

Ordynska Ilona Yakivna PhD in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-9673-8576

Shevchuk Oleksandra Olehivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2102-7363

Mishchynska Iryna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-5232-4811

Borovyk Iryna Olehivna PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-3209-9119

GENDER PECULIARITIES OF RENDERING FIGURATIVE LANGUAGE IN TRANSLATION (BASED ON GEORGE ORWELL'S DYSTOPIAN NOVEL «1984»)

Abstract. The article is devoted to the study of gender specificity in the rendering of figurative language in the Ukrainian translations of George Orwell's cult dystopian novel «1984». A comparative analysis of three translated versions performed by Vitalii Danmer, Viktor Shovkun, and Bohdana Nosenok is carried out. The relevance of the study is determined by the need for a deep understanding of the translator's personality influence on the text within the modern anthropocentric paradigm of translation studies. The scientific novelty of the work lies in the argumentation that the gender aspect is a significant variable that determines the choice of translation transformations when dealing with complex dystopian imagery. The article provides a detailed analysis of the reproduction of key metaphors, similes, personification, and symbolism (in particular, the concepts of «Big Brother», «memory hole», and «Room 101»). Special attention

is paid to the hypothesis regarding the influence of the translator's gender on the choice of lexico-stylistic means. Through a comparative analysis, it was established that male translators (V. Danmer, V. Shovkun) tend toward a more straightforward, rational, and sometimes abstract presentation, which emphasizes the ideological severity of the dystopia («watches/guards», «memory hole»). In contrast, B. Nosenok's translation reveals a tendency toward greater emotional richness, visualization of details, and the use of expressive epithets, which adds psychological depth and dynamism to the narrative.

This is also manifested in the choice of more dynamic verbs (burst in instead of flew in) and the striving to create brighter visual associations in personifications.

The role of metonymy and synecdoche as tools for creating an atmosphere of totalitarian control is revealed. It is authenticated that despite professional ethics and the pursuit of equivalence, the translator's individual experience and gender identity inevitably affect the connotative coloring of the image. It is concluded that the gender aspect is a significant variable in the process of literary translation, which determines the nuances of interpreting the complex socio-political and philosophical meanings of the work.

Keywords: the English language, literary translation, gender aspect, interpretation, translation transformation.

Ординська Ілона Яківна кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-9673-8576

Шевчук Олександра Олегівна доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2102-7363

Міщинська Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-5232-4811

Боровик Ірина Олегівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-3209-9119

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ У ПЕРЕКЛАДАХ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ-АНТИУТОПІЇ ДЖ. ОРВЕЛЛА «1984»)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню гендерної специфіки відтворення образних засобів мови в українських перекладах культового роману-антиутопії Джорджа Орвелла «1984».

Здійснено порівняльний аналіз трьох перекладацьких версій, виконаних Віталієм Данмером, Віктором Шовкуном та Богданою Носенок. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого осмислення впливу особистості перекладача на текст в межах сучасної антропоцентричної парадигми перекладознавства. Наукова новизна роботи полягає в аргументації того, що гендерний аспект є вагомою змінною, яка визначає вибір перекладацьких трансформацій при роботі зі складною антиутопічною образністю. У статті детально проаналізовано відтворення ключових метафор, порівнянь, засобів персоніфікації та символізму (зокрема, концептів «Старший Брат», «діра пам'яті», «кімната 101»). Особлива увага приділяється гіпотезі про вплив статі перекладача на вибір лексико-стилістичних засобів. Шляхом зіставного аналізу встановлено, що перекладачі-чоловіки (В. Данмер, В. Шовкун) схильні до більш прямолінійного, раціонального та іноді абстрактного викладу, що підкреслює ідеологічну суворість антиутопії (наприклад, «пильнує», «діра пам'яті»). Натомість переклад Б. Носенок виявляє тенденцію до більшої емоційної насиченості, візуалізації деталей та вживання експресивних епітетів, що додає оповіді психологічної глибини та динамізму. Це проявляється і у виборі більш динамічних дієслів («ввірвався» замість «залетів»), прагненні до створення яскравіших візуальних асоціацій у персоніфікаціях. Розкрито роль метонімії та синекдохи як інструментів створення атмосфери тоталітарного контролю. Автентифіковано, що попри професійну етику та прагнення до еквівалентності, індивідуальний досвід та гендерна ідентичність перекладача неминуче впливають на конотативне забарвлення образу. Зроблено висновок, що гендерний аспект є вагомою змінною у процесі художнього перекладу, яка визначає нюанси інтерпретації складних соціополітичних та філософських смислів твору.

Ключові слова: англійська мова, художній переклад, гендерний аспект, інтерпретація, перекладацька трансформація.

Statement of the problem.

The contemporary linguistic paradigm is characterized by an increased focus on the anthropocentric aspect, where the translator emerges not merely as a

relay of text but as an active subject of intercultural communication, whose identity directly influences the strategies for reproducing artistic imagery. Among the most debated factors determining the choice of translation transformations is the gender aspect. Within the context of translation studies, gender is viewed not only as a biological category but as a complex sociocultural and cognitive-pragmatic construct that shapes the translator's specific «habitus» [1].

This issue gains particular relevance in the translation of dystopian works, notably George Orwell's novel «1984» [2]. The artistic world of this masterpiece is built upon a complex system of figurative language—metaphors, similes, metonymy, and symbols—which serve as instruments for describing totalitarian oppression and the psychological disintegration of the individual. Since figurative language is deeply rooted in an individual's worldview, there is a scientific need to investigate how a translator's gender identity (male or female) correlates with the selection of linguistic tools used to recreate the emotional tension, bleak atmosphere, and ideological concepts of the original.

Despite a significant body of theoretical work, the question of the direct impact of gender on the reproduction of stylistic devices in translations of classical dystopia remains insufficiently explored from a practical perspective. The necessity of identifying patterns between the gender characteristics of translators and the degree of emotionality, expressiveness, and accuracy in rendering tropes determines the choice of this topic and the relevance of this study.

Objective. The objective of the article is to examine gender specificities of rendering figurative language in translation (based on George Orwell's dystopian novel «1984»).

Analysis of recent research and publications. The theoretical foundations of «gender» have been extensively explored by a diverse range of domestic and international scholars, most notably O. B. Sinkevych, A. P. Martynyuk, D. Tannen, and S. Simon. A. P. Martynyuk focuses on cognitive and pragmatic aspects of gender. Her research investigates how gender identity is constructed through discourse and how male and female communicative behaviors differ within specific social contexts [3]. O. B. Sinkevych examines gender as a sociocultural construct, often focusing on the linguistic manifestation of gender roles and the evolution of «femininity» and «masculinity» in professional and public spheres [4]. D. Tannen argues that men and women belong to different «cultural» groups, where women use language for establishing connections and men use it for maintaining status and transmitting information [5]. S. Simon treats gender not just as a grammatical category but as a political one, arguing that translation has historically been a site of gendered power struggles and advocating for the visibility of women in the translation process [6].

Central to the discourse on gender dynamics in translation, including the analysis of stereotypes and discrimination, are the contributions of H. V. Tashchenko, M. Tymoczko, M. Baker and M. Inghilleri. M. Tymoczko focuses on the ideological nature of translation. She views translation as an act of «engagement» or «resistance», examining how translators can either reinforce or challenge dominant gender hierarchies and post-colonial power structures [7]. M. Baker explores how translations construct or subvert social and political «narratives» about gender. She looks at how the choice of words can reinforce gender discrimination or serve as a tool for social justice in global conflicts [8]. M. Inghilleri specializes in the sociology of translation and ethics. Her research often touches upon the «habitus» (socialized norms) of the translator, examining how their personal background and social position influence their decisions when dealing with gendered power dynamics [1]. H. V. Tashchenko investigates the linguistic representation of gender stereotypes in translation. Her work often focuses on how patriarchal structures in a source language are either preserved or transformed when moved into a different linguistic and cultural environment [9].

An essayist and journalist, George Orwell was among the first in world literature to reveal the tragedy of revolution through his dystopias. Using masterfully crafted artistic imagery and proportions, he conceptualized totalitarianism and dictatorship as civilizational phenomena. The working title of the novel that Orwell worked on during the 1940s was *«The Last Man in Europe».* Another option considered was *«Live and Dead»*, but the publisher disliked both titles, and ultimately the author settled on *«1984»*, because it is the year of the triumph of the revolution—a utopia embodied in a militarized state where thought, truth, and love are persecuted, and where culture and the very human being have been abolished. The plot of the novel under study is centered on the conflict between the individual and a state founded on hatred. The protagonist is a man named Winston Smith, an employee of the Ministry of Truth, who is suspected of deviating from the prescribed norm: he responded to the feeling of love and subsequently became a victim of torture. The work describes several months in the life of Winston—an ordinary member of a society built on the principles of *«Ingsoc» («English Socialism» in Newspeak*) in the fictional superstate of Oceania. As a member of the Outer Party, the protagonist spends his days rewriting history to match the version his government wants citizens to believe in today [2].

Despite the fictional form of the novel, it has been the subject of numerous serious academic studies that examine the work from sociological, philosophical, and political science perspectives. The influence of the novel can be traced both in art and literature, as well as in the social sciences of the second half of the 20th century. The story of Winston Smith is not merely a tale of how a citizen of

totalitarian Oceania discovered his suppressed humanity, only for the state to eventually destroy it. Rather, it is the story of the creation and suppression of an *«internal enemy»* within Oceania. It is not enough for the state to demand total obedience from its citizens; it takes on the active role of an agent provocateur, tempting people into betrayal, punishing them for it, and then publicly displaying them as repentant enemies. A totalitarian state cannot exist without enemies, because nothing unites people as powerfully as hatred and malice—emotions that must be constantly fueled by providing the masses with ever-new objects for their loathing. A novel *«1984»* is distinguished by its grim outlook, not only on the nature of the totalitarian state but also on the bleak nature of humanity itself. Fear proves to be a far more potent emotion than love or affection. There is nothing more fragile than the bonds of friendship, love, or family, and nothing is easier to destroy. Orwell pessimistically asserts that, in the final analysis, a human being clings to life above all else, placing it before their own humanity. For every person, there exists something that can break them utterly and irrevocably, and a state like Oceania is successfully built, first and foremost, upon psychologically broken individuals [2]. According to the logic of this system, the individual must be reduced to nothing, turned into «camp dust», even if formal freedom remains. Power, under no circumstances, can be satisfied with the might it has already achieved. It must constantly consolidate itself at ever-higher levels, for such is its law of existence: since it creates nothing but fear and slavery, it recognizes no interests or values beyond itself. The novel lacks descriptions of diverse models of social behavior, as the state system existing in Oceania excludes any element of choice. Life in Oceania is unified; therefore, the entire novel is built around the figure of the *«rebel»*, his thoughts, experiences, and decisions. Through this, the author describes the reaction of an individual to totalitarianism, prohibitions, and brutality.

Among the elements of artistic originality in George Orwell's *«1984»*, it is necessary to highlight the use of the following devices: phantasmagoria, grotesque, and symbolism. Orwell’s work is rich with hidden allusions and metaphors. His innovation was vividly manifested in the genre-specific originality of his later works. The writer’s creative explorations resulted in the enrichment and complexity of the artistic form in the novel *«1984»*, in which Orwell demonstrated a clear striving toward polygenre. The development of Orwell's dystopian works was influenced by classical utopia, science fiction, and journalism. This gives rise to the specific artistic structure of the dystopian novel *«1984»*, which combines features of science fiction, social utopia, philosophical and satirical works, journalism, and scientific or historical documentation. In this novel, George Orwell created a closed society in which connection with the outside world is strictly controlled by the state, and information regarding the

internal world is falsified and concealed. This allows the author to expose its totalitarian features and isolate such a society in both space and time. This isolation is achieved through the disruption of cultural traditions, the falsification of history, and the informational partitioning of society from the external world [10, p. 261]. The artistic uniqueness of the work is determined by the leading characteristics of the social dystopian novel genre. Furthermore, the author employed a significant number of stylistic devices to heighten the psychological impact on the reader. The influence of the translator's gender on the use of figurative language in translation is a complex and multifaceted aspect of translation studies. Although translation is often viewed as a neutral and objective task, the gender of the translator may influence the choices made during the translation process, including how they employ figurative means of language. Analyzing the specifics of figurative language usage based on the translator's gender is a challenging task that requires an understanding of how gender-driven linguistic and cultural differences manifest within the translated text.

The translations of George Orwell's novel *«1984»* performed by Vitaliy Danmer, Viktor Shovkun, and Bohdana Nosenok have been examined in the research, focusing on specific passages that highlight figurative language and its potential variations depending on the gender of the translator. The first complete Ukrainian translation of the novel *«1984»* was performed by V. Danmer and published by the Hurtom.com arts community in Kryvyi Rih in 2013. According to linguistic research, to reproduce Orwellian coinages, Danmer primarily utilizes transcription, transliteration, or direct borrowing (calquing) of neologisms rather than translation proper. Danmer's successors have attempted to address the shortcomings of this initial translation by applying various translation transformations to create a more successful version [11].

Overall, George Orwell's novel «1984» is rich in figurative language, which serves to create a bleak and oppressive atmosphere, vividly illustrating the totalitarian regime and the psychological struggle of the characters. The use of metaphors, similes, personification, and symbolism adds depth and ambiguity to the narrative, deepening the reader's understanding of the story and its themes. Metaphors and analogies serve as powerful figurative tools that convey meaning through comparison. The selection of metaphors can be influenced by the translator's gender, as they tend to choose metaphors that resonate with their own experience and worldview. A male translator may employ metaphors that align with stereotypical masculine experiences, while a female translator may do the same from a feminine perspective.

Metaphors are widely used in the novel «1984» to illustrate the grim reality of a totalitarian state. For instance, the phrase *«Big Brother is watching you»* serves as a powerful metaphor for the omnipresence and surveillance of an

authoritarian regime, instilling both fear and control. In this passage, G. Orwell employs the powerful metaphor of *«Big Brother»* to symbolize the surveillance and control of a totalitarian regime. Translators interpret this metaphor in slightly different ways while preserving its core essence. In the translations by V. Danmer and B. Nosenok, the word *«watching» (наглядає)* is used, conveying a sense of close observation. V. Shovkun's choice is *«keeping watch»* or *«vigilant» (пильнує)*, which implies constant, alert monitoring. These nuances may reflect the translators' individual perspectives on the nature and intensity of the state's surveillance [12]. All translators rendered the next metaphor, *«to prevent a swirl of gritty dust from entering along with him»*, in different ways. V. Danmer uses the phrase *«a vortex of sand and dust» (вихор з піску та пилюки)*, which is quite general and constitutes a somewhat non-idiomatic construction in the Ukrainian language. It is important to note that in this instance, the translator's gender likely did not have a decisive influence on the choice of metaphor. Instead, this may be attributed to individual style and the translator's degree of familiarity with the original text [11]. In V. Shovkun's translation, we see the use of the phrase *«a cloud of sandy dust» (хмарка піщаної пилюги)*, which possesses a more figurative and stylistically rich nature. Such a choice may indicate that the translator sought to add expressiveness and vividness to the metaphor, perhaps highlighting an emotional aspect. Bohdana Nosenok used the metaphor *«a vortex of sand and dust» (вихор піску і пилу)*, which is the most evocative and remains closest in meaning to the original. This selection may be aimed at conveying intensity and danger, potentially capturing the spirit of the original work more effectively. V. Shovkun's translation appears to be the most emotional, as he employs the diminutive word *«cloudlet» (хмарка)* that *«flew in» (залетіла)*; however, in B. Nosenok's version, the vortex *«burst in» (ввірвався)*, which suggests a degree of hyperbole. In this particular case, it can be argued that the translator's gender did not exert a direct influence on the metaphorical choice [12]. Another metaphor — the *«memory hole»*, which represents the mechanism for altering and erasing historical records while highlighting the manipulation and control of information — is presented inconsistently: V. Danmer employed the metaphor *«memory vent» (душник спогадів)*. This translation points to the mechanism's function in the circulation and destruction of memories. The translation is general in nature and allows the Ukrainian reader to grasp the function of this device. In our view, despite the deviation from the literal original, this translation variant is the most successful, as it effectively conveys the meaning intended by the author [11]. Viktor Shovkun chose the translation *«memory hole» (діра пам'яті)*, which also accurately captures the essence of the original term. The word *«hole» (діра)* evokes a sense of loss and the absence of information, while the word *«memory» (пам'ять)* indicates its connection to the

preservation of historical records [12]. Bohdana Nosenok utilized the metaphor *«memory nest» (гніздо пам'яті)*, which is also an intriguing choice. The word *«nest» (гніздо)* may reflect the idea of the *«memory hole»* as a specific location for storing information. In this instance, the gender of the translators likely did not influence the selection of the metaphor. All three translations successfully capture the primary meaning and function of the *«memory hole»* within the context of George Orwell's *«1984»* [13].

The metaphor of the *«Two Minutes Hate»* serves as a powerful illustration of manipulation and control. It represents the Party's ability to channel collective indignation and hatred toward a specific target, thereby reinforcing loyalty and unity among citizens. This metaphor demonstrates how totalitarian regimes exploit emotions to maintain power. It is worth noting that in the analyzed translations, this metaphor is typically rendered as *«дві хвилини ненависті» (two minutes of hate)*; however, V. Danmer considers it appropriate to translate this lexical unit as *«двохвилинка ненависті» (the hate two-minute-spell)*, which imbues his text with greater imagery [11]. Orwell employs similes and personification to vividly depict societal decay and degradation. Phrases such as *«vile wind» (мерзенний вітер)* and *«gritty dust, resembling tobacco» (чорний порошок, схожий на тютюн)*, evoke a sense of decline and hopelessness. The personification of the telescreen as a sleepless, malevolent presence underscores the constant surveillance and the total absence of privacy. Furthermore, similes are utilized throughout the novel to enhance the reader's understanding of the text. For instance, Winston, the protagonist, describes Big Brother's face as follows: *«the face of a man of about forty-five, with a heavy black moustache and ruggedly handsome features»* [2, p. 314]. This description helps to visualize the authoritarian figure, emphasizing his formidable and enigmatic nature. V. Danmer's translation ensures an accurate reproduction of the original comparison regarding age and the thick black moustache. The choice of words such as *«обличчя» (face)* and *«чоловік» (man)* aligns with a straightforward and objective depiction. There is no explicit gender influence in this translation. Similarly, V. Shovkun's translation maintains the accuracy of the original comparison by describing the man's age and facial features. Like Danmer, Shovkun utilizes the term *«чоловік» (man)*. Interestingly, the addition of epithets such as *«величезне» (huge)*, *«грубим» (rugged/coarse)*, and *«симпатичні» (handsome/attractive)* conveys a slight subjective evaluation of the man's features, potentially reflecting nuanced perspectives that could be influenced by the translator's gender [11]. B. Nosenok, similar to V. Shovkun, adds a distinct touch by using the phrase *«величезне обличчя» (a huge face)*, which emphasizes the scale of the portrait. The addition of the phrase *«більше як метра завширшки» (more than a meter wide)* further enhances the visual imagery. The description preserves the essence of the original

comparison while adding a vivid and detailed dimension to the image. Notably, the female translator softens Shovkun's expression *«грубими... рисами» (with coarse features)* by replacing it with *«грубуватими... рисами» (with somewhat ruggedish features)*. In this instance, the influence of the translators' gender on the translation of the comparison is not pronounced, yet it remains perceptible. The translations primarily focus on the accurate rendering of the description, with minor differences in emphasis that may result from individual translation styles rather than gender-specific traits [13].

In the original text, the expression *«In the far distance a helicopter skimmed down between the roofs, hovered for an instant like a bluebottle, and darted away again with a curving flight»* was translated as follows:

Vitaliy Danmer: *«Набагато далі звідси гелікоптер плавно ковзав поміж дахів, ширяючі немов трупна муха, стрімко рухаючись геть по кривій» (Farther from here, a helicopter skimmed smoothly between the roofs, soaring like a blowfly, moving away swiftly along a curve)*; Viktor Shovkun: *«Удалині між дахами, неначе трупна муха, завис гелікоптер, а потім ковзнув убік і пощез» (In the distance between the roofs, like a blowfly, a helicopter hovered, then slid aside and vanished)*; Bohdana Nosenok: *«Вдалині над дахами ширяв гелікоптер. Час від часу він пірнав і зависав на мить, як величезна синя муха, а потім по кривій знову здіймався вгору» (In the distance above the roofs, a helicopter soared. From time to time it dove and hovered for a moment, like a huge blue fly, and then rose up again along a curve).*

V. Danmer employs personification by comparing the helicopter to a blowfly *(«немов трупна муха»)*. This choice creates a visual association with a lifeless object while imbuing the image with a specific emotional tone. V. Shovkun utilizes a similar image, comparing the helicopter to a blowfly *(«неначе трупна муха»)*. This imagery emphasizes the agility and swiftness of the helicopter. Bohdana Nosenok also uses the image of a *«huge blue fly»* but avoids the analogy of a blowfly. This particular image lends the helicopter a certain lightness and grace, though it remains menacing. Her depiction aligns with the original metaphor, reinforcing the description of the helicopter's movement. The priority in these translations is to preserve the original personification; however, gender influence can be traced through the use of two epithets *(«величезна, синя» — huge, blue)* and homogeneous sentence structures, specifically synonymous predicates *(«пірнав і зависав» — dove and hovered)*. Consequently, B. Nosenok's translation is more emotionally charged and rich in artistic devices. In this instance, the translators' gender identity has influenced the method of conveying personification. Nevertheless, all three translations successfully reflect the concept of the figurative comparison of the helicopter to a fly, maintaining the sense of speed and flight.

Let's consider the following example of personification: *«How often, or on what system, the Thought Police plugged in on any individual wire was guesswork»*. V. Danmer successfully recreated the image of the Thought Police *«pulling the puppet strings» (смикає за лялькові дроти)*, which captures the idea of control and manipulation. The term *«puppet strings» (лялькові дроти)* creates a concrete and intelligible image, lending the text effectiveness and expressiveness. V. Shovkun, while reproducing the core idea of the original, employs the abstract metaphor of *«connecting to an individual network» (підключатися до індивідуальної мережі)*. This translation is less specific and may evoke a less vivid mental image for the reader.

B. Nosenok uses an analogy involving an *«apartment» (квартиру)*, which, although conveying the general idea, may be less effective compared to the original and other translations, as it less precisely reflects the concept of *«puppet strings» (лялькових дротів)* and control [13]. In this instance, the gender of the translators had a limited influence on the rendering of personification; however, the differences between the translated texts are clearly evident. Also, we have examined examples of symbolism in the original text of George Orwell's novel «*1984*». The glass paperweight, a recurring symbol, embodies Winston's longing for truth and beauty amidst a harsh reality, as well as his yearning for an unattainable past and his hope for a better future. It represents his desire for something tangible and authentic in a world dominated by deception and oppression.

The fragility of the glass also symbolizes the fragility of hope and the struggle for freedom. Furthermore, *«Room 101»*—the room where individuals confront their worst fears—symbolizes the ultimate mechanism of Party control. It personifies the depth of psychological and physical terror that a totalitarian state can employ to crush defiance. The thrush at the end of the novel symbolizes hope, freedom, and the possibility of resistance against the Party's tyranny.

In the process of interpreting Orwell's original text, translators—regardless of gender—strive to preserve the core essence and symbolic meaning of the source material. However, the influence of a translator's gender on the use of figurative language can be subtle yet perceptible. For instance, a female translator may lean toward softer or more nuanced expressions, whereas a male translator might opt for a more direct or assertive tone. This can influence the portrayal of characters, settings, and themes, particularly in dystopian novels such as *«1984»*. However, it is essential to consider that other factors—such as linguistic expertise, cultural understanding, and stylistic choices—also significantly impact the translation process. While a translator's gender may influence the interpretation of figurative language, it remains just one of many variables in the complex interplay of linguistic and cultural factors.

A translator's gender is reflected in the overall tone and style of the translated text, influencing the use of figurative language. Male translators tend to favor a more assertive or straightforward style, which manifests in the selection of strong metaphors and vivid imagery. Conversely, female translators often opt for a softer, more nuanced approach, employing more subtle and intricate figurative language. In the text of the novel *«1984»*, one can find a vast array of figures of speech that are deeply woven into the narrative to create a specific effect. Metonymy and synecdoche can assist the author in establishing the atmosphere of a totalitarian world and articulating his core ideas.

The use of the term *«The Thought Police» (Поліція Думок)* in the novel *«1984»* can be viewed as a metonymy for the entire system of thought control and ideology in Oceania. This term does not merely denote a specific security or police apparatus; it also defines the complete infrastructure designed to suppress free thinking and individual liberty. *«The Thought Police»* becomes a force that monitors not only actions but also exercises control over the very thoughts of the citizens. Such a metonymy underscores the profound level of intrusion into the private spheres of individuals, including their thoughts and beliefs. In this context, *«The Thought Police»* serves as a symbol of a tyrannical system that monitors and regulates not just outward behavior but also internal convictions, creating an pervasive atmosphere of fear and self-censorship. Thus, this metonymy further emphasizes the themes of dictatorship and control in *«1984»*. George Orwell's use of the term *«The Ministry of Truth»* in his novel *«1984»* serves as a powerful metonymy, symbolizing a reality where truth is manipulated and rewritten to serve the needs of a totalitarian regime. *«The Ministry of Truth»* is, in fact, responsible for rewriting history and controlling the media. Its name becomes a euphemism for the inversion of truth, as its primary task is to ensure that what is accepted as *«truth»* aligns with the interests and requirements of the Party. This metonymy underscores the profound level of manipulation and information control within the fictional world of *«1984»*, where truth becomes a tool for altering the past and maintaining dictatorial control over society. In the phrase *«The face of Big Brother»*, synecdoche acts as a way to figuratively express power, control, and the concept of *«Big Brother»* as the sovereign of the Party's ideology in *«1984»*.

The *«face»* here does not merely reflect physical features; it symbolizes the very idea that Big Brother represents — his absolute power and unquestionable authority. In this context, the synecdoche becomes a concise way to represent the entire empire of control and surveillance that he embodies. This figuratively emphasizes not only the presence of *«Big Brother»* in the lives of the protagonist and society at large but also his absolute dictatorial power, which controls both the physical and mental aspects of life in Oceania [2].

Tropes, specifically metonymy and synecdoche, can carry gendered connotations. The gender of a translator may influence how they interpret and convey these tropes in the target language. For instance, a male translator might interpret a synecdoche representing a woman in a particular way, whereas a female translator might approach it differently, reflecting her own understanding of gender roles and dynamics. Figurative language often plays a crucial role in character portrayal. A translator's gender can influence how characters are depicted through figurative devices, affecting the choice of adjectives, metaphors, and idiomatic expressions. Orwell's conscious and skillful use of figurative language allows him to explore complex themes such as truth, power, manipulation, and the resilience of the human spirit. These techniques deepen the reader's engagement with the text, forcing them to reflect on the dangers of totalitarianism, the loss of individualism, and the erosion of truth. George Orwell's masterful use of figurative language in the novel *«1984»* goes beyond mere literary embellishment. It is a fundamental tool that amplifies the narrative's impact, allowing readers to grasp the depths of the dystopian world and the profound messages the author intended to convey.

It is important to note that the influence of a translator's gender on the translation process is subtle and depends on various factors, including personal beliefs, societal norms, and cultural characteristics. Furthermore, professional ethics and the goal of accurately reproducing the source text are paramount for all translators, regardless of their gender. Consequently, a translator's gender may subtly influence the use of figurative language in translation, affecting the choice of wording, metaphors, and style. However, the translator's primary task remains to faithfully and accurately convey the meaning of the original text, while taking into account the broader cultural and linguistic context.

Conclusions. The analysis of the Ukrainian translations of George Orwell's novel «1984», performed by V. Danmer, V. Shovkun, and B. Nosenok, has revealed certain correlations between the translator's gender and the method of reproducing figurative language. Specifically, male translations are characterized by a greater tendency toward objectification, the use of direct metaphors, and an emphasis on the functional aspects of the totalitarian system. In contrast, the female translation demonstrates a higher level of emotional expressiveness, manifested through the use of detailed epithets, diminutives, and more figurative verbal constructions that enhance the psychologism and visualization of the artistic world. Although all translators strive to convey the author's intent as accurately as possible and preserve the ideological weight of the original tropes, individual stylistic fluctuations in the choice of metonymy, synecdoche, and similes reflect different worldview filters. Thus, gender emerges as one of many factors interacting within the complex process of intercultural transformation,

adding specific nuances of meaning to the translated text that enrich the perception of the classic work in a new linguistic environment. The study of this aspect opens perspectives for further analysis of the interaction between the translator's identity and ideological discourse in the genre of dystopian literature.

References:

1. Inghilleri, M. (2017). *Interpreting Justice: Ethics, Politics and Language*. Routledge [in English].
2. Orwell, G. (1949). *Nineteen eighty-four*. Secker & Warburg [in English].
3. Martyniuk, A. P. (2004). *Konstruiuvannia henderu v anhlomovnomu dyskursi: monohrafiia* [Gender construction in English discourse: a monograph]. Konstanta [in Ukrainian].
4. Sinkevych, O. B. (2014). Hender v identyfikatsiinykh praktykakh masovoi kultury [Gender in identification practices of mass culture]. *Hrani*, (11), 16–22 [in Ukrainian].
5. Tannen, D. (2017). *Gender and Discourse*. Oxford University Press [in English].
6. Simon, S. (1996). *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Routledge [in English].
7. Tymoczko, M. (2019). *Women Translators and their Role in Society: Overcoming Gender Bias*. Routledge [in English].
8. Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Routledge [in English].
9. Tashchenko, H. V. (2021). Henderni stereotypy iak proiav kultury v oryhinali ta perekladi (na materiali romanu-antyutopii M. Etvud «Zapovity») [Gender stereotypes as a manifestation of culture in the original and translation (based on the dystopian novel "The Testaments" by M. Atwood)]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*, (93), 55-60. https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-07 [in Ukrainian].
10. Sosnina, T. V. (2019). *Metamovni osoblyvosti anhlomovnoho romanu-antyutopii ta vidtvorennia ikh u perekladi* [Metalinguistic features of the English-language dystopian novel and their reproduction in translation] (Candidate's thesis). State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa. https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2019/sosnina/dis.pdf [in Ukrainian].
11. Orvel, Dzh. (2013). *1984: roman-antyutopiia* [1984: a dystopian novel] (V. Danmer, Trans.). Hurtom.com [in Ukrainian].
12. Orvell, Dzh. (2015). *1984* (V. Shovkun, Trans.). Vydavnytstvo Zhupanskoho [in Ukrainian].
13. Orvell, Dzh. (2021). *1984* (B. Nosenok, Trans.). Folio [in Ukrainian].

Література:

1. Inghilleri M. Interpreting Justice: Ethics, Politics and Language. Routledge,2017. 82p.
2. Orwell G. Nineteen eighty-four. London: Secker & Warburg, 1949. 314 p.
3. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англомовному дискурсі: монографія. Харків: Константа, 2004. 292 с.
4. Сінькевич О. Б. Гендер в ідентифікаційних практиках масової культури. *Грані*. 2014. № 11. С. 16–22.

5. Tannen D. Gender and Discourse. Oxford University Press, 2017. 96 p.
6. Simon S. Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission. London: Routledge, 1996. 145 p.
7. Tymoczko M. Women Translators and their Role in Society: Overcoming Gender Bias. Routledge, 2019. 184 p.
8. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. Routledge, 2018. 134 p.
9. Тащенко Г. В. Гендерні стереотипи як прояв культури в оригіналі та перекладі (на матеріалі роману-антиутопії М. Етвуд «Заповіти»). *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2021. № 93. С. 55–60. URL: https://doi.org/10.26565/2227-8877-2021-93-07.
10. Сосніна Т. В. Метамовні особливості англомовного роману-антиутопії та відтворення їх у перекладі: дис. ... канд. філол. наук; наук. кер. А. М. Науменко. Одеса, 2019. 261 с. URL: https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2019/sosnina/dis.pdf.
11. Орвел Дж. 1984: роман-антиутопія / пер. з англ. В. Данмера. Кривий Ріг: Hurtom.com, 2013. 321 с.
12. Орвелл Дж. 1984 / пер. з англ. В. Шовкуна. Київ: Видавництво Жупанського, 2015. 312 с.
13. Орвелл Дж. 1984 / пер. з англ. Б. Носенок. Харків: Фоліо, 2021. 320 с.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 81-112

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-194-203

Osypenko Vira Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor at the Department of English Language for Non-Philological Specialties, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-4483-136X

DIGITAL-MEDIATED ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION: INTERACTIVE PRACTICES AND DISCOURSE DYNAMICS

Abstract. The increasing integration of digital technologies into higher education has led to a profound reconfiguration of English language learning, affecting not only instructional formats but also the communicative organization of the educational process. Digital-mediated environments introduce new forms of interaction, reshape participant roles, and generate discourse practices that differ structurally and functionally from those characteristics of traditional classroom-based instruction. Despite extensive research on digital pedagogy and technology-enhanced language learning, the discursive dimension of digital-mediated English language education remains insufficiently theorized, particularly with regard to interactional practices and discourse dynamics in higher education.

This article conceptualizes digital-mediated English language learning as a system of interactive practices embedded in institutional academic communication. Drawing on contemporary discourse-analytical and applied linguistic research, the study examines how digital mediation influences the organization of pedagogical interaction, the emergence of hybrid educational genres, and the distribution of communicative agency among participants. Particular attention is paid to the dynamic character of discourse in digital learning environments, where instructional, collaborative, and reflective modes of communication intersect.

The analysis demonstrates that interactive practices in digital-mediated English language learning function as discursively structured activities that shape meaning-making processes and redefine the boundaries between teaching and learning. Reference is made to current European initiatives in digital foreign language education, including DigiFLEd, which illustrate the institutional consolidation of such practices and underscore the relevance of their linguistic examination. The findings confirm that discourse dynamics constitute a central

analytical category for understanding contemporary digital language education in higher education and provide a foundation for further empirical investigation.

Keywords: digital-mediated learning; English language education; higher education; interactive practices; discourse dynamics; academic communication.

Осипенко Віра Юріївна доктор філософії з філології, доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-4483-136X

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ В ОПОСЕРЕДКОВАНОМУ ЦИФРОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ СЕРЕДОВИШІ: ІНТЕРАКТИВНІ ПРАКТИКИ ТА ДИСКУРСИВНА ДИНАМІКА

Анотація. Активна інтеграція цифрових технологій у систему вищої освіти зумовила глибоку трансформацію навчання англійської мови, що охоплює не лише зміну форматів викладання, а й переосмислення комунікативної організації освітнього процесу. Цифрові освітні середовища сприяють формуванню нових типів навчальної взаємодії, трансформації ролей учасників академічної комунікації та становленню дискурсивних практик, які за своїми структурними й функційними характеристиками істотно відрізняються від традиційного аудиторного навчання. Попри значну кількість наукових розвідок, присвячених цифровій педагогіці та навчанню іноземних мов, дискурсивний вимір технологічно опосередкованого формату вивчення англійської мови здобувачами вищої освіти залишається фрагментарно репрезентованим у теоретичних дослідженнях, зокрема в аспекті інтерактивних практик та динаміки освітнього дискурсу.

У статті цифровий формат навчання англійської мови концептуалізується як система інтерактивних практик, репрезентованих в інституційне академічне спілкування. У межах сучасних підходів дискурс-аналізу та прикладної лінгвістики здійснено аналіз впливу цифрової медіації на організацію педагогічної взаємодії, формування гібридних освітніх жанрів і перерозподіл комунікативних ролей між учасниками освітнього процесу. Особливу увагу зосереджено на динамічному характері дискурсу в цифрових навчальних середовищах, у межах яких взаємодіють інструктивні, колаборативні та рефлексивні способи комунікації.

Результати дослідження засвідчують, що інтерактивні практики в середовищі, опосередкованому цифровими технологіями навчання англійської мови, функціонують як дискурсивно структуровані види діяль-

ності, які впливають на формування значень і трансформацію між викладанням і навчанням. У статті також зазначено про сучасні європейські ініціативи у сфері іншомовної освіти з використанням цифрових технологій, зокрема проєкт DigiFLEd, що ілюструє інституційну консолідацію таких практик та аргументує необхідність їх наукового осмислення з позицій лінгвістики. Зроблено висновок, що дискурсивна динаміка постає ключовою аналітичною категорією для дослідження сучасних процесів цифрового навчання англійської мови у вищій освіті та становить підґрунтя для подальших емпіричних досліджень.

Ключові слова: цифрове навчання; навчання англійської мови; вища освіта; інтерактивні практики; дискурсивна динаміка; академічна комунікація.

Statement of the Problem. The digitalization of higher education has significantly transformed the conditions under which English language learning is designed and implemented. Digital platforms, online learning environments, and communication technologies increasingly mediate pedagogical interaction, extending learning beyond the physical classroom and reshaping established instructional models. As a result, English language learning in higher education is no longer confined to face-to-face communication but unfolds within digitally structured environments characterized by multimodality, asynchronous interaction, and distributed participation.

While the pedagogical and technological aspects of digital language learning have been widely discussed, the discursive implications of these transformations remain insufficiently explored. In particular, existing studies often overlook the ways in which digital mediation restructures educational discourse, alters communicative roles, and produces new forms of interactional organization. This gap is especially problematic in higher education, where English language learning is closely linked to academic communication and professional discourse practices.

The absence of a discourse-oriented perspective limits the understanding of digital-mediated English language learning as a communicative process. Consequently, there is a need for analytical frameworks that address interactive practices not merely as instructional techniques but as discursively organized activities embedded in institutional academic contexts.

Analysis of Recent Research and Publications. Contemporary research on digital-mediated language learning reflects a growing interdisciplinary interest in technology-enhanced education. Studies in applied linguistics and computer-assisted language learning emphasize the role of digital tools in fostering learner engagement, autonomy, and collaboration, highlighting the pedagogical benefits

of online interaction, increased exposure to authentic language use, and expanded opportunities for peer-to-peer communication (Л.Михайлова[1], В.В.Шабуніна, О. В. Лабенко, А. Л. Горбаченко [2]).

In recent years, scholarly attention to digital-mediated English language learning in higher education has further intensified, reflecting broader transformations in educational communication under conditions of digitalization. A number of contemporary studies focus on digitally mediated interaction as a key factor shaping language learning processes, learner agency, and academic discourse. Researchers examine how online platforms and multimodal environments influence participation patterns, collaborative learning, and the development of communicative competence (M. Dooly, R. O'Dowd [4]; R. Hampel, U. Stickler [5]; M.-N. Lamy, R. Hampel [6]).

Parallel to this, discourse-oriented approaches conceptualize learning as a communicative process shaped by institutional norms and interactional patterns. Recent studies in educational discourse analysis highlight the emergence of hybrid academic genres, the blurring of boundaries between spoken and written communication, and the reconfiguration of teacher–student roles in digitally mediated settings (K. Hyland [7]; G. Kress [8]; N. Mercer, R. Wegerif, L. Major [9]). These works emphasize that digital technologies do not merely support instruction but actively shape meaning-making processes and interactional dynamics.

Furthermore, a growing body of literature explores the role of interactive and gamified digital practices in sustaining learner engagement and motivation in online and blended learning contexts. Scholars note that such practices contribute to dialogic forms of communication while simultaneously raising questions about the balance between external incentives and intrinsic motivation (S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke [10]; K. M. Kapp [11]; A. Knutas [12]).

However, despite these advances, much of the existing literature treats discourse change as a secondary consequence of technological innovation rather than as a central analytical concern. International projects and initiatives in digital foreign language education are often mentioned descriptively, without systematic examination of their discursive structures. Thus, the discursive dimension of interactive practices in higher education remains insufficiently theorized. The present study addresses this limitation by integrating discourse-analytical perspectives with current research on digital-mediated English language learning and by examining interactive practices as constitutive elements of educational discourse rather than auxiliary instructional tools.

Purpose of the Article. The purpose of this article is to analyze digital-mediated English language learning in higher education through the lens of

interactive practices and discourse dynamics. To achieve this aim, the following tasks are set:

1. to conceptualize digital-mediated English language learning as a discursively organized educational practice;
2. to identify key forms of interaction characteristic of digital learning environments;
3. to examine how digital mediation transforms communicative roles and educational genres;
4. to determine the analytical value of discourse dynamics for understanding digital language education in higher education through the analysis of interactive practices implemented within contemporary digital learning environments.

Presentation of research material. Digital-mediated English language learning (DM-ELL) refers to the teaching and learning of English through digital technologies that shape interaction, content delivery, feedback, and assessment, going beyond the mere use of computers by actively mediating how language is practised, negotiated, and internalized [3], [4], [6]. This mode of learning is characterised by multimodality, which involves the integration of text, audio, video, visuals, emojis, and hyperlinks [8], [9] as well as by a high degree of interactivity manifested in instant feedback, adaptive tasks, and peer collaboration [5], [6]. Digital environments enable authentic communication through real-world discourse practices such as forums, chats, and video calls, while simultaneously fostering learner autonomy by supporting self-paced learning and personalised educational trajectories. In addition, DM-ELL increasingly relies on data-driven learning mechanisms, including learning analytics, progress tracking, and AI-assisted feedback. The use of digital platforms, interactive applications, communication tools, and AI-based technologies enhances communicative competence, particularly listening and speaking skills, supports collaborative learning and peer scaffolding, and enables formative assessment through immediate and continuous feedback. As a result, classroom interaction is transformed into a hybrid online–offline format that reconfigures traditional pedagogical practices. From a discourse-analytical perspective, DM-ELL gives rise to hybrid discourse genres such as online discussions, comments, chats, and multimodal tasks, alters teacher–student power relations, promotes dialogic and participatory forms of communication, and reflects broader sociocultural and technological conditions of contemporary communication. Consequently, DM-ELL can be conceptualised as a dynamic educational practice that not only reshapes language pedagogy but also provides a productive framework for analysing the transformation of educational discourse in digitally structured learning environments.

DM-ELL in higher education is organized through a system of interactive practices that structure pedagogical communication in qualitatively new ways. Interactive digital platforms such as Moodle, Microsoft Teams, Zoom, Kahoot, and Padlet are widely used in higher education to support digitally mediated English language learning [1], [3], [4]. In this context, these platforms function not merely as technological tools but as environments that structure interaction, regulate participation, and shape discourse practices [6], [9]. A range of specialized interactive digital tools further expand the repertoire of digitally mediated English language learning practices.

Platforms such as LearningApps and Educaplay support the creation of interactive tasks that foster learner engagement and repeated language practice. Tools like Flippity enable the transformation of traditional exercises into collaborative and game-based formats, contributing to dialogic and participatory modes of interaction. Educational software environments such as GCompris are used to support foundational language and cognitive skills through multimodal activities. In addition, speech and audio-based tools, including TTSMaker and TurboScribe, facilitate the integration of listening, pronunciation, and transcription practices into digital learning environments. Collectively, these platforms function as discursively structured spaces that mediate interaction, scaffold participation, and shape emerging discourse practices in digital English language education.

These practices include synchronous online interaction, asynchronous discussion formats, collaborative task-based activities, and digitally mediated reflective writing. Each of these modes functions not merely as a methodological component of instruction but as a discursively organized form of educational interaction that shapes meaning-making processes and communicative behavior [5], [7], [9].

In practical terms, the implementation of interactive practices in DM-ELL involves the systematic design of learning tasks that combine communicative goals with digital affordances. For example, synchronous online sessions may be structured around problem-solving discussions, role-play simulations, or collaborative interpretation of academic texts, while asynchronous formats support extended reflection, peer feedback, and genre-based writing activities. The integration of such practices allows instructors to scaffold interaction at different stages of task completion, regulate participation, and provide timely feedback, thereby ensuring continuity between instructional objectives and communicative outcomes. As a result, interactive practices function not only as methodological tools but as stable formats of pedagogical discourse that organize learner participation and shape patterns of academic communication in digital environments.

A defining characteristic of digital-mediated English language learning is its multimodal nature. Educational discourse in digital environments integrates verbal language with visual, auditory, and graphic resources, resulting in complex semiotic configurations. Instructional input is frequently accompanied by visual prompts, embedded media, hyperlinks, and interface-based cues, which redistribute meaning across modes and require learners to engage in interpretative practices that differ from those typical of text-centered instruction. From a discourse-analytical perspective, this multimodality contributes to the emergence of layered discourse structures in which linguistic and non-linguistic elements jointly participate in knowledge construction.

Digital mediation also transforms the organization of interaction and the distribution of communicative agency. In contrast to traditional classroom settings, where instructional discourse is largely teacher-centered, digital environments facilitate more decentralized and participatory forms of communication. Learners are increasingly involved in initiating interaction, negotiating meaning, and producing content through discussion forums, collaborative documents, and peer feedback mechanisms. These practices foster dialogic discourse patterns in which authority and responsibility for meaning-making are distributed among participants.

The practical realization of these interactional patterns can be observed in digitally mediated learning environments that prioritize collaborative and reflective engagement. In the implementation of interactive task sequences within digital platforms, students are required to jointly construct responses, comment on peers' contributions, and revise their output based on collective discussion. Such activities generate discursive spaces in which instructional, evaluative, and interpersonal discourse intersect, producing hybrid genres that combine features of academic explanation, dialogue, and reflection.

Reflective digital writing represents another significant interactive practice within digital-mediated English language learning. Learners' reflective entries, responses to prompts, and metalinguistic commentaries function as discursive tools through which students articulate their learning trajectories and negotiate academic meanings. These texts often exhibit features of both personal and academic discourse, illustrating the hybridization of genres characteristic of digital learning environments. From an analytical standpoint, such practices reveal how digital mediation enables the articulation of learner agency within institutional academic communication.

An important practical dimension of DM-ELL is the organization of formative assessment and feedback within interactive digital environments. Digital platforms enable continuous monitoring of learner progress through automated quizzes, peer-assessment tools, reflective journals, and analytics-based

indicators of participation. Such mechanisms support transparency of evaluation and encourage learner self-regulation by making progress and performance visible. From a discourse perspective, feedback in digital environments acquires dialogic characteristics, as it is often embedded in comment threads, collaborative documents, and reflective exchanges between participants. This transforms assessment from a purely evaluative procedure into an integral component of pedagogical interaction that contributes to the development of academic discourse competence and learner autonomy.

Against this background, the growing complexity of DM-ELL highlights the need for coherent pedagogical models that integrate technological affordances with communicative and methodological objectives. Such models must ensure that digital tools support meaningful interaction, learner autonomy, and competence development rather than function as isolated or purely instrumental additions to instruction. In response to this need, the DigiFLEd (Digital Foreign Language Education) project has been developed as a systematic framework for implementing and theorising digital-mediated approaches to foreign language education. The project focuses on the design of interactive learning environments that combine digital platforms, project-based activities, and communicative pedagogy, positioning technology as a formative element of language learning practices. By aligning instructional goals with digital mediation, DigiFLEd supports personalised learning trajectories, sustained learner engagement, and continuous formative feedback, thereby offering a structured model for analysing and enhancing discourse practices in contemporary English language education.

The institutional consolidation of such approaches is increasingly evident in contemporary European initiatives aimed at developing digital foreign language education.

Within these frameworks, interactive digital practices are integrated into higher education curricula in ways that foreground learner participation, collaborative knowledge construction, and digitally mediated communication. As a result, digital learning environments function not merely as technological infrastructures but as structured communicative systems in which discourse dynamics play a formative role in shaping pedagogical interaction.

The analysis of interactive practices in such environments demonstrates that digital-mediated English language learning is characterized by increased dialogicity, flexibility of communicative roles, and genre hybridity. Educational discourse becomes process-oriented rather than product-focused, emphasizing ongoing interaction, negotiation, and revision. These characteristics indicate a qualitative transformation of academic communication in digital contexts and confirm the relevance of discourse dynamics as a central analytical category for understanding contemporary English language education in higher education.

Conclusion. The study demonstrates that DM-ELL in higher education constitutes a discursively structured educational practice grounded in interactive forms of communication. The analysis confirms that digital mediation affects not only the technical organization of instruction but also the internal dynamics of educational discourse, including interactional patterns, genre formation, and the distribution of communicative agency.

The findings indicate that interactive practices such as collaborative task performance and reflective digital writing function as key mechanisms through which discourse dynamics are realized in digital learning environments. These practices contribute to the emergence of hybrid academic genres and support dialogic modes of meaning-making that differ from traditional classroom-based models of instruction.

By examining digital-mediated English language learning from a discourse-analytical perspective, the article establishes discourse dynamics as a relevant analytical category for understanding contemporary transformations in higher education. This approach makes it possible to interpret digital learning environments not merely as technological frameworks but as communicative systems that shape academic interaction and language use.

Prospects for further investigation. Further research may focus on empirical discourse analyses of specific digital learning environments to examine interactional patterns in greater detail. Comparative studies across institutional and cultural contexts could provide additional insights into the variability of discourse dynamics in digital-mediated English language education. Longitudinal investigations may also explore how sustained engagement in digital learning environments influences learners' academic discourse competence.

References:

1. Mykhailova, L. (2025). Use of interactive platforms in teaching English to higher education students. Topical Issues of the Humanities, 84(2), (pp. 265–268) [in Ukrainian].

2. Shabunina, V. V., Labenko, O. V., & Horbachenko, A. L. (2024). Gamification in teaching English as a means of increasing motivation in the academic environment. Transcarpathian Philological Studies, 41(2), (pp. 147–154) [in Ukrainian].

3. Warschauer, M., & Kern, R. (2020). Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge University Press.

4. Dooly, M., & O'Dowd, R. (2018). Telecollaboration and virtual exchange in language and intercultural learning. Routledge.

5. Hampel, R., & Stickler, U. (2019). Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices. Palgrave Macmillan.

6. Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2021). Online communication in language learning and teaching. Palgrave Macmillan.

7. Hyland, K. (2019). Second language writing. Cambridge University Press.

8. Kress, G. (2018). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

9. Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). The Routledge handbook of language and dialogue. Routledge.

10. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2019). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference.

11. Kapp, K. M. (2020). The gamification of learning and instruction. Wiley.

12. Knutas, A., et al. (2021). Gamification in education: What, how, why bother? International Journal of Information and Learning Technology.

Література:

1. Михайлова Л. Використання інтерактивних платформ під час викладання англійської мови студентам ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84, т. 2. С. 265–268.

2. Шабуніна В. В., Лабенко О. В., Горбаченко А. Л. Гейміфікація у викладанні англійської мови як засіб підвищення мотивації в академічному середовищі. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Вип. 41, т. 2. С. 147–154.

3. Warschauer M., Kern R. Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 240 p.

4. Dooly M., O'Dowd R. Telecollaboration and Virtual Exchange in Language and Intercultural Learning. London : Routledge, 2018.

5. Hampel R., Stickler U. Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. London : Palgrave Macmillan, 2019.

6. Lamy M.-N., Hampel R. Online Communication in Language Learning and Teaching. London : Palgrave Macmillan, 2021.

7. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge : Cambridge University Press, 2019.

8. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London : Routledge, 2018.

9. Mercer N., Wegerif R., Major L. The Routledge Handbook of Language and Dialogue. London : Routledge, 2020.

10. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. 2019.

11. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction. Hoboken, NJ: Wiley, 2020.

12. Knutas A. et al. Gamification in education: What, how, why bother? // International Journal of Information and Learning Technology. 2021.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-204-215

Stetsko Iryna Ivaynivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of foreign languages and information and communication technologies, West Ukrainian National University (WUNU Building 1), Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-5093-9516

Bielinska Iryna Demyianivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the department of foreign languages and information and communication technologies, West Ukrainian National University (WUNU Building 1), Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-2486-4340

STORYTELLING AS AN EFFECTIVE TECHNIQUE IN EDUCATION PROCESS: GENERAL OVERVIEW

Abstract. This paper investigates the significant aspects of storytelling as a comprehensive pedagogical method to enhance students` critical and creative thinking, as well as their communicative techniques.

While storytelling has historically served as a fundamental tool for transmitting values and knowledge, recent research underscores its efficacy in the modern classroom as a process where students personalize learning and construct unique meaning.

Drawing on theoretical research and literature reviews, the paper examines how storytelling has been integrated into the education process to foster creativity, improve decision-making, and strengthen problem-solving abilities. Storytelling is presented as an effective method for engaging students by encouraging them to create and share stories, which in turn develops their cognitive, linguistic, and social-emotional skills.

By examining the results of international studies, the paper discusses video-based storytelling and McDrury and Alterio`s five-stage reflective learning model-comprising story selection, presentation, questioning, solution-seeking, and reconstruction. These stages transform the reflective process from a passive requirement into an active, self-directed inquiry.

Furthermore, the paper explores the linguistic benefits of narrative-based instruction. Drawing on Deci and Ryan`s Self-Determination Theory and Pulido`s research on emotional engagement, the study finds that storytelling significantly improves student motivation, vocabulary acquisition, and grammatical proficiency by providing authentic, contextualized language use. Interactive and task-

based storytelling techniques are proposed to foster fluency and cultural awareness, allowing students to become co-creators of their curriculum.

It also highlights how storytelling can be applied across various levels of education, with particular emphasis on its use in higher education, where it has been less explored. Additionally, the research identifies several key components of storytelling, such as structure, character, conflict, and resolution, which support comprehension and critical thinking. Through engagement with storytelling, students enhance their listening, speaking, and writing abilities, and develop a deeper understanding of language and cultural contexts. The paper concludes by suggesting that the incorporation of storytelling into the education process, particularly for student translators, can lead to improved language skills, cultural understanding, and practical application of language nuances. Future research is proposed to examine how learners` attitudes influence the adoption of these techniques and to explore specific story types that best enhance the professional communication skills of translators in training.

Keywords: storytelling, communication skills, motivation, critical thinking, problem-solving, cultural awareness, creativity, pedagogical method.

Стецько Ірина Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західно-український національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-5093-9516

Бєлінська Ірина Дем'янівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західно-український національний університет, м.Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-2486-4340

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД

Анотація. У статті досліджуються ключові аспекти сторітелінгу як цілісного педагогічного методу, спрямованого на розвиток критичного та креативного мислення студентів, а також вдосконалення їхніх комунікативних навичок. Незважаючи на те, що сторітелінг історично виступав фундаментальним інструментом передачі цінностей, сучасні дослідження підтверджують його високу ефективність у сучасному освітньому просторі як процесу, що дозволяє студентам персоналізувати навчання. Спираючись на аналіз теоретичних джерел, робота демонструє,

як інтеграція сторітелінгу сприяє розвитку навичок прийняття рішень та вирішення проблемних завдань.

Особлива увага приділяється когнітивним та лінгвістичним перевагам методу. Автор розглядає структуру наративу (герої, конфлікт, розв`язка) як допоміжну схему для організації знань. У контексті вищої освіти аналізуються результати міжнародних досліджень, зокрема використання відеосторітелінгу та п`ятиступеневої моделі рефлексивного навчання за Дж. МакДрарі та М. Алтеріо.

Дана модель, що включає етапи вибору історії, презентації, обговорення, пошуку рішень та реконструкції, трансформує пасивне засвоєння матеріалу на активний процес самоспрямованого дослідження.

Теоретичне підґрунтя статті базується на теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, а також на дослідженнях Д. Пулідо щодо емоційної залученості. Доведено, що сторітелінг значно підвищує внутрішню мотивацію, покращує засвоєння лексики та граматичну вправність завдяки автентичному використанню мови в контексті. Окремо висвітлено роль інтерактивних та проєктних технік, які дозволяють студентам виступати співавторами навчальної програми. У висновках підкреслено значущість методу для підготовки майбутніх перекладачів, оскільки робота з наративами поглиблює розуміння мовних нюансів та соціокультурних контекстів. Окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема вивчення ставлення студентів до сторітелінгу та пошук специфічних типів історій для професійної комунікації.

У статті досліджується використання оповідання як педагогічного інструменту для покращення критичного та творчого мислення студентів, а також їхніх навичок спілкування. Спираючись на теоретичні дослідження та огляд літератури, у статті розглядається, як метод сторітелінгу було інтегровано в навчальний процес для сприяння творчості, покращення прийняття рішень і зміцнення здатності розв`язувати проблеми. Розповідь історій представлено як ефективний метод залучення студентів, заохочуючи їх створювати історії та ділитися ними, що, у свою чергу, розвиває їхні когнітивні, лінгвістичні та соціально-емоційні навички. У статті обговорюються переваги оповідання, зокрема його здатність мотивувати студентів, покращувати словниковий запас і сприяти культурній обізнаності. У дослідженні також підкреслюється, як сторітелінг можна застосовувати на різних рівнях освіти, з особливим наголосом на його використанні у вищій освіті, де він мало досліджувався. Крім того, дослідження визначає кілька ключових компонентів оповідання, таких як структура, характер, конфлікт і вирішення, які підтримують розуміння та критичне мислення. Залучаючись до розповіді історій, студенти покращують свої навички слухання,

говоріння та письма, а також розвивають глибше розуміння мови та культурного контексту. У висновках статті висувається гіпотеза, що імплементація сторітелінгу в навчальний процес, особливо для студентів-перекладачів, сприятиме покращенню мовних навичок, культурного розуміння та практичного застосування мовних нюансів.

Ключові слова: сторітелінг, комунікативні навички, мотивація, критичне мислення, культурна обізнаність, креативність, педагогічний метод.

Introduction

This paper investigates the significant aspects of storytelling, when used as a pedagogical method to enhance students critical and creative thinking as well as communicative technique. The research starts with discussions about storytelling and its usage during the education process, referring to several theorists and educators, particularly focusing on a literature review and analysis of theoretical research based on the issues of creative education, storytelling in the process of teaching in order to demonstrate how to incorporate storytelling into the education process.

Storytelling has long been a fundamental tool for transmitting knowledge and values throughout human history, serving as a natural yet powerful means of communication and experience sharing. Recent published researches proved that its application in the classroom is not new. According to S. Behmer, “Storytelling is a process where students personalize what they learn and construct their own meaning and knowledge from the stories they hear and tell” [4].

Storytelling is one of the pedagogical strategies, and it has been used as a learning method at various levels and in various fields of education due to the numerous benefits of the narrative learning method [25]. Thus, we suppose that by investigating storytelling we can improve students` creativity by encouraging them to create and share their own stories. This method will also develop students` communication skills by helping them to explain their stories and share them with others in the group and also it will strengthen both decision-making and problem-solving skills within the education process.

The purpose of the article is to offer storytelling as a classroom-based approach for enchancing students` communication skills, as well as facilitating their social-emotional development.

Research findings and discussion

Storytelling is an interactive method that combines words and actions to share social and cultural experiences [20]. Using storytelling in teaching-learning process can make learning more enjoyable and help increase students` enthusiasm. The structure of the story requires logical sequence of key episodic

elements such as problem, action, and consequence, providing a framework for organization. Additional components such as character, setting, emotions, conflict, and resolution are arranged according to specific rules, known as story grammar. These narrative components form a helpful schema that organizes causally and temporally connected events [12]. However, comprehension also requires knowledge of vocabulary and sentence structures.

Furthermore, storytelling involves the use of advanced, descriptive language [24]. Narratives integrate various cognitive skills, including attention, memory, inference, and theory of mind [7]. As students learn to comprehend and create narratives, they simultaneously enhance their cognitive and linguistic abilities essential for skilled reading and writing.

In addition, storytelling is a widespread, culturally adaptable, and socially significant activity. The consequence of telling a story is attention, which is the most common form of approval. While storytelling styles and structures may differ across cultures, narratives are a universal feature found in most societies and they can be tailored to suit cultural, personal, and situational contexts [7].

Teachers can connect with students through storytelling, helping to foster self-identity. It promotes a sense of community and belonging, encourages interpersonal connections, and provides opportunities for empathy, self-confidence, and enhanced learning. Storytelling is an effective educational tool that not only teaches academic concepts but also imparts moral values, ethics, traditions, and cultural understanding.

Using storytelling in education process offers an alternative approach to enhancing students` enthusiasm for learning. It can significantly contribute to improving their vocabulary and speaking skills. According to Susan Craig storytelling provides demonstrable, measurable, positive and irreplaceable benefits in teaching [23]. Sara Miller and Lisa Pennycuff also emphasize that storytelling is a powerful tool for fostering literacy development, enhancing oral language, reading comprehension, and writing. It gives more opportunitis for students to be more active, imaginative and creative to express their ideas while compiling the story. Because the interrelated nature of the processes involved in reading and writing story telling is an effective pedagogical strategy that can be integrated into various lessons to improve student skills across all areas [16].

It is worth mentioning that sorytelling has been extensively used in children`s education as a valuable and creative tool [15]. However, due to limited amount of research papers on the topic, its use in the higher education process has been less common. Nevertheless, we believe storytelling can serve as an effective teaching method in higher education as well.

Let`s focus on the results of some researches conducted by foreign scientists.

For instance, J.McDonnell, P.Lloyd and R.Valkenburg have used video-based storytelling to encourage deeper reflective thinking with their design students. Their study showed that creating stories required students to actively engage in making sense of their experiences, to present stories from different perspectives and to reflect more deeply about the design process. By setting their own goals, students were able to become self-directed, independent learners [13].

Another notable study on storytelling in higher education was conducted by J.McDrury and M. Alterio. They introduced a five-stage model of reflective learning through storytelling. According to this model, the process begins when an individual decides what story to tell. The story must then be presented in a particular way for a specific audience. While these two stages are commonly seen as the end of storytelling, the researchers suggest that storytelling can be further expanded by asking questions, focusing on key aspects, seeking solutions, and considering alternative perspectives. The final stage of their model is the reconstruction phase, where solutions are critically assessed, and the implications for the individual and their practice are explored [14].

Using storytelling in these ways enables the student to make their own decisions about what story to tell, from what viewpoint, and the message they wish to convey through the story. This transforms the reflective process from a potentially passive task, where students merely complete the required steps, into an active one where students must make thoughtful choices to enable their story to make sense to a particular audience.

The use of stories is considered as a technique of imparting knowledge and skills through words and actions to influence communication. Based on linguistics concepts, stories present grammatical aspects, vocabulary and speech in a way which is consistent with comprehension. Additionally, storytelling increases learners` cultural awareness, providing insights into values, traditions, and beliefs, raises learners` sense of curiosity which enhances their ability to learn much concerning worldly concepts.

Stories involve prediction, enable learners to link new information to prior knowledge and to gradually progress in construction and reconstruction of their own knowledge. They also foster the learning of moral and social values. The ability to recall a story`s plot strengthens students` intellectual and social skills. Memory exercises, such as identifying characters, analyzing their behaviors, and explaining ideas, improve critical thinking and memory. These activities encourage creativity and imagination by prompting students to reason, find solutions, and devise unique endings. Storytelling gives the learners the opportunity to listen to, process and retell information [10].

Researchers argue that storytelling involves verbal activity intended not only for listening, but also for actual participation in order to enhance class

participation. They emphasize that the face-to-face communication between teacher and students is crucial when using stories, as it fosters communication skills and ultimately improves classroom interaction.

Thus, storytelling in education is an effective tool for learning as it engages the learner`s imagination, emotions, and cognitive abilities. By using stories, teachers and educators can capture the learners` attention and convey complex ideas in a more relatable and understandable way.

According to A. Burnand H. Joyce, we can differentiate the following benefits of a storytelling technique:

- improvement of student motivation;
- reinforcement of grammatical structures;
- enhancement of pronunciation and vocabulary;
- helping memories patterns making learning easier;
- building fluency;
- introduction of new vocabulary to students;
- increase of students` interest to education process [5].

Storytelling exposes learners to a variety of cultural perspectives, promoting empathy and cultural awareness. J.Astington and J. Jenkins found out that exposure to narrative promotes theory of mind development, enhancing learners` ability to understand others` thoughts and emotions [1, pp.1311-1320].

Motivation and engagement are crucial factors in language learning, and storytelling can play a key role in fostering both. Recent studies in language education have emphasized the importance of intrinsic motivation for achieving seffective learning outcomes. For instance, E. Deci and R. Ryan`s Self-Determination Theory has been widely applied to understand how activities like storytelling satisfy learners` intrinsic psychological needs, leading to increased motivation and engagement [8]. Research in cognitive psychology and language acquisition has highlighted the role of emotional involvement in language learning. D. Pulido notes that emotional engagement, encouraged through storytelling, boosts learners` emotional responses and facilitates deeper processing of language content [19]. A.Brown emphasizes the importance of providing learners with authentic language use in context, a principle that storytelling effectively supports [3].

Storytelling also offers language learners exposure to rich, contextualized vocabulary, facilitating vocabulary acquisition. M. Sénéchal and E. Cornell found that frequent exposure to storytelling correlates with a larger vocabulary in students. Furthermore, the contextual nature of vocabulary within stories enhances both retention and its practical application in real-life situations [21].

Through interaction with well-constructed narratives, learners internalize grammatical structures and sentence patterns. S. Neuman and K. Roskos

discovered that students engaged in storytelling activities showed greater proficiency with complex sentence structures. Moreover, storytelling allows learners to encounter grammar in context, fostering natural language acquisition. [17].

Storytelling actively engages learners in listening and encourages participation through activities like retelling and dramatization. Listening to stories helps students develop listening comprehension skills, while retelling stories supports speaking proficiency and fluency. Bus and van Ijzendoorn emphasized the role of storytelling in promoting oral language development in young children [6].

Engaging with stories also stimulates cognitive processes such as memory, problem-solving, and critical thinking. A. Palincsar and A. Brown showed that discussing stories in collaborative settings fosters critical thinking skills and comprehension strategies. Additionally, storytelling promotes metacognitive awareness as learners reflect on their understanding and the strategies they use to comprehend content [18].

Thus, common storytelling techniques in language teaching include traditional storytelling, which enhances vocabulary acquisition, comprehension skills, and cultural awareness.

Besides, teachers can also share their own personal stories, such as experiences or memories. This approach fosters fluency, confidence, and self-expression in the target language [9]. Personal storytelling connects language learning to students` real-life experiences, making it more meaningful and relevant. Furthermore, interactive storytelling, which involves engaging students in the storytelling process through roleplaying, retelling, or collaborative creation, promotes active participation, creativity, and communication skills [11]. Through interactive storytelling, students become co-creators of the narrative, which enhances their sense of ownership and engagement.

Thus, story-based learning, which integrates storytelling into the curriculum to teach both language skills and content knowledge, is increasingly popular. Teachers use authentic or adapted stories as a foundation for language activities, vocabulary instruction, grammar practice, or cultural exploration [2]. By contextualizing language learning within meaningful narratives, story-based learning promotes language acquisition and academic achievement. Another popular approach is task-based storytelling, which involves creating language learning tasks or projects drawn from storytelling activities [22].

Students work collaboratively on tasks like writing scripts, producing podcasts, or designing storyboards based on a theme or narrative. Task-based storytelling technique enhances students` communicative competence, problem-solving skills, and language proficiency while promoting learner autonomy and motivation. These storytelling techniques offer diverse and engaging ways to

teach language, addressing the varied needs, interests, and preferences of learners. By incorporating storytelling into language instruction, teachers can create immersive, interactive, and meaningful learning experiences that support language acquisition and proficiency.

Coclusions

Summing up the above findings, it is evident that storytelling in teaching and learning is a powerful teaching tool that can facilitate learning and promote engagement, critical thinking, foster speaking proficiency and fluency, increase motivation and culture awareness. Moreover, it builds a connection between the learner and the subject matter by creating an emotional connection.

In our further studies it is worth paying attention to ascertain how learners` attitudes towards storytelling influence its use as teaching technique and explore how different types of stories contribute to improving speaking and communication skills amongst students-translators.

We expect that incorporating storytelling into the education process for student translators will help them develop language skills, as well as enhance cultural understanding, critical thinking, and problem-solving. By engaging with stories, students will gain practical experience with language nuances, expand their vocabulary, and practice translation in a dynamic, interactive environment.

References

1. Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-MindDevelopment. *Developmental Psychology, 35*(5), pp. 1311-1320. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311.

2. Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press, 215p. https://assets.cambridge.org/052101/6517/sample/0521016517ws.pdf.

3. Brown, E., & Jones, M. (2017). Storytelling and Grammar Learning: A Longitudinal Study. *Journal of Second LanguageAcquisition, 25*(2), pp.123-138.

4. Behmer, S. (2005). Digital storytelling: Examining the process with middle school students. http://ctlt.iastate.edu/~ds/Behmer/LitReview.pdf.

5. Burns, A. and Joyce, H. (1997) Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. https://www.academia.edu/84226841/Focus_on_Speaking.

6. Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child AttachmentSecurity in Becoming Literate. *Reading Research Quarterly, 30*(4), pp.998-1015. https://doi.org/10.2307/748207.

7. Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers` narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care, 181*(6), pp.791-808. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946.

8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science&Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7.

9. Egbert, J., & Ernst-Slavit, G. (2014). Language learning through storytelling: A case study of a beginner Spanish class. In W. J. Jacob & E. B. Baildon (Eds.), *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction to the CUTLAmBook Series* (Vol. 1, pp. 41-52). Clemson University Digital Press.

10. Hung, C. M., & Hwang, G. J. (2012). A *project based digital storytelling. Approach for improving students learning motivation, problem solving competence and learning achievement.* Educational technology & society. 15 (4), pp.368-379. n/286044876_A_project-based_digital_storytelling_approach_for_improving_students`_learning_motivation_problem-solving_competence_and_learning_achievement.

11. Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Routledge, 2013, 206p. https://books.google.com.ua/books/about/Digital_Storytelling.html?id=6_2yxOSn1xYC&redir_esc=y.

12. Mandler, G. (1984). Stories, Scripts, and Scenes.Aspects of Schema Theory. 1ST ED. New York. Psychology Press. 144p. https://doi.org/10.4324/9781315802459.

13. McDonnell, J., Lloyd, P., & Valkenburg, R. C. (2004). Developing design expertise through the construction of video stories. *Design Studies, 25*, pp.509-525.

14. McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection & Experience to Improve Learning*. London: Kogan Page. 200p. https://doi.org/10.4324/9780203416655.

15. McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*.New York:Teachers College Press.https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00029-7.

16. Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education, 1, pp.36-43.http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/storytelling.

17. Neuman, S. B., & Roskos, K. (2002). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children`s Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, *27*(3), pp. 203-225. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329896.pdf.

18. Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (2004). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), pp.117-175. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/Αρθρα/Reciprocal%20teaching.pdf.

19. Pulido, D. (2017). Exploring the Role of Emotion in Language Teaching: A Literature Review. Profile: *Issues in Teachers` Professional Development, 19*(1), pp.157-172.

20. Richards, Joel (2018) "Storytelling in Appreciative Inquiry," *Storytelling, Self, Society*: Vol. 12: Iss. 2, Article 6. https://digitalcommons.wayne.edu/storytelling/vol12/iss2/6.

21. Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly, 28*(4), pp.360-375. https://www.jstor.org/stable/i230186.

22. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press. 324p. https://books.google.com.ua/books/about/A_Cognitive_Approach_to_Language_Learnin.html?id=Yzdl3pW0Yf4C&redir_esc=y.

23. Susan Craig, Karla Hull , Elaine Crowder. Storytelling Addressing the Literacy Needs of Diverse Learners. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 33. Issue 5. PP. 46-51. https://doi.org/10.1177/004005990103300507.

24. Sylvester, R., and Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. The Reading Teacher, 63(4), 284-295. https://doi.org/10.1598/RT.63.4.3.

25. Yaghoubi, M., Shaeri, J. (2019). Review of Storytelling Characteristics in Architecture Education. *The 6th Iran International Conference on Engineering Education, 19-21 November, 2019.* https://www.researchgate.net/publication/338210513_Review_of_Storytelling_Characteristics_in_Architecture_Education.

Література:

1. Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-MindDevelopment. *Developmental Psychology, 35*(5), pp. 1311-1320. https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311.

2. Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press, 215p. https://assets.cambridge.org/052101/6517/sample/0521016517ws.pdf.

3. Brown, E., & Jones, M. (2017). Storytelling and Grammar Learning: A Longitudinal Study. *Journal of Second LanguageAcquisition, 25*(2), pp.123-138.

4. Behmer, S. (2005). Digital storytelling: Examining the process with middle school students. http://ctlt.iastate.edu/~ds/Behmer/LitReview.pdf.

5. Burns, A. and Joyce, H. (1997) Focus on Speaking. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. https://www.academia.edu/84226841/Focus_on_Speaking.

6. Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers Reading to Their 3-Year-Olds: The Role of Mother-Child AttachmentSecurity in Becoming Literate. *Reading Research Quarterly, 30*(4), pp.998-1015. https://doi.org/10.2307/748207.

7. Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers` narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care, 181*(6), pp.791-808. https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946.

8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.Springer Science &Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7.

9. Egbert, J., & Ernst-Slavit, G. (2014). Language learning through storytelling: A case study of a beginner Spanish class. In W. J. Jacob & E. B. Baildon (Eds.), *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction to the CUTLAmBook Series* (Vol. 1, pp. 41-52). Clemson University Digital Press.

10. Hung, C. M., & Hwang, G. J. (2012). A *project based digital storytelling. Approach for improving students learning motivation, problem solving competence and learning achievement.* Educational technology & society. 15 (4), pp.368-379. n/286044876_A_project-based_digital_storytelling_approach_for_improving_students`_learning_motivation_problem-solving_competence_and_learning_achievement.

11. Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community.* Routledge, 2013, 206p. https://books.google.com.ua/books/about/Digital_Storytelling.html?id=6_2yxOSn1xYC&redir_esc=y.

12. Mandler, G. (1984). Stories, Scripts, and Scenes.Aspects of Schema Theory. 1ST ED. New York. Psychology Press. 144p. https://doi.org/10.4324/9781315802459.

13. McDonnell, J., Lloyd, P., & Valkenburg, R. C. (2004). Developing design expertise through the construction of video stories. *Design Studies, 25*, pp.509-525.

14. McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection & Experience to Improve Learning*. London: Kogan Page. 200p. https://doi.org/10.4324/9780203416655.

15. McEwan, H., & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York:Teachers CollegePress.https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00029-7.

16. Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education, 1, pp.36-43.http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/storytelling.

17. Neuman, S. B., & Roskos, K. (2002). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children`s Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, *27*(3), pp. 203-225. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED329896.pdf.

18. Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (2004). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, *1*(2), pp.117-175. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/Αρθρα/Reciprocal%20teaching.pdf.

19. Pulido, D. (2017). Exploring the Role of Emotion in Language Teaching: A Literature Review. Profile: *Issues in Teachers` Professional Development, 19*(1), pp.157-172.

20. Richards, Joel (2018) "Storytelling in Appreciative Inquiry," *Storytelling, Self, Society*: Vol. 12: Iss. 2, Article 6.https://digitalcommons.wayne.edu/storytelling/vol12/iss2/6.

21. Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, *28*(4), pp.360-375. https://www.jstor.org/stable/ i230186.

22. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press. 324p. https://books.google.com.ua/books/about/A_Cognitive_Approach_to_Language_Learnin.html?id=Yzdl3pW0Yf4C&redir_esc=y.

23. Susan Craig, Karla Hull , Elaine Crowder. Storytelling Addressing the Literacy Needs of Diverse Learners. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 33. Issue 5. PP. 46-51. https://doi.org/10.1177/004005990103300507.

24. Sylvester, R., and Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. The Reading Teacher, 63(4), 284-295. https://doi.org/10.1598/RT.63.4.3.

25. Yaghoubi, M., Shaeri, J. (2019). Review of Storytelling Characteristics in Architecture Education. *The 6th Iran International Conference on Engineering Education, 19-21 November, 2019.* https://www.researchgate.net/publication/338210513_Review_of_Storytelling_Characteristics_in_Architecture_Education.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 37.016:811.111'36:82-3'06](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-216-227

Tryhub Oksana Ivanivna Assistant Professor of English Language Department, National University "Kyiv-Mohyla Academy", https://orcid.org/0009-0000-7798-0535

Kurashyna Anna Valeriivna Assistant Professor of English Language Department, National University "Kyiv-Mohyla Academy", https://orcid.org/0009-0007-2547-9037

CONTEMPORARY FICTION AS AN EFFECTIVE SOURCE FOR TEACHING GRAMMAR

Abstract. This paper analyzes the impact and value of using contemporary fiction as a methodological and didactic source for teaching English grammar. Being an integral part of the whole complex of mastering English, grammar takes the leading role as it provides the basis for a fluent linguistic function within interpersonal communication. Grammar is often associated with structures and compared with a frame for a successful linguistic interaction. According to Harmer [1], teaching grammar can be overt, when the teacher actually provides the students with grammatical rules and explanations, and the information is openly presented by the instructor [1, 4]. This principle is widely applied by the teachers, but, as the authors state, one of the key drawbacks is isolation of grammatical structures from a real-life situation. Consequently, students may feel insecure in using the acquired grammatical skills in their real communication. Another principle of teaching grammar is called covert and defined by Harmer [1] as a process of presenting grammatical materials in such a way that grammatical facts are hidden from students, their attention is drawn to the activity or the text rather than to the grammatical structure introduced [1, 3]. The study emphasizes that the above mentioned covert principle for teaching grammar may be effective and fruitful.

The authors state that teaching grammar often faces such issues as decontextualized grammar presentation, problems with transferring grammatical skills into a real communicative situation and lack of materials combining meaning, use and form.

The paper offers applying contemporary fiction as a methodological and didactic source for teaching grammar. It is considered by the authors as a kind of covert grammar teaching. The authors aim to prove that contemporary fiction is

an effective and resourceful basis for teaching grammar as it serves as a source of living language. Furthermore, contemporary fiction provides a living linguistic context for understanding and perception various grammatical structures. The authors specify that contemporary fiction is important in teaching English and can be engaged into teaching grammar as it boosts the connection with relevant themes, improves language skills that function as a unit, fosters critical thinking about modern world.

To prove the statement, the authors used a contemporary fiction novel as a methodological frame for teaching and practicing grammar. The novel was precisely analyzed. Due to this analysis, the authors identified key grammatical structures of the novel and designed various grammatical activities according to the students' language level. The activities comprised different lexical and grammatical tasks aimed at grammar consolidation and enhancing the existing English level by means of the materials of the novel. After this experimental practical lesson, the students were questioned through a questionnaire. The obtained answers gave the authors a basis for a further analysis of a real effectiveness and advisability of applying contemporary fiction in teaching English grammar. Due to this investigation, the authors proved their assumptions that contemporary fiction may serve as an effective source for teaching grammar due to its connection to the living linguistic context.

Keywords: living linguistic context, contemporary fiction, teaching English grammar, overt principle of teaching grammar, covert principle of teaching grammar.

Курашина Анна Валеріївна старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська Академія», https://orcid.org/0009-0007-2547-9037

Тригуб Оксана Іванівна старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська Академія», https://orcid.org/0009-0000-7798-0535

СУЧАСНА ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЕФЕКТИВНЕ ДЖЕРЕЛО ДЛЯ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ

Анотація. В статті проаналізований вплив та цінність застосування сучасної художньої літератури як методологічного та дидактичного джерела для навчання граматики англійської мови. Граматика, будучи невід'ємною частиною всього комплексу навичок англійської мови, займає важливу роль, адже саме вона забезпечує основу для вільного лінгвістичного

функціонування в межах міжособистісного спілкування. Граматику часто асоціюють зі структурами і порівнюють з рамкою для успішної лінгвістичної взаємодії. Згідно із Гармером [1], навчання граматики може відбуватися відкрито, коли вчитель фактично надає студентам граматичні правила та пояснення, а інформація відкрито пояснюється [1, 4]. Такий принцип широко застосовується вчителями, але одним із основних його недоліків, на думку авторів, є відокремлення граматичних структур від ситуацій реального життя. Відповідно, студенти можуть невпевнено почуватися, вживаючи набуті граматичні навички в реальному спілкуванні. Ще один принцип навчання граматики називається прихованим і визначається Гармером [1] як процес презентації граматичного матеріалу таким чином, що граматичні факти приховані від студентів, а їх увага прикута до вправи або тексту, а не до граматичної структури, що вводиться [1, 3]. В статті зазначається, що згаданий вище принцип прихованого навчання граматики може бути ефективним і результативним.

Автори стверджують, що навчання граматики часто стикається з такими проблемами, як деконтекстуалізована презентація граматичних структур, перенесення граматичних навичок у реальну комунікативну ситуацію, а також нестача матеріалів, що поєднують зміст, вживання і форму.

В статті пропонується застосування сучасної художньої літератури в якості методологічного та дидактичного джерела для навчання граматики. Автори вважають, що використання такої літератури є різновидом прихованого принципу навчання граматики. Автори ставлять за мету довести, що сучасна художня література є ефективною та ресурсною основою для навчання граматики, адже вона є джерелом живого мовлення. Більше того, сучасна художня література надає живий лінгвістичний контекст для розуміння та сприйняття різноманітних граматичних структур. Автори зазначають, що сучасна художня література важлива для навчання англійської мови і може застосовуватися для навчання граматики, адже вона підвищує зв’язок з важливими темами, покращує навички мовлення, що працюють взаємопов’язано, а також розвиває критичне мислення про сучасний світ.

Для доказу власного ствердження, автори статті використали сучасне художнє оповідання як методологічну рамку для навчання та практичного застосування граматики. Оповідання було детально проаналізовано. Завдяки цьому аналізу автори визначили ключові граматичні структури оповідання і розробили різні граматичні вправи відповідно до мовного рівня студентів. Вправи передбачали виконання різноманітних лексико-граматичних завдань з метою узагальнення граматичних знань і підвищення

поточного рівня англійської мови шляхом застосування матеріалу оповідання. Після такого експериментального практичного заняття студенти пройшли опитування через заповнення анкети. Отримані відповіді стали для авторів підгрунтям для подальшого аналізу дійсної ефективності та доцільності використання сучасної художньої літератури у навчанні граматики англійської мови. Завдяки цьому дослідженню, автори довели свої припущення, що сучасна художня література може слугувати ефективним джерелом для навчання граматики через зв'язок цієї літератури із живим лінгвістичним контекстом.

Ключові слова: живий лінгвістичний контекст, сучасна художня література, навчання граматики англійської мови, відкритий принцип навчання граматики, прихований принцип навчання граматики.

Problem statement. The whole teaching process is based on teaching grammar as it is an integral part thereof. Teachers usually combine different methods and techniques to present grammatical structures in a clear and accurate way. However, due to numerous observations, the authors noticed that teaching grammar often faces various obstacles and drawbacks. One of them is decontextualization. Grammar activities are presented isolated from a real context, original setting or situation that often changes or obscures its original meaning leading to misinterpretation. Thus, the students do not fully perceive the real context of the utterance with a grammar structure presented to understand how it works in a living context. One more issue to underline is transferring grammatical knowledge and skills into real communicative situation. This is sometimes difficult to arrange due to an isolated presenting of grammatical structures. As a result, students get not much practical skills for applying an acquired material to the real situation of an interpersonal communicative case. Teachers need more materials combining meaning, use and form to provide this necessary bond between the theory and practice.

The authors hereby offer a solution to this problem in a form of using contemporary fiction as a source of living language. It is crucial in teaching English as it boosts student engagement with relevant and modern themes. It improves language skills via relatable contexts and fosters critical thinking about modern world. Thus, contemporary fiction addresses current social issues that resonate with students and makes the learning more meaningful. It enriches vocabulary and improves reading, writing and speaking skills by providing rich linguistic models and context. Contemporary fiction develops critical thinking by encouraging analysis of complex themes, the author's style and craft, as well as different perspectives on contemporary life. The paper is aimed to prove that contemporary fiction can be an effective and efficient source for teaching grammar as it provides this important connection to the living linguistic context.

Still there are some issues to discuss, such as is there a real effectiveness of involving contemporary fiction into teaching grammar? Is it that lexically and grammatically rich to serve as a methodological tool for teachers? Is it possible to teach grammar via such kind of literature? The authors try to find the answer to the above-mentioned questions and prove its efficiency through an experimental technique of teaching grammar via a novel as a representative example of contemporary fiction. As a result, the problem lies in the lack of methodological models that unite grammatical accuracy with communicative authenticity and living linguistic context.

Analysis of recent research and publications. Contemporary fiction as a methodological tool for teaching English for EFL students was a subject for research of a number of researches.

Abubaker and El-Badri [2] devoted their research to the role of the literature in contemporary English language teaching. They stated that the transformative power of literature can open gateways to knowledge, culture and understanding. The authors claim that using literature in teaching English can foster critical empathy, cultural literacy, and global perspectives that communicative approaches and methods may miss [2].

Macdonald, Dasli and Ibrahim [3] carried out a thoroughtful research of different approaches applied in teaching English via reading activities. They stated that foreign language literature is used by the teachers to develop knowledge of the culture in which the text is located, and to raise awareness of intercultural attitudes, values and beliefs. However, the authors noticed “a reluctance to correspondingly reconsider theories of reading and literary interpretation” [3, 103].

Kohzadi, Azizmohammadi and Samadi [4] examined the relationship between critical thinking and critical reading of literary texts in higher education. They described critical thinking as vital for democratic citizenship, thus teaching critical thinking is aimed at raising people who are bound to clarity. According to the authors’ research, students can appreciate a foreign culture via literature. This process allows students to tolerate cultural and racial differences and thus would offer an uninfluenced world vied in criticizing a text [4, 68].

Mcilroy and Kamata [5] investigated literature as a powerful tool to develop critical thinking and language skills by means of making activities that involved communication. They stated that literature in language instruction is frequently associated with culture. The authors focused on the relevance of the literature as an effective means within a specific educational context.

As we can observe, literature is used as a tool and source for teaching English, mostly focusing on the lexical aspect. As for the grammatical aspect through literature, there are very few fundamental works and investigations.

Among them, there is a research of McGlynn and Fenn [6], who applied literature in teaching grammar. The authors called their approach fresh and demonstrated that it can enlive and enrich students' understanding of literature from the grammatical perspective. They stated that routinely embedding grammar into the study of literature, rather than teaching it as an abstract set of rules, enables students to perceive grammar in a more flexible and enjoyable way.

However, we can observe lack of the research of the effectiveness of applying contemporary fiction in teaching grammar due to the insufficient amount of empirical data related to this subjuct of investigation. Moreover, despite growing interest in the pedagogical value of contemporary fiction, its systematic use as a primary source for grammar instruction has not been fully examined, particularly in empirical classroom-based studies.

As a result, the relevance of the paper is due to the insufficient study of the problem of using contemporary fiction for teaching grammar and lack of data proving its real effectiveness for EFL learners.

Article purpose. The purpose of this paper is to analyse and examine the potential of contemporary fiction as an effective source for teaching grammar in the EFL classroom. The paper is aimed to demonstrate a real effectiveness and advisability of applying the contemporary fiction represented via a novel by Jimin Kang [7] as a methodological and didactic frame for teaching grammar for EFL students. Thus, the authors are to prove the statement that contemporary fiction is a lexically and grammatically rich source for the methodological purposes, and it can become an effective tool for improving and enhancing grammatical skills due to its connection to a living linguistic context.

For the purpose of this research, the following objectives are to be set and further be proved by the authors in the paper:

1) To justify the pedagogical value of contemporary fiction for grammar instruction.
2) To develop grammar-focused exercises based on a contemporary fictional novel.
3) To analyse the outcomes of using contemporary fiction in grammar teaching.

Main material presentation. For the practical implementation of the study, a contemporary short story *"In That Other City, One I Knew and Loved"* by Jimin Kang (2025) [7] was selected as a methodological and didactic frame for teaching English grammar. The choice of this text corresponds to the principles outlined in the theoretical part of the paper, particularly the covert principle of teaching grammar as defined by Harmer [1].

Unlike classical literary texts, which often contain archaic or stylistically marked language, contemporary fiction provides a living linguistic context that

reflects real-life communication. The language of the selected text is modern, authentic and emotionally engaging, which increases students' motivation and facilitates a natural perception of grammatical structures in use rather than in isolation.

The narrative was offered to students as Home Reading, after which grammar-focused classroom activities were conducted based on the text.

A detailed grammatical analysis of the literary text was carried out in order to identify grammatical structures relevant for teaching grammar at intermediate and upper-intermediate levels.

The analysis demonstrated that the text is both lexically and grammatically rich and suitable for systematic grammar instruction within a contextualized framework.

The narrative contains a wide range of grammatical structures, including:

- narrative past tenses (Past Simple, Past Continuous, Past Perfect);
- reported speech and reported questions;
- modal verbs (*would*, *could*);
- conditional sentences;
- indirect questions;
- non-finite verb forms (gerunds, infinitives, present participles);
- past participles used as adjectives;
- relative clauses (defining and non-defining);
- structures of comparison and similarity (*like*, *as if / as though*);
- repetition of *would* to express habitual actions in the past.

The variety and frequency of these structures confirm that contemporary fiction can serve as a comprehensive grammatical resource rather than merely a supplementary one.

The narrative nature of the text provides numerous examples of tense interaction, which allows teachers to demonstrate how grammatical forms function within a coherent discourse. For instance, the combination of Past Simple and Past Perfect illustrates the temporal relationship between events:

"In the cab, I told Pablo that I had visited his country four years before with my mother."

Such examples enable students to perceive grammar not as a set of abstract rules, but as a tool for organizing meaning within a narrative. The use of Past Continuous alongside Past Simple further supports understanding of background actions and completed events in storytelling.

Reported speech and indirect questions recur throughout the text and appear in a natural communicative context:

"I asked him if he ever regretted leaving Spain." "I never learned if Kat was married."

These structures were used as a basis for grammar activities aimed at transforming indirect speech into direct speech and vice versa. Due to the emotional and narrative relevance of the situations described, students demonstrated higher engagement and better retention of grammatical patterns.

Particular attention during the experimental lesson was paid to the frequent use of the modal verb *would* to describe habitual actions and characteristic behaviour in the past:

"…whenever a new song came on, he would explain how he had learned about it…"

This allowed teachers to contrast *would*, *used to* and Past Simple, highlighting their functional and stylistic differences. Repeated exposure to this structure within the same text contributed to grammar consolidation through contextual reinforcement.

The text also includes multiple examples of conditional constructions and hypothetical reflections:

"Maybe, had she chosen to move to England, she would have started compiling stories…"

"Would you have stayed?"

These examples enabled students to explore grammatical structures expressing unreal or speculative situations while simultaneously developing interpretative and critical thinking skills.

In addition, the narrative contains numerous examples of gerunds, infinitives and participial constructions:

"I distinctly recall thinking…"

"…leaving him to travel to his apartment alone."

Such structures were used to draw students' attention to sentence compression, stylistic variation and grammatical economy, reinforcing the connection between form, meaning and use.

Beyond grammar, the text is rich in descriptive adjective combinations ("cream-coloured sofa," "high-end legal firm," "windowless classroom") and coordinated constructions (*either…or*), which allows grammar instruction to be naturally integrated with vocabulary development. This supports the idea that language skills function as a unified system rather than isolated components.

Based on the grammatical analysis, a set of grammar-focused activities was developed, including:

- noticing tasks aimed at identifying grammatical structures in context;
- sentence transformation exercises;
- tense comparison and timeline reconstruction;
- rewriting tasks using alternative grammatical forms;
- guided speaking activities based on narrative prompts.

All activities were designed in accordance with students' language level and followed the covert principle of teaching grammar.

In order to evaluate the effectiveness of using contemporary fiction as a source for teaching grammar, the authors conducted a questionnaire survey [8] after the experimental practical lesson. A total of 43 students participated in the survey. Although the text contains a wide range of grammatical structures, particular instructional emphasis during the lesson was placed on modal verbs, which explains their prominence in students' questionnaire responses.

The results demonstrate a high level of student engagement and a generally positive perception of grammar instruction based on contemporary fiction. The majority of respondents (88.4%) stated that they found it interesting to work with a contemporary fictional text that was not taken from a textbook. Only 11.6% of students reported partial interest, while none expressed a negative attitude. These findings indicate that contemporary fiction significantly increases learners' motivation and involvement in grammar-focused activities.

Regarding text comprehension, 76.7% of students described the text as very clear for their language level, while 23.3% reported that it was sometimes difficult. No respondents found the text too difficult, which confirms that contemporary fiction can be successfully adapted to students' proficiency level.

When asked which grammar points they remembered best, the overwhelming majority of students referred to modal verbs and their functions, including expressions of necessity, obligation, advice, possibility and probability (*must, should, may, might, can, have to*). Several respondents noted improved understanding of distinctions between problematic modal pairs such as *must* vs. *have to* and *can* vs. *may*, suggesting that repeated exposure to grammatical structures within a narrative context contributes to deeper comprehension and retention. Furthermore, 95.3% of respondents confirmed that tasks aimed at identifying modal verbs in the text helped them better understand their grammatical functions. Only 4.7% were uncertain, while none reported such tasks as ineffective.

As for the types of activities, translation and comparison tasks were rated as the most useful (48.8%), followed by storytelling activities (23.3%) and roleplay or debate tasks (11.6%). These results indicate that activities combining grammar practice with meaning-focused interpretation are particularly effective within a contemporary fiction-based approach.

When asked about difficulties encountered during the lesson, students most frequently mentioned the length of the text (41.9%) and grammar (34.9%), while vocabulary caused difficulties for only 7% of respondents. Several students explicitly stated that nothing was difficult for them, describing the work with the text as accessible and engaging.

Although 79.1% of respondents reported occasional difficulty distinguishing between the meanings of modal verbs, no students selected the option "often," which suggests that these challenges were manageable and gradually resolved through contextual practice.

A significant majority of respondents stated that working with contemporary fiction helped them understand grammar better than traditional textbook exercises. Students emphasized that contemporary fiction demonstrates how grammar functions naturally in real-life contexts rather than through artificially constructed examples. At the same time, several respondents noted that the most effective approach is a combination of textbook-based explanations and contextualized practice through contemporary fiction, which supports the integration of overt and covert principles of grammar teaching.

An overwhelming majority of students (97.7%) confirmed that grammar-focused work with contemporary fiction also contributed to the development of other language skills, including reading, speaking and critical thinking. This result reinforces the view that language skills operate as an interconnected system and should not be taught in isolation.

In response to the open-ended question regarding possible improvements, most students indicated satisfaction with the lesson structure and content and did not suggest significant changes. Some respondents expressed a desire for additional speaking and interactive activities, further supporting the communicative and learner-centered potential of contemporary fiction-based grammar instruction.

Conclusions. The conducted study confirms that contemporary fiction can serve as an effective and resourceful source for teaching English grammar in the EFL classroom. The findings support the assumption that grammatical structures presented within a living linguistic context are perceived by students more naturally and are transferred more successfully into real communicative situations.

The analysis of the contemporary short story by Jimin Kang demonstrated that contemporary fiction is lexically and grammatically rich and provides a wide range of grammatical structures essential for intermediate and upper-intermediate learners. These structures are embedded in meaningful narrative contexts, which fully corresponds to the covert principle of teaching grammar.

The practical implementation of grammar-focused activities based on the literary text proved that integrating grammar instruction into reading and interpretative tasks enhances student engagement and facilitates grammar consoledation. The questionnaire results further indicated that students responded positively to working with contemporary fiction and reported increased confidence in using grammatical structures in communication.

Thus, the study demonstrates that contemporary fiction effectively bridges the gap between grammatical theory and communicative practice. Its use as a methodological and didactic tool contributes to the development of grammatical competence, communicative skills and critical thinking as interconnected components of language learning. The results of the research may be applied in EFL grammar instruction and serve as a basis for further empirical studies aimed at expanding the use of contemporary fiction as a systematic methodological tool for grammar teaching in both communicative and academic contexts.

References:

1. Harmer J. (2015). Longman Keys to Language Teaching. Teaching and Learning Grammar. Longman, London, 3-4.
2. Abubaker F., El-Badri H. (2025). Placing literature within contemporary English language teaching. International perspectives on literature in ELT. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-96712-2_1
3. Macdonald M., Dasli M., Ibrahim H. (2009). Literature, culture and language learning. Journal of Literary theory, 3 (1), P. 103-127.
4. Kohzadi H., Azizmohammadi F., Samadi F. (2014). Is there a relationship between critical thinking and critical reading of literary texts: a case study at Arak University. International letters of Social and humanistic sciences, 33, P. 63-76.
5. Mcilroy T., Kamata S. (2025). Teaching culturally relevant literature: perspectives from Japan. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/397133319_Teaching_Culturally_Relevant_Literature_Perspectives_from_Japan
6. McGlynn A., Fenn R. (2018). Teaching grammar through literature. Bringing language to life in the secondary classroom. Retrieved from: https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-through-Literature-Bringing-Language-to-Life-in-the-Secondary-Classroom/McGlynn-Fenn/p/book/9781138301009
7. Kang J. (2025). In that other city, the one I knew and loved. The London Magazine. Retrieved from: https://thelondonmagazine.org/fiction-in-that-other-city-one-i-knew-and-loved-by-jimin-kang/
8. Contemporary Fiction Grammar Activities Student's Feedback. (2025) Google Form Survey results. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdM0sW42W3Fa-kC4Q9hkRPmOwb1txH5w4Lk8CeZg1tQgfqyeg/viewform?usp=header

Література:

1. Harmer J. (2015). Longman Keys to Language Teaching. Teaching and Learning Grammar. Longman, London, 3-4.
2. Abubaker F., El-Badri H. (2025). Placing literature within contemporary English language teaching. International perspectives on literature in ELT. Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-96712-2_1
3. Macdonald M., Dasli M., Ibrahim H. (2009). Literature, culture and language learning. Journal of Literary theory, 3 (1), P. 103-127.
4. Kohzadi H., Azizmohammadi F., Samadi F. (2014). Is there a relationship between critical thinking and critical reading of literary texts: a case study at Arak University. International letters of Social and humanistic sciences, 33, P. 63-76.

5. Mcilroy T., Kamata S. (2025). Teaching culturally relevant literature: perspectives from Japan. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/397133319_Teaching_Culturally_Relevant_Literature_Perspectives_from_Japan

6. McGlynn A., Fenn R. (2018). Teaching grammar through literature. Bringing language to life in the secondary classroom. Retrieved from: https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-through-Literature-Bringing-Language-to-Life-in-the-Secondary-Classroom/McGlynn-Fenn/p/book/9781138301009

7. Kang J. (2025). In that other city, the one I knew and loved. The London Magazine. Retrieved from: https://thelondonmagazine.org/fiction-in-that-other-city-one-i-knew-and-loved-by-jimin-kang/

8. Contemporary Fiction Grammar Activities Student's Feedback. (2025) Google Form Survey results. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdM0sW42W3Fa-kC4Q9hkRPmOwb1txH5w4Lk8CeZg1tQgfqyeg/viewform?usp=header

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 811.111’373:330.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-228-244

Uskova Tamara Senior Lecturer of the Department of foreign languages and cross-cultural communication, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7472-6993

SEMANTIC TRANSFORMATIONS OF ECONOMIC TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Abstract. The article presents a comprehensive study of the semantic transformations of economic terminology under the conditions of globalization, digitalization, and the dominance of English as the leading means of international professional communication. The paper identifies changes in the meanings, structure, and functioning of economic terms under the influence of interlingual interaction, technological innovations, and transnational economic processes. The methodological framework combines terminological, semantic, and discourse analysis, which makes it possible to reveal the dynamics of the formation of the modern economic terminological system. It is shown that economic terminology functions as a historically codified yet open lexicosemantic complex in which the processes of semantic expansion, narrowing, metaphorization, and interdisciplinary diffusion are intensified. In particular, it is demonstrated how such units as “market”, “leverage”, “sustainability”, “financial bubble”, and “tipping point” move beyond their original meanings in globalized English discourse and form new cognitive models for interpreting economic reality. It is proven that the internationalization of vocabulary and the active borrowing from English are accompanied by complex semantic adaptation within national terminological systems. On the basis of contemporary English media publications, it is shown that macroeconomic indicators (“GDP”, “inflation”, “turnover”, “interest rates”) in the global information space acquire socially, politically, and cognitively marked meanings, turning into instruments for interpreting risks, expectations, and strategic decisions. Particular attention is paid to the impact of digitalization and artificial intelligence, which lead to the reinterpretation of basic categories such as “labor income”, “investment”, “taxation”, and “UBI” and to the formation of new semantic frameworks of an economy driven by algorithms and technological rent. In conclusion, modern economic terminology is shown to emerge as a dynamic semantic-cognitive mechanism that both reflects and constructs globalized economic reality, integrating quantitative, social, and cultural parameters of professional discourse.

Keywords: economic terminology, semantic transformations, globalization, English economic discourse, vocabulary, intercultural communication, terminological system.

Ускова Тамара Олександрівна старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7472-6993

СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження семантичних трансформацій економічної термінології в умовах глобалізації, цифровізації та домінування англійської мови як провідного засобу міжнародної фахової комунікації. У роботі виявлено зміни у значеннях, структурі та функціонуванні економічних терміноодиниць під впливом міжмовної взаємодії, технологічних інновацій і транснаціональних економічних процесів.

Методологічну основу становлять поєднання термінологічного, семантичного та дискурсивного аналізу, що дає змогу розкрити динаміку формування сучасної економічної терміносистеми. Показано, що економічна термінологія функціонує як історично кодифікований, але водночас відкритий до змін лексико-семантичний комплекс, у межах якого активізуються процеси семантичного розширення, звуження, метафоризації та міждисциплінарної дифузії. Зокрема, простежено, як такі одиниці, як “market”, “leverage”, “sustainability”, “financial bubble”, “tipping point”, у глобалізованому англомовному дискурсі виходять за рамки первинних значень і формують нові когнітивні моделі осмислення економічної реальності. Доведено, що інтернаціоналізація лексики та активне запозичення з англійської мови супроводжуються складною семантичною адаптацією в національних терміносистемах. На матеріалі сучасних англомовних медійних публікацій продемонстровано, що макроекономічні показники (“GDP”, “inflation”, “turnover”, “interest rates”) у глобальному інформаційному просторі набувають соціально, політично й когнітивно маркованих значень, перетворюючись на інструменти інтерпретації ризиків, очікувань і стратегічних рішень. Окрему увагу приділено впливу цифровізації та штучного інтелекту, які спричиняють переосмислення базових категорій, зокрема “labor income”, “investment”, “taxation”, “UBI”, і формують нові семантичні рамки економіки алгоритмів і технологічної ренти. У підсумку встановлено, що сучасна економічна термінологія постає як динамічний

семантико-когнітивний механізм, який відображає та водночас конструює глобалізовану економічну реальність, інтегруючи кількісні, соціальні й культурні параметри професійного дискурсу.

Ключові слова: економічна термінологія, семантичні трансформації, глобалізація, англомовний економічний дискурс, лексика, міжкультурна комунікація, терміносистема.

Problem Statement. Globalization processes and the digital transformation of the world economy are causing substantial changes not only in economic structures but also in the linguistic mechanisms through which they are conceptualized, which, in turn, leads to profound semantic shifts within the system of economic terminology. On the one hand, the active penetration of English terms into national discourses of finance, trade, and technology ensures the unification of professional communication; on the other hand, it is accompanied by the reinterpretation of meanings, the expansion or narrowing of semantic fields, and the emergence of new connotations shaped by local socio-economic conditions. As a result, discrepancies increasingly arise between the linguistic form of a term and its economic content, which complicates interpretation, translation, and normative codification of key concepts in the international academic and political arena. At the same time, the rapid spread of such concepts as the digital economy, artificial intelligence, universal basic income, and green transition intensifies the problem of adequate semantic alignment of terms across different languages and cultures, since the accuracy of professional communication and the effectiveness of economic decision-making depend on it. Under these conditions, there emerges a need for a systematic study of semantic transformations in economic terminology as a component of globalized discourse, which determines the relevance and the problem field of the present research.

Analysis of recent studies and publications in the field of economic terminology demonstrates a growing scholarly focus on the semantic and communicative aspects of the formation of terminological systems in the context of globalization. In particular, [1] examines the structural and semantic features of translating economic terminology from English into Ukrainian. Syvak O., Orlova K., and Ksendzuk V. consider economic terminology as an independent object of scientific analysis, emphasizing its systemic nature and internal classification [2]. Stoiev V., Zhovnir-Vasylenko K., and Pietukhova O. investigate contemporary terminology within the professional domain of economists and show that the dynamics of terminological development are directly related to changes in professional practice and market relations [3]. In this context, Nezhyva O. analyzes the specific features of economic terminology in the English

language, highlighting the mechanisms of semantic transfer and borrowing [4], which is logically complemented by the work of Pavliuk Kh., who focuses on the structure of English economic terms and the ways in which they are formed [5]. In turn, Kondratiuk M. addresses the methodological aspects of studying English economic terminology by students of economics faculties, emphasizing the role of authentic sources and the active application of the lexical approach in developing professional competences [6]. At the same time, Krajniak L., Duda O., and Rybachok S. examine economic terminology as an object of communication theory, which makes it possible to interpret terms as communicative instruments in professional discourse [7]. In addition, Ishchuk A. analyzes the structural and semantic features of English economic terminology, focusing on the mechanisms of term formation and adaptation in the process of interlingual integration [8].

Thus, the review of scholarly sources indicates a systematic integration of linguistic, translation, and communicative approaches in the study of economic terminology, which ensures a comprehensive understanding of semantic transformations and underscores the relevance of a holistic analysis of terminological changes in the globalized economic discourse.

The aim of the article is to investigate the semantic transformations of economic terminology in the context of globalization, specifically analyzing changes in the meanings, structure, and functions of economic terms under the influence of international integration, digitalization, and borrowings from the English.

Presentation of the main research material. Economic terminology emerges as a historically codified set of nominative units through which the system of economic concepts is conceptualized and specialized communication in the field of economic theory and applied economic activity is ensured. In this context, it functions as a mechanism for the transmission and interpretation of scientific knowledge within professional discourse. For this reason, economic terminology constitutes an independent object of study within the framework of economic science, particularly economic theory, and forms a component of linguistics, especially in fields such as terminology, which examines the regularities of formation and functioning of terminological systems, and lexicography, which ensures their codification in dictionary resources [2, p. 183].

At the same time, under contemporary conditions of globalization, this terminological system undergoes intensive semantic shifts driven by the transnational nature of economic processes and the dominance of English as the language of international professional communication. In particular, the term “market”, traditionally understood as “a place of exchange”, is increasingly realized in the extended semantic sense of “an institutional environment of

economic interaction", as observed in expressions such as "global market" and "digital market." These usages indicate a shift in focus from a localized trading space to an abstract network of economic relations, reflecting new conceptual frameworks of the global economy.

In structural terms, economic terminology, functioning within the system of contemporary economic sciences, is subject to classification according to parts of speech, which ensures its formal and grammatical organization. It comprises full-meaning words and terminological phrases, as well as various abbreviated forms, including acronyms and initialisms, which perform compressive and identificatory functions in professional communication. In addition, the lexical array of economic terminology is characterized by polysemy, synonymy, antonymy, and hypernym-hyponym relationships, while its semantic motivation is often based on mechanisms of metaphorical transfer [8, p. 144].

In the globalized economic discourse, these semantic relations are intensified through cross-linguistic interference. For example, the term "leverage" originally denoted a "lever" as a physical object; however, in economic usage, it acquired the abstract meaning of "financial leverage", i.e., the use of borrowed funds to increase investment profitability. Similarly, the expression "economic footprint" forms a new semantic layer in which "footprint" is interpreted not literally, but as the aggregate impact of a company or state on the global economic system. The examples presented above demonstrate that metaphorization becomes one of the leading mechanisms for the conceptual expansion of economic terminology under conditions of international integration.

Subsequently, the development of these processes leads to the emergence of semantic variants that coexist in different national economic discourses. For instance, the term "sustainability" in the Western tradition increasingly encompasses the financial and social stability of businesses, as reflected in the expressions "financial sustainability" and "social sustainability." Accordingly, when translating and interpreting such units into national languages, it is not merely a matter of reproducing the form but a complex semantic adaptation that modifies the structure of local terminological systems while simultaneously expanding their conceptual boundaries.

Economic terminology is characterized by a wide range of combinability types, reflecting the complexity of the conceptual organization of economic knowledge. In particular, it includes synthetic (idiomatic) combinations, analytical constructions, stable terminological phrases, and free and isolated combinations, which ensure the precision and variability of the nomination of economic processes and phenomena [5, p. 30]. This very structural complexity provides the basis for semantic shifts, as the same formal unit may realize different meanings depending on the discursive context.

In the globalized English economic discourse, this is manifested, for example, in the expression “financial bubble”, which metaphorically denotes an unstable overvaluation of market assets. A similar construction, “toxic assets”, creates a new semantic quality in which the adjective “toxic” loses its original chemical meaning and acquires an economic connotation of “risky” or “unsuitable for investment”. The examples above demonstrate that the combinability of terms in the global space both reflects existing meanings and generates new conceptual interpretations of economic reality.

At the same time, even within a single linguistic community, economic terminology does not remain stable, as it is influenced by historical shifts, political transformations, and integration processes. As a result, the scope of meanings of individual terms changes, as do the ways they are combined in professional communication. Particularly notable in this regard is the influence of globalization, which stimulates borrowings from English, especially in the fields of international trade, finance, and digital technologies, while simultaneously highlighting the need to adapt them to nationally specific models of economic thought [1, p. 607].

The described process is denoted by the term “outsourcing”, which functions as a borrowing in many languages but acquires different semantic nuances depending on the local economic context, ranging from the neutral meaning of “delegation of functions to an external provider” to a socially marked meaning associated with job losses. Similarly, the expression “gig economy” in global usage refers to a model of short-term employment; however, in different countries it is conceptualized either as an innovative form of a flexible labor market or as a manifestation of social instability.

One of the leading trends in the development of the contemporary professional language of economists is its gradual orientation toward popularization and increased expressiveness, which has traditionally not been characteristic of specialized languages. This transformation is driven, on the one hand, by the rising social prestige of economic professions and, on the other hand, by the massification of the field and the rejuvenation of its practitioners, which activates the use of elements of slang, jargon, and expressively condensed formulations. As a result, the professional language of managers, marketers, advertisers, and dealers increasingly represents both the toolkit of professional activity and a model of socially desirable experience associated with material well-being and psychological comfort, which, in turn, enhances the attractiveness of this field for new generations of specialists and stimulates active linguistic behavior as a factor of economic effectiveness [3, p. 123].

In the globalized English-speaking economic space, this expressiveness is clearly manifested, for example, in the phrase “to boost performance”, where the

verb “boost” transfers its meaning from the physical domain of “to push” into the abstract plane of economic efficiency. Similarly, the expression “winning strategy” constructs an evaluative model of understanding managerial decisions, in which competition is conceptualized as a game of winners and losers. These units demonstrate that contemporary economic terminology integrates elements of popular culture and playful metaphor, thereby transforming the way professional activity is conceptualized.

Such semantic shifts contribute to the formation of a new type of economic discourse, in which the boundaries between professional language and popular speech become increasingly permeable. For instance, the expression “market optimism” denotes an economic condition while also appealing to the emotional and psychological assessment of market processes, enhancing their communicative appeal for non-specialist audiences. As a result, economic terminology performs both nominative and interpretative-evaluative functions, ensuring the integration of economic knowledge into a broader social context.

Against this backdrop, the terminological density of economic discourse increases, which enhances its communicative potential through various semantic processes, among which metaphorization plays a leading role. Within the system of economic texts, metaphor is viewed as a tool for renewing the form of exposition and as a means of creating a non-standard pragmatic effect, capable of imparting elements of expressive-evaluative interpretation to the scientific style. At the same time, the specificity of metaphorical usage lies in the fact that it does not compromise terminological precision; on the contrary, it contributes to the intensification of the economic message’s impact on the addressee [7, p. 144].

In this context, constructions such as “economic engine” and “financial turbulence” are particularly significant, in which technical and natural imagery is transferred to the economic sphere to denote developmental dynamics and instability. These metaphorical models visualize abstract processes and also shape specific scenarios for their interpretation, directing the perception of economic reality within the structure of the global information space. Thus, metaphorization serves as a fundamental factor in the semantic transformations of economic terminology, integrating cognitive, communicative, and sociocultural parameters of contemporary globalized discourse.

For the effective conduct of business interactions with foreign counterparts, a systematic understanding of the functioning of economic terminology in English is essential. In this regard, the analysis of word-formation patterns in English economic terms demonstrates that their formation is primarily based on mechanisms such as conversion, cross-sectoral borrowing, internationalization, and derivation, as well as the creation of abbreviations and compound designations. The combined action of these processes results in a quantitative

expansion of the terminological stock and qualitative semantic shifts, which require specialized analysis to prevent communicative errors in a professional English-speaking environment [4, p. 174].

In the globalized economic discourse, for instance, the development of the term “to benchmark” can be noted, formed through conversion from the noun “benchmark”, which originally meant “reference point”, but in economics acquired the meaning “to compare with standard indicators”. Similarly, the phrase “knowledge economy” reflects cross-sectoral borrowing from the cognitive sciences, whereby economic activity is interpreted as a process of knowledge production and management. The examples above demonstrate that word-formation mechanisms in English economic terminology are directly linked to the expansion and reinterpretation of its semantic space.

Further complications of the terminological system are caused by the active use of internationalisms, in particular such units as “inflation”, “logistics”, and “digitalization”, which function across different languages but may acquire distinct semantic nuances depending on the national economic context. In this way, global lexical units become carriers of locally modified meanings, transforming both the linguistic form and the cognitive models of economic thinking.

Against this background, the methodological support for the study of English economic terminology by students of economic specialties in higher education institutions should be based on the use of contemporary authentic professional materials, the integration of a lexical approach to mastering specialized vocabulary, and the development of stable skills in business communication within the framework of economic discourse. An important component of this aspect is the involvement of students in project activities, solving real professional tasks, and working with professional documentation, which ensures a deeper assimilation of term semantics in their actual communicative functioning [6, p. 66].

In this context, the English expressions “risk management” and “value creation” illustrate how established collocations acquire the conceptual status of key categories in contemporary economics. In particular, “value creation” goes beyond the literal meaning of “creating value” and represents a comprehensive strategy for developing competitive advantages, requiring future specialists to possess the ability to interpret complex semantic structures. Accordingly, taking into account labor market forecasts and the increasing demands of intercultural economic communication necessitates that the educational process focus both on mastering the formal terminological apparatus and on developing skills in the semantic analysis of English economic units. Such integration of linguistic and professional competencies ensures that students are prepared to perform complex professional tasks within a globalized economic environment [6, p. 66].

Thus, the skills in semantic interpretation of English economic terminology developed within the educational process acquire practical significance only when applied to authentic media and analytical texts, in which the globalized economic discourse is realized in its dynamic and contextually determined forms. Accordingly, referring to materials from leading English publications allows one to trace how abstract economic categories function within real political and socioeconomic contexts.

In this regard, Partington R. [9] conceptualizes the economic reality of the United Kingdom through a globalized terminological apparatus, in which traditional macroeconomic categories acquire refined, politically and socially marked meanings. For example, the phrase "headline inflation rate" in the sentence "The Bank of England expects Rachel Reeves's budget will reduce the UK's headline inflation rate by as much as half a percentage point next year" [9] serves as an instance of semantic narrowing: instead of the general concept of inflation, a specialized indicator is used, which in the international financial discourse denotes the consumer price index excluding internal structural adjustments. In this way, the economic term becomes a tool not only for quantitative assessment but also for political argumentation in budgetary policy.

Further, the citations from publication [9] reveal the transformation of economic vocabulary toward the integration of fiscal and social discourses. In particular, in the excerpt regarding "removing green subsidies from household energy bills" and the transfer of payments to "general taxation", a semantic broadening of the term "subsidies" is observed. The term ceases to function merely as a narrowly economic instrument for supporting specific sectors and is reinterpreted as a component of broader policy for redistributing public expenditures. Accordingly, the concept of "energy bills" in the global economic space acquires the status of a socially sensitive indicator, reflecting not only market prices but also state regulatory mechanisms.

In this context, the distinction between short-term and long-term effects, as noted in the statement "Although Reeves's measures will have a short-term impact on bringing down headline inflation, other government policy measures could push up the rate in future" [9], gains particular significance. Here, the term "short-term impact" functions as a globalized element of economic forecasting, structuring the perception of the temporal dynamics of macroeconomic indicators. Its use indicates a reorientation of economic discourse from static values toward scenario modeling, which has become standard in contemporary financial analytics.

An important component of this process is also the socialization of economic terminology, which is evident in business leaders' statements regarding "higher employment costs from a rising living wage and strengthened package of

workers' rights" [9]. In this case, the phrase "living wage" denotes a minimum level of remuneration while simultaneously integrating ethical and social dimensions into the economic pricing model. Consequently, labor costs semantically transform from a purely accounting category into a factor of social stability, which, however, may translate into price increases.

This trend is further reinforced by the statement "People's experience of inflation changes how they may respond" [9], in which the term "inflation" functions as a phenomenon of everyday perception. A particularly illustrative example is energy commodities, described as "very visible cost reductions". In the globalized discourse, this signifies that economic indicators are increasingly assessed through the lens of cognitive accessibility for consumers, resulting in a shift of focus from formal statistical measures to socially perceptible parameters.

Accordingly, the analyzed citations indicate that, under globalization, economic terminology integrates macroeconomic, social, and political parameters. It is precisely through such discursive shifts that a new type of economic thinking emerges, in which traditional indicators, such as inflation, taxes, and expenditures, are reinterpreted as integrated elements of the global socio-economic space.

In contrast, the analytical publication by Goodley S. [10] exemplifies a characteristic transformation of terminology in globalized economic discourse, oriented toward the combination of macroeconomic indicators with the language of risk, uncertainty, and behavioral responses of market participants. For instance, the phrase "rising cost pressures and higher global economic uncertainty" conceptualizes economic dynamics both as changes in objective indicators and as a complex pressure environment in which enterprises must adapt their personnel strategies. The use of the verbal construction "to pause hiring" and the metaphorical expression "flexing where they can" demonstrates a semantic expansion of managerial vocabulary, transferring images of physical flexibility to the labor market and reflecting new models of economic adaptability amid global instability.

The further development of this discourse is associated with the use of business sentiment indicators, in particular the "optimism index", which, in the citation regarding its fall to the lowest level in five years, functions as a globalized term integrating both quantitative and psychological dimensions of economic activity. In this way, the concept of optimism is extended beyond a subjective assessment and transformed into a tool for macroeconomic forecasting, applied in financial analysis at the international level.

This shift is reinforced in the statement "Business costs are rising and turnover expectations are falling" [10], where the term "turnover" ceases to be a purely accounting category and emerges as an indicator of the future market

viability of companies. At the same time, the expression "optimism is on the floor" introduces an emotionally charged metaphor into economic analysis, reflecting the tendency toward the expressivization of terminology in order to enhance the pragmatic impact of economic messages in the global information space.

Against this background, particular significance is attached to the phrase "a tipping point whereby investment plans will be cancelled or shifted overseas" [10], in which the term "tipping point", borrowed from the theory of complex systems, is used to describe a critical threshold of economic stability. Its inclusion in economic discourse indicates the interdisciplinary diffusion of concepts, characteristic of globalized terminology, as financial processes are increasingly conceptualized through the categories of non-linear dynamics and risk.

At the same time, the statement "warning lights are now flashing red on the UK as a competitive place to manufacture and invest" [10] demonstrates another level of metaphorization, within which the national economy is conceptualized as a control system with danger indicators. This imagery transforms traditional notions of competitiveness, endowing them with semantics of technical vulnerability and the necessity for immediate regulatory intervention.

Collectively, the cited examples demonstrate that contemporary English economic terminology in the context of globalization consistently combines quantitative indicators with metaphorical, cognitively enriched constructions. This combination contributes to the formation of a new type of economic discourse in which business sentiment, investment decisions, and national competitiveness are conceptualized as dynamic, semantically complex processes reflecting the interaction of global and local development factors.

Furthermore, in the article by Rush D. [11], a characteristic transformation of basic macroeconomic terms within globalized economic discourse is presented, emphasizing their complex interpretation. For instance, the definition "Gross domestic product (GDP) – a broad measure of the value of goods and services" [11], together with the statement regarding growth at "an annualized rate of 4.3%", records a quantitative indicator while functioning as a symbol of economic dynamics and the international competitiveness of the United States. In the global information space, GDP increasingly operates as a generalized indicator of geoeconomic power, extending beyond a purely statistical measurement.

Further, the explanation of growth through "consumer spending, exports, and government spending", which was partially offset by "a decrease in investment", illustrates the process of semantic stratification of macroeconomic categories. Here, the traditional components of GDP acquire different pragmatic statuses: consumption and exports are associated with the internal and external stability of the economy, while the reduction in investment signals potential risks.

Consequently, GDP terminology in the globalized discourse transforms into a tool for assessing the current state and future trajectories of economic development.

This aspect becomes particularly pronounced in the fragment concerning the Federal Reserve (FRS), where it is stated that GDP figures "will further complicate the decision-making of the Federal Reserve" [11]. In this context, macroeconomic data are semantically integrated into the sphere of institutional governance, and the term "interest rate cut" ceases to be a neutral technical operation, acquiring the meaning of a politically and globally conditioned instrument of stabilization. Disagreements within the Federal Reserve regarding further actions reflect the transformation of monetary vocabulary into the domain of strategic responses to global economic fluctuations.

In the context of trade policy, the phrases "sweeping tariffs" and "watered down or rolled back many of the levies" illustrate another semantic shift: the terms "tariffs" and "levies" function not only as fiscal instruments but also as markers of geo-economic pressure and uncertainty. Their use in connection with "uncertainty … that has rattled businesses and consumers" indicates an extension of these units' meaning to the level of cognitive-psychological factors that influence investment and consumer behavior on a global scale.

Furthermore, the statement about the recovery of GDP, "spurred on by massive investment in artificial intelligence and robust consumer spending", reflects a reinterpretation of the concept of "investment" within the digital economy. Investments in artificial intelligence act as a strategic resource for shaping long-term competitiveness, thereby altering the semantic profile of this term in contemporary economic discourse.

The final quotation from Ashworth P. in the article [11], stating that "the economy maintains considerable momentum", yet may face a slowdown due to "shutdown", demonstrates the dynamic nature of globalized economic terminology. The concept of "momentum" is metaphorically borrowed from physics to denote the inertia of economic growth, whereas "slowdown" establishes the opposite pole of this semantic opposition. In this way, macroeconomic processes are conceptualized as movement in space, highlighting the instability and unpredictability of the contemporary global economy.

Thus, the analysis of article [11] shows that, in the context of globalization, even basic macroeconomic categories – such as GDP, investment, interest rates, and tariffs – undergo semantic expansion and acquire complex interpretations. This results in the formation of an economic discourse in which quantitative indicators interact with political, technological, and cognitive factors, creating a multifaceted representation of global economic reality.

Moreover, in Porter E.'s article [12], economic terminology related to universal basic income is presented through the lens of a radically transformed

globalized economy, in which artificial intelligence displaces labor as a fundamental factor. The statement that "an economy that has moved past human labor" records a semantic shift in the very concept of the economy: it is no longer defined by the reproduction of human labor but is represented as a techno-industrial system of value production without worker participation.

At the same time, the author's critique that "the prescription still falls flat" introduces a new rhetoric of economic inadequacy, in which traditional redistribution tools are interpreted as conceptually outdated in relation to the realities of the global AI economy. Accordingly, the term "UBI" acquires the connotation of a limited policy, incapable of encompassing the profound transformations in the relationships among capital, technology, and income.

The semantic gap presented above is further reinforced by quantitative reasoning: the claim that a guaranteed income of "$53,000 per year" would require "over $14tn, about 45% of the United States' GDP" [12] demonstrates the transformation of the term "GDP" from a neutral macroeconomic indicator into a symbol of the fiscal limits of social policy. Thus, in the globalized discourse, GDP increasingly functions as a semantic marker of the boundaries of political and budgetary feasibility.

At the same time, the statement that "AI kills all labor income" [12] radically reinterprets the category of income as derived from labor. Whereas in classical economic theory "labor income" constituted the basis of the tax system, in the AI economy it is semantically reduced to a vanishing source of fiscal stability. This, in turn, drives a reorientation of economic language from income toward alternative objects of taxation.

The continuation of this shift is reflected in the list of potential tax bases, such as "carbon emissions", "bad externalities", "land", and "owners of the robots", which illustrates the transformation of the concept of "taxation" from an instrument for extracting a portion of earnings into a mechanism for regulating technological and environmental harm. Under these conditions, taxes acquire the semantic meaning of controlling the uneven distribution of technologically derived rent.

The subsequent statement that "the labor share of income has gone to zero" marks the extreme point of this transformation, in which the classical opposition between labor and capital loses its symmetry, and "owners of capital" become the sole beneficiaries of economic growth. In a globalized economy, this implies a semantic reconfiguration of the very concept of inequality, now defined by access to technological assets.

Nevertheless, the statement that "UBI has features that would prove valuable in an AI-driven future" [12] introduces a new understanding of social welfare as detached from employment. The removal of "work requirements" is

interpreted as a linguistically and conceptually conditioned adaptation of economic policy to a situation "when human work makes no sense". This reflects a profound semantic shift: labor is no longer a necessary prerequisite for the legitimacy of income.

Accordingly, the above analysis demonstrates that, under conditions of globalization and technological revolution, economic terminology – from "GDP" and "labor income" to "taxation" and "UBI" – undergoes systematic reconceptualization. It shifts from describing a labor-based economy to conceptualizing an economy of algorithms and capital, in which language records changes and creates new semantic frameworks for understanding value, fairness, and social sustainability.

Conclusions and Prospects for Further Research. The conducted study has demonstrated that, under conditions of globalization, economic terminology functions as a dynamic semantic-cognitive mechanism capable of adapting to transformations in the global economy, digitalization, and cross-linguistic interaction. In this context, it was established that the dominance of English as the language of international professional communication drives intensive processes of semantic broadening, narrowing, and metaphorization, whereby traditional economic concepts acquire new conceptual dimensions.

At the same time, the analysis revealed that semantic shifts encompass the entire structure of the economic terminological system. In particular, synonymy and complex types of term combinability form the basis for the variable conceptualization of economic reality, which is especially evident in the globalized English discourse. It is precisely through these mechanisms that units such as "market", "leverage", "sustainability", and "financial bubble" move from narrowly specialized meanings to broader cognitive models that integrate institutional, social, and political parameters.

Moreover, it has been established that metaphorization and expressiveness in contemporary economic language are fundamental factors in its development. The use of figurative constructions, such as "economic engine" ,"tipping point", or "warning lights", indicates that economic discourse increasingly draws on resources from mass culture, as well as technical and natural sciences, to conceptualize complex processes of the global economy. In this way, terminology performs both nominative and interpretive-predictive functions.

Further analysis of contemporary English media publications has shown that globalized economic terminology increasingly combines quantitative indicators with social and behavioral parameters. Concepts such as "inflation", "turnover", "GDP", or the "optimism index" function in real discursive usage as markers of risk, expectations, and political responsibility, thereby transforming their semantic profile.

Accordingly, the study demonstrated that, in the context of the technological revolution and the proliferation of artificial intelligence, a profound rethinking of basic economic categories – such as "labor income", "investment", "taxation", and "UBI" – is taking place. In the globalized discourse, these categories increasingly represent the economy of algorithms, capital, and technological rents, reflecting the formation of new semantic frameworks for understanding socio-economic reality.

The prospects for further research should be associated with an in-depth analysis of interlingual and interdiscursive mechanisms of semantic transformations in economic terminology, particularly in the context of the impact of digitalization, artificial intelligence, and global financial and economic processes on the development of new conceptual models of professional communication.

References

1. Uskova, T. O., Karabitskova, N. O., Mykhailova, L. Z. (2025). Strukturno-semantychni osoblyvosti perekladu ekonomichnoi terminolohii z anhliiskoi movy na ukrainsku [Structural-semantic features of translating economic terminology from English into Ukrainian]. Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 2(32), 598-610 [in Ukrainian].

2. Sivak, O., Orlova, K., Ksenzuk, V. (2020). Ekonomichna terminologiia yak obiekt doslidzhennia [Economic terminology as a subject of research]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual Issues of the Humanities, 34(4), 178-184 [in Ukrainian].

3. Stoiev, V. L., Zhovnir-Vasylenko, K. V., Pietukhova, O. V. (2023). Suchasna ukrainska terminologiia za profesiinym spriamuvanniam ekonomistiv [Contemporary Ukrainian terminology in the professional field of economists]. Derzhava ta rehiony. Seriia: Ekonomika ta pidpryiemnytstvo – State and Regions. Series: Economics and Entrepreneurship, 4, 120-123 [in Ukrainian].

4. Nezhyva, O. M. (2022). Spetsyfika ekonomichnoi terminolohii v anhliiskii movi [Specifics of economic terminology in English]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalystyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism, 33(72) № 1, ch. 1, 172-175 [Ukr].

5. Pavliuk, Kh. T. (2022). Ekonomichna terminologiia v anhliiskii movi [Economic terminology in English]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 25(2), 27-31 [in Ukrainian].

6. Kondratiuk, M. (2023). Vyvchennia anhlo-movnoi ekonomichnoi terminolohii: perspektyvy ta vyklyky dlia studentiv ekonomichnykh fakultetiv [Studying English economic terminology: perspectives and challenges for students of economic faculties]. Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazy – Teaching Languages in Higher Education Institutions at the Contemporary Stage. Interdisciplinary Links, 43, 56-70 [in Ukrainian].

7. Krainiak, L., Duda, O., Rybachok, S. (2024). Ekonomichna terminologiia yak obiekt teorii komunikatsii (na materialakh anhlo-movnoi haluzevoi periodiky) [Economic terminology as an object of communication theory (based on English sectoral periodicals)]. Folium – Folium, 4, 139-145 [in Ukrainian].

8. Ishchuk, A. A. (2022). Strukturni ta semantychni osoblyvosti anhlo-movnoi ekonomichnoi terminolohii [Structural and semantic features of English economic terminology]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalystyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism, 33(72) № 1, ch. 1, 141-145 [in Ukrainian].

9. Partington, R. (2025, December 9). Bank of England expects budget will cut inflation by up to half a percentage point. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/09/bank-of-england-expects-budget-cut-inflation-half-percentage-point

10. Goodley, S. (2026, January 12). UK business confidence weakened and hiring fell at end of 2025, surveys find. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/business/2026/jan/12/uk-business-confidence-weakened-and-hiring-fell-at-end-of-2025-surveys-find

11. Rushe, D. (2025, December 23). US economy grew strongly in third quarter, GDP report says. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/23/us-economy-gdp-third-quarter

12. Porter, E. (2025, December 15). Why universal basic income still can't meet the challenges of an AI economy. The Guardian. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/15/universal-basic-income-ai-andrew-yang

Література

1. Ускова Т. О., Карабітськова Н. О., Михайлова Л. З. Структурно-семантичні особливості перекладу економічної термінології з англійської мови на українську. Вісник науки та освіти. 2025. Вип. № 2(32). С. 598-610.

2. Сивак О., Орлова К., Ксендзук В. Економічна термінологія як об'єкт дослідження. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип 34, том 4. С. 178-184.

3. Стоєв В. Л., Жовнір-Василенко К. В., Пєтухова О. В. Сучасна українська термінологія за професійним спрямуванням економістів. Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво. 2023. № 4. С. 120-123.

4. Нежива О. М. Специфіка економічної термінології в англійській мові. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Том 33(72) № 1. Ч. 1. С. 172-175.

5. Павлюк Х.Т. Економічна термінологія в англійській мові. Закарпатські філологічні студії. 2022. Випуск 25. Том 2. С. 27-31.

6. Кондратюк М. Вивчення англомовної економічної термінології: перспективи та виклики для студентів економічних факультетів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2023. Вип. 43. С. 56-70.

7. Крайняк Л., Дуда О., Рибачок С. Економічна термінологія як об'єкт теорії комунікації (на матеріалі англомовної галузевої періодики). Folium. 2024. № 4. С. 139-145.

8. Іщук А. А. Структурні та семантичні особливості англомовної економічної термінології. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Том 33(72) № 1. Ч. 1. С. 141-145.

9. Partington Richard. Bank of England expects budget will cut inflation by up to half a percentage point. TheGuardian. Tue 9 Dec 2025 20.04 CET. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/09/bank-of-england-expects-budget-cut-inflation-half-percentage-point

10. Goodley Simon. UK business confidence weakened and hiring fell at end of 2025, surveys find. TheGuardian. Mon 12 Jan 2026 01.01 CET. URL: https://www.theguardian.com/business/2026/jan/12/uk-business-confidence-weakened-and-hiring-fell-at-end-of-2025-surveys-find

11. Rushe Dominic. US economy grew strongly in third quarter, GDP report says. TheGuardian. Tue 23 Dec 2025 15.16 CET. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/23/us-economy-gdp-third-quarter

12. Porter Eduardo/ Why universal basic income still can't meet the challenges of an AI economy. TheGuardian. Mon 15 Dec 2025 13.00 CET. URL: https://www.theguardian.com/business/2025/dec/15/universal-basic-income-ai-andrew-yang

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'271-053.6:303.62

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-245-258

Антонюк Олена Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, теорії та історії української і світової літератури, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, https//orcid.org/0000-0002-3892-7149

СУРЖИК У МОВНІЙ ПРАКТИЦІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (НА МАТЕРІАЛІ АНКЕТУВАННЯ)

Анотація. Статтю присвячено аналізу функціювання суржику в мовній практиці студентської молоді в умовах сучасної соціолінгвістичної ситуації в Україні. Актуальність дослідження зумовлена посиленням ролі мови як маркера національної ідентичності та складника національної безпеки в контексті російсько-української війни, а також необхідністю формування високого рівня мовної культури майбутніх фахівців. У роботі узагальнено основні наукові підходи до потрактування суржику як складного соціолінгвістичного й соціокультурного феномена, простежено еволюцію поглядів на його статус у вітчизняній лінгвістиці та закцентовано увагу на зв'язку суржику з проблемами мовної ідентичності, постколоніальної спадщини й мовної свідомості.

Емпіричною базою дослідження стали результати анкетування 95 здобувачів вищої освіти Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця). На основі відповідей респондентів проаналізовано мовні практики студентів у формальному та неформальному спілкуванні, їхнє оцінне ставлення до суржику, української та російської мов, а також виявлено тенденції мовних зрушень, зокрема перехід від російської мови та суржику до української літературної. Установлено чітку диференціацію мовної поведінки залежно від комунікативної ситуації: українська літературна мова майже повністю домінує в академічному й офіційному середовищі, тоді як у побутовому та неформальному спілкуванні переважає суржик. Виявлено, що російська мова на сьогодні посідає маргінальну позицію й поступово витісняється з більшості сфер студентської комунікації, що безпосередньо пов'язано з суспільно-політичними трансформаціями та зростанням мовної свідомості молоді. Зроблено висновок, що мовна ситуація у студентському середовищі має перехідний характер і характеризується зміцненням позицій української літературної мови, толерантним ставленням до суржику та загалом позитивними перспективами

подальшого мовного розвитку, незважаючи на збереження змішаного мовлення як звичної форми неформальної комунікації.

Ключові слова: суржик, мовна практика, мовна ідентичність, мовна ситуація, неформальна комунікація.

Antoniuk Olena Viktorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language, Theory and History of Ukrainian and World Literature, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, https//orcid.org/0000-0002-3892-7149

SURZHYK IN UNIVERSITY STUDENTS' LANGUAGE PRACTICES (BASED ON SURVEY DATA)

Abstract. The paper is devoted to the analysis of the functioning of surzhyk in the language practices of university students in the context of the contemporary sociolinguistic situation in Ukraine. The relevance of the study is determined by the increasing role of language as a marker of national identity and a component of national security in the context of the Russian-Ukrainian war, as well as by the need to develop a high level of language culture among future professionals. The paper summarizes the main scholarly approaches to interpreting surzhyk as a complex sociolinguistic and sociocultural phenomenon, traces the evolution of views on its status in Ukrainian linguistics, and emphasizes its connection with issues of linguistic identity, postcolonial legacy, and language consciousness. The empirical basis of the study consists of survey results from 95 students at Vasyl' Stus Donetsk National University (Vinnytsia). Based on respondents' answers, the study analyzes students' language practices in formal and informal communication, their evaluative attitudes toward surzhyk, Ukrainian, and Russian, and identifies trends in language shift, particularly the transition from Russian and surzhyk to standard Ukrainian. A clear distinction in language behavior across communicative situations is established: standard Ukrainian almost completely dominates in academic and official settings, whereas surzhyk prevails in everyday and informal communication. It is found that Russian currently occupies a marginal position and is gradually being displaced from most spheres of student communication, which is directly related to socio-political transformations and the growth of young people's language awareness. The study concludes that the language situation in the student environment is transitional, characterized by the strengthening of the position of standard Ukrainian, a tolerant attitude toward surzhyk, and generally positive prospects for further language development, despite the continued presence of mixed speech as a habitual form of informal communication.

Keywords: surzhyk, language practices, language identity, language situation, informal communication.

Постановка проблеми. Дослідження суржику як специфічного соціолінгвістичного явища на сьогодні вже вийшло за межі суто теоретичних розвідок і набуло статусу пріоритетного напряму з багатьох причин. По-перше, події 2014 року та повномасштабна війна рф проти України у 2022 році трансформували мовне питання загалом з об'єкта суто лінгвістичного аналізу на фундамент національної безпеки та головний маркер ідентичності, що є досить важливим для студентської молоді.

По-друге, майбутні фахівці, входячи в професійне середовище, стають репрезентантами українського мовного коду та безпосередньо формують стандарти офіційно-ділової та наукової комунікації. По-третє, усвідомлення причин, природи та механізмів функціювання суржику в живомовному дискурсі молоді дозволяє розробити комплекс практичних рекомендацій, що сприятимуть удосконаленню культури професійного мовлення, зміцненню позицій літературної норми. По-четверте, неусвідомлення суржику як проблеми, відсутність реакції щодо його використання на етапі формування фахових компетентностей може спровокувати суржикізацію професійної сфери. Актуальність дослідження посилюється ще й тим, що в умовах російсько-української війни суржик (як і російська мова) стають екзистенційною загрозою і, як зазначає багато дослідників, дедалі частіше інтерпретується не просто як лінгвістична помилка, а як наслідок тривалої колоніальної політики та гібридного культурного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення українсько-російського суржику у вітчизняній лінгвістиці розпочалося давно, однак перші напрацювання мали здебільшого практичний характер і містили поради з подолання суржику в мовленні.

Так, у праці Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» (1970) зазначається, що людина, яка не знає добре однієї або кількох мов, часто «перемішує слова, відмінює слова одної мови за граматичними вимогами другої, бере якийсь притаманний саме цій мові вислів і живосилом тягне його в іншу мову, оминаючи традиції класичної літератури й живу народну мову» [1, с. 16].

Науковець наголошує, що саме так створюється мовний покруч, чи суржик, який не може бути ознакою будь-якої культури, навпаки, він завжди відбиває некультурність частини людей, залишаючись породженням соціального й національного гноблення [1, с. 16]. Як ми бачимо, автор не використовує спеціальних лінгвістичних термінів, а суто описово визначає й оцінює з погляду культури це мовне явище.

Згодом у Словнику української мови (в 11 томах) (1978) це слово фіксується у двох значеннях, одне з яких пояснює саме явища, що відбуваються в мові: «Елементи двох або кількох мов, об'єднані штучно, без додержання норм літературної мови; нечиста мова [2, с. 854].

О. Сербенська у посібнику «Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити» (1994) констатує, що мішаниною двох мов (української та російської) розмовляє частина українців, і підкреслює, що це одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру, оскільки така мова отупляє людину, зводить її мислення до примітиву, адже «мова виражає не тільки думку. Слово стимулює свідомість підпорядковує її собі, формує» [3, с. 6–7]. Авторка наголошує, що суржик в Україні є небезпечним і шкідливим, «бо паразитує на мові, що формувалася упродовж віків, загрожує змінити мову…» [3, с. 7].

З початку 2000 років і до цього часу суржик вивчають як складний соціолінгвістичний та соціокультурний феномен. У цьому аспекті важливою є розвідка В. Труба «Явище "суржику" як форма просторіччя в ситуації двомовності» (2000), у якій переосмислюється статус досліджуваного мовного явища, оскільки автор розглядає його як лінгвістичний об'єкт, що має свою структуру та закономірності, а саме: суржик – це українське просторіччя, це мовна форма, що виникає в умовах масової українсько-російської двомовності та є засобом спілкування людей з невисоким рівнем мовної обізнаності [4].

Стаття О. Тараненка «Українсько-російський суржик: статус, тенденції, оцінки, прогнози» (2008) є однією із фундаментальних досліджень мовної ситуації в Україні, де автор аналізує суржик як складне соціолінгвістичне явище, що виникло внаслідок тривалого контакту двох мов. Мовознавець наголошує, що поширення «цього мовного гібриду є деструктивним як для подальшої долі української мови (не тільки загальнонаціональної, а й літературної зокрема), так і для її носіїв, які, не маючи у своєму розпорядженні всієї повноти мовних засобів для адекватного вираження своїх думок та почуттів, не можуть у досить багатьох ситуаціях публічного спілкування не відчувати внаслідок цього своєї неповноцінності» [5, с. 27].

Важливою є праця Л. Масенко «Суржик: між мовою і язиком» (2011), у якій авторка характеризує суржик як нестабільне, некодифіковане змішане мовлення. Мовознавиця пояснює його як соціально зумовлене явище, як наслідок а) русифікації; б) витіснення української з освіти, сфери адміністрування, міського простору; в) формування ситуації, коли українська апріорі сприймається як непрестижна; г) дефіциту мовної освіти; ґ) соціальної нерівності (у результаті міграції українськомовних мешканців села до

російськомовного міста з'являється мовна дезорієнтація і як наслідок – народжується суржик). Однією з головних тез Л. Масенко є твердження про те, що суржик не можна легітимізувати як норму, оскільки це консервує мовну деградацію, закріплює постколоніальний статус української, заважає формуванню повноцінного мовного середовища. Крім того, суржик – це маркер розмитої ідентичності, що часто супроводжується комплексом меншовартості, відчуттям «мовної неповноцінності», так званим соціальним мовчанням, коли людина боїться говорити правильною літературною мовою [6].

Серйозним теоретичним дослідженням статусів і типів мовних гібридів, що виникають у ситуаціях інтенсивних міжмовних контактів, є праця О. Селіванової «Проблема форм міксації мов у соціолінгвістиці» (2011). Авторка обґрунтовує статус змішаних мов як особливих форм міксації, аналізуючи їх у системі соціолінгвістичних понять, а також розглядає та диференціює різні типи контактних мов, зокрема: а) піджини та креольські мови, що є результатом радикальної міксації в умовах обмежених контактів; б) суржик та трасянку, що є специфічними формами, які відрізняються від піджинів та креолів за умовами формування та способами функціювання. Авторка визначає суржик як «результат штучного й неприродного поєднання елементів російської та української мов, що порушує норми української літературної мови» [7, с. 7].

Л. Запорожець у студіях «Про статус і прагматизм суржику» (2011) досліджує суржик як специфічний лінгвістичний феномен (результат інтенсивних міжмовних контактів), що має свої закономірності функціювання в суспільстві і є результатом інтерференції під час спілкування, а також використовується мовцями в певних комунікативних ситуаціях [8].

Стаття І. Браги «Суржик у соціолінгвістичному вимірі» (2012) присвячена комплексному аналізу суржику як багатоаспектного явища в контексті соціолінгвістики. Авторка аналізує різноманітні підходи до вивчення суржику та систематизує основні його дефініції, співвідносячи це явище з іншими поняттями, зокрема з просторіччям; підкреслює необхідність викорінення суржикових явищ із мовлення українців для збереження чистоти та стабільності української літературної мови, вказуючи на негативне сприйняття суржику в мовному середовищі [9].

Цікавою є розвідка І. Ціхоцького «Антисуржик: у пошуках мовної ідентичності» (2012), присвячена проблемам українсько-російської двомовності та суржику як соціокультурному явищу в українському суспільстві. Автор розглядає суржик не лише як лінгвістичну проблему, а як перешкоду на шляху формування цілісної української ідентичності, оскільки мова та національна ідентичність тісно пов'язані [10].

Г. Клярська та О. Тарасенко в дослідженні «Суржик – проблема українського суспільства та мовлення» (2019) на основі опитування курсантів Військової академії (м. Одеса) аналізують ставлення до суржику, наголошують, що проблема суржику подібна до проблем екології: вона є значно серйознішою, ніж здається на перший погляд, оскільки суржик стає нормою з дитинства, людина продовжує жити з цим, не помічаючи проблеми та її наслідків. Отже, мовлення великої частини українців позбавлене грамотності, бо використання суржику негативно впливає на соціум, мовлення та мислення людини [11].

Стаття Л. Томіленко «Суржик як об'єкт наукових досліджень і дискусій» (2020) є аналітичним оглядом, у якому узагальнено погляди українських науковців на природу суржику, його статус у мовній системі. Авторка акцентує увагу на відсутності єдиного визначення суржику, оскільки цей термін охоплює як побутову мову, так і мову медіа чи художньої літератури, а також підкреслює, що суржик залишається на сьогодні відкритим об'єктом для дискусій, оскільки він динамічно змінюється разом із суспільством [12].

У дослідженні Н. Матвеєвої «Соціокультурні аспекти сприйняття суржику» (2025) проаналізовано суржик як складний лінгвістичний феномен крізь призму мовної свідомості українців, особливо в умовах повномасштабної війни, оскільки це стало каталізатором переоцінки рідної мови, де суржик подекуди виступає як перехідний етап або специфічна форма побутування української мови в регіонах. Дослідження демонструє тенденцію до переосмислення суржику, а саме: для частини молоді він стає маркером обізнаності з нормами літературної мови (мовці ідентифікують своє мовлення як суржик саме тому, що знають літературну норму), при цьому вони чітко асоціюють його з українською мовою [13].

Мета статті полягає в аналізі поширення суржику в мовній практиці студентської молоді, у з'ясуванні ціннісного ставлення молоді до цього явища, а також у виявленні тенденції до мовних зрушень (наприклад, перехід з російської на українську, із суржику на українську унормовану мову), а також в оцінці того, наскільки молодіжне середовище є сприятливим для розвитку літературної норми.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом для нашого дослідження послугували відповіді здобувачів вищої освіти Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця) першого та другого року навчання ОС «Бакалавр» спеціальності «Право». В опитуванні взяли участь 95 респондентів віком від 17 до 21 року, із них: мешканці міст – 78 осіб; мешканці сільських населених пунктів – 17 осіб. Більшість анкетованих проживають у Вінниці чи Вінницькій області (91 особа) та незначна частина

опитуваних (4 особи) – представники інших областей (м. Звягель – Житомирська область; м. Старокостянтинів – Хмельницька область; м. Новодністровськ – Чернівецька область; м. Харків – Харківська область).

Проаналізуємо відповіді на ключові запитання анкети.

1. Якою мовою загалом розмовляють мешканці вашого населеного пункту (за вашими спостереженнями). На основі відповідей було з'ясовано, що суржиком спілкуються в абсолютній більшості населених пунктів, мешканцями яких є анкетовані студенти. Тільки одна респондентка вказала іншу мову спілкування, а саме – російську, оскільки вона проживає у місті Харкові.

2. *Яка мова для вас є рідною.* Українську мову вважають рідною 87 респондентів (91,6%), а російську – 8 (8,4%), із яких 7 проживають у місті Вінниці та одна – у місті Харкові. Слід зазначити, що респонденти другої підгрупи (вінничани) наголошують, що вони виховувалися у російськомовних сім'ях.

3. Якою мовою зазвичай ви спілкуєтесь удома з батьками, рідними. Цікаво, що вдома переважна більшість респондентів спілкується суржиком – 69 осіб (72,6%); українською (літературною) 16 осіб (16,9%) і російською – 10 осіб (10,5%).

Такі статистичні дані можуть свідчити, головно, про мовну звичку, сформовану в сімейному середовищі (тривале співіснування двох мов у побуті); про неформальний характер такого спілкування. Знаково, що у побуті респонденти використовують також і українську літературну, що може свідчити про свідомий мовний вибір, зростання престижу української мови, а також прагнення використовувати нормативну форму мови. Як бачимо, російською мовою спілкується меншість опитаних, що може свідчити як про зміну мовних пріоритетів у суспільстві в цілому, так і зменшення її ролі у побутовому спілкуванні. Слід також підкреслити, що хоча більшість респондентів вважає українську мову рідною (як видно з попереднього питання), однак у повсякденному спілкуванні домінує суржик**,** що може бути показником розриву між мовною ідентичністю та реальною мовною практикою.

4. Якою мовою ви спілкуєтеся з викладачами на заняттях в університеті. Відповіді на це запитання демонструють абсолютне домінування української літературної мови: 91 респондент використовує у спілкуванні з викладачами саме нормативну українську мову (95,8%) і тільки 4 респонденти – суржик (4,2%). Це є свідченням усвідомленості здобувачами освіти статусу української мови як мови освітнього процесу, а також необхідності дотримуватися мовних норм в академічному (формальному) середовищі.

Незначна частка відповідей «суржиком» пояснюється тим, що окремі студенти мають досить міцні індивідуальні мовні звички *(Я завжди так розмовляю; Мені важко говорити літературною)* та вкрапленнями неофіційних елементів під час усного спілкування на заняттях *(Ну я ж не відповідаю),* але це не впливає на загальну картину мовної ситуації. Важливо, що не зафіксовано жодної відповіді, де респонденти засвідчили б використання російської мови у спілкуванні з викладачами на заняттях, а це може свідчити тільки про чітке дотримання мовного законодавства України усіма учасниками освітнього процесу, а також про повну зміну мовних практик в університеті на користь державної мови.

Таким чином, можемо констатувати, що, спілкуючись із викладачами, студенти майже завжди використовують літературну українську мову, що різко контрастує з мовою побутового спілкування, де переважає суржик. Це свідчить про високий рівень мовної дисципліни та успішну реалізацію мовної політики в Донецькому національному університеті імені Василя Стуса, а також у сфері вищої освіти загалом.

5. Якою мовою ви спілкуєтеся з одногрупниками на заняттях. Проаналізувавши відповіді на запитання, бачимо, що переважна більшість респондентів (65) назвали українську літературну мову (68,4%), суржик використовують 27 осіб (28,4%) і тільки 3 респонденти назвали російську мову (3,2 %). Як бачимо, переважає нормативна українська мова, що є фактом взаємопов'язаних процесів: з одного боку, українська є основною мовою спілкування у навчанні, а, з іншого боку, освітнє середовище впливає на мовну поведінку студентів. Натомість понад чверть респондентів використовує суржик, що є маркером менш формального характеру спілкування між студентами порівняно зі спілкуванням із викладачами. Мінімальне використання російської мови свідчить про її маргінальну позицію в академічному студентському спілкуванні та загальну тенденцію до використання української мови в освітньому просторі. Загалом дані анкетування репрезентують тенденцію: чим формальніше комунікативне середовище, тим вищий рівень мовної нормативності.

6. Якою мовою ви спілкуєтеся з одногрупниками на перервах, поза аудиторними заняттями. Аналіз відповідей на запитання свідчить, що в неформальному спілкуванні студенти надають перевагу суржикові (63 респонденти із 95, що становить 66,3%), а це є прямим наслідком невимушеного характеру комунікації, а також може бути показником зниження мовної нормативності поза формальним контекстом. Майже третина респондентів (28) навіть у неформальній обстановці намагаються послуговуватися або ж послуговуються літературною українською мовою (29,5%), що безпосередньо є показником зростання мовної свідомості.

Отже, чим меншою є формальна ситуація спілкування, тим більшою є частка суржику. Мінімальними є показники, що засвідчують використання російської мови (4 респонденти – 4,2%). Така епізодичність не має серйозного впливу на загальну мовну картину.

7. Якою мовою ви спілкуєтеся з однолітками, друзями. На основі аналізу відповідей респондентів маємо такі результати: суржиком послуговуються 65 осіб (68,4%), українською (літературною) – 24 особи (25,3%) і російською – 6 осіб (6,3%). Такі дані є, на нашу думку, цілком закономірними, оскільки характеризують неформальне, повсякденне спілкування у молодіжному середовищі. Як бачимо, кожен четвертий опитаний спілкується нормативною українською мовою, а це є позитивною тенденцією щодо удосконалення мовної та мовленнєвої культури майбутніх фахівців.

Отже, спілкування з однолітками та друзями відбувається у найменш формалізованому мовному середовищі, у якому суржик домінує. Водночас стабільна позиція літературної української мови та мінімальна частка російської свідчать про загальну тенденцію до зміцнення позицій української мови серед студентської молоді.

8. Як ви оцінюєте мовну ситуацію, що склалася у студентському середовищі. Відповіді респондентів розподілилися так: 1) **позитивно / скоріше позитивно** – 60 осіб *(Все добре; Нормально; Позитивно; 8 із 10; 7 із 10; Все «ок»; Покращилась; Все відносно добре);* 2) **нейтрально** – 20 опитаних *(Нейтрально; Ніякої оцінки; Важко сказати; Мене все влаштовує; Ситуація відповідає нормам);* 3) **негативно** – 15 респондентів *(Погана; Складна; Не дуже добра; Забагато суржику; Ще багато російської).*

Отже, переважна більшість респондентів (63,3%) оцінює мовну ситуацію у студентському та молодіжному середовищі як задовільну або відносно позитивну **(***Мовна ситуація, що склалася у студентському середовищі, є збалансованою та немає вагомих проблем, які я могла б помітити; Мовна ситуація дуже сильно покращилась, тому що в більшості я чую лише українську мову; На мою думку, студенти завжди були прогресивними, тому й вони першими перейшли на українську мову; Мовна ситуація на зараз не ідеальна, але вона, маю надію, з кожним роком буде покращуватись).*

Негативні оцінки трапляються рідше і загалом пов’язані з великою кількістю суржику та сленгу. Крім того, більшість опитаних зазначає, що українська мова стала основною у студентському середовищі, особливо в навчальній та офіційній комунікації. Багато хто підкреслює, що після повномасштабного вторгнення рф відбувся відчутний перехід молоді з російської на українську, що сприймається як позитивна й свідома

тенденція *(Навіть не знаю, думаю більшості потрібно підтягнути рівень української мови; На жаль, все ще є багато підлітків / молодих людей, котрі розмовляють російською, що викликає щире нерозуміння, тим паче у Вінниці або Вінницькій області, оскільки на цю територію не було прямого впливу окупантів і ця мова насадилася через соцмережі та телебачення. Проте також є багато людей, які перейшли на українську мову, може не ідеальну, літературну, але вони намагаються зректися всього, що якимось чином пов'язує їх із загарбниками; Я вважаю, що нам є куди рости, але ми на правильному шляху до викорінення усього російського).* Проблемою, що найчастіше фіксується у відповідях, є повсюдне використання суржику, хоча для значної частини молоді він є звичним способом неформального спілкування, сформованим ще з дитинства. Важливо зазначити, що більшість респондентів ставиться до суржику толерантно, вважаючи його кращим варіантом, ніж російська мова, але таким, що потребує викорінення (*У молодіжному середовищі переважає суржик, що краще за російську, але рівень мови ще потрібно підвищувати; Після повномасштабного вторгнення все більше молоді переходить на українську; Російська мова трапляється рідко, переважно всі спілкуються українською або суржиком; Ситуація не ідеальна, але з кожним роком стає кращою; Ну я вважаю, що наше покоління ще з дитинства вивчали більш суржик ніж літературну мову. Тому всі вже звикли до нього; У студентському середовищі все ще використовується суржик в неформальному спілкуванні, але загалом помітна тенденція до посилення ролі української мови, хоча процес переходу ще триває).*

Російська мова, як зазначають респонденти, трапляється значно рідше, ніж раніше, однак повністю не зникла *(Більшість спілкується українською, хоча інколи трапляється суржик або перехід на російську в неформальному спілкуванні; Загалом, я чую українську мову та суржик. Російської або зовсім немає або одиничні випадки).*

Цікаво, що респонденти, поряд із проблемою суржикізації, називають ще й інші – надмірне вживання сленгу, англіцизмів і росіянізмів, особливо якщо йдеться про неформальне спілкування та спілкування в інтернеті. Це сприймається самою молоддю як наслідок глобалізації та цифрової культури, що, з одного боку, є природним процесом, а з іншого – знижує рівень мовної культури *(Молодь активно використовує українську мову в офіційній сфері, але в неформальному спілкуванні часто домінують суржик і англіцизми; Я вважаю, що у студентському середовищі часто використовуються англіцизми та суржик у спілкуванні; Мовна ситуація серед студентів і молоді характеризується поєднанням української мови з елементами суржику та англіцизмів.*

Українська активно використовується у навчанні й офіційних сферах, але в повсякденному спілкуванні часто домінує змішане мовлення, що відображає вплив цифрового середовища та глобальної культури).

Отже, за оцінками здобувачів вищої освіти, мовна ситуація у студентському та молодіжному середовищі на сьогодні є перехідною: українська мова впевнено домінує й посилює свої позиції, однак у повсякденному спілкуванні все ще переважає суржик, сленг і мовне змішування.

Незважаючи на це, студентство демонструє високий рівень мовної свідомості, толерантності та готовності до подальшого мовного розвитку, що дозволяє оцінювати перспективи як позитивні.

9. Чи бачите ви потребу зараз (або в подальшому) підвищувати рівень володіння українською літературною мовою. Більшість респондентів 80 осіб (84,2%) усвідомлює потребу підвищувати рівень володіння українською літературною мовою (*Так; Звичайно; Авжеж; Обов'язково; Вважаю необхідним; Так, адже наразі переважає суржик; Напевно так, тому що помічаю багато русизмів у своєму мовленні; Обов'язково, мова – це один із складників нашої ідентичності*).

Не вбачають у цьому потреби 10 респондентів (10,5%) *(І так добре володію мовою; Достатньо для повсякденного спілкування; Не відчуваю потреби особисто для себе*). 5 респондентів (5,3%) ще не визначилися *(Можливо; Частково; Не завжди; Поки не знаю).*

Виходячи зі змісту коментарів до цього запитання, можемо сформулювати ще один висновок: студентство розуміє, що підвищення рівня володіння українською нормативною мовою важливе, але це не має відбуватися через примус *(Я думаю так, але з великою ремаркою! Це не повинно бути примусово, а лише за умови, коли людина прагне самовдосконалюватися; Коли виникає у цьому професійна потреба та є мотивація; Працюю над собою; Намагаюсь говорити краще; Протягом життя завжди потрібно підвищувати свій рівень української літературної мови).*

10. Чи змінювали ви мову спілкування. Якщо так, то чому. Аналіз відповідей на вказане запитання свідчить, що більшість респондентів (68 осіб) не змінювали мову спілкування (*Ні; Не змінювала; Завжди спілкуюсь українською; Все залишилось як раніше*), бо не вбачають у цьому потреби. 27 респондентів змінили мову спілкування. Виділяємо кілька аспектів змін:
1. Повністю змінили (71,6%). Напрям змін: **російська → українська; суржик → українська літературна** *(Так, бо раніше спілкувалася російською; Так, у зв'язку із початком повномасштабної війни; Так. Раніше спілкувалась російською і тільки під час навчання українською; З суржику поступово переходжу на літературну українську; Так, я змінила мову спілкування і почала говорити більше українською, ніж суржиком, тому що*

хочу спілкуватися грамотно, підтримувати українську мову та вдосконалювати своє мовлення; Після початку повномасштабної війни повністю перейшла на українську). 2. Частково змінили (28,4%). Напрям змін: **українська / суржик → англійська; українська → російська.** Однак варто зазначити, що тут радше йдеться не про зміну мови спілкування, а про перемикання мовного коду залежно від ситуації спілкування *(Якщо за зміну мови спілкування можна вважати спілкування англійською мовою під час навчального процесу, з метою навчання, то так, було; У родині використовуємо дві мови, залежно від ситуації; Коли спілкуюся з незнайомими людьми, намагаюся говорити чистою українською, а не суржиком; З дитинства розмовляю українською, але з бабусею спілкувалася російською, тому що вона з Луганська; Так, мову спілкування вимушено змінювала, тому що інколи російськомовні громадяни не розуміють української мови).*

Серед найчастіше згадуваних причин мовних змін здобувачі освіти вказують повномасштабну війну, бажання позбутися суржику / росіянізмів, свідому громадянську позицію, потреба в самоідентифікації, офіційне спілкування, переїзд, нове середовище спілкування та очікування суспільства.

Висновки. Результати анкетування здобувачів вищої освіти засвідчують чітку диференціацію мовних практик залежно від комунікативної ситуації. Так, в офіційному та академічному середовищі українська літературна мова майже повністю домінує, що свідчить про усвідомлення її статусу як державної та високий рівень мовної дисципліни. Натомість у побутовому й неформальному спілкуванні переважає суржик, який є звичною формою щоденної комунікації, сформованою в умовах тривалого співіснування української та російської мов. Це вказує на розрив між мовною ідентичністю студентів, які переважно вважають рідною українську мову, та реальною мовною практикою. Суржик сприймається студентами здебільшого толерантно, а саме – як менш проблемна альтернатива російській мові, та як явище, що поступово може бути подолане.

Отже, мовна ситуація у студентському середовищі характеризується зростанням мовної свідомості, поступовим переходом до нормативної української мови та загалом позитивними перспективами подальшого мовного розвитку, незважаючи на значне використання суржику в неформальному спілкуванні. Перспективним вважаємо поглиблений аналіз феномена суржику як основної форми неформального спілкування студентської молоді. Зокрема, доцільним є вивчення структурних особливостей сучасного студентського суржику (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис тощо). Окремий інтерес становить дослідження впливу цифрового середовища, соціальних мереж і медіаконтенту на поширення та закріплення суржикових моделей у мовленні.

***Література*:**

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо. Київ : Рад. письменник,1970.182с.
2. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1978. Т. 9. С. 854.
3. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити: навч. посіб. / за заг. ред О. Сербенської; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів: Світ, 1994. 152 с.
4. Труб В. Явище «суржику» як форма просторіччя в ситуації двомовності. Мовознавство. 2000. №1. С. 46–58.
5. Тараненко О. О. Українсько-російський суржик: статус, тенденції, оцінки, прогнози. Мовознавство. 2008. № 1. С. 14–30.
6. Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком. Київ: Києво-Могилянська академія, 2011. 135 с.
7. Селіванова О. Проблема форм міксації мов у соціолінгвістиці. Мова і суспільство. 2011. Вип. 2. С. 3–10.
8. Запорожець Л. М. Про статус і прагматизм суржику. Studia Linguistica: зб. наук. пр. Вип. V. 2011. С. 147–154.
9. Брага І. І. Суржик у соціолінгвістичному вимірі. Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2012. № 1. С. 82–87.
10. Ціхоцький І. Антисуржик: у пошуках мовної ідентичності. Вісник Львівського університету. 2012. Вип. 57. С. 364–366.
11. Клярська Г., Тарасенко О. Суржик – проблема українського суспільства та мовлення. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2019. №38. Т. 3. С. 80–82.
12. Томіленко Л. М. Суржик як об'єкт наукових досліджень і дискусій. Мовознавство. 2014. №4. С. 69–80.
13. Матвеєва Н. Соціокультурні аспекти сприйняття суржику. Studia Methodologica. 2025. Вип. 60. С. 99–108.

References:

1. Antonenko-Davydovych, B. D. (1970). *Yak my hovorymo. [How we speak]*. Kyiv: Rad. pysmennyk [in Ukrainian].
2. Bilodid, I. K. (Eds.). (1978). *Slovnyk ukrainskoi movy : [v 11 t.]. [Dictionary of the Ukrainian Language]. (vols. 1–11)* Kyiv : Nauk. dumka [in Ukrainian].
3. Serbenska, O. (Eds.). (1994). *Antysurzhyk. Vchymosia vvichlyvo povodytys i pravylno hovoryty. [Antisurzhyk. We learn to behave politely and speak correctly]*. Lviv: Svit [in Ukrainian].
4. Trub, V. M. (2000). Yavyshche «surzhyku» yak forma prostorichchia v sytuatsii dvomovnosti [The phenomenon of «surzhyk» as a form of colloquialism in a bilingual situation]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 1, 46–58 [in Ukrainian].
5. Taranenko, O. O. (2008). Ukrainsko-rosiiskyi surzhyk: status, tendentsii, otsinky, prohnozy. [Ukrainian and russian surzhyk: status, trends, assessments, predictions]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 1, 14–30 [in Ukrainian].
6. Masenko, L. T. (2011). *Surzhyk: mizh movoiu i yazykom. [Surzhyk: between Ukrainian Language and russian]*. Kyiv : Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian].

7. Selivanova, O. (2011). Problema form miksatsii mov u sotsiolinhvistytsi. [The problem of language mixing forms in sociolinguistics]. *Mova i suspilstvo – Language and Society*, 2, 3–10 [in Ukrainian]

8. Zaporozhets, L. M. (2011). Pro status i prahmatyzm surzhyku. [The status and Pragmatism of Surzhyk]. *Studia Linguistica – Studies in Linguistics*, 5, 147–154 [in Ukrainian].Matveieva, N. (2025). Sotsiokulturni aspekty spryiniattia surzhyku. [Social and cultural aspects of surzhyk perception]. *Studia Methodologica – Methodological Studies*, 60, 99–108 [in Ukrainian].

9. Braha, I. I. (2012). Surzhyk u sotsiolinhvistychnomu vymiri. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Filolohichni nauky – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Philological Sciences*, 1, 82–87 [in Ukrainian].

10. Tsikhotskyi, I. (2012). Antysurzhyk: u poshukakh movnoi identychnosti. [Antisurzhyk: In Search of Linguistic Identity]. *Visnyk Lvivskoho universytetu –Bulletin of Lviv University*, 57, 364–366 [in Ukrainian].

11. Klarska, H. Yu., & Tarasenko, O. D. (2019). Surzhyk – problema ukrainskoho suspilstva ta movlennia. [Surzhyk – a problem of Ukrainian society and speech]. *Naukovyi Visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – International Humanitarian University Herald. Philology*, 3(38), 80–82 [in Ukrainian].

12. Tomilenko,·L. M. (2014). Surzhyk iak obiekt naukovykh doslidzhen i dyskusij. [Surzhyk as an object of scientific research and discussions]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 4, 69–80 [in Ukrainian].

13. Matveieva, N. (2025). Sotsiokulturni aspekty spryiniattia surzhyku. [Social and cultural aspects of surzhyk perception]. *Studia Methodologica – Methodological Studies*, 60, 99–108 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:81243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-259-268

Бачинська Лариса Леонтіївна старший викладач кафедри англійської мови, Києво-Могилянська Академія, м. Київ, http://orcid.org/0000-0001-9480-6408

Новікова Ганна Володимирівна старший викладач кафедри англійської мови, Києво-Могилянська Академія, м. Київ, http://orcid.org/0009-0001-7548-6362

Харченко Оксана Олександрівна старший викладач кафедри англійської мови, Києво-Могилянська Академія, м. Київ, http://orcid.org/0009-0004-8850-041X

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ЗАВДАННЯ-ОРІЄНТОВАНИХ ПІДХОДІВ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу сучасних підходів до завдання-орієнтованого навчання (Task-Based Language Teach-ing, TBLT) у вищій освіті з метою розвитку комунікативної компетентності студентів, що є ключовим чинником їхньої професійної успішності, академічної мобільності та здатності ефективно взаємодіяти в міжнародному та мультикультурному середовищі. На основі огляду останніх міжнародних досліджень розглядаються класичні моделі TBLT, які передбачають структурований циклічний підхід до навчального процесу через етапи pre-task, task cycle та post-task, що систематично формує лінгвістичні, дискурсивні та соціолінгвістичні навички. Особлива увага приділяється сучасним інноваційним практикам, зокрема застосуванню цифрових платформ, мультимодальній взаємодії у синхронних онлайн-середовищах (SCMC), інтеграції TBLT із CLIL та ESP, що дозволяє поєднувати професійну спрямованість навчання з активним використанням мови у реальних або максимально наближених до реальних комунікативних ситуаціях, водночас стимулюючи креативність та критичне мислення студентів. Аналізуються переваги та обмеження кожного підходу, їхній вплив на розвиток стратегічного, дискурсивного, соціолінгвістичного та лінгвістичного компонентів комунікативної компетентності, а також роль цифрових технологій у забезпеченні автономності студентів, стимулюванні інтерактивності,

формуванні професійно важливих цифрових навичок і готовності до роботи в мультикультурних командах. Узагальнення результатів свідчить, що TBLT є універсальним та адаптивним підходом, який ефективно інтегрує різні методики навчання, підвищує мотивацію та залучення студентів до активного мовного використання, водночас вимагаючи належної підготовки викладачів, ресурсного забезпечення та адаптації завдань до специфіки навчальної програми, що робить його перспективним для широкого застосування у сучасних освітніх системах.

Ключові слова: комунікативна компетентність, Task-Based Language Teaching (TBLT), CLIL, ESP, вища освіта, цифрові технології, професійна спрямованість навчання, інтерактивність студентів.

Bachynska Larysa Leontiivna senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, http://orcid.org/0000-0001-9480-6408

Novikova Hanna Volodymyrivna senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, http://orcid.org/0009-0001-7548-6362

Kharchenko Oksana Oleskandrivna senior teacher, the English language department, the National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, http://orcid.org/0009-0004-8850-041X

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYTICAL REVIEW OF TASK-BASED APPROACHES

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of contemporary approaches to Task-Based Language Teaching (TBLT) in higher education aimed at developing students' communicative competence, which is a key factor in their professional success, academic mobility, and ability to interact effectively in international and multicultural environments. Based on a review of recent international research, the article examines classical TBLT models that employ a structured, cyclical approach to the teaching–learning process through the stages of pre-task, task cycle, and post-task, systematically fostering linguistic, discourse, and sociolinguistic skills. Particular attention is paid to innovative contemporary practices, including the use of digital platforms, multimodal interaction in synchronous computer-mediated communication (SCMC) environments, and the integration of TBLT with CLIL and ESP, which makes it possible

to combine a professional orientation of instruction with active language use in real or near-real communicative situations, while simultaneously stimulating students' creativity and critical thinking. The advantages and limitations of each approach are analyzed, as well as their impact on the development of strategic, discourse, sociolinguistic, and linguistic components of communicative competence, and the role of digital technologies in ensuring learner autonomy, enhancing interactivity, developing professionally relevant digital skills, and preparing students for work in multicultural teams. The synthesis of the findings indicates that TBLT is a universal and adaptive approach that effectively integrates various teaching methodologies, increases student motivation and engagement in active language use, while at the same time requiring adequate teacher training, resource support, and the adaptation of tasks to the specific features of the curriculum, which makes it promising for wide application in contemporary educational systems.

Keywords: communicative competence, Task-Based Language Teaching (TBLT), CLIL, ESP, higher education, digital technologies, professional orientation of instruction, student interactivity.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта висуває високі вимоги до формування комунікативної компетентності студентів, оскільки вона визначає їхню професійну успішність, академічну мобільність та здатність ефективно діяти в міжнародному професійному середовищі. Традиційні граматико-орієнтовані підходи до викладання іноземних мов не забезпечують достатнього розвитку реальних комунікативних умінь, що обмежує їх практичну ефективність. У цьому контексті TBLT розглядається як методологія, яка поєднує виконання змістовних мовленнєвих завдань із професійною спрямованістю навчання та стимулює активну участь студентів у формуванні комунікативних навичок. Водночас практика його впровадження у вищій освіті залишається неоднорідною через різне тлумачення ключових принципів і недостатнє розуміння, який із існуючих варіантів TBLT (класичний, проєктно-орієнтований, цифровий, інтегративний) є найбільш ефективним для студентів різних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження приділяють значну увагу розвитку комунікативної компетентності студентів у контексті TBLT, оскільки цей підхід поєднує практичні мовні завдання, інтерактивну взаємодію та професійну спрямованість навчання. Так, G. Bui і K. W. H. Tai [1] підкреслюють ефективність використання міжмовних ресурсів студентів для формування стратегічного та дискурсивного компонентів компетентності, а класичні моделі J. Willis [2] і R. Ellis [3] забезпечують структуровану основу циклу завдань (pre-task, task cycle, post-

task), що систематично формує лінгвістичні, дискурсивні та соціолінгвістичні навички. Емпіричні дослідження, зокрема A. R. Nasir [4], демонструють покращення комунікативної компетентності через соціально орієнтовані завдання, тоді як група вчених A. Baimakhan, G. Belgibayeva, A. Sarybayeva, A. Baimakhanova та P. Iskakova [5], акцентують на цифрових платформах, що розвивають автономність та цифрові навички. J. Belda-Medina [6] показує переваги мультимодальної взаємодії через SCMC, а S. Dell'Olmo Robles [7] досліджує інтеграції TBLT із CLIL для професійно орієнтованих програм, а група дослідників Y. Liu, Z. Zhang, Y. Qiao та X. Guo [8] розглядає підвищення мотивації та задоволеності студентів у ESP-контексті. Таким чином, сучасні дослідження свідчать, що TBLT є універсальним підходом, здатним інтегрувати різні методики та ефективно розвивати всі компоненти комунікативної компетентності за умови відповідної підготовки викладачів та адаптації завдань до освітнього контексту.

Мета статті полягає у аналізі та порівнянні існуючих підходів до TBLT у вищій освіті з метою визначення їх ефективності для розвитку комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній вищій освіті зростає увага до розвитку комунікативної компетентності студентів, оскільки вона поєднує лексико-граматичні знання з ефективним використанням мови у соціальних, культурних і професійних контекстах; у цьому контексті TBLT забезпечує активну мовленнєву практику через змістовні завдання, автентичність, інтерактивність і гнучкість стратегій, що дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб студентів.

Для оцінювання ефективності TBLT доцільно порівняти існуючі моделі за концептуальними засадами, методичними особливостями та результатами впровадження, що дає змогу виявити сильні й слабкі сторони кожного підходу та визначити умови комплексного розвитку комунікативної компетентності.

Так, класичні моделі завдання-орієнтованого навчання (TBLT), запропоновані Willis [2] та Ellis [3], передбачають систематизований підхід до організації мовного навчання, у якому виконання завдань виступає центральним елементом педагогічного процесу, а їх циклічна структура включає кілька послідовних етапів. На етапі pre-task студенти ознайомлюються з тематикою та умовами завдання, активують наявні знання й формують необхідний мовний запас; під час task cycle здійснюється практичне виконання завдання у парах або групах із фокусом на досягнення комунікативного результату, а не на мовну точність; на етапі post-task / review проводиться аналіз виконаного завдання, обговорення труднощів, корекція помилок та рефлексія щодо застосованих стратегій комунікації.

Переваги класичних моделей TBLT полягають у орієнтації на реальні комунікативні ситуації, стимулюванні активної взаємодії студентів і розвитку автономності у використанні мовних стратегій, водночас їх застосування обмежене високими вимогами до кваліфікації викладача, значними часовими ресурсами на підготовку та проведення завдань, а також обмеженою придатністю для великих аудиторій без адаптацій. Таким чином, класичні моделі демонструють високу ефективність за умов чітко структурованих завдань і базового рівня мовної компетентності студентів, тоді як у великих групах або при низькому рівні підготовки ефективність знижується, що вимагає адаптації циклу завдань і інтеграції додаткових підтримуючих методів.

Проєктно-орієнтований підхід у межах завдання-орієнтованого навчання (Project-Based TBLT) виступає розвитком класичної моделі TBLT, орієнтуючись на виконання комплексних і довготривалих завдань, що інтегрують міждисциплінарні знання та практичні навички студентів, тоді як на відміну від класичних моделей, де завдання мають короткий цикл і чітку структуру, проєктно-орієнтовані завдання передбачають планування, розробку та реалізацію проєктів із практично значущим результатом або презентацією.

Переваги Project-Based TBLT полягають у формуванні комплексних комунікативних компетентностей через інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, розвитку командної роботи та проектного менеджменту, а також стимулюванні автономності студентів і критичного мислення під час реалізації проєкту.

Водночас обмеження цього підходу зумовлені високою ресурсною вимогливістю, значною тривалістю виконання завдань та необхідністю ефективної міждисциплінарної інтеграції, що інколи ускладнює організацію навчального процесу в межах стандартних академічних програм [4].

Отже, проєктно-орієнтований підхід виявляє особливу ефективність у професійних програмах, де пріоритетними є формування практично застосовних навичок та комплексне використання знань, тоді як успішність його впровадження значною мірою залежить від методичної підготовки викладачів та адаптації навчальних планів до наявних ресурсів закладу вищої освіти.

Технологічно підтримуваний підхід у межах завдання-орієнтованого навчання (Digital TBLT) передбачає інтеграцію інтерактивних платформ, онлайн-симуляцій і колаборативних цифрових завдань, що дозволяє студентам виконувати навчальні завдання у віртуальному або змішаному середовищі, забезпечуючи гнучкість і активну взаємодію учасників незалежно від їхнього фізичного розташування. Міжнародні дослідження [5] демонст-

рують, що застосування Digital TBLT суттєво підвищує ефективність формування комунікативної компетентності, оскільки інтерактивні завдання та платформи забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, стимулюють автономне навчання та сприяють розвитку командних і цифрових навичок, які є критично важливими для професійної діяльності в умовах глобалізованого ринку праці. Водночас ефективність цього підходу обмежується цифровим розривом, що проявляється у нерівному доступі студентів до необхідних ресурсів, а також низьким рівнем технічної готовності викладачів, що може знижувати результативність формування мовних компетентностей [6]; тому для успішного впровадження Digital TBLT необхідне системне підвищення кваліфікації викладачів та адаптація навчальних програм до ресурсних можливостей закладів вищої освіти і конкретних студентських груп.

Інтеграція TBLT із сучасними методичними підходами, зокрема CLIL, CEFR та ESP, забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетентності студентів і поєднує її з професійно орієнтованими та міждисциплінарними цілями навчання. У межах TBLT та CLIL завдання реалізуються через вивчення предметного змісту іноземною мовою, що одночасно стимулює мовні навички та професійну компетентність; інтеграція з CEFR дозволяє систематично формувати мовні компетентності відповідно до європейських стандартів і адаптувати завдання під рівень підготовки студентів; поєднання з ESP акцентує увагу на професійно необхідних комунікативних уміннях, підвищуючи практичну значущість завдань і стимулюючи активну взаємодію студентів.

Водночас інтегративні моделі можуть конфліктувати з традиційними програмами, орієнтованими на граматику та лекційне викладання [7], що вимагає адаптації навчальних планів, методичної підготовки викладачів і забезпечення ресурсів для ефективного поєднання завдань із контентом, професійними стандартами та вимогами до мовної компетентності [8], сприяючи водночас академічній мобільності, професійній адаптивності та здатності студентів до самостійного й міждисциплінарного застосування знань.

Для систематизації результатів досліджень доцільно провести порівняльний аналіз модифікацій TBLT, що дозволяє визначити їхні сильні та слабкі сторони, умови впровадження та вплив на розвиток комуні-кативної компетентності студентів. Критерії оцінювання включають орієн-тацію на реальні комунікативні ситуації, рівень інтерактивності та автоно-мії, ресурсні й часові витрати, а також ефективність розвитку лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсивних і стратегічних компонентів компетентності.

Таблиця 1

Комплексний порівняльний аналіз модифікацій TBLT у вищій освіті (авторська розробка)

Підхід	Критерії ефективності	Умови впровадження	Результати для комунікативної компетентності
Класичний TBLT	чітка структура циклу завдань, фокус на комунікативному результаті	підготовлені викладачі, невеликі групи студентів, базовий рівень мовної компетентності	підвищення усних і письмових навичок, розвиток стратегій комунікації, обмежена ефективність у великих групах
Проєктно-орієнтований TBLT	виконання комплексних завдань, інтеграція професійного змісту	наявність міждисциплінарних ресурсів, тривалий час на проєкт, координація викладачів	розвиток дискурсивних навичок, формування професійної комунікативної компетентності
Digital TBLT	використання онлайн-платформ, симуляцій, колаборативних завдань	технічна готовність викладачів і студентів, доступ до цифрових ресурсів	підвищення автономії, інтерактивності, мотивації; ризики через цифровий розрив
Інтегративні підходи (TBLT + CLIL/CEFR/ESP)	поєднання завдань із контентом, професійними стандартами, рівнями CEFR	чітке планування, адаптація навчальних програм, підготовка викладачів	формування комунікативної компетентності в професійному контексті, розвиток міждисциплінарних навичок; можливі конфлікти із традиційними методами

На основі порівняльного аналізу можна констатувати, що класичні моделі TBLT ефективні для невеликих груп студентів із базовим рівнем мовної підготовки, проєктно-орієнтовані модифікації стимулюють дискурсивні, колаборативні та прикладні комунікативні уміння в професійно спрямованих програмах, проте потребують значних часових і організаційних ресурсів; технологічно підтримувані варіанти розширюють автономне та інтерактивне навчання й розвиток цифрової компетентності, але залежать від технічної інфраструктури та методичної готовності

викладачів; інтегративні підходи з CLIL, CEFR або ESP забезпечують комплексний розвиток професійно орієнтованої комунікативної компетентності, проте потребують узгодження з іншими педагогічними моделями та адаптації до навчальних програм. Отже, доцільним є диференційоване та комбіноване використання модифікацій TBLT для сталого розвитку комунікативної компетентності студентів.

Інтеграція TBLT у навчальні плани вищої освіти потребує системного підходу з поетапним включенням комунікативних завдань, врахуванням фахової специфіки та очікуваних результатів, при цьому ефективність залежить від ресурсного забезпечення, цифрових платформ і матеріально-технічної бази для моделювання автентичних комунікативних ситуацій. Ключовим чинником є професійна підготовка викладачів, що охоплює методологічні засади TBLT, цифрові інструменти та навички організації, модерації й оцінювання завдань, адже міжнародний досвід свідчить про високу ефективність TBLT у розвитку дискурсивних і стратегічних компонентів компетентності, тоді як лінгвістичний і соціолінгвістичний компоненти потребують додаткового методичного супроводу. Отже, успішна імплементація TBLT передбачає поєднання планування, ресурсного забезпечення та професійного розвитку викладачів для цілісного формування комунікативної компетентності студентів.

Висновки. Порівняльний аналіз модифікацій завдання-орієнтованого навчання у вищій освіті показує, що ефективність TBLT значною мірою залежить від освітнього контексту, рівня підготовки студентів і ступеня інтеграції з іншими дидактичними методиками, що обумовлює необхідність комплексного підходу до його впровадження. Узагальнення міжнародних досліджень дозволяє виділити принципи адаптації TBLT до різних освітніх систем, серед яких ключове значення мають диференційоване планування комунікативних завдань за професійною спрямованістю програм, системна підготовка викладачів та забезпечення відповідних ресурсів, що створює передумови для ефективного формування комунікативної компетентності. Впровадження TBLT у навчальні плани підвищує практичну спрямованість навчання, стимулює розвиток автономності студентів і формує міждисциплінарні уміння, необхідні для академічної та професійної мобільності, тоді як комбіноване застосування проєктно-орієнтованих і технологічно підтримуваних варіантів підходу забезпечує комплексний розвиток комунікативної компетентності та активізує взаємодію студентів у навчальному процесі. Таким чином, результати аналізу підтверджують доцільність системного впровадження TBLT як ефективного інструменту мовної підготовки у вищій освіті за умови методично продуманої реалізації та постійного моніторингу навчальних результатів.

Література:

1. Bui G., Tai K. W. H. (2022). Revisiting functional adequacy and taskbased language teaching in the GBA: Insights from translanguaging. *AsianPacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00160-7
2. Willis J. (1996). A framework for task-based learning. https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning
3. Ellis R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching.. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
4. Nasir A. R., 2024 The Effectiveness of TaskBased Language Teaching in Enhancing High School Students' Communicative Competence. https://pppii.org/index.php/lier/article/view/84?utm_source=chatgpt.com
5. Baimakhan A., Belgibayeva G., Sarybayeva A., Baimakhanova A., Iskakova P. (2024).Formation of Communicative Competence of Students Based ontheUse of Digital Technologies. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(6),1007-1017. https://doi.org/10.30564/fls. v6i6.7512
6. Belda-Medina J. (2021). Enhancing Multimodal Interaction and Communicative Competence through TaskBased Language Teaching (TBLT) in Synchronous Computer Mediated Communication (SCMC). https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/723?utm_source=chatgpt.com
7. Dell'Olmo Robles S. (2025). CLIL and taskbased learning: a hybrid teaching approach for teaching Spanish as a foreign language and literature in international schools in Spain. https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/32791?utm_source=chatgpt.com
8. Liu Y., Zhang Z., Qiao Y., Guo X. (2024). The Influence of TaskBased Language Teaching on Classroom Enjoyment among ESP Students in Tertiary Schools. https://www.clausiuspress.com/article/12215.html?utm_source=chatgpt.com

References

1. Bui G., Tai K. W. H. (2022). Revisiting functional adequacy and taskbased language teaching in the GBA: Insights from translanguaging. *AsianPacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00160-7
2. Willis J. (1996). A framework for task-based learning. https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning
3. Ellis R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching.. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
4. Nasir A. R. (2024). The Effectiveness of TaskBased Language Teaching in Enhancing High School Students' Communicative Competence. https://pppii.org/index.php/lier/article/view/84?utm_source=chatgpt.com
5. Baimakhan A., Belgibayeva G., Sarybayeva A., Baimakhanova A., Iskakova P. (2024). Formation of Communicative Competence of Students Based on the Use of Digital Technologies. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(6), 1007–1017. https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7512
6. Belda-Medina J. (2021). Enhancing Multimodal Interaction and Communicative Competence through TaskBased Language Teaching (TBLT) in Synchronous Computer Mediated Communication (SCMC). https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/723?utm_source=chatgpt.com
7. Dell'Olmo Robles S. (2025). CLIL and taskbased learning: a hybrid teaching approach for teaching Spanish as a foreign language and literature in international schools in Spain. https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/32791?utm_source=chatgpt.com

8. Liu Y., Zhang Z., Qiao Y., Guo X. (2024). The Influence of TaskBased Language Teaching on Classroom Enjoyment among ESP Students in Tertiary Schools. https://www.clausiuspress.com/article/12215.html?utm_source=chatgpt.com

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’255:81’373.21

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-269-283

Білецька Олена Всеволодівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та зарубіжної літератури, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м.Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-5420-3477

Росоха Олена Василівна, асистент кафедри романо-германської філології та зарубіжної літератури, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0005-2915-7188

ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКИХ ВЛАСНИХ НАЗВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СЕРГІЯ ЖАДАНА «ДЕПЕШ МОД»)

Анотація. Статтю присвячено дослідженню власних назв у романі Сергія Жадана «Депеш Мод» та способів їхнього відтворення в англомовному перекладі. Матеріал дослідження становлять 89 онімів, дібраних методом суцільної вибірки з українського тексту роману та їхні відповідники в англомовному тексті. Актуальність дослідження зумовлена зростаючим інтересом до перекладу сучасної української художньої літератури та недостатнім рівнем опрацювання проблеми відтворення власних назв. Метою статті є аналіз способів перекладу українських власних назв у романі Сергія Жадана «Депеш Мод». Установлено, що ономастикон роману характеризується домінуванням антропонімів (40,4 %) і топонімів (35,9 %), що разом формують просторово-соціальну та образну структуру твору. Показано, що власні назви виконують не лише ідентифікаційну, а й характерологічну, іронічну, інтертекстуальну та культурно-марковану функції, беручи участь у формуванні образності та авторської оцінної перспективи. Виявлено, що найпродуктивнішими способами перекладу власних назв є транскрипція/транслітерація (55,1 %) та використання усталених міжнародних відповідників (24,7 %); меншою мірою перекладачем застосовано калькування (10,1 %), словниковий відповідник (3,4 %), комбінований прийом словниковий відповідник + транскрипція/транслітерація (4,5 %) та аналогова заміна (2,2 %). З’ясовано, що калькування переважно забезпечує збереження внутрішньої семантики складених назв, тоді як для промовистих імен і прізвиськ функційно доцільними є перекладацькі рішення, орієнтовані на відтворення експресивно-оцінного

потенціалу. Зафіксовано поодинокі випадки семантичної нейтралізації та вільної адаптації, які можуть знижувати культурну релевантність перекладу й послаблювати прагматичний ефект оніма. Отримані результати підтверджують необхідність поєднання формально-ономастичних та функційно-прагматичних критеріїв у перекладознавчому аналізі власних назв сучасної української прози, а також підкреслюють значення ономастичних досліджень для глибшого розуміння культурної специфіки та збереження ідентичності українського тексту в іншомовному середовищі.

Ключові слова: власна назва, онім, ономастикон, художній текст, функціонування, переклад, Сергій Жадан.

Biletska Olena Vsevolodivna Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Philology and World Literature, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-5420-3477

Rosokha Olena Vasylivna Assistant Lecturer at the Department of Romance and Germanic Philology and World Literature, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0005-2915-7188

TRANSLATION OF UKRAINIAN PROPER NAMES INTO ENGLISH (BASED ON SERHII ZHADAN'S NOVEL DEPECHE MODE)

Abstract. The paper is devoted to the analysis of proper names in Serhii Zhadan's novel Depeche Mode and the ways of their translation into English. The empirical base is a corpus of 89 onyms selected by continuous sampling from the Ukrainian source text of the novel and their equivalents in the English target text. The relevance of the study is determined by the growing interest in translating contemporary Ukrainian fiction and the insufficient level of scholarly elaboration of the problem of rendering proper names. The purpose of the research is to analyse the ways of translating Ukrainian proper names in Serhii Zhadan's novel Depeche Mode. It has been established that the onomasticon of the novel is characterised by the dominance of anthroponyms (40.4%) and toponyms (35.9%), which together form the spatial, social and figurative structure of the work. It is shown that proper names perform not only an identificational function but also characterological, ironic, intertextual and culturally marked functions, participating in the formation of imagery and the author's evaluative perspective. The most productive translation techniques are transcription/transliteration (55.1%) and the use of established international equivalents (24.7%); to a lesser extent, calquing (10.1%), dictionary equivalents (3.4%), a combined technique of

dictionary equivalent + transcription/transliteration (4.5%), and analogical substitution (2.2%) are employed. It is found that calquing mainly ensures the preservation of the internal semantics of compound names, whereas for speaking names and nicknames functionally motivated translation solutions oriented towards reproducing their expressive and evaluative potential are more appropriate. Isolated cases of semantic neutralisation and free adaptation have been recorded, which may reduce the cultural relevance of the translation and weaken the pragmatic effect of the onym. The results obtained confirm the necessity of combining formal onomastic and functional-pragmatic criteria in translation studies of proper names in contemporary Ukrainian prose and emphasise the importance of onomastic research for a deeper understanding of cultural specificity and for preserving the identity of the Ukrainian text in a foreign-language environment.

Keywords: proper name, onym, onomasticon, literary text, functioning, translation, Serhii Zhadan.

Постановка проблеми. Власні назви є невід'ємним компонентом художнього тексту, оскільки акумулюють значний обсяг фонової, культурної та соціально маркованої інформації. Вони виконують не лише ідентифікаційну функцію, а й активно беруть участь у формуванні образної системи твору, його сюжетної організації та ідейно-художньої концепції. У традиційних лінгвістичних студіях поетоніми розглядаються передусім як номінативні одиниці з підвищеним стилістичним і текстотвірним потенціалом.

Попри очевидну важливість власних назв як носіїв культурної, історичної та ідеологічної інформації, проблема їхнього відтворення в перекладі залишається недостатньо дослідженою. У більшості перекладознавчих робіт увага зосереджена переважно на формальній відповідності, тоді як участь онімів у створенні підтексту, іронії, соціальної характеристики персонажів або культурного коду тексту часто лишається поза аналізом. Ця прогалина особливо виразна щодо сучасної української прози, де власні назви нерідко функціонують як маркери історичного простору, поколіннєвої ідентичності та іронічної переоцінки культурних стереотипів. Зокрема, в ономастичному просторі творів Сергія Жадана формується багатовимірна система, що відображає пострадянську дійсність, локальні культурні коди та специфіку мовної картини світу певного покоління. Роман «Депеш Мод» вирізняється високою щільністю онімів, значна частина яких має експресивно-оцінну або іронічну маркованість. Такі власні назви становлять особливу складність для перекладача, адже потребують не лише формального відтворення, а й адекватної передачі культурних і прагматичних смислів.

Отже, актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, зростаючим інтересом до перекладу української художньої літератури, а з іншого – недостатнім рівнем опрацювання проблеми перекладу власних назв у сучасних українських текстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема перекладу власних назв посідає важливе місце в ономастичних, поетонімологічних та перекладознавчих студіях. Починаючи з кінця XX століття увага дослідників дедалі більше зосереджується на багатофункційності онімів: їхній здатності формувати образність, стилістику, культурний підтекст і структуру художнього твору. Відповідно переклад власних назв розглядається як процес, зумовлений взаємодією мовних і культурних чинників, а також потребою збереження функцій оніма в тексті.

Класичні праці з перекладу містять фундаментальні положення щодо перекладу культурно маркованих одиниць, у тому числі власних назв. Зокрема у роботі П. Ньюмарка оніми розглядаються як одиниці, переклад яких залежить від типу референта, текстового жанру та комунікативної ситуації, а також від ступеня усталеності відповідників у цільовій мові [5]. У праці М. Бейкер проблема перекладу власних назв розглядається в межах аналізу прагматичної еквівалентності та когерентності тексту, де підкреслюється роль власних імен у забезпеченні ідентифікації референта та підтриманні інтерпретаційної безперервності для реципієнта [2]. Концепція перекладу культурно специфічних одиниць, запропонована в науковій праці Х. Ф. Айкселою, трактує власні назви як культурно марковані одиниці, переклад яких потребує свідомого вибору між збереженням іншомовності й адаптацією до цільової культури [1]. У науковій розвідці Т. Германса переклад власних назв трактується як результат стратегічного вибору перекладача в межах культурної політики та перекладацьких норм, оніми при цьому розглядаються як індикатори взаємодії вихідної та цільової культур [3]. Функційний підхід, розвинений у роботах К. Норд, визначає залежність перекладацьких рішень від жанрової специфіки, комунікативної ролі імені та очікувань реципієнтів, що виразно проявляється у перекладах дитячої літератури [6]. У цьому ж руслі важливим є внесок Я. ван Койєлє, який запропонував одну з найдетальніших класифікацій стратегій перекладу власних назв у дитячій літературі, наголошуючи на їхній прагматичній та ідеологічній функціях [9]. М. Вермиш, застосовуючи теорію релевантності, доводить, що власні назви не є суто ідентифікаційними одиницями, а можуть актуалізувати додаткові когнітивні та культурні смисли, що впливають на інтерпретацію тексту реципієнтом. З огляду на це переклад власних назв трактується як прагматично зумовлений процес, орієнтований на забезпечення оптимальної релевантності для цільової аудиторії, а не

лише на формальну відповідність між вихідною та перекладною формами [10]. В українській науковій традиції важливим етапом стало видання матеріалів конференції Інституту української мови НАН України, що заклало нормативні засади міжмовної передачі українських антропонімів і топонімів [13]. Подальший розвиток українських студій характеризується зосередженням уваги на прагматичних і стратегічних аспектах перекладу онімів. Так, у працях Б. Ажнюка власні назви розглядаються як одиниці з підвищеним прагматичним і текстотвірним потенціалом, переклад яких передбачає вибір між ідентифікацією та національною специфікою українських назв, з урахуванням міжмовної співвідносності та культурної релевантності [11].

На сучасному етапі дослідження перекладу українських власних назв англійською мовою представлені переважно емпіричними розвідками на матеріалі художніх текстів. Так, І. Горєлова та О. Панченко аналізують засоби перекладу власних імен у романі О. Гончара «Собор», виокремлюючи основні перекладацькі стратегії відтворення антропонімів і визначаючи тенденції англомовної передачі українських онімів [14]. Жанровий аспект перекладу власних назв розглядається у праці Ю. Сидоренко, присвяченій аналізу перекладу онімів у фентезійному жанрі, де імена функціонують як елементи світобудови та жанрової поетики [8]. Паралельно з цим власні назви аналізуються в межах ширшої проблематики перекладу культурно маркованої лексики та реалій. Зокрема С. Зосімова та Л. Лисянська досліджують способи відтворення культурно зумовлених одиниць в англомовному перекладі повісті Марка Вовчка «Інститутка», де оніми виступають важливими маркерами соціокультурного контексту [15]. М. та Н. Сливка, аналізуючи англійський переклад роману Ю. Андруховича «Московіада», визначають антропоніми як одну зі специфічних груп українських реалій, що вимагають спеціальних перекладацьких рішень залежно від їхнього культурного навантаження [7].

У дослідженні П. Горєлової переклад антропонімічної системи роману Василя Земляка розглядається як складник передачі українських культурно маркованих компонентів в англомовному тексті, що демонструє взаємодію фонетичних, семантичних і конотативних параметрів перекладу [4]. Загальнотеоретичний аспект перекладацьких стратегій, у тому числі щодо відтворення власних назв, простежується і в роботі В. Бялика та співавторів, присвяченій аналізу художнього перекладу з позицій перекладацького вибору [12].

Попри наявний науковий доробок, у сучасній літературі залишається низка нерозв'язаних питань, пов'язаних із комплексним описом перекладацьких стратегій та закономірностей відтворення українських власних

назв у англомовних перекладах художніх текстів. Відсутність системного аналізу онімів як складників поетики сучасної української прози зумовлює необхідність вивчення їхньої ролі та перекладацьких трансформацій у конкретних художніх творах і їхніх перекладах.

Відповідно **метою** статті є аналіз способів перекладу українських власних назв у романі Сергія Жадана «Депеш Мод» англійською мовою.

Для досягнення поставленої мети в роботі виконано такі завдання:

– складено корпус українських власних назв із тексту роману «Депеш Мод»;

– здійснено ономастичну класифікацію відібраних одиниць;

– визначено та проаналізовано основні способи відтворення українських власних назв в англомовному перекладі;

– проаналізовано ступінь збереження семантичного, культурного та прагматичного потенціалу власних назв у перекладі.

Об'єктом дослідження виступає роман Сергія Жадана «Депеш Мод».

Предмет дослідження – українські власні назви в зазначеному романі Сергія Жадана «Депеш Мод» та способи їхнього перекладу англійською мовою.

Матеріал дослідження становлять 89 власних назв, відібраних методом суцільної вибірки з тексту роману «Депеш Мод» та їхні відповідники в англомовному перекладі роману.

Визначені у статті мета і завдання, а також предмет та об'єкт дослідження зумовили використання таких **методів і прийомів** лінгвістичного аналізу. Описовий метод використано для систематизації та інтерпретації досліджуваного матеріалу й комплексного представлення отриманих результатів. Метод семантичного та компонентного аналізу слугує основою для розподілення власних назв за типами та підтипами. Метод порівняльного перекладознавчого аналізу використано для зіставлення українських онімів з англомовними відповідниками та для виявлення основних перекладацьких стратегій і трансформацій.

Новизна пропонованого дослідження полягає в тому, що вперше здійснено комплексний аналіз власних назв у романі Сергія Жадана «Депеш Мод» та особливостей їхнього перекладу англійською мовою.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати розширюють теоретичні підходи до аналізу онімів у перекладознавчому вимірі та уточнюють уявлення про співвідношення формальних і семантико-прагматичних чинників у процесі перекладу власних назв.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у навчальному процесі, зокрема у курсах із

перекладознавства, теорії і практики перекладу, порівняльної лексикології англійської та української мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. У роботі використано традиційну ономастичну класифікацію власних назв, усталену в сучасній українській ономастиці. Аналіз корпусу досліджуваного матеріалу показав, що власні назви в романі Сергія Жадана «Депеш Мод» представлені такими групами:

1. Антропоніми (36 од., 40,4 %), які представлені підгрупами:

1.1. Імена персонажів, напр.: *Вова, Віталік, Іваненко, Микола Іванович Плоскіх, Роберт*;

1.2. Неофіційні ідентифікаційні найменування (прізвиська) персонажів: *Вася Комуніст, Саша Карбюратор, Собака Павлов, Моряк, Малий Чак Бері*.

1.3. Імена історичних постатей, напр.: *Троцький, Маркс, Сталін, Ілліч, Тіто*;

1.4. Імена видатних діячів культури, мистецтва, спорту, напр.: *Саша Чернецький, Гендрікс, Дейв, Степан Галябарда, Гомер Гарріс*;

2. Топоніми (32 од., 35,9 %), до яких належать:

2.1. Хороніми, напр.: *Кавказ, Ольстер, Західне побережжя, дикий Захід, Велика Британія*;

2.2. Ойконіми, напр.: *Харків, Мілове, Бєлгород, Улан-Уде, Чугуїв*;

2.3. Урбаноніми: *Плеханівська (вулиця), Холодна гора (район), Кінцева (станція), Реппербан, Південний вокзал;*

2.4. Гідроніми, напр.: *Каспій*;

3. Ергоніми (8 од., 9,0 %), напр.: *Депеш Мод, Металіст (футбольний клуб), Церква Ісуса, Хімік (табір), Музична Толока*;

4. Хрематоніми (6 од., 6,8 %), напр.: *ФЕД 5, Нива, Макаров, Ролекс, Мамині очі;*

5. Теоніми (3 од., 3,4 %), напр.: *Будда, святий Петро, Господь*;

6. Міфоніми та вигадані персонажі (3 од., 3,4 %), напр.: *Прометей, Санта Клаус, Буратіно;*

7. Фалероніми (1 од., 1,1 %), напр.: *орден Леніна.*

Аналіз досліджуваного матеріалу засвідчує, що ономастичний простір роману Сергія Жадана «Депеш Мод» характеризується домінуванням антропонімів та топонімів, які разом становлять понад три чверті всього корпусу власних назв.

Найчисельнішою групою є антропоніми (36 од., 40,4 %), що зумовлює важливу роль імен у характеристиці персонажів і формуванні соціально маркованого контексту. У межах антропонімів найбільшою є підгрупа імен персонажів (14 од., 15,7 %), що забезпечує базову ідентифікацію дійових

осіб. Значну частину антропонімів становлять промовисті імена (7 од., 7,9 %), що поєднують власне ім'я з апелятивним або оцінним компонентом і виконують характерологічну, іронічну та соціально-типізувальну функції, напр.: *Вася Комуніст, Саша Карбюратор, Собака Павлов*. Такі одиниці формують сатиричний образ персонажів і відображають специфіку пострадянського соціокультурного середовища. Імена історичних постатей (10 од., 11,2 %) виконують функцію ідеологічних і культурно-історичних маркерів, актуалізуючи радянський та пострадянський контекст. Імена відомих діячів культури, мистецтва і спорту (5 од., 5,6 %) формують інтертекстуальний вимір.

Другу за чисельністю групу становлять топоніми (32 од., 35,9 %), що репрезентують просторову організацію художнього світу роману. У їхньому складі домінують ойконіми (14 од., 15,7 %), які відображають географію подій і соціально-культурне тло. Значною є також частка хоронімів (10 од., 11,2 %), що позначають ширші регіональні та символічні простори. Урбаноніми (7 од., 7,9 %) конкретизують міський простір і локальні реалії. Топоніми формують реалістичний географічний та культурно-історичний простір роману, локалізуючи події та актуалізуючи ширший пострадянський і глобальний контекст.

Менш чисельними, але функційно значущими, є групи ергонімів (8 од., 9,0 %) та хрематонімів (7 од., 7,9 %), які репрезентують інституційний і матеріально-культурний виміри художнього світу. Зокрема хрематоніми та фалероніми актуалізують ідеологічно марковані реалії радянського періоду.

Окремі групи становлять теоніми (3 од., 3,4 %) та міфоніми й імена вигаданих персонажів (3 од., 3,4 %), що виконують інтертекстуальну, культурно-асоціативну та символічну функції. Наявність цих груп свідчить про багатовимірність ономастичного простору роману та залучення різнорідних культурних кодів.

Узагальнюючі дані представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація онімів у романі Сергія Жадана «Депеш Мод»

№ з/п	Група	Приклади	Кількість	
			Абсолютна, од.	Відносна, %
1	Антропоніми		36	40,4
1.1	Імена персонажів	*Павлова Віра Наумівна, Бен, Маруся*	14	15,7
1.2	Прізвиська персонажів	*Какао, Джонсон-і-Джонсон, Моряк*	7	7,9
1.3	Імена історичних постатей	*Чапаєв, Енгельс, Молотов*	10	11,2

№ з/п	Група	Приклади	Кількість	
			Абсолютна, од.	Відносна, %
1.4	Імена видатних діячів культури, мистецтва, спорту	*Саша Чернецький, Гендрікс, Степан Галябарда*	5	5,6
2	Топоніми		32	35,9
2.1	Хороніми	*Мексика, південний Коннектикут, Донбас*	10	11,2
2.2	Ойконіми	*Макіївка, Прага, Варшава*	14	15,7
2.3	Урбаноніми	*Холодна гора, Реппербан, Південний вокзал*	7	7,9
2.4	Гідроніми	*Каспій*	1	1,1
3	Ергоніми	*Центральний комітет, КГБ, Металіст*	8	9,0
4	Хрематоніми	*Волжана, Ролекс, Макаров*	6	6,8
5	Теоніми	*Будда, святий Петро, Господь*	3	3,4
6	Міфоніми та вигадані персонажі	*Прометей, Санта Клаус, Буратіно*	3	3,4
7	Фалероніми	*Орден Леніна*	1	1,1
Разом:			**89**	**100**

Загалом розподіл власних назв у корпусі підтверджує домінування соціально, історично та просторово маркованих онімів, що зумовлює підвищену складність їхнього перекладу й потребує врахування не лише формальних, а й семантико-прагматичних та культурних параметрів.

Вивчення практичного матеріалу показало, що власні назви у романі Сергія Жадана «Депеш Мод» відтворені англійською мовою за допомогою таких способів:

Транскрипція / транслітерація (49 од., 55,1 %), напр.: *Володя* ‘Volodia’, *Микола Іванович Плоскіх* ‘Mykola Ivanovych Ploskikh’, *Холодна гора* ‘Kholodna Hora’, *Улан-Уде* ‘Ulan-Ude’, *Черкаси* ‘Cherkasy’;

Усталений міжнародний відповідник (22 од., 24,7 %), напр.: *Депеш Мод* ‘Depeche Mode’, *Гагарин* ‘Gagarin’, *Санта Клаус* ‘Santa Claus’, *Велика Британія* ‘Great Britain’, *Прометей* ‘Prometheus’;

Калькування (9 од., 10,1 %), напр.: *Плеханівська (вулиця)* ‘Plekhanov Street’, *Красна площа* ‘Red Square’, *Церква Ісуса* ‘Church of Jesus’, *Південний вокзал* ‘South Station’, *орден Леніна* ‘order of Lenin’;

Словниковий відповідник (3 од., 3,4 %), напр.: *Моряк* ‘Sailor’, *Какао* ‘Cocoa’, *Хімік* ‘Chemist’;

Словниковий відповідник + транскрипція / транслітерація (4 од, 4,5 %), напр.: *Вася Комуніст* ‘Vasia the Communist’, *Саша Карбюратор* ‘Sasha Carburetor’, *Малий Чак Бері* ‘Little Chuck Berry’;

Аналогова заміна (2 од., 2,2), напр.: *Музична Толока* ‘Musical Partners’, *Мамині очі* ‘A Leer to Mama’.

Узагальнюючі дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Способи перекладу онімів у романі Сергія Жадана «Депеш Мод»

№ з/п	Група	Приклади	Кількість	
			Абсолютна, од.	Відносна, %
1	Транскрипція / транслітерація	*Ілліч* ‘Illich’, *Донбас* ‘Donbas’, *Родченко* ‘Rodchenko’	49	55,1
2	Усталений міжнародний відповідник	*Валгалла* ‘Valhalla’, *Прометей* ‘Prometheus’, *Тіто* ‘Tito’	22	24,7
3	Калькування	*Центральний комітет* ‘Central Committee’, *південний Коннектикут* ‘southern Connecticut’, *Гоголя (вулиця)* ‘Gogol Street’	9	10,1
4	Словниковий відповідник	*Моряк* ‘Sailor’, *Какао* ‘Cocoa’, *Хімік* ‘Chemist’	3	3,4
5	Словниковий відповідник + транскрипція / транслітерація	*Собака Павлов* ‘Dogg Pavlov’, *Саша Карбюратор* ‘Sasha Carburetor’, *Малий Чак Бері* ‘Little Chuck Berry’	4	4,5
6	Аналогова заміна	*Музична Толока* ‘Musical Partners’, *Мамині очі* ‘A Leer to Mama’	2	2,2
Разом:			**89**	**100**

Аналіз перекладацьких рішень засвідчує, що найпродуктивнішими способами відтворення власних назв у англомовному перекладі роману є транскрипція / транслітерація та використання усталених міжнародних відповідників, що характерно передусім для антропонімів і загальновідомих топонімів та історичних імен. Значну роль відіграє також калькування, застосоване до складених топонімів, ергонімів і фалеронімів, що забезпечує збереження внутрішньої семантики назви. Для промовистих імен і прізвиськ продуктивною є стратегія використання словникового відповідника, спрямована на відтворення експресивно-оцінного та образного потенціалу онімів. Водночас у двох випадках зафіксовано вільну семантичну адаптацію, що супроводжується частковою або повною нейтралізацією національно-культурної специфіки власної назви, що може призводити до втрати локального колориту та прагматичного ефекту.

Особливо слід виокремити переклад оніма *Собака Павлов* як *Dogg Pavlov* як функційно вмотивований і прагматично доцільний. Вихідний онім *Собака Павлов* є промовистим прізвиськом, що одночасно актуалізує

алюзію на експерименти Павлова та виконує характерологічну й іронічну функцію, позначаючи людину, а не реального собаку. Використання форми *Dogg Pavlov* дозволяє перекладачеві зберегти алюзивний потенціал і водночас чітко маркувати антропонімічний статус одиниці, уникаючи прямої інтерпретації як зооніма. Таким чином, переклад забезпечує функційну еквівалентність і відповідає принципам орієнтації на реципієнта, сформульованим у функційній теорії перекладу.

Окремі перекладацькі рішення в досліджуваному корпусі мають проблемний або помилковий характер, що призводить до семантичних і прагматичних втрат. Згідно з сучасними теоріями перекладу [5], [6], [10] відтворення власних назв має враховувати не лише їхню референтну співвіднесеність, а й конотативний та стилістичний потенціал, а перекладацькі стратегії повинні забезпечувати збереження комунікативної функції оніма в тексті. З цієї перспективи переклад лексеми *совок* як *USSR* суперечить принципу збереження культурної та стилістичної маркованості, оскільки замінює розмовно-оцінну та ідеологічно навантажену одиницю нейтральною політико-географічною назвою. Така заміна порушує вимогу розрізнення між денотативною та конотативною складовими власних назв і призводить до втрати експресивного потенціалу. Переклад лексеми *Волжана* як *Volga* демонструє семантичне спрощення та часткову втрату конотативного потенціалу. У вихідному тексті *Волжана* функціонує як хрематонім, пов'язаний із маркою автомобіля *«Волга»*, і водночас має розмовно-оцінну та стилістично марковану конотацію, характерну для побутового дискурсу. Передача як *Volga* відтворює лише нейтральний денотативний компонент і нівелює експресивно-стилістичний та соціокультурний відтінок, закладений в оригінальній формі. Таким чином, переклад реалізує стратегію формального еквівалента, проте не забезпечує повної прагматичної еквівалентності, що зумовлює часткову втрату образності та соціальної характеристики референта. Передача назви міста *Макіївка* як *Makivka* є ономастично некоректною з огляду на чинні норми англомовної передачі українських топонімів, де усталеною формою є *Makiivka*. Використання спрощеної транслітерації призводить до відхилення від нормативного стандарту та може ускладнювати ідентифікацію реального географічного об'єкта для англомовного реципієнта. У цьому випадку має місце порушення принципу референтної точності та міжмовної стандартизації власних назв. Переклад оніма *Музична Толока* як *Musical Partners* є семантично неточним та культурно нееквівалентним. Назва *Музична Толока* містить етнокультурно маркований компонент *толока*, що апелює до традиційної форми спільної колективної праці та має виразну культурну специфіку. Передача як *Musical Partners* нейтралізує цей компонент і

замінює його загальною англомовною лексемою без культурної маркованості. У результаті відбувається редукція культурного змісту та порушення принципу збереження функції оніма в тексті. Назва пісні *Мамині очі* в українській культурній традиції має виразну позитивну емоційно-образну семантику та репрезентує образ матері як символ любові, захисту й духовної опори. Відповідно переклад *A Leer to Mama* є семантично неточним та прагматично нееквівалентним, оскільки лексема *leer* ‘хтивий, підозрілий погляд’ в англійській мові має негативну конотацію і не відтворює ані образної, ані культурної функції оригінальної назви. Такі трансформації можуть бути розцінені як зниження когнітивної та культурної релевантності перекладу для цільової аудиторії.

Висновки та перспективи дослідження. Аналіз корпусу власних назв в романі Сергія Жадана «Депеш Мод» та його перекладі англійською мовою дозволяє зробити такі узагальнюючі висновки:

Власні назви в романі Сергія Жадана «Депеш Мод» виконують не лише ідентифікаційну, а й виразну образотворчу функцію, беручи безпосередню участь у формуванні художньої образності тексту. Антропоніми, зокрема прізвиська персонажів і промовисті імена, слугують засобом характерологічної типізації та іронічного моделювання образів, актуалізуючи соціальні стереотипи, мовну гру та оцінну перспективу роману. Такі оніми часто набувають семантико-асоціативного навантаження, що виходить за межі їхньої номінативної функції, і функціонують як маркери авторської оцінки. Топоніми формують просторово-образну структуру твору, забезпечуючи локалізацію подій та водночас виконуючи символічну функцію через актуалізацію регіональних і культурно-історичних асоціацій. Ергоніми посилюють ідеологічно маркований вимір тексту, створюючи ефект соціально-історичної впізнаваності та формуючи фон пострадянської дійсності. Таким чином, ономастикон роману функціонує як важливий компонент образної системи твору, у якій власні назви виступають засобами не лише номінації, а й смислотворення, іронізації та культурної інтерпретації, що має безпосередні наслідки для їхнього перекладу та відтворення прагматичного ефекту в цільовому тексті.

Серед способів перекладу власних назв у романі Сергія Жадана «Депеш Мод» домінують транскрипція / транслітерація (55,1 %) та використання усталених міжнародних відповідників (24,7 %), що є типовим для відтворення антропонімів, загальновідомих топонімів і історичних імен. Значну роль відіграє також калькування (10,1 %), застосоване переважно до складених топонімів, ергонімів і фалеронімів, що дозволяє зберегти внутрішню семантичну структуру назви. Для промовистих імен і прізвиськ продуктивною є комбінація словникового відповідника з транскрипцією /

транслітерацією, спрямована на відтворення експресивно-оцінного потенціалу онімів. Разом із тим у корпусі зафіксовано поодинокі випадки аналогової заміни та семантичної нейтралізації, що призводять до часткової втрати конотативного, культурного й прагматичного змісту власних назв. З позицій функційного та прагматичного підходів до перекладу такі рішення не завжди забезпечують повну функційну еквівалентність і можуть знижувати рівень культурної релевантності перекладу.

Проведене дослідження засвідчує, що переклад власних назв у сучасній українській художній прозі не зводиться до технічної процедури міжмовної передачі, а виступає ключовим чинником збереження образної структури, культурної специфіки та прагматичного ефекту художнього тексту. Отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до перекладу онімів, зорієнтованого не лише на референтну співвіднесеність, а й на відтворення їхнього семантичного, культурного та функційно-прагматичного потенціалу. Це, у свою чергу, обґрунтовує доцільність поєднання формально-ономастичних і функційно-прагматичних критеріїв у перекладознавчому аналізі власних назв як обов'язкової умови адекватного перекладу сучасної української художньої прози.

Перспективним видається розширення корпусу досліджуваного матеріалу за рахунок інших творів Сергія Жадана та перекладів сучасної української прози англійською мовою з метою виявлення типових і варіативних перекладацьких стратегій у відтворенні власних назв. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на зіставний аналіз перекладу онімів різними перекладачами, а також на аналіз специфіки відтворення власних назв у німецькомовних перекладах творів Сергія Жадана з метою виявлення міжмовних відмінностей у перекладацьких стратегіях та прагматичних ефектах.

Література

1. Aixelá J. F. Culture-Specific Items in Translation. In: Álvarez, R., Vidal, M. C. Á. (eds.). Translation, Power, Subversion. Topics in Translation. Multilingual Matters. Bristol. 1996. Vol. 8. Pp. 52–78.

2. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. Routledge. London; New York. 1992. 296 p.

3. Hermans T. On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar. Modern Dutch Studies. Essays in Honour of Peter King on the Occasion of his Retirement. London: The Athlone Press. 1988. Pp. 11–24.

4. Horielova P. Translation of Ukrainian Culturally Marked Vocabulary into English (A Case Study of the Anthroponymic System in Vasyl Zemliak's Novel The Swan Flock). Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. 2025. Issue 19. Pp. 160–172. DOI: https://doi.org/10.30970/ufl.2025.19.4814

5. Newmark P. A Textbook of Translation. Prentice Hall. New York. 1988. 292 p.

6. Nord C. Proper Names in Translations for Children: Alice in Wonderland as a Case in Point. Meta: Translators' Journal. 2003. Vol. 48, No. 1–2. Pp. 182–196. DOI: https://doi.org/10.7202/006966ar

7. Slyvka M., Slyvka N., Andrusiak I. Reproduction specificities of realias of history and culture of ukraine in the translation of Yurij Andrukhovych's novel "The Moskoviad" into English. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 41(3). С. 129–134. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-19

8. Sydorenko Yu. Proper Names in Fantasy Genre and Their Translation. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис». 2023. № 13. С. 174–179. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.26

9. Van Coillie J. Character Names in Translation: A Functional Approach. Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies. Routledge. 2006. Pp. 123–139.

10. Vermes, A. Péter. Proper Names in Translation: A Relevance-Theoretic Analysis: PhD dissertation in English linguistics. Debrecen: University of Debrecen, 1999. 177 p.

11. Ажнюк Б. М. Переклад і міжмовна ідентифікація власних імен. Академік Олександр Савич Мельничук і сучасне мовознавство. Київ. 2012. С. 228–236.

12. Бялик В., Мельничук Ю., Сорочан О. Труднощі художнього перекладу: перекладацькі стратегії та рішення (на матеріалі перекладу твору Harlan Coben The Match). Науковий вісник Чернівецького національного університету. Серія: Германська філологія. 2024. № 848. С. 24–37. DOI: https://doi.org/10.31861/gph2024.848.24-37

13. Відтворення українських власних назв (антропонімів і топонімів) іноземними мовами: матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 7–8 грудня 1993 р.). Київ: Інститут української мови НАН України, 1993. 196 с.

14. Горєлова І. В., Панченко О. І. Засоби перекладу власних імен в романі О. Гончара «Собор» англійською мовою. Мова. 2021. Вип. 35. С. 149–153. DOI: https://doi.org/10.18524/2307-4558.2021.35.237848

15. Зосімова О., Лисянська Ю. Відтворення культурно маркованої лексики в англомовному перекладі повісті Марка Вовчка «Інститутка». Лінгвістичні дослідження. 2022. Вип. 56. С. 339–350. DOI: https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.25

References

1. Aixelá, J. F. (1996). Culture-Specific Items in Translation. In R. Álvarez & M. C. Á. Vidal (Eds.), Translation, Power, Subversion (Topics in Translation, Vol. 8, pp. 52–78). Bristol: Multilingual Matters.

2. Baker, M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. London; New York: Routledge.

3. Hermans, T. (1988). On Translating Proper Names, with Reference to De Witte and Max Havelaar. In Modern Dutch Studies. Essays in Honour of Peter King on the Occasion of his Retirement (pp. 11–24). London: The Athlone Press.

4. Horielova, P. (2025). Translation of Ukrainian Culturally Marked Vocabulary into English (A Case Study of the Anthroponymic System in Vasyl Zemliak's Novel The Swan Flock). Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language, 19, 160–172. https://doi.org/10.30970/ufl.2025.19.4814

5. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall.

6. Nord, C. (2003). Proper Names in Translations for Children: Alice in Wonderland as a Case in Point. Meta: Translators' Journal, 48(1–2), 182–196. https://doi.org/10.7202/006966ar

7. Slyvka, M., Slyvka, N., & Andrusiak, I. (2021). Reproduction Specificities of Realias of History and Culture of Ukraine in the Translation of Yurij Andrukhovych's Novel The Moskoviad into English. Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk, 41(3), 129–134. https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-19

8. Sydorenko, Yu. (2023). Proper Names in Fantasy Genre and Their Translation. Lviv Philological Journal, 13, 174–179. https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-13.26

9. Van Coillie, J. (2006). Character Names in Translation: A Functional Approach. In Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies (pp. 123–139). London; New York: Routledge.

10. Vermes, A. P. (1999). Proper Names in Translation: A Relevance-Theoretic Analysis (PhD dissertation). Debrecen: University of Debrecen.

11. Azhniuk, B. M. (2012). Pereklad i mizhmovna identyfikatsiia vlasnykh imen [Translation and Interlingual Identification of Proper Names]. In Akademik Oleksandr Savych Melnychuk i suchasne movoznavstvo (pp. 228–236). Kyiv.

12. Bialyk, V., Melnychuk, Yu., & Sorochan, O. (2024). Trudnoshchi khudozhnoho perekladu: perekladatski stratehii ta rishennia (na materiali perekladu tvoru Harlan Coben The Match) [Difficulties of Literary Translation: Translation Strategies and Solutions (Based on the Translation of Harlan Coben's The Match)]. Scientific Bulletin of Chernivtsi National University. Series: Germanic Philology, 848, 24–37. https://doi.org/10.31861/gph2024.848.24-37

13. Vidtvorennia ukrainskykh vlasnykh nazv (antroponimiv i toponimiv) inozemnymy movamy: materialy mizhnarodnoi naukovoi konferentsii (Kyiv, 7–8 hrudnia 1993 r.) [Rendering Ukrainian Proper Names (Anthroponyms and Toponyms) in Foreign Languages: Proceedings of the International Scientific Conference]. (1993). Kyiv: Institute of the Ukrainian Language, NAS of Ukraine.

14. Horielova, I. V., & Panchenko, O. I. (2021). Zasoby perekladu vlasnykh imen v romani O. Honchara Sobor anhliiskoiu movoiu [Means of Translating Proper Names in O. Honchar's Novel Cathedral into English]. Mova, 35, 149–153. https://doi.org/10.18524/2307-4558.2021.35.237848

15. Zosimova, O., & Lysianska, Yu. (2022). Vidtvorennia kulturno markovanoi leksyky v anhlomovnomu perekladi povisti Marka Vovchka Instytutka [Rendering Culturally Marked Vocabulary in the English Translation of Marko Vovchok's Instytutka]. Linguistic Studies, 56, 339–350. https://doi.org/10.34142/23127546.2022.56.25

УДК 808.5-057.875:[81'38:001.891]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-284-297

Білоконенко Людмила Анатоліївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української філології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, http://orcid.org/0000-0001-9329-1852

Мішеніна Тетяна Михайлівна доктор педагогічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри української філології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0002-5992-4035

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД

Анотація. Стаття присвячена теоретичному осмисленню навчання академічного письма в контексті формування риторичної компетентності студентів як складного когнітивно-дискурсивного утворення. У дослідженні підкреслено, що академічне письмо не може розглядатися виключно як техніка мовного оформлення наукового змісту, оскільки воно передбачає усвідомлене керування мисленням, аргументацією та взаємодією з адресатом у межах академічного дискурсу. Умотивовано доцільність застосування когнітивно-дискурсивного підходу, що дає змогу інтегрувати аналіз ментальних процесів автора, дискурсивних норм і прагматично-етичних регуляторів наукової комунікації.

У статті запропоноване авторське трактування риторичної компетентності студентів як інтегративної здатності до стратегічно організованого академічного текстотворення.

Розроблена структурна модель риторичної компетентності, що охоплює когнітивний, дискурсивно-риторичний і прагматично-етичний компоненти, а також окреслені механізми їхнього утворення в навчанні академічного письма.

Зосереджена увага на ролі риторичних стратегій, метатексту та когнітивних маркерів як засобів експлікації мислення й керування інтерпретацією наукового тексту. Окремо обговорені рефлексивні практики як умову розвитку риторичної свідомості студентів і переходу від інтуїтивного письма до усвідомленої текстової діяльності.

Зроблений висновок, що орієнтація навчання академічного письма на формування риторичної компетентності сприяє підвищенню когнітивної прозорості, аргументативної якості та етичної відповідальності авторів академічних текстів, а також є підґрунтям для модернізації методики навчання академічного письма у вищій школі.

Ключові слова: науковий стиль, академічне письмо, риторична компетентність, когнітивно-дискурсивний підхід, академічна риторика, метататекст, риторичні стратегії.

Bilokonenko Liudmyla Anatoliivna Doctor of Philology, Full Professor, Professor of the Department of Ukrainian Philology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, http://orcid.org/0000-0001-9329-1852

Mishenina Tetiana Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Acting Head of Department of the Ukrainian Philology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0002-5992-4035

FORMATION OF STUDENTS' RHETORICAL COMPETENCE IN TEACHING ACADEMIC WRITING: COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH

Abstract. The article is devoted to the theoretical understanding of teaching academic writing in the context of the formation of students' rhetorical competence as a complex cognitive-discursive formation. The study emphasises that academic writing cannot be considered solely as a technique for the linguistic expression of scientific content, since it involves conscious management of thinking, argumentation, and interaction with the addressee within the framework of academic discourse. The expediency of using a cognitive-discursive approach is motivated by the ability to integrate the analysis of the author's mental processes, discursive norms, and pragmatic-ethical regulators of scientific communication.

The article proposes the author's interpretation of students' rhetorical competence as an integrative ability to organise the creation of academic texts strategically. A structural model of rhetorical competence has been developed, covering cognitive, discursive-rhetorical and pragmatic-ethical components, and the mechanisms of their formation in the teaching of academic writing have been outlined. Attention is focused on the role of rhetorical strategies, metatext and cognitive markers as means of explicating thinking and controlling the interpretation of a scientific text. Reflective practices are discussed separately as

a condition for the development of students' rhetorical consciousness and for the transition from intuitive writing to conscious textual activity.

It is concluded that the orientation of academic writing teaching to the formation of rhetorical competence contributes to increasing cognitive transparency, argumentative quality and ethical responsibility of authors of academic texts and is also the basis for modernising the methodology of teaching academic writing in higher education.

Keywords: scientific style, academic writing, rhetorical competence, cognitive-discursive approach, academic rhetoric, metatext, rhetorical strategies.

Постановка проблеми. Сучасне університетське освітнє середовище усвідомлює академічне письмо не лише як сукупність норм і форматів організації наукового тексту, а як інтелектуально-комунікативну діяльність, у якій формуються і втілюються когнітивні, дискурсивні й риторичні механізми конструювання знання. Традиційні моделі навчання академічного письма, безперечно, важливі. Вони зорієнтовані на засвоєння формальних вимог, без розуміння яких неможливо опанувати процедури сучасної наукової діяльності. Однак знання лише цих правил недостатнє для набуття повноцінної компетентності автора наукового тексту. Студенти засвоюють нормативну сторону письма, однак часто не можуть довести тези шляхом їхнього логічного виведення з аргументів, мають складнощі з вибором риторичних стратегій, із самопозиціонуванням як суб'єкта наукового дискурсу. Це свідчить про потребу теоретичного переосмислення мети навчання академічного письма з урахуванням риторичного виміру наукової комунікації.

У цьому контексті сприймаємо поняття *риторична компетентність* як здатність автора добирати й комбінувати лінгвістичні та дискурсивні засоби з огляду на комунікативне завдання, жанр тексту, очікування адресата, а також на етичні норми академічної взаємодії. Риторична компетентність – це уміння організовувати текст як послідовність смислових кроків, щоб забезпечити когерентність і когнітивну прозорість викладу, продемонструвати свою позицію та конструктивно взаємодіяти з авдиторією. Звичні підходи до академічного письма часто сфокусовані на витворі, а не на процесі мисленнєво-комунікативної діяльності. Думаємо, що розв'язання цього питання вможливлює звернення до когнітивно-дискурсивного підходу, у межах якого академічне письмо можна оцінювати як інтеграцію когнітивних операцій та дискурсивних практик. У цій парадигмі риторичність академічного тексту стає не його «зовнішнім оздобленням», а конститутивним характером. Однак залишається питання: як у навчанні академічного письма можна розвивати риторичну компе-

тентність студентів на когнітивно-дискурсивній основі? Ми розуміємо, що науковцям треба звертатися до дидактичних моделей, що поєднували б мовленнєву практику з рефлексією над риторичними механізмами смислотворення. Порушена проблема лежить у площині теоретичного обґрунтування та практичного моделювання процесу формування риторичної компетентності студентів у навчанні академічного письма з позицій когнітивно-дискурсивного підходу. Актуальність її розв'язання зумовлена потребою підготовки здобувачів освіти, які здатні відповідально й переконливо структурувати знання в комунікативному просторі науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому дискурсі проблематика академічного письма та риторичної компетентності розвивається на перетині лінгводидактики, теорії дискурсу, когнітивної лінгвістики та риторики. Питанням риторичної підготовки для вироблення професійної комунікативної компетентності приділяють увагу: Д. Будянський, Н. Голуб, Т. Конівіцька, В. Нищета, О. Семеног та ін., які наголошують на потребі системного підходу до інтеграції риторики в освітню сферу. Вітчизняні дослідники (С. Горобець, О. Заболотна, М. Ковалик, О. Кучерук, Л. Мамчур, Г. Сагач) підкреслюють методичний вимір риторики, мотивують структурно-змістові складники риторичної компетентності майбутніх фахівців, їхню відповідальність за зміст тексту, ефекти мовленнєвого впливу. Цей аспект важливий для академічного письма, яке витлумачують не лише як техніку оформлення тексту, а як мисленнєво-дискурсивну діяльність із науковою аргументацією, смисловою організацією та орієнтацією на адресата. Безпосередньо академічне письмо досліджують І. Бондар, М. Жигалкіна. Т. Костирко, С. Ларенкова, О. Максимець, І. Морозова, Т. Пилаєва, І. Фролова. У центрі їхньої уваги – ознаки усного й письмового академічного мовлення, його відмінність від інших наукових жанрів, розвиток академічної грамотності, опанування моделей наукового дискурсу. Ці праці демонструють сучасний перехід від нормативного (як правильно оформити текст) до комунікативно-риторичного та когнітивного (як структурувати думку та як її презентувати) підходу. Фахівці стверджують, що академічне письмо не можна сприймати лише як техніку оформлення тексту, бо це комплексна компетентність, що «охоплює розвиток критичного мислення, дотримання принципів академічної доброчесності, здатність до наукової комунікації» [1, с. 1923]. У площині когнітивно-дискурсивної парадигми академічне письмо розглядають як форму матеріалізації мислення в жанрово організованих текстах (О. Вербовецька, І. Засєкіна, Н. Кондратенко, А. Мартинюк, Н. Шульжук та ін.). Дослідники аналізують ментальні моделі, фрейми, стратегії аргументації та текстової когезії, що забезпечують прозорість і логічність тексту; інтерпретують

академічне письмо як риторичну практику, де важливими є як мовні засоби, так і когнітивні операції структурування знання.

Водночас комбінованих підходів, які поєднували б риторичну теорію, когнітивно-дискурсивний підхід і методику навчання академічного письма ще небагато. Недостатньо вивченими залишаються питання про структуру риторичної компетентності автора тексту, механізми вироблення риторичної компетентності, щоб випродукувати не лише мовну, а й риторичну вправність студентів. Ці лакуни визначають актуальність запропонованого дослідження.

Мета статті – теоретичне обґрунтування процесу формування риторичної компетентності в навчанні академічного письма в межах когнітивно-дискурсивного підходу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних напрацюваннях поняття функціонує в полі перетину кількох теоретичних парадигм, що зумовлює його термінологічну багатозначність. В. Нищета кваліфікує *риторичну компетентність* як найвищий рівень комунікативної компетентності, що забезпечує риторичну діяльність людини, яка може продукувати й виголошувати авторський текст, здатність до ефективного спілкування, обрання продуктивних стратегії і тактик мовленнєвої поведінки [2, с. 23].

Н. Подлевська та О. Ранюк позначають *риторичну компетентність* як комплекс практичних умінь студента, який дає змогу успішно й ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами спілкування, а «високий рівень риторичної компетентності уможливлює досягнення професійного та життєвого успіху, є показником інтелектуального розвитку» [3, с. 121]. І. Гаценко й О. Крук, з акцентом на професійній дальності, обстоюють думку, що формування риторичної компетентності – це шлях до становлення члена суспільства, якому доведеться спілкуватися з іншими людьми, і цей шлях «вимагає володіння мовою й навичками ефективної комунікації» [4, с. 17].

Узагальнено риторичну компетентність визначають як здатність мовця свідомо й цілеспрямовано організовувати мовлення відповідно до комунікативної мети, жанрово-дискурсивних умов і характеристик адресата для забезпечення дієвого сприйняття й інтерпретації змісту.

Риторична компетентність охоплює два типи комунікації – усну й письмову. Поняття (через тісний змістовий зв'язок і часткову функціональну близькість) перетинається з іншим – *риторична майстерність*, але остання проявляється в усній публічній комунікації. Однак в реальному текстотворенні межа між ними розмивається, що можемо спостерігати в дефініюваннях. Зокрема, Х. Макович, Л. Вербицька й Н. Капітан у своєму «Словнику термінів і понять з риторики» трактують поняття *риторична*

майстерність (=*ораторська майстерність*, =*ораторське мистецтво*) як уміння успішно виступати перед авдиторією, що передбачає вправність природно володіти собою й матеріалом, великий словниковий запас, логічно структурований текст, контакт з авдиторією, аби досягнути своєї мети [5, с. 93–94]. С. Горобець інтерпретує *риторичну майстерність* як складне динамічне утворення, що «поєднує обсяг риторичних знань, способи критичного та творчого мислення, особистісних цінностей, навичок красномовства, риторичних умінь, комунікативного досвіду, інших особистих якостей», що визначають здатність особи успішно провадити професійну діяльність [6, с. 90]. Де-факто дослідники говорять про практичний прояв риторичної компетентності, яка особливо виразна в усному виступі, але залежна від здатності особи планувати, організовувати, аргументувати незалежно від каналу інформування.

Межування риторичної компетентності з суміжними поняттями потребує зіставлення її з комунікативною компетентністю, яка охоплює знання мовної системи та вміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуації. Однак комунікативна компетентність зосереджена на адекватності мовленнєвої поведінки, тоді як риторична передбачає стратегічне моделювання мовлення з урахуванням очікуваного впливу на адресата. Риторична компетентність не заперечує комунікативну, а приєднує елемент цілеспрямованого управління процесом інтерпретації інформації.

Порівняння з дискурсивною компетентністю дає змогу уточнити функціональний аспект риторичної. Зазвичай дискурсивну компетентність зближують зі здатністю продукувати й інтерпретувати зв'язні тексти відповідно до стилістичних, жанрових і прагматичних норм певного дискурсу. Вона зосереджена на структурній організації тексту, когезії та когерентності. Риторична компетентність охоплює ці параметри, але доповнює їх оцінно-стратегічним виміром: вибір аргументів, розміщення структурно-смислових акцентів, маркування авторської позиції, керування модальністю та метатекстом. Дискурсивна компетентність забезпечує формальну коректність тексту, а риторична – гарантує його переконливість і когнітивну прозорість.

Звернімося до співвідношення риторичної та академічної компетентності. Останню науковці трактують як інтегративну здатність діяти в академічному середовищі за інституційними нормами наукової діяльності [7]. Академічна компетентність охоплює знання жанрових моделей, принципів академічної доброчесності, правил цитування, уміння працювати з науковими джерелами. Риторична компетентність у цьому контексті постає як функціонально-операційне ядро академічної у площині текстотворення, адже вона забезпечує перехід від формального дотримання вимог до

усвідомленого конструювання наукового тексту й самопозиціонування автора.

Когнітивно-дискурсивний підхід у сучасних лінгвістичних дослідженнях науковці ґрунтують на розумінні мови як форми реалізації мислення в соціально та інституційно зумовленій комунікації, а когнітивно-дискурсивний аналіз тексту подає дискурс «як абстракцію, що виходить за межі його конкретних проявів, як матеріал для побудови узагальнених моделей використання мови» [8, с. 35], і тоді аналіз абстрактно-логічних понять визначають моделі свідомості й мислення. Академічний текст постає не як статичний мовний продукт, а результат взаємодії когнітивних процесів автора й дискурсивних норм наукової спільноти. Така перспектива вможливлює звернення до академічного письма й на рівні ментальних операцій, і на рівні мовно-текстових реалізацій, що є значущими для риторичної компетентності.

Когнітивний компонент фокусується на тих операціях, за допомогою яких автор організовує свою інформацію. Академічний текст постає як репрезентація ментальної моделі, доступної для реконструкції адресатом, коли аналіз тексту з когнітивної позиції передбачає виявлення того, наскільки послідовно експліковано перебіг думок, чи відповідає структура тексту логіці аргументації, чи забезпечена когнітивна прозорість викладу. Дискурсивний компонент зосереджений на аналізі академічного письма як інституційно унормованої практики, регульованої стильовими, жанровими, прагматичними й етичними правилами. Він дає змогу простежити, як автор інтегрує власне знання в контекст, як маркує ступінь своєї впевненості, як вибудовує контакти. Принциповою перевагою когнітивно-дискурсивного підходу є можливість розглядати риторичні явища як механізми узгодження мислення й комунікації, коли аргументація, метатекст, композиція тексту постають як інструменти керування когнітивною діяльністю адресата. Риторичність академічного тексту набуває когнітивної функції, адже вона спрямована на полегшення пояснення, зниження когнітивного навантаження, забезпечення відтворюваності міркування. Застосування когнітивно-дискурсивного підходу до аналізу академічного письма створює методологічне підґрунтя для дослідження риторичної компетентності як інтегративної якості. Цей підхід полегшує розуміння того, як мовні засоби відображають когнітивні стратегії, як дискурсивні норми впливають на структуру мислення та як у тексті реалізується баланс між авторським задумом та інституційними вимогами. Уважаємо, що ***в межах когнітивно-дискурсивного підходу навчання академічного письма постає як процес формування здатності свідомо керувати як власним мисленням, так і його дискурсивною репрезентацією***.

Означений вище процес можна обґрунтувати, якщо відповісти на два важливі питання. Якою є структура риторичної компетентності здобувача-автора академічного тексту? Які є механізми вироблення риторичної компетентності в навчанні академічного письма?

У структурі риторичної компетентності вирізняємо три компоненти.

1. Когнітивний компонент, що відображає здатність автора здійснювати осмислене оперування знанням у творенні, структуруванні й аргументації. Риторична компетентність у когнітивному вимірі жорстко не пов'язана з обсягом знань особи, бо більш важливим є спосіб їхньої організації, уміння перетворити на доступну для витлумачення модель. З позиції когнітивно-дискурсивного підходу цей компонент розглядаємо як базовий, оскільки він забезпечує внутрішню логіку текстотворення й визначає якість подальшої дискурсивної реалізації. Автор повинен уміти категоризувати факти відповідно до власної мети, не просто відтворювати, а вибудовувати між ними смислові зв'язки в межах власного міркування; правильно ієрархізувати інформацію (розрізняти головне і другорядне, виділяти концептуальні ядра й допоміжні пояснення). У навчанні академічного письма ця навичка часто є проблемною, й у підсумку тексти перенасичені фактологічним матеріалом, але позбавлені чіткої смислової організації. Також це вміння будувати послідовний ланцюг міркувань, де кожне положення мотивується попереднім і водночас створює підґрунтя для наступного. Логічна аргументація дає змогу керувати витлумаченням тексту, прогнозувати когнітивні очікування адресата, передбачати потенційні труднощі розуміння й коригувати структуру.

Тож когнітивний компонент риторичної компетентності визначає здатність студента перетворювати знання на структуроване, логічно вмотивоване й доступне міркування. На цьому рівні закладаються передумови ефективної риторичної дії, оскільки без чіткої когнітивної організації неможлива повноцінна дискурсивна й мовна реалізація академічного тексту.

2. Дискурсивно-риторичний компонент пов'язаний зі здатністю автора інтегрувати власне міркування в систему інституційних норм наукової комунікації та свідомо використовувати риторичні засоби для організації взаємодії з адресатом. На відміну від когнітивного компонента дискурсивно-риторичний забезпечує комунікативну реалізацію в межах певного жанру, типу дискурсу й ситуації. Центральною характеристикою дискурсивно-риторичного компонента є жанр, у межах якого буде створений текст. Оскільки академічне письмо функціонує в системі усталених жанрів, кожен із яких має свою композицію, тип аргументації,

співвідношення первинного та вторинного тексту, то риторична компетентність виявляється у спроможності коректно інтерпретувати жанрові вияви й адаптувати до них свій задум. Порушення правил у текстах студентів часто зумовлені не відсутність знань про формальні вимоги, а нерозумінням їхньої дискурсивної функції.

Значну роль у реалізації компонента відіграє й метатекст. Метатекстуальні елементи (*розглянемо далі*, *у цьому розділі проаналізовані*, *передусім зосередимося на*; *зазначимо, що*; *важливо підкреслити, що*; *повернімося до попереднього положення*; *отже, можемо зробити висновок* тощо) виконують навігаційну, пояснювальну й регулятивну функції, вони встановлюють структуру судження, демонструють логічні переходи, актуалізують авторську позицію. У контексті риторичної компетентності метатекст дає змогу керувати когнітивною діяльністю адресата.

Помітним є й модально-прагматичний аспект, узалежнений авторською позицією. Академічний дискурс вимагає балансу між об'єктивованістю викладу й адресантом. Риторична обізнаність виявляється у вмінні коректно позначати свою упевненість, демонструвати себе без порушення норм етики (*є підстави вважати, що*; *результати засвідчують*; *аналіз дає змогу стверджувати*; *можна констатувати, що*; *ймовірно*; *можемо припустити, що*; *видається доцільним*; *з огляду на це, можна вважати, що*; *доцільно зауважити*; *показовим є те* тощо), і так автор забезпечує комунікативне об'єднання когнітивно сформованого змісту в науковий дискурс.

3. Прагматично-етичний компонент відтворює здатність здобувача-автора усвідомлювати результат власної мовленнєвої дії та відповідально керувати взаємодією з адресатом. У межах когнітивно-дискурсивного підходу цей компонент поєднує прагматичні настанови комунікації з етичними нормами академічного середовища, тож риторична компетентність передбачає не лише ефективність впливу, а й легітимність у межах наукового дискурсу.

Ключовим складником виступає авторська відповідальність за інтерпретацію інформації. Академічний текст орієнтований на потенційного адресата, який відтворює міркування автора на основі мовних сигналів. Адресанту треба чітко маркувати межі власних тверджень, бо порушення цього принципу спричиняє маніпуляцію у викладі, а риторичні засоби використовують для приховування змістових прогалин. Прагматичний аспект компонента пов'язаний і з орієнтацією на комунікативну доцільність: автор має враховувати жанрові очікування, рівень підготовки адресата, мету звернення. Такі цілі передбачають свідомий добір мовних засобів, способу подання інформації. У навчальному академічному письмі прагматична

неправильність часто виявляється або в надмірній ускладненості, або у спрощенні викладу. Ще один складник – академічний етос, що визначає спосіб самопозиціонування автора. Ми говоримо про наукову доброчесність, обізнаність із попередніми дослідженнями, повагу до позицій різних дослідників. Академічний етос формується системою мовних і текстових рішень через ретельний добір покликань, характер оцінних висловлень, ступінь категоричності суджень, адже сформована риторична компетентність передбачає вміння вибудовувати переконливість шляхом відкритого діалогу.

Тож ми розглядаємо ***риторичну компетентність як самостійну, але інтегровану категорію, що поєднує когнітивний, дискурсивний і прагматично-етичний компоненти***. В умовах навчання академічного письма вона виконує роль механізму, який узгоджує мислення, мовну форму та комунікативну мету й дає змогу студентам стати суб'єктом наукового дискурсу.

Звернімося й до питання про **механізми вироблення риторичної компетентності в навчанні академічного письма**.

Першорядно акцентуємо ***риторичні стратегії***, які бачимо інструментом цілеспрямованої організації мислення й комунікації. Навчання академічного письма має бути орієнтоване не лише на засвоєння формальних вимог, а й на здатність усвідомлено керувати процесом текстотворення. Риторична стратегія в навчальному контексті постає як модель дії, що поєднує когнітивний задум автора з дискурсивними нормами академічного спілкування, передбачає вибір комунікативної мети, визначення позиції щодо предмета дослідження та добір мовних і текстових засобів, здатних забезпечити досягнення цієї мети. Стратегічний вимір письма дає змогу перейти від репродуктивного відтворення матеріалу до продуктивного конструювання тексту. Аргументативні стратегії спрямовані на формування логічного й переконливого міркування, тож їхнє засвоєння передбачає усвідомлення структури аргументу, розмежування тез, доведення й висновків, здатність адаптувати аргументацію до жанру тексту. Риторичні стратегії спрямовані на те, що уникати фрагментарності викладу та забезпечувати внутрішню когерентність тексту.

Не менш цінними є стратегії організації дискурсу, які реалізують через композицію, використання метатекстуальних маркерів, сигнали переходів між частинами тесту. Риторичні стратегії виконують і метакогнітивну функцію, а їхнє застосування стимулює рефлексію щодо власного тексту.

Студент повинен уміти аналізувати, наскільки обрані ним засоби відповідають поставленій меті, чи адекватними вони є, чи не створюють навмисне когнітивне перевантаження. Риторичні стратегії стають

інструментом саморегуляції та відповідальності за результат своєї діяльності. Підкреслимо, що навчання риторичних стратегій не вважаємо простим переліком «правильних» прийомів, ми говоримо про їхній свідомий вибір залежно від ситуації, жанру, адресата. Такий підхід сприяє розвитку гнучкості мислення й запобігає шаблонності письма.

Важливу роль у розвою риторичної свідомості відіграють ***мета-текст*** і ***когнітивні маркери***. У контексті риторичної компетентності вони набувають навчального значення, бо сприяють розвитку риторичної рефлексії. Робота з цими одиницями вибудовує у студентів бачення, що академічний текст – це форма організованої взаємодії з адресатом.

Умовою усвідомленого текстотворення також є ***рефлексивні практики***, що ґрунтовані на осяганні власних когнітивних і риторичних дій. У рамках нашого підходу рефлексія постає як механізм, що супроводжує процес планування, реалізації та редагування. Рефлексивні практики забезпечують перехід від інтуїтивного використання мовних засобів до свідомого управління риторичними стратегіями. Аналізуючи власний текст, студент бачить, які когнітивні операції були залучені, як сформульована дослідницька позиція, як організована аргументація. Самокоментування тексту передбачає оцінювання, чому було обрано певну структуру, аргументи чи мовні засоби, і така практика виявляє мовні помилки, логічні розриви. Порівняння власного письма з нормативними моделями стимулює розвиток критичного ставлення до риторичних рішень, і з тим рефлексія виходить за межі індивідуального досвіду й набуває соціального виміру. Рефлексивні практики мають регулятивний потенціал, оскільки формують здатності до самокорекції.

Усвідомлення невідповідності між комунікативною метою і текстовою реалізацією спонукає автора переглядати структуру, аргументацію, мовні засоби. Такий підхід орієнтує студентів на глибинну роботу з текстом як когнітивно-дискурсивною конструкцією, і ми протиставляємо його формальному редагуванню, зосередженому лише на мовних помилках.

Тож рефлексивні практики в навчанні академічного письма є чинниками усвідомленого текстотворення. Вони забезпечують інтеграцію когнітивних, риторичних і прагматичних аспектів письма, сприяють розвитку метакогнітивної свідомості. Саме через рефлексію академічне письмо постає як контрольований, відповідальний і риторично вмотивований процес.

Запропонуємо кілька практичних завдань, зорієнтованих на вироблення риторичної компетентності здобувачів освіти. Завдання корелюють із когнітивним, дискурсивно-риторичним і прагматично-етичним компонентами.

1. *Реконструкція когнітивної логіки тексту.* Пропонуємо студентам адаптований фрагмент академічного тексту (без метатекстуальних маркерів). Завдання*: відновити логіку міркування, визначити тезу (тези), аргументи, висновки та додати метатекстуальні сигнали, що експлікують хід мислення*.

2. *Порівняльний аналіз риторичних стратегій*. Студенти аналізують два фрагменти академічних текстів на близьку за предметом дослідження тему. Завдання*: визначаючи відмінності в аргументації, риторичних стратегіях, способах самопозиціонування автора та модальності викладу матеріалу*.

3. *Формулювання дослідницької позиції*. Завдання*: переписати запропонований текст нейтрального інформаційного спрямування, чітко маркуючи власну авторську позицію, ступінь упевненості чи обережності.*

4. *Метатекстуальне коментування власного тексту.* Студенти виконують після опрацювання завдання № 3. Завдання: *проаналізувати власний академічний текст, пояснивши вибір структури тексту, аргументів і мовних засобів, обґрунтувати їхню риторичну доцільність*.

5. *Редагування академічного тексту з позиції адресата*. Студенти працюють із фрагментом тексту іншого автора.

Завдання: *здійснити редагування тексту з орієнтацією не на мовні помилки, а на когнітивну прозорість, логіку аргументації та зрозумілість для адресата*.

6. *Конструювання аргументативного ланцюга*. Завдання: *побудувати аргументи з чітким розмежуванням тези, підстав, прикладів і висновків. Пояснити, яку когнітивну функцію виконує кожен елемент тексту*.

7. *Аналіз і корекція модальності*. Студенти аналізують текст із надмірною категоричністю або невиправданою невизначеністю авторської позиції. Завдання: *удосконалити запропонований текст відповідно до норм академічного дискурсу*.

8. *Інтертекстуальний діалог*. Завдання: *увести до складу власного академічного тексту аналіз кількох наукових джерел із чітким маркуванням власної позиції щодо них і способів їхньої інтерпретації інформації*.

9. *Самооцінка риторичної якості тексту*.

Завдання: *заповнити рефлексивну анкету, оцінюючи власний текст за параметрами когнітивної прозорості, аргументованості, жанрової відповідності та етичності*.

10. *Трансформація тексту під інший риторичний задум*. Завдання: *той самий зміст подати у варіантах академічних текстів з різними комунікативними цілями (пояснення, переконання, критичний аналіз). Обґрунтувати риторичні стратегії, застосовані для кожного виду тексту*.

Висновки. Навчання академічного письма доцільно розглядати як процес цілеспрямованого формування риторичної компетентності студентів у межах когнітивно-дискурсивного підходу.

Риторична компетентність постає інтегративною здатністю, яка поєднує когнітивні механізми концептуалізації знання, дискурсивні способи його мовної організації та прагматично-етичні регулятори академічної комунікації.

Структурна модель риторичної компетентності охоплює когнітивний, дискурсивнориторичний і прагматично-етичний компоненти, уможливлюючи системний опис процесу академічного текстотворення як усвідомленої і стратегічно керованої діяльності. Вироблення риторичної компетентності можли-ве за умови залучення риторичних стратегій, метатекстуальних засобів і когнітивних маркерів, а також рефлексивних практик, спрямованих на експлікацію мисленнєвих дій автора.

Ініційовані завдання формують у студентів розуміння академічного письма як керованої діяльності, розвивають рефлексію, відповідальність за інтерпретацію, здатність усвідомлено працювати з мовним матеріалом. Запропоновані висновки можуть слугувати теоретичною основою для подальших досліджень академічної риторики, бути методичною базою для модернізації курсу академічного письма.

Література:

1. Фролова І., Морозова І., Пилаєва Т. Роль академічного письма у формуванні наукової культури здобувачів третього рівня вищої освіти. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», «Педагогіка», «Соціологія», «Культура і мистецтво», «Історія та археологія»). 2025. № 10 (40). С. 1920–1933.

2. Методика навчання риторики в школі: навч. посіб. / Автор-укладач В. А. Нищета. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 194 с.

3. Подлевська Н., Ранюк О. Риторична компетентність у становленні майбутнього філолога. Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. 2021. Вип. 192. С. 120–123.

4. Гаценко І. О., Крук І. О. Риторика як важливий складник професійної підготовки студентів. Закарпатські філологічні студії. 2021. Вип. 19, т. 1. С 15–20.

5. Макович Х. Я., Вербицька Л. О., Капітан Н. О. Словник термінів і понять з риторики. Львів, 2016. 140 с.

6. Горобець С. І. Методика формування риторичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 290 с.

7. Afzali L, Hosseinian S., Nooripour R. Mediating role of academic competence in the relationship between perceived teaching style and academic resilience among adolescents. BMC Psychology. 2024. Vol. 12, article number 553.

8. Bazarbaeva A. Cognitive-Discursive Approach to the Study of Fiction Text. American Journal of Philological Sciences. 2024. Vol. 4, is. 04. P. 34–38.

References:

1. Frolova, I., Morozova, I., Pylaieva, T. (2025). Rol akademichnoho pysma u formuvanni naukovoi kultury zdobuvachiv tretoho rivnia vyshchoi osvity [The role of academic writing in the formation of research culture of phd students]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 10(40),* 1920–1933 [in Ukrainian].

2. *Metodyka navchannia rytoryky v shkoli* (2014). [*Methodology of teaching rhetoric at school*] / Avtor-ukladach Nyshcheta, V. A. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

3. Podlevska, N., Raniuk, O. (2021). Rytorychna kompetentnist u stanovlenni maibutnoho filoloha [Rhetorical competence in the development of a future philologist]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic Commentaries. Series: Pedagogical Sciences, 192,* 120–123 [in Ukrainian].

4. Hatsenko, I. O., Kruk, I. O. (2021). Rytoryka yak vazhlyvyi skladnyk profesiinoi pidhotovky studentiv [Rhetoric as an important component of professional training of students]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 19(1),* 15–20 [in Ukrainian].

5. Makovych, Kh. Ya., Verbytska, L. O., Kapitan, N. O. (2016). *Slovnyk terminiv i poniat z rytoryky* [*Dictionary of terms and concepts from rhetoric*]. Lviv [in Ukrainian].

6. Horobets, S. I. (2021). *Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin*: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 [*The methodology towards the formation of rhetorical competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of studying linguistic disciplines*]. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv [in Ukrainian].

7. Afzali, L, Hosseinian, S., Nooripour, R. (2024). Mediating role of academic competence in the relationship between perceived teaching style and academic resilience among adolescents. *BMC Psychology, 12,* 553.

8. Bazarbaeva, A. (2024). Cognitive-discursive approach to the study of fiction text. *American Journal of Philological Sciences, 4(04),* 34–38.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 81`25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-298-310

Богуцький Вадим Миколайович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри ділової української та іноземних мов, Національна академія внутрішніх справ, https://orcid.org/0000-0003-2179-9037

Попович Ірина Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Ужгородський Національний Університет, https://orcid.org/0000-0002-5701-3318

Ємельянова Євгенія Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри європейських мов, Державний біотехнологічний університет, https://orcid.org/0000-0002-8324-3862

ШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРЕКЛАДАЧА: ВИКЛИКИ, ЕТИЧНІ ДИЛЕМИ ТА СУЧАСНІ МОЖЛИВОСТІ

Анотація. Основна дослідницька увага статті зосереджується на тому, що в XXI столітті перекладацька діяльність суттєво відрізняється від її традиційного вигляду, коли інтернету й автоматизованих систем перекладу ще не існувало. Відчутно трансформувалися й ролі, відведені для її виконавців. Адже тепер монотонну й рутинну роботу виконують нейромережі, пропонуючи сучасному перекладачеві чорновий варіант нами відтвореного оригіналу, який треба детально перевірити, відредагувати і затвердити для передачі замовникові.

Результати дослідження представили переконливі аргументи на користь тісної співпраці перекладача і штучного інтелекту: текстові масиви обробляються дуже швидко, термінологія відтворюється точно, а текст, який перекладався під контролем професіонала завжди зберігає авторський задум і стилістику, прагматику та культурний контекст. Однак позитивні моменти такої тандемної співпраці одразу зникають, якщо штучному інтелектові надавати більше ваги, ніж звичайному інструментові. Якщо перекладач перестане тотально контролювати перекладацький процес і буде довіряти не власному інтелекту, а машині, він ризикує втратити свою професійну репутацію, бо видаватиме продукти низької якості (з утраченими важливими змістовими нюансами, без акцентів на прагматичних смислах і культурних конотаціях, зі спрощеною стилістикою, некоректно переданими контекстуально залежними термінами, інформаційними

упередженнями тощо). Констатовано, що робота зі штучним інтелектом завжди тягне за собою етичні проблеми, пов'язані з авторством, відповідальністю та академічною доброчесністю. У висновках наголошено, що перекладач іншомовних текстів має на високому рівні володіти мовними і цифровими компетентностями, комплексно і грамотно їх поєднуючи під час роботи. Лише так його кваліфікація може досягти міжнародного рівня, а на ринку праці він буде затребуваний.

Ключові слова: штучний інтелект, нейромережі, переклад, цифрові компетентності, етичні дилеми.

Bohutskyi Vadym Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Business Ukrainian and Foreign Languages, National Academy of Internal Affairs, e-mail: bogutskiy2007@ukr.net, https://orcid.org/0000-0003-2179-9037

Popovych Iryna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Theory and Practice of Translation, Uzhhorod National University, https://orcid.org/0000-0002-5701-3318

Yemelyanova Yevgeniya PhD in Philology, Docent, Associate Professor of the European Languages Department, State Biotechnological University (SBTU), https://orcid.org/0000-0002-8324-3862

AI AS A TRANSLATION TOOL: CHALLENGES, ETHICAL DILEMMAS, AND CURRENT OPPORTUNITIES

Abstract. The article examines the challenges, ethical dilemmas, and contemporary opportunities faced by translators when utilizing the potential of artificial intelligence in translation. The focus of the research is on how translation in the 21st century differs significantly from its traditional form, when the internet and automated translation systems did not yet exist. The roles assigned to translators have also undergone a significant transformation. Now, monotonous and routine work is performed by neural networks, providing modern translators with a rough draft of the original text, which must be thoroughly checked, edited, and approved before being sent to the client.

The results of the study presented convincing arguments in favor of close cooperation between translators and artificial intelligence: text arrays are processed very quickly, terminology is reproduced accurately, and text translated under the supervision of a professional always preserves the author's intent and style, pragmatics, and cultural context. However, the positive aspects of such

tandem cooperation immediately disappear if artificial intelligence is given more weight than a conventional tool. If a translator stops exercising total control over the translation process and trusts a machine rather than their own intellect, they risk losing their professional reputation because they will be «selling» low-quality products (with important nuances of meaning lost, without emphasis on pragmatic meanings and cultural connotations, with simplified stylistics, incorrectly translated context-dependent terms, informational biases, etc.). It has been established that working with artificial intelligence always entails ethical issues related to authorship, responsibility, and academic integrity. The conclusions emphasize that translators of foreign-language texts must have a high level of linguistic and digital competence, combining them comprehensively and competently in their work. Only in this way can their qualifications reach an international level, and they will always be in demand on the labor market.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, translation, digital competencies, ethical dilemmas.

Постановка проблеми. У XXI столітті перекладацька діяльність виглядає зовсім не такою, якою вона була до появи інтернету та тотальної цифровізації усіх сфер людської життєдіяльності. Змінилася також і роль самого перекладача, котрий сьогодні вже не так тісно і не так активно працює з автентичним текстом, а, радше, координує і контролює процес відтворення оригінального тексту мовою-реципієнтом, делегувавши колись важку і часом рутинну роботу технологічним системам: автоматизованим перекладачам, нейромережевим системам і CAT-інструментам, які сьогодні здатні якісно перекласти необхідний матеріал, зробити його постредагування і навіть протестувати на відповідність обрану там термінологію. Переваги такого способу передачі оригінального тексту іноземними мовами очевидна. Переклад за допомогою штучного інтелекту забезпечує практично моментальну обробку текстових масивів, над якими перекладач «з минулого» мав би працювати багато тижнів чи місяців. Сказане нами одразу транслює думку, вже в сучасному світі з його шаленим ритмом життя потрібен такий повільний працівник? І чи не настав той час, коли від професії перекладача у її традиційному розумінні слід відмовлятися остаточно? Раціональне зерно є і в першому, і в другому запитанні. Час сьогодні є тим ресурсом, якого постійно не вистачає, а інновації для того і створюються, щоб ми могли за усіма змінами встигати. Саме в такому ключі ми маємо сприймати сучасного ШІ-перекладача, що в жодному разі не може замінити людину, а є лише інструментом, що оптимізує робочий процес і підвищує продуктивність праці спеціаліста, котрий займається перекладом. А ще – ставить перед нами ряд викликів, пов’язаних із тим, що машинний

переклад може упускати важливі для нас змістові нюанси, не відчуває прихованих прагматичних смислів і не розуміє культурних конотацій, часто невиправдано спрощує стилістику, некоректно передає контекстуально залежні терміни та є упередженим у багатьох висловлюваннях, бо його алгоритми вибирають з баз даних ті твердження, які є найбільш вживаними, але не завжди правильними.

Треба пам'ятати, що робота зі штучним інтелектом завжди тягне за собою ще й етичні проблеми. Йдеться про не завжди однозначне твердження, хто саме є автором того чи іншого перекладеного тексту – людина, чи нейромережа? Або хто нестиме відповідальність за не правильно відтворену інформацію в тексті? Та як забезпечити прозорість роботи з ШІ і не допустити витоку конфіденційної інформації в мережу тощо. Актуальність нашого дослідження полягає в тому, щоб переосмислити роль сучасного перекладача як професіонала, цифрова грамотність якого дозволить йому створювати якісний продукт, не порушивши жодного етичного правила і не похитне довіри, хто є автором тексту, перекладеного з оригіналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами, пов'язаними з етичним використанням штучного інтелекту плідно займаються вітчизняні дослідники. І. Прокопчук та І. Дамченко вивчають вплив ШІ на медіасферу [8], О. Кисельова, Н. Тяпкіна доводять продуктивність ШІ-співпраці, яка дозволяє досить швидко створювати, перекладати і редагувати різножанрові тексти, проводити миттєву розшифровку аудіо та відео матеріалів, генерувати візуальний контент, а також активно співпрацювати з вітчизняною та іншомовною цільовою аудиторією, використовуючи можливості чат-ботів і рекомендаційних систем [6]. А. Гачак-Величко цікавиться потенціалом штучного інтелекту в освіті та аналізує автоматизовані платформи й аналітичні системи оцінювання знань, які можуть бути ефективними саме для якісного навчання перекладу. Він звертає увагу на проблему конфіденційної інформації, яку ШІ робить доступною, та пропонує розробляти стратегії її усвідомленого використання [2]. О. Івасечко, О. Калита розглядають основні напрями використання штучного інтелекту в дипломатії, зокрема їх цікавить сфера перекладу і допомога нейронних мереж у налагодженні порозуміння між державами і різномовними спільнотами [5]. О. Вілхівська зосереджує увагу на позитивних і негативних впливах нейромереж у галузях медицини, фінансів, транспорту та освіти, пропонує формувати справедливі та безпечні системи і використовувати ті міжнародні ініціативи регулювання ШІ-діяльності, що допоможуть забезпечити прозорість, безпеку й дотримання прав людини в інтернеті [10]. А. Красуля, М. Турчина аналізують стратегії ШІ-перекладу, розглядають

ефективність, функціональність, доступність та зручність інтерфейсів найпоширеніших для перекладу CAT-систем і визнають, що активно застосовувати їх у перекладацькій діяльності заважає недостатня технічна компетентність українських фахівців [7]. М. Тимчик, Н. Драбов наполягають на тому, що переклад з використанням штучних мереж варто використовувати, відтворюючи технічні тексти та ті матеріали, які містять комп'ютерну термінологію. Дослідники порівняли якість перекладу таких фрагментів, здійсненого з використанням автоматизованих систем (Google Translate, DeepL, ChatGPT) та CAT-платформ на базі ШІ (Trados, Smartcat, Star Transit, Déjà Vu) і показали, що кожна із них має сильні і слабкі сторони, тому без експертної оцінки якості, що проводить професіонал-людина, просто не обійтися [9]. Н. Войцехівська, О. Коломієць та А. Кушнір теж аналізують переклади з допомогою DeepL та Google Translate, типовими помилками яких названо порушення критеріїв мовного оформлення, недостатню прагматичну адаптацію та передавання релевантної інформації [1]. Г. Григоренко називає перелічені вище системи та інструменти, що працюють на основі штучного інтелекту, повноцінними засобами перекладу та окреслює основні напрями їх застосування [3].

Мета статті полягає у висвітленні ролі штучного інтелекту в сучасному перекладі та тих ключових викликів та етичних дилем, що виникають у процесі його використання.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

• окреслити роль ШІ у сучасній перекладацькій практиці та визначити основні напрями його застосування в роботі перекладача.

• засвідчити позитивні результати перекладу за допомогою нейромереж і негативні наслідки безконтрольного і надмірного їх використання;

• охарактеризувати нові компетентності перекладача, необхідні в умовах цифровізації (постредагування, критичне оцінювання результатів ШІ, цифрова грамотність).

Виклад основного матеріалу. ШІ-інструментам вдалося не лише прискорити процес перекладу, а й абсолютно змінити логіку перекладацької діяльності. Річ у тому, що сучасні цифрові системи пропонують спеціалістам чорнові макети готових текстів, які вони мають проаналізувати на відповідність мовним нормам, відредагувати стилістичні і прагматичні неточності, в якомусь місці уточнити контекст і, фактично, оптимізувати той результат, який запропонувала нейромережа. Але все це далеко не така проста робота, як може здатися, на перший погляд. Ефективність машинного перекладу залежить від жанру і складності тексту, мови перекладу та оригіналу, добросовісності перекладача і вимог замовника. Саме тому, не існує універсальної формули, яка б змусила ШІ розуміти текст як людина, а

перекладача – моделювати машинне мовлення таким чином, щоб зберігалися культурно-прагматичні сенси, логіка та комунікативна мета висловлювання.

У сконструйованій нами таблиці покажемо, де використання штучного інтелекту під час перекладу є ефективним і виправданим (Табл. 1).

Таблиця 1

Напрями використання ШІ у перекладі

Напрям використання ШІ	Сутність	Роль людини-перекладача	Ключова цінність
Автоматизований переклад	Створення чорнового варіанту перекладу за допомогою нейромереж	Перевірка, редагування, усунення помилок	Швидкість роботи
Постредагування машинного перекладу	Виправлення помилок ШІ та жанрово-стилістична адаптація тексту	Глибинне редагування, адаптація до аудиторії та ситуації	Якість і відповідність контексту
Робота зі спеціалізованими текстами	Підбір термінологічно точних відповідників у фахових текстах	Контроль точності, перевірка термінів	Термінологічна точність
Переклад мультимодальних матеріалів	Переклад аудіо- та відеоконтенту, створення субтитрів, синхронізація	Контроль смислу, стилю та таймінгу	Оперативність і мультимодальність
Підготовка та навчання перекладачів	Симуляція перекладацьких ситуацій, аналіз типових помилок	Рефлексія, критичне оцінювання власних рішень	Розвиток професійних компетенцій

Джерело: сконструйоване авторами

Як бачимо, штучний інтелект насправді лише допомагає, а не бере на себе роль перекладача. Сьогодні слід зрозуміти важливу істину: під час цього процесу «людина» і «машина» мають взаємодіяти, тоді їх робота буде ефективною, а переклад – якісним.

Нижче подаємо опис позитивних можливостей, які відкриваються перед фахівцем із перекладу за умови його зваженого і раціонального використання можливостей штучного інтелекту (Табл. 2)

Таблиця 2

Переваги використання ШІ-інструментів під час перекладу

Перевага використання ШІ	У чому проявляється	Практична користь для перекладача
Висока швидкість перекладу	ШІ здатний миттєво створювати чернетку перекладу великих обсягів тексту	Економія часу, можливість працювати з більшими проєктами та стислими дедлайнами
Оптимізація робочих процесів	Автоматизація рутинних етапів (чернетка, попередній аналіз, перевірка повторів)	Менше механічної роботи, більше уваги смислам, стилістиці та якості
Підтримка постредагування	ШІ дає основу, яку перекладач редагує відповідно до норм мови та жанру	Підвищення продуктивності при збереженні професійного контролю якості
Робота з термінологією	Пропонує варіанти перекладу термінів, допомагає підтримувати єдність терміновживання	Особливо корисно для технічних, юридичних, економічних текстів, де важлива точність
Консистентність перекладу	ШІ «пам'ятає» повторювані конструкції, типові формулювання, однакові фрагменти	Менше розбіжностей у перекладі, вищий рівень стандартизації тексту
Підтримка багатомовності	Робота з багатьма мовами та мовними парами в межах одного середовища	Зручно для міжнародних проєктів, багатомовної документації, локалізації
Допомога у розумінні змісту	Може пояснювати складні фрагменти, пропонувати альтернативні інтерпретації	Полегшує аналіз тексту, особливо у складних або вузькоспеціалізованих темах
Швидке редагування та коректура	Перевірка граматики, стилістики, пунктуації, логічних зв'язків	Покращення якості фінального тексту, зниження кількості технічних помилок
Підтримка роботи з мультимодальними текстами	Переклад субтитрів, розшифрування аудіо, обробка відеоматеріалів	Розширення можливостей перекладача в медіасфері та цифрових форматах
Економічна доцільність	Зменшує витрати часу та ресурсів на виконання типових завдань	Дозволяє оптимізувати ціну/якість, підвищити конкурентоспроможність
Доступність інструментів	Багато ШІ-рішень працюють онлайн і не потребують складного навчання	Швидкий старт у роботі, особливо для молодих перекладачів або студентів
Можливість персоналізації	Налаштування стилю, тону, формату, термінологічних пріоритетів	Більш точна адаптація перекладу під вимоги замовника та тип тексту

Джерело: сконструйоване авторами

Як видно з таблиці, професійна діяльність перекладача суттєво змінюється під впливом штучного інтелекту. Він швидше працює, менше помиляється і може раціонально організувати свій робочий час, виділяючи в ньому місце для творчості та вдосконалення. Однак, ці покращення, повторимось ще раз, не означають, що варто віддати все в руки технологіям, або ж послабити контроль за процесом перекладу. Адже найменший недогляд провокує ряд ризиків, нехтування якими може закінчитися крахом професійної репутації.

Наочно продемонструємо проблеми, з якими пов'язане недбале використання ШІ-технологій під час здійснення професійного перекладу (Табл.3).

Таблиця 3

Недоліки використання ШІ-інструментів під час перекладу

Ризик / обмеження	У чому проявляється	Потенційні наслідки для перекладу та перекладача
Смислові помилки та «галюцинації»	ШІ може додавати неіснуючі факти, «домислювати» зміст або спотворювати деталі	Викривлення інформації, зниження довіри до перекладу, репутаційні втрати
Втрата контексту та прагматики	Неправильне розуміння ситуації, підтексту, іронії, мовленнєвих намірів автора	Текст звучить неприродно або не відповідає комунікативній меті
Проблеми з культурними реаліями	ШІ не завжди коректно передає традиції, алюзії, культурні конотації	Непорозуміння, культурні помилки, «плоский» або некоректний переклад
Стилістична одноманітність	Переклад може бути «занадто нейтральним», шаблонним, без авторського голосу	Втрата індивідуального стилю, зниження художньої/публіцистичної якості
Термінологічні неточності	Неправильний вибір терміна або непослідовність терміновживання	Критичні помилки у технічних, юридичних, медичних текстах
Помилки у багатозначних одиницях	ШІ може некоректно перекладати омоніми, полісемію, фразеологізми	Спотворення смислу, комічний або неприйнятний результат
Обмеження в перекладі вузькоспеціалізованих текстів	Недостатня точність у темах із високою експертністю або новою термінологією	Неякісний переклад, потреба у значному постредагуванні
Проблема конфіденційності даних	Тексти можуть містити персональні дані, комерційну або службову інформацію	Ризик витоку даних, порушення договорів, юридична відповідальність
Невизначеність авторства перекладу	Важко чітко визначити, хто є «автором» продукту: перекладач чи ШІ	Суперечки щодо прав, етичні питання, складність оформлення результату

Ризик / обмеження	У чому проявляється	Потенційні наслідки для перекладу та перекладача
Зміщення відповідальності за помилки	Деякі користувачі помилково вважають, що "винен інструмент, а не людина"	Конфлікти із замовником, ризики для професійної репутації перекладача
Bias (упередження) у результатах	ШІ може відтворювати дискримінаційні, стереотипні або політично чутливі формулювання	Етичні проблеми, комунікативні конфлікти, репутаційні ризики
Непрозорість алгоритмів	Перекладач не завжди може пояснити, чому система дала саме такий варіант	Складність аргументації перекладацьких рішень і контролю якості
Залежність від технологій	Надмірна опора на ШІ зменшує розвиток мовного чуття та аналітичних навичок	Поступова втрата професійної автономності та критичного мислення
Невідповідність нормам жанру	ШІ може не дотримуватися стилю офіційних документів або академічного мовлення	Неприйнятність перекладу для конкретної сфери використання
Проблеми академічної доброчесності	Використання ШІ без зазначення може сприйматися як неетичне або некоректне	Порушення стандартів, ризики у навчальному та науковому середовищі
Юридичні обмеження та ліцензії	Різні платформи мають власні правила щодо використання контенту	Можливі правові суперечки або обмеження використання перекладу
Нестабільна якість результатів	Якість може різнитися залежно від типу тексту, складності, стилю, тематики	Потреба в постійній перевірці, неможливість повністю автоматизувати процес

Джерело: сконструйоване авторами

Підсумовуючи інформацію з таблиці, констатуємо, що безконтрольне використання штучного інтелекту може коштувати перекладачеві професійної репутації і втрати особистої кваліфікації, а легкий, на перший погляд, процес відтворення оригінального тексту веде за собою багато етичних дилем, з якими розібратися пропонуємо детальніше.

Перша важлива дилема полягає у тому, *хто є фактичним автором перекладу?* Ми вже попередньо з'ясували, що машинний переклад продукує так звана «чернетку», яку фахівці мають відредагувати, а, отже, сказати своє остаточне слово. Але як визначити, хто зробив роботи більше і чи можна такий переклад назвати авторським? Особливо доречним це запитання стає тоді, коли йдеться про відтворення художньої літератури, публіцистики і специфічних авторських текстів, для яких найменша спроба уніфікації може призвести до руйнації індивідуального стилю та втрати специфічного

текстового колориту. Якщо ж до розгляду брати технічні тексти або наповнення офіційно-ділових паперів, то від якості перекладеного у них матеріалу залежить заробітна плата і репутація фахівця, який не зможе виправдати свою недбалість тим, що текст створив не він, а штучний інтелект.

Звідси випливає інша етична проблема, яку можна сформулювати як *відповідальність за результат перекладу.* Завжди винною у неякісній роботі є людина-перекладач, бо у професійній практиці вона має позиціюватися не як технологічний користувач, а як експерт-контролер, за яким закріплене право затверджувати остаточний варіант відтворення. Варто пам'ятати, що не знайшовши, умовно, правильної відповіді, ШІ може вигадати її сам. Тоді він генерує текст, який формально може здаватися правильним, якщо не почати його детально аналізувати.

Наступна складність – *визнати, що переклад робив штучний інтелект*. Етичний бік цієї дилеми не залишає жодних компромісів, адже замовник має право знати все про механізми створення того чи іншого тексту або документу. Якщо ж розглянути її з практичної сторони, то тут очевидною є моральна і навіть фінансова втрата перекладача. По-перше, його незаслужено можуть звинуватити у некваліфікованості, по-друге, зменшити гонорар за роботу, яка йому, начебто, вдалася дуже легко. Щоб такого не сталося, треба навчитися переконливо доводити, що ШІ – лише сучасний девайс, ефективно працювати з яким теж треба вміти.

Ну і нарешті, у площині етики лежить питання, *де проходить межа між допомогою і свідомим порушенням академічної доброчесності.* Іншими словами, як кваліфікувати ШІ-переклад наукових текстів, що надалі можуть видаватися за власні? З педагогічного погляду, традиційний переклад іншомовних наукових текстів для їх активного засвоєння – корисний і необхідний. Так формується цілий ряд необхідних для здобувачів освіти компетентностей: розвивається мовне чуття, аналітичне, контекстуальне і термінологічне мислення тощо. Якщо ж «схитрувати» і замінити його (переклад) на механічний, то засвоєння такого матеріалу відбуватиметься вкрай поверхнево, а недобросовісний студент, не відредагувавши перекладений матеріал, може зовсім не зрозуміти його або інтерпретувати деякі речі неправильно. Щоб не порушити етичної межі, треба чітко визначити роль штучного інтелекту як інструменту підтримки та не використовувати його там, де конкретна робота має бути зроблена самостійно. Підміна понять веде за собою відповідальність, яка в академічних спільнотах може дуже дорого коштувати.

Як бачимо, процеси цифровізації суттєво вплинули на перекладацьку реальність і тепер кваліфікація спеціаліста залежить не лише від його мовної

компетентності, знання граматики, стилістики і культурного контексту, а й від рівня обізнаності з інноваціями та здатності бути медіатором процесу, що відбувається між «людиною» і «технологією».

Основні компетентності сучасного перекладача подаємо в таблиці 4.

Таблиця 4

Компетентності сучасного перекладача в умовах використання ШІ

Компетентність	Що робить перекладач	На що звертає увагу	Приклад із практики	Результат
Постредагування машинного перекладу	Визначає рівень втручання: мінімальне, часткове або повне	Точність, стиль, логіку, природність мовлення	ШІ коректно переклав речення, але зберіг кальку з англійської	Текст звучить природно для цільової мови
Критична оцінка результатів перекладу з ШІ	Порівнює оригінал і переклад на смисловому рівні	Модальність, причинно-наслідкові зв'язки, прагматику	Замість припущення ШІ передав наказ	Збережено комунікатив-ний намір автора
Термінологічна компетентність	Перевіряє й добирає фахові відповідники	Галузеву норму, стандарти, контекст уживання	У медичному тексті ШІ обирає побу-товий термін	Професійно коректний переклад
Контекстуально-прагматична компетентність	Адаптує переклад до ситуації та аудиторії	Соціальний, культурний і комунікативний контекст	Маркетин-говий текст перекладено надто буквально	Переклад ефективно впливає на читача
Робота з багатозначністю та імпліцитним змістом	Інтерпретує приховані смисли	Ідіоми, метафори, підтексти	Ідіома перекладена дослівно	Передано значення, а не форму
Мультимодальн а компетентність	Працює з аудіо- та відеоперек-ладом	Таймінг, синхронізацію, усну спонтанність	Субтитри не встигають за мовленням	Узгоджені звук, текст і час
Цифрова компетентність перекладача	Ефективно використовує ШІ-інструменти	Налаштування, обмеження та помилки систем	Некоректний промпт призводить до спотворень	Усвідомлене використання ШІ
Етична та професійна відповідальність	Приймає остаточне ріше-ння за якість перекладу	Авторство, конфі-денційність, відповідальність	ШІ переклав чутливі дані без анонімізації	Дотримання професійних стандартів
Рефлексивна компетентність	Аналізує власні перекладацькі рішення	Типові помилки, вплив ШІ на результат	Повторення однакових стилістичних огріхів	Професійне зростання перекладача

Джерело: сконструйоване авторами

З таблиці чітко видно що нова роль досвідченого фахівця з перекладу суттєво трансформувалася, але в жодному разі не зменшилася. Адже крім виконання своїх базових завдань (відтворення тексту), він ще мусить увесь час професійно зростати, а саме: поєднувати лінгвістично-аналітичні навички із цифровими, щоб вправно займатися постредагуванням і критично оцінювати чорновий варіант перекладу, сконструйований за допомогою нейромереж. Лише такий комплексний підхід до перекладу гарантуватиме якість, адекватність і комунікативну ефективність кінцевого продукту.

Висновки. Як показали результати дослідження, штучний інтелект – це аж ніяк не замінник важкої інтелектуальної професії перекладача, а практичний і результативний інструмент, що в умілих руках спеціаліста підвищує якість відтворення оригіналу і допомагає максимально зберегти прагматичний потенціал висловлювання, авторську позицію в тексті та навіть ті сенси, котрі були в ньому приховані. Якщо перекладач обирає позицію регулятора процесу, він працюватиме дуже швидко і точно в тандемі із ШІ. Якщо ж жорсткого контролю якості машинного перекладу здійснюватися не буде, готовий продукт ряснітиме смисловими та стилістичними помилками, практично не передаватиме прагматичних і культурних нюансів, а репутація відповідального за зіпсоване перекладацьке замовлення буде знищена. Щоб цього не сталося, перекладач іншомовних текстів має на високому рівні володіти мовними і цифровими компетентностями, комплексно і грамотно їх поєднуючи під час роботи. Лише так його кваліфікація може досягти міжнародного рівня, а на ринку праці він буде завжди потрібним.

Література:

1. Войцехівська Н., Коломієць О., Кушнір А. Інструменти штучного інтелекту при перекладі текстів фахового спрямування. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2024. № 69. Т. 1. С. 17–23.

2. Гачак-Величко Л. Виклики та потенціал застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі. С. 49–63. DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-5

3. Григоренко Г. Використання та аналітика штучного інтелекту у перекладацькій діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 67. С. 219–224.

4. Гриневич А. Етичні виклики ШІ: нові можливості чи загроза людяності? 2024. URL: galera.news/etychni-vyklyky-shi-novi-mozhlyvosti-chy-zagroza-lyudyanosti-5392/

5. Івасечко О. Калита О. Штучний інтелект як новітній інструмент дипломатії: виклики та перспективи. *Регіональні студії*. 2023. № 6. С. 129–134.

6. Кисельова О., Тяпкіна Н. Інтеграція штучного інтелекту в медіапрактики. *Молодий вчений*. 2025. № 6 (137). С. 137–143.

7. Красуля А., Турчина М. Використання інструментів штучного інтелекту: порівняльний аналіз систем автоматизованого перекладу. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. 2020. № 8. С. 108–113.

8. Прокопчук І., Дамченко І. Використання штучного інтелекту глобальними медіа. *Наукові перспективи*. 2025. № 8 (62). С. 232–245.

9. Тимчик М., Драбов Н. Використання інструментів штучного інтелекту для перекладу комп'ютерної термінології. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*. 2025. № 4 (2). С. 23–41.

10. Vilkhivska O. Ethical aspects of using artificial intelligence: challenges and prospects *Академічні візії*. 2025. Вип. 40. С. 1–10.

References:

1. Voitsekhivska, N., Kolomiiets, O., Kushnir, A. (2024). Instrumenty shtuchnoho intelektu pry perekladi tekstiv fakhovoho spriamuvannia [Artificial intelligence tools for translating specialized texts]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia, 69, 17–23 [in Ukrainian].

2. Hachak-Velychko, L. Vyklyky ta potentsial zastosuvannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu seredovyshchi [Challenges and potential applications of artificial intelligence in the educational environment], 49–63. DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-5 [in Ukrainian].

3. Hryhorenko, H. (2023). Vykorystannia ta analityka shtuchnoho intelektu u perekladatskii diialnosti [The use and analysis of artificial intelligence in translation]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2023, 67 (1), 219–224 [in Ukrainian].

4. Hrynevych, A. (2024). Etychni vyklyky ShI: novi mozhlyvosti chy zahroza liudianosti? [Ethical challenges of AI: new opportunities or a threat to humanity?] https://galera.news/etychni-vyklyky-shi-novi-mozhlyvosti-chy-zagroza-lyudyanosti-5392/ [in Ukrainian].

5. Ivasechko, O. Kalyta, O. (2023). Shtuchnyi intelekt yak novitnii instrument dyplomatii: vyklyky ta perspektyvy [Artificial intelligence as a new tool of diplomacy: challenges and prospects]. Rehionalni studii, 129–134 [in Ukrainian].

6. Kyselova, O., Tiapkina, N. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v mediapraktyky [Integration of artificial intelligence into media practices]. Molodyi vchenyi, 6 (137), 137–143 [in Ukrainian].

7. Krasulia, A., Turchyna, M. (2020). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu: porivnialnyi analiz system avtomatyzovanoho perekladu [Using artificial intelligence tools: a comparative analysis of automated translation systems]. Naukovyi zhurnal Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti «Lvivskyi filolohichnyi chasopys», 8, 108–113 [in Ukrainian].

8. Prokopchuk, I., Damchenko, I. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu hlobalnymy media [The use of artificial intelligence by global media]. Naukovi perspektyvy, 8 (62), 232–245 [in Ukrainian].

9. Tymchyk, M., Drabov, N. (2025). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu dlia perekladu kompiuternoi terminolohii [Using artificial intelligence tools to translate computer terminology]. Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica, 4 (2), 23–41 [in Ukrainian].

10. Vilkhivska O. (2025). Ethical aspects of using artificial intelligence: challenges and prospects. Akademichni vizii, 40, 1–10.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.512.161'25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-311-323

Бондар Мар'яна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-2463-6308

КОМБІНОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК СПОСІБ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ТУРЕЦЬКИХ РЕАЛІЙ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Анотація. Стаття присвячена лінгвокультурній адаптації турецьких реалій у сучасних українських перекладах, а саме – комбінованому перекладу (поєднання різних способів при перекладі тієї чи іншої реалії).

Проаналізований нами матеріал засвідчив розмаїття лексико-тематичних груп слів, які презентують безеквівалентну лексику турецької мови й перекладаються комбінованим способом.

Типовим є розташування слів, де транскодована одиниця займає постпозицію, що полегшує сприйняття українським читачем гетерогенної лексичної одиниці. Здебільшого фіксується написання через дефіс або ж окремо, але тоді турецька назва береться в лапки, що вказує на екзотичний характер найменування. Головним чином, спостерігається послідовне дотримання правил транскодування запозиченої одиниці, зокрема передача специфічних турецьких літер, але часом трапляються й зміни форми слова (заміна літер, закінчень, чергування, усічення, додавання тощо), що зумовлені впливом української мови.

Дослідження контекстів, у яких перекладач вдається до комбінованого способу, виявило тенденцію до введення турецької одиниці за допомогою українського відповідника або описового звороту з подальшим використанням цієї лексеми самостійно або попеременно з українським словом та скороченням кількості компонентів в описовому звороті, зняттям лапок.

Аналіз семантики українських відповідників засвідчив вживання як застарілих слів, так і слів з емоційно-експресивним забарвлення, зменшувально-пестливої лексики тощо, що є свідченням особливого статусу цих одиниць, а також може бути реалізацією стратегії перекладача, спрямованої на ефективне запам'ятовування чужомовної одиниці через асоціативні зв'язки не з нейтральною українською лексемою. Українська мова активно освоює нові лексеми, використовуючи типові граматичні форми української мови (зокрема форма множини, відмінкові закінчення тощо).

Комбінований спосіб – цікавий прийом художнього увиразнення та активного освоєння гетеромовного матеріалу. Пошук українського відповідника здійснюється в межах стратегії нейтралізації, але можлива й доместикація.

Ключові слова: комбінований переклад, реалія, лінгвокультурна адаптація, транскодування, описовий переклад.

Bondar Mariana Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Eastern and Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-2463-6308

COMBINED TRANSLATION AS A METHOD OF LINGUISTICULTURAL ADAPTATION OF TURKISH REALIAS IN MODERN UKRAINIAN TRANSLATIONS

Abstract. The article is devoted to the linguistic and cultural adaptation of Turkish realias in modern Ukrainian translations, namely, combined translation (a combination of different methods when translating a particular realia).

The material analyzed by us has shown a variety of lexical and thematic groups of words that present the non-equivalent vocabulary of the Turkish language and are translated in a combined way.

The arrangement of words is typical, where the transcoded unit occupies a postposition, which facilitates the perception of a heterogeneous lexical unit by the Ukrainian reader. Most often, the spelling is fixed through a hyphen or separately, but then the Turkish name is put in quotes, which indicates the exotic nature of the name. Mainly, there is a consistent observance of the rules of transcoding the borrowed unit, in particular, the transfer of specific Turkish letters, but sometimes there are changes in the form of the word (replacement of letters, endings, alternation, truncation, addition, etc.), which are due to the influence of the Ukrainian language. The study of contexts in which the translator resorts to the combined method revealed a tendency to introduce a Turkish unit using a Ukrainian equivalent or descriptive phrase with the subsequent use of this lexeme independently or alternately with a Ukrainian word and reducing the number of components in the descriptive phrase, removing quotation marks.

The analysis of the semantics of Ukrainian equivalents has shown the use of both obsolete words and words with emotional and expressive connotation, diminutive and affectionate vocabulary, etc., which is evidence of the special status of these units, and may also be the implementation of the translator's strategy aimed at effectively memorizing a foreign-language unit through associative connections not with a neutral Ukrainian lexeme.

The Ukrainian language actively masters new lexemes, using typical grammatical forms of the Ukrainian language (in particular, the plural form, case endings, etc.).

The combined method is an interesting method of artistic expression and active mastery of heterolingual material. The search for a Ukrainian equivalent is carried out within the framework of the strategy of neutralization, but domestication is also possible.

Keywords: combined translation, realia, linguistic and cultural adaptation, transcoding, descriptive translation.

Постановка проблеми. Сучасні українські переклади турецьких прозових творів засвідчують процес активного засвоєння гетерогенних одиниць. Перекладачі вдаються до різних способів перекладу реалій іншого лінгвокультурного простору, які мають на меті забезпечити лінгвокультурну адаптацію цих одиниць українським читачем, усунути труднощі сприйняття та сприяти адекватному розумінню тексту.

Розкриття глибинних культурних кодів, освоєння чужомовних реалій відповідно до культурних особливостей цільової аудиторії та адаптація культурно-специфічних елементів вихідної культури без втрати авторської інтенції та без домінування національної мовної автентичності перекладача, заповнення мовних лакун вимагає від перекладачів високого рівня професійної майстерності, оволодіння різними способами та засобами перекладу, розуміння доцільності їх поєднання, комбінування відповідно до домінуючої стратегії перекладу (нейтралізація, доместикація, форенізація тощо), вироблення комплексного підходу, який би забезпечив адекватне сприйняття та інтерпретацію одиниць іншого лінгвокультурного простору.

Сучасні переклади турецьких художніх текстів засвідчили активне використання комбінованого перекладу, що передбачає поєднання транслітерованого засобами абетки мови-перекладу або транскрибованого, або адаптивно транскодованого турецького слова та українського відповідника або описового звороту, і є домінуючим способом лінгвокультурної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення комбінованого перекладу викликає неабиякий інтерес серед сучасних науковців, проте у науковій спільноті так і немає єдності щодо самої дефініції поняття «комбінований переклад», хоча вона подається у всіх підручниках з перекладознавства. Зміст поняття часто обмежується моделлю «калька + описовий переклад», «калька + український аналог» (О. В. Свешнікова [9, С. 16], О. М. Гордій, Н. М. Чигура [3, С. 104], Л. С. Рабійчук, А. О. Наконечна [8, С. 198]), «калька + описовий переклад + аналог» (О. В. Зубенко [6, С. 175] або охоплює усі можливі види комбінацій (М. Гелетка, О. Кулікова, Є.

Левін [2, С. 228]). Науковці послуговуються також термінами «змішаний переклад», «паралельний переклад» (С. В. Єрьоменко, І. В. Раєвська [4, С. 167]). Стосовно комбінації «транскрипція / транслітерація + описова перифраза (описовий переклад)» застосовується термін «комбінована реномінація» (Р. П. Зорівчак [5, С. 122-127], С. В. Федоренко [10, С. 111]) або ж «комбінований переклад» (Т. С. Володіна, О. П. Рудківський [1, С. 280]). Більшість досліджень, присвячених аналізу комбінованого способу перекладу, здійснюються на матеріалі фразеологічних одиниць та термінологічної лексики, що свідчить про актуальність використання цього способу при перекладі відповідних одиниць, хоча у сфері термінології його активне використання не є бажаним, оскільки призводить до ускладнення структури речення.

Мета статті – визначити структурні, семантичні та лінгвокультурні особливості комбінованого способу перекладу.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: зібрати приклади з перекладів турецьких прозових текстів українською мовою, що ілюструють такий спосіб перекладу; класифікувати їх за структурними особливостями (кількість компонентів, позиція турецької реалії та українського відповідника); визначити специфіку українського відповідника з точки зору його семантики (родове, видове поняття), емоційно-експресивного (нейтральне, емоційно забарвлене) та національно-культурного забарвлення (культурна релевантність).

Матеріалом слугували сучасні українські переклади турецьких прозових творів, зокрема роман «Млин» Решата Нурі Гюнтекіна (переклад Ю.В. Григоренка, 2015 рік), роман Маріо Лєві "Я зробив вам пандіспанью" (переклад Ольги Чичинської, 2020 рік), детективний роман Ахмета Уміта "На згадку про Стамбул" (переклад Ольги Чичинської, 2021 рік), постмодерний роман Хасана Алі Топташа "Безтінні" (переклад Ольги Чичинської, 2024 рік), у яких комбінований переклад є домінуючим при відтворенні турецьких реалій.

Виклад основного матеріалу дослідження. При аналізі комбінованого способу перекладу чітко простежується необхідність розмежування суміжних способів, зокрема комбінованого перекладу та описового перекладу (дескриптивної перифрази, парафрази) – заміни, а саме лексико-семантичної трансформації (одиниця вихідної мови замінюється словосполученням, яке розкриває її значення) з метою подолання міжмовної та міжкультурної асиметрії та перетворення імпліцитної інформації вихідного тексту в експліцитну. У даному випадку акцент робиться на заміні. Також необхідність розмежування комбінованого та підставного перекладу ((такого прийому передачі неологізму, при якому як еквівалент використовують

вже існуюче в мові перекладу слово (або словосполучення), яке не є неологізмом, проте характеризується достатньою спільністю значень з вихідним словом») (С. Я. Маслова) [7, С. 69]. Тобто заміна відбувається на рівні лексичної одиниці. На окрему увагу заслуговує внутрішньотекстове пояснення, при якому додаткова інформація подається безпосередньо в реченні із транскодованою одиницею і має типові моделі побудови з певним набором слів. Комбінований же переклад стосуються безпосередньо поєднання кількох способів перекладу.

Тому нам видається доцільним розрізняти такі способи перекладу:

1) підтекстове та позатекстове коментування турецьких реалій (зноска, одиниця глосарію); 2) внутрішньотекстове пояснення (з типовими моделями «тобто», «називаються», «називаємо», «називають словом», «на кшталт» та ін. 3) парафраз – заміна реалії описовим зворотом, де акцент робиться на заміні, а не на поєднанні; 4) комбінований спосіб перекладу: транскодована турецька одиниця та описовий зворот, транскодована турецька одиниця та український еквівалент.

Об’єктом нашого дослідження стали приклади саме комбінованого способу перекладу.

Нами було визначено типові моделі поєднання турецької одиниці та українського відповідника: а) препозиція: *хустка-чаршаф, фонтан-чешме, барабан-дарбук, ченець-дервіш, прислужник-кахій, скрипка-каманча, штани-кюлоти, духівник-мюдерис, правитель-султан, борець-пехліван (борець-пехлеван), жакет-салта, богослов-улем, послушник-мурид, негідник-шайтан, бублик-сіміт, teyhane – ресторанчик-мейхане, усипальниця-тюрбе, учитель-ходжа, молельні-джемеві, балкончик-джумба, амулет-муска, м’ясник-касап, піст-оруч, молитва-намаз, омовіння-абдест, клятва-шагада, бювет-себіль, віла-яли, маєток-конак, горох-нут;* б) постпозиція: *меддах-проповідник, чирак-помічник, седжаде-килимок, хюнкяр-повелитель*; в) обидва варіанти написання: *бринза-кашар, кашар-бринза.*

Знаково, що перекладачі надають перевагу саме препозиції українського відповідника, що полегшує сприйняття читачем турецької реалії.

Здебільшого при комбінованому способі перекладу транскодована одиниця та український відповідник або реалія, яка також є запозиченою, пишуться через дефіс, проте фіксуються нечастотні випадки написання окремо чи поодинокі приклади написання разом: *їдальня мугаллебіджі, забігайлівка мугаллебі, дьонеркебап.*

При написанні окремо транслітероване турецьке слово також може писатися в лапках, що підкреслює його гетерогенний характер, екзотичність: *рис «піляв» (піляв)*; *сир «кашар», («кашар»)*; *напій «салеп» («салеп», салеп)*; прапор «санджак»; *травка «заатар»; соус «хайдарі»; усипальниці «тюрбе»;*

споруди «кюлліє», комплекс «кюлліє»; піст «оруч» (піст-оруч, оруч). У перекладах спочатку дається повний варіант («турецька реалія + українська родова назва: *сир, рис, напій, травка, соус, споруда»* тощо), іноді спостерігається тенденція до написання через дефіс, а потім відбувається скорочення компонентів з подальшим самостійним вживанням лише турецької назви як в лапках, так і без, що засвідчує різні етапи освоєння запозиченої одиниці.

Перший етап освоєння турецької реалії – це поєднання транскодованої турецької одиниці та українського відповідника. Другий етап – це позмінне використання турецького та українського слова. Наприклад: *çırak – чирак-помічник (чирак, помічник), tespih – чотки-тесбіх (чотки, тесбіх), kandil – лампади-канділь (лампади, канділь), meze – закуска-мезе (закуска, мезе), oruç – піст-оруч (піст, оруч, піст «оруч»), meyhane – ресторанчик-мейхане (ресторанчик, мейхане), türbe – усипальниця-тюрбе (усипальниця, тюрбе)* тощо. Такі ж трансформації стосуються й описових зворотів: *rakı – анісова горілка-раки (раки, анісова горілка)*, а також можлива подальша заміна описовим зворотом: *seccade – седжаде-килимок (килимок, молитовний килимок), pıyalna-мейхане (мейхане, пияцький заклад)* чи двома українськими відповідниками: *pehlivan – борець-пехліван (пехліван, борець-богатир).*

При транскодуванні турецької реалії перекладачі послідовні у передачі специфічних турецьких літер: **c – дж** *(hoca – учитель-ходжа, cemevi – молельні-джемеві, cumba – балкончик-джумба)*, **ç – ч** *(çeşme – фонтан-чешме, kemençe – скрипка-каманча, oruç – піст-оруч, çırak – чирак-помічник, salça – томатний соус-салча)*, **ş – ш** *(çarşaf – хустка-чаршаф, derviş – ченець-дервіш, şeytan – негідник-шайтан, kaşar – бринза-кашар, кашар-бринза, şerefe – балкончики-шерефе)*, **ı – и** *(vakıf – фонд-вакиф, rakı – анісова горілка-раки, yalı – віла-яли)*, **ü – ю** (*külliye – кюлліє, külot –кюлоти, müderris – мюдерис, türbe – тюрбе, türkü – пісня-тюркю)*, **â – я** (*hünkâr – хюнкяр)*, хоча трапляються й інші варіанти: *mürit – мурид, kâhya – кахій.* Проте часті випадки також адаптивного транскодування турецької лексеми, часткова зміна форми. Здебільшого спостерігається усічення кінцевої голосної (-а-): *darbuk**a** – дарбук, ulem**a** – улем*; чергування голосних е-а: *k**e**m**e**nç**e** – каманча, ş**e**ytan – шайтан, pehl**i**van –пехлеван*; пропуск літери: *zik**i**r – зікр*; відсутність подвоєння (коли це суттєво ускладнює вимову і є нетиповим збігом приголосних для української мови): *se**cc**ade – седжаде, müde**rr**is – мюдерис*; чергування дзвінких-глухих: **t-д** *mür**i**t – мурид,* **р-б** *tes**p**ih – чотки-тесбіх*; усічення кінцевої приголосної та чергування голосних: *ş**e**had**et** – шагада*; зміна кінцевих голосного та приголосного: *kah**ya** – кахій*; усічення словотворчих афіксів: *muhallebi**ci** – забігайлівка*

мугаллебі; додавання голосних та приголосних: *sac – тарілочки-саджати* тощо. Хоча здебільшого спостерігається збереження подвоєння: *muha**ll**ebici –мугаллебіджі, me**dd**ah – меддах, kü**ll**iye – кюлліє, ta**kk**e – ярмулка-такке, musa**ll**a – стіл-мусалла, ce**ll**at – джеллят*; пом'якшення приголосного -л- : *sebi**l** – себіль, kandi**l** – канділь.*

При комбінованому способі перекладу турецька одиниця може набувати форми множини, оформленої відповідно до правил української мови: *cellat – кати-джелляти, boncuk – намистинки-бонджуки, sac – тарілочки-саджати, minder – ліжки-міндери*, *külot – штани-кюлоти, konak – маєтки-конаки,* хоча непослідовно: *чотки-тесбіх, kandil – лампади-канділь, sebil – бювети-себіль* (показово, що всі приклади закінчуються на -іль), *yalı – віла-яли.* В останньому прикладі це зумовлено тим, що закінчення слова в турецькій фонетично подібне до форми множини в українській. Такий паралелізм форм не створює зайвих труднощів для сприйняття форми запозиченого слова і загалом властивий білінгвам, які часто адаптують слова однієї мови відповідно до структури іншої мови.

Реалії, перекладені комбінованим способом перекладу, презентують різні тематичні групи: національні музичні інструменти та музичні твори (*барабан-дарбук*, *скрипка-каманча, пісня-тюркю);* національні страви та продукти харчування (*бринза-кашар, бублик-сіміт, юфка-лаваш, закуска-мезе, томатний соус-салча, горох-нут, яєчня-менемен*), напої (*анісова горілка-раки),* національний одяг та його елементи (*хустка-чаршаф, штани-кюлоти, жакет-салта, ярмулка-такке)*, релігійні атрибути (*ніст-оруч, молитва-намаз, омовіння-абдест, клятва-шагада, седжаде-килимок, чотки-тесбіх, лампади-канділь, довготривала молитва-зікр)*, установи та організації (*фонд-вакиф*, *лячна в'язниця-зіндан)*, заклади торгівлі та харчування та їх працівники (*м'ясник-касап, ресторанчик-мейхане, пияльня-мейхане, дьонеркебап, сандвіч-харчевня)*, будівлі та частини приміщення (*віла-яли, маєток-конак, балкончик-джумба, двір-авлу)*, забобони *(амулет-муска*), релігійні споруди та спеціальні місця для здійснення релігійних обрядів *(молельні-джемеві, усипальниця-тюрбе, балкончики-шерефе, стіл-мусалла),* свята (*релігійне свято-байрам*), верстви населення та люди за родом діяльності (*ченець-дервіш, прислужник-кахій, борець-пехліван, богослов-улем, послушник-мурид, учитель-ходжа, чирак-помічник*), злі сили *(негідник-шайтан),* предмети побуту *(тарілочки-саджати, ліжки-міндери, диванчик-седір*). Фіксація цього способу перекладу у текстах різної тематики та стилістичної спрямованості є свідченням загальної тенденції, а не стильовим прийомом.

Український відповідник, який пропонується перекладачем, не є повним еквівалентом, бо він не відображає специфіки саме турецької реалії,

його функціональне призначення ознайомити читача з новою турецькою назвою, ввести її в лексикон, дати загальне уявлення (напр., елемент одягу, назва музичного інструменту, духовна особа, страва, будівля, заклад тощо) без деталізації та розкриття національної семантики, лише за подібністю до української реалії. Часто за нейтральною, на перший погляд, лексемою в свідомості українського читача закріплені стійкі християнські асоціації (піст, молитва, молельні, богослов, ченець, послушник, учитель), асоціації з певними українськими національними реаліями (хустка, штани, жакет, закуска, килимок, ресторан, шинок, амулет, ченець). Часом відмінності у членуванні мовної картини відображаються у специфічних родо-видових відношеннях (специфіка низького турецького ліжка та спеціальних турецьких подушок для сидіння), різновиди гороху (нут – це турецький горох, який має більший розмір та специфічний горіховий присмак). Спостерігається й послідовний підбір лексем одного регістра: *прислужник-кахій, хюнкяр-повелитель, правитель-султан* (історичного), *негідник-шайтан, ресторанчик-мейхане* (експресивного), *віла-яли, конак – маєток-конак* (семантична диференціація).

У наведених вище прикладах часто фіксуються емоційно забарвлені лексичні одиниці (розмовна лексика, пестливі слова тощо) з типовим набором афіксів, що задають тексту відповідний стилістичний регістр: *оковита, горілочка, забігайлівка, ресторанчик, намистинки, тарілочки, негідник, балкончик, диванчик, пияцький, пияльня, килимок.* Емоційно-експресивне забарвлення – важлива складова художнього мовлення, що сприяє запам'ятовуванню нових одиниць.

На особливу увагу заслуговують випадки, коли перекладачі вдаються до національно маркованого українського відповідника (*горілка-раки, бринза-кашар, бублик-сіміт)* або чужомовної реалії відомої українцям (*дьонеркебап* (дві східні реалії *дьонер і кебап*), *ярмулка-такке* (*ярмулка* – запозичення з ідишу на позначення традиційного єврейського чоловічого головного убору), *сандвіч-харчевня* (*харчевня* – заст. Заїжджий двір, закусочна з дешевими й простими стравами), *юфка-лаваш* (лаваш – прісний білий хліб у вигляді тонкого коржа поширений на території Кавказу). Такий переклад будується на асоціаціях з іншою реалією, яка вже не є екзотичною, за загальними ознаками. Здебільшого це стосується загалом східних реалій, реалій великої за обсягом території, а не окремого народу.

Цікавими є проміжні випадки, коли український відповідник фактично є дескриптивною перифразою (описовим зворотом, парафразою), але пишеться через дефіс: *salça – томатний соус-салча, yufka – тонкий лаваш-юфка, rakı – анісова горілка-раки, zindan – лячна в'язниця-зіндан, zikir – довготривала молитва-зікр, bayram – релігійне свято-байрам, ağa –*

довірена особа – ага (ага). Фіксується паралельне вживання короткої та розгорнутої форм: *народні пісні-тюркю, пісня-тюркю, тюркю, тепетеп – яєчня-менемен, овочево-яєчна суміш*. З тенденцією до подальшого вживання українського або чужомовного відповідника самостійно: *rakı – оковита, анісова горілка, yufka – лаваш.*

Як бачимо, в описовому звороті маємо більше інформації про специфіку турецької реалії. Ця інформація містить уточнення (з чого виготовлено, зроблено, приготовано (*овочево-яєчна, анісова, томатний*); особливості (*тонкий, довготривалий*); додаткові характерики (*лячний*), сфера (*релігійний, народний*). Такі конкретизатори дозволяють специфікувати значення турецької одиниці, зіставити з подібними, але нетотожними українськими словами. Більшість прикладів є назвами національних страв та напоїв.

Вищерозглянуті нами приклади могли б бути ілюстрацією внутрішньотекстового пояснення, бо вони містять у своєму складі як турецьку транскодовану реалію, так і описовий зворот, який розкриває її зміст, проте в цих прикладах фіксуємо послідовне написання українського відповідника та турецької реалії через дефіс, а не тире, хоча до відповідника дається конкретизатор, що наближає такі конструкції до внутрішньотекстового пояснення.

Прикладом комбінованого способу перекладу, при якому поєднуються транскодована турецька реалія та описовий зворот, можуть бути: *молочно-рисовий пудинг «мухаллєбі», комплекс споруд «кюлліє», зрілий твердий сир «кашар», фаршировані м'ясом та овочами тушковані баклажани «карниярик», начинені овочами баклажанові човники «імам байилди», густа намазка «тарама», томатна «салча», ісламські святі ночі «Канділь», пряне квасолеве пюре «фава», невеликі мечеті «месджіт», мусульманські духовні школи «медресе», обителі дервішів «текке», солона пеламіда «лакєрда», солоний пиріг зі сиром «су бьорегі».* Цей спосіб перекладу також близький до внутрішньотекстового пояснення, але турецька назва, що пишеться в лапках, ніби, з одного боку дистанціюється від коментування, дефініції, а з іншого боку, становить змістову єдність.

Як бачимо, за тематичним критерієм такий вид комбінованого перекладу є особливо частотним для назв національних страв, де подається турецька назва та загальний опис інгредієнтів чи розкривається специфіка приготування.

Також зустрічається для пояснення релігійної лексики з метою конкретизації вже відомої читачу турецької реалії (*обитель дервішів, невеликі мечеті*) або навпаки подачі загальної інформації (*ісламські святі ночі, мусульманські духовні школи*).

Здебільшого транскодована турецька реалія стоїть у постпозиції та береться в лапки як іноземна назва, проте можлива й інтерпозиція: *суп «ішкембе» з коров'ячих шлунків* (родове поняття, турецька назва, уточнення родової назви). Традиційна такі пояснення – 2-3 слова, але може бути й більше компонентів. У тексті при подальшому використанні ці описові звороти можуть скорочуватися або лишається лише турецька назва, що пишеться як у лапках, так і без. Такий підхід покликаний поступово адаптувати українського читача до турецької реалії. Лапки сигналізують про чужомовне найменування, яке зберігає екзотичний ореол тексту, а супровідне пояснення не створює зайвих труднощів для сприйняття. Скорочення довжини пояснення та перехід до самостійного вживання турецької реалії роблять процес освоєння максимально комфортним для цільової аудиторії.

Комбінований спосіб перекладу ставить перед перекладачем кілька важливих завдань: зробити правильний відбір комбінованих способів (транскодуваня та аналог чи транскодування та описовий зворот); тримати баланс між нейтральним та емоційно-експресивним аналогом та робити доречний вибір; не переобтяжити описовий зворот зайвою, непотрібною інформацією; визначитися з найважливішим конкретизатором семантики; спрямувати свої зусилля на те, щоб читач поступово засвоював нове слово-реалію та не потребував постійного коментування. Водночас цей спосіб перекладу – найбільш вдалий для передачі чужомовної реалії в художньому тексті, оскільки ненав'язливо знайомить читача з турецькою одиницею, дає загальне уявлення, не ускладнює сприйняття, допомагає легкому запам'ятовуванню, забезпечує впізнаваність тієї чи іншої лексеми у різних контекстах.

Висновки. Різноманітність реалізації комбінованого способу перекладу турецьких реалій («турецька реалія + український відповідник», «турецька реалія + описовий зворот»; постпозиція, препозиція українського відповідника; написання компонентів комбінованого перекладу разом, окремо, через дефіс; написання турецької назви в лапках чи без лапок тощо) засвідчує креативний підхід перекладачів при перекладі безеквівалентної лексики та прагнення адаптувати українського читача до цих реалій, усунути зайві труднощі у сприйнятті тексту, водночас зберегти екзотичний колорит. Процес освоєння не може бути одномоментним, він засвідчує поступове входження гетерогенної одиниці, її як фонетичне (чергування, усічення, додавання), семантичне (підбір родового поняття, лексеми відповідного стилістичного регістру), так і граматичне освоєння (форма множини, відмінкові закінчення), проходження різних етапів запозичення (від варіативності оформлення до уніфікації подачі одиниці та сконденсованої інформації).

Тематичне розмаїття слів-реалій, які пояснюються через комбінований спосіб перекладу, свідчить про ефективність цього способу перекладу та його функціональність.

Таким чином, лінгвокультурна адаптація турецьких реалій – це процес засвоєння одиниць одного лінгвокультурного простору читачами, які є представниками іншого лінгвокультурного простору та носіями специфічних культурних кодів. Цей процес є поступовим, поетапним у напрямку до створення міцних асоціативних зв'язків між турецькою реалією та українським відповідником, вираженим одним словом чи словоспо-лученням, у свідомості читача цільової аудиторії. Важливу роль також відіграє емоційно-експресивна складова, оскільки забезпечує швидке запам'ятовування завдяки додатковим конотаціям.

Література:

1. Володіна Т. С., Рудківський О. П. Загальна теорія перекладу для першого (бакалаврського рівня) : навч.-метод. посіб. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2017. 296 с. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/182/Rudkivskyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (дата звернення 18.01.2026).

2. Гелетка М., Кулікова О., Левін Є. Способи перекладу фразеологічних одиниць у англомовних стилістично неоднорідних текстах видань та веб-сервісів аерокосмічної галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство.* 2025. Вип. 83, т. 1. С. 220-230. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_1/35.pdf. (дата звернення 18.01.2026).

3. Гордій О. М., Чигура Н. М. Переклад англійської ідіоматики у сучасній художній прозі (на прикладі роману Донни Тартт «Таємна історія»). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* 2023. Т. 34 (73), № 6. С. 102-107.

4. Єрьоменко С. В., Раєвська І. В. Переклад англійських фразеологізмів з антропонімічним компонентом українською мовою у фразеологічному словнику. Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries : Collective monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. С. 156–172. URL: http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/100/2524/5436-1. (дата звернення 18.01.2026).

5. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози). Львів : Львівський університет, 1994. 204 с.

6. Зубенко О.В. Переклад ідіоматичних виразів: теоретичні аспекти. *Закарпатські філологічні студії.* 2022. Вип. 21, т. 2. С. 172–177. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/21/part_2/35.pdf. (дата звернення 18.01.2026).

7. Маслова С. Я. Експлікація як спосіб збереження культурної складової неологізмів в англо-українських перекладах. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».* 2020. № 7. С. 67–70. URL: http://philologyjournal.lviv.ua/archives/7_2020/11.pdf. (дата звернення 18.01.2026).

8. Рабійчук Л. С., Наконечна А. О. Теорія перекладу : навчальний посібник. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2017. 224 с. URL: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/3133/1/teorija_perekladu_2017.pdf. (дата звернення 18.01.2026).

9. Свешнікова О. В. Особливості перекладу фразеологічних одиниць англійської мови на українську. *Прикладна лінгвістика 2014: проблеми і рішення* : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції студентів та молодих науковців, м. Миколаїв, 22–23 травня 2014 р. / Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. Миколаїв, 2014. С. 15–17.

10. Федоренко С. В. Міжкультурна комунікація і переклад реалій. *Наукові записки. Серія "Філологічна".* Острог, 2012. Вип. 25. С. 110–112. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1040/895. (дата звернення 18.01.2026).

References:

1. Volodina, T. S., & Rudkivskyi, O. P. (2017). *Zahalna teoriia perekladu dlia pershoho (bakalavrskoho rivnia) [General translation theory for the first (bachelor's level)]*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. Retrieved from http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/182/Rudkivskyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

2. Heletka, M., Kulikova, O., & Levin, Ye. (2025). Sposoby perekladu frazeolohichnykh odynyts u anhlomovnykh stylistychno neodnoridnykh tekstakh vydan ta veb-servisiv aerokosmichnoi haluzi [Methods of translating phraseological units in English-language stylistically heterogeneous texts of publications and web services in the aerospace industry]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Movoznavstvo. Literaturoznavstvo – Current issues in the humanities. Linguistics. Literary studies, 83 (1), 220-230.* Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_1/35.pdf [in Ukrainian].

3. Hordii, O. M., & Chyhura, N. M. (2023). Pereklad anhliiskoi idiomatyky u suchasnii khudozhnii prozi (na prykladi romanu Donny Tartt «Taiemna istoriia») [Translation of English idioms in modern fiction (using the example of Donna Tartt's novel "The Secret History")]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scholarly notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism, 34 (73), № 6, 102-107* [in Ukrainian].

4. Ieromenko, S. V., & Raievska, I. V. (2021). Pereklad anhliiskykh frazeolohizmiv z antroponimichnym komponentom ukrainskoiu movoiu u frazeolohichnomu slovnyku [Translation of English phraseological units with an anthroponymic component into Ukrainian in a phraseological dictionary]. *Innovative pathway for the development of modern philological sciences in Ukraine and EU countries, 156–172*. Retrieved from http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/100/2524/5436-1 [in Ukrainian].

5. Zorivchak, R. P. (1994). *Realiia i pereklad (na materiali anhliiskykh perekladiv ukrainskoi prozy) [Realia and Translation (based on English translations of Ukrainian prose)].* Lviv: Lvivskyi universytet [in Ukrainian].

6. Zubenko, O. V. (2022). Pereklad idiomatychnykh vyraziv: teoretychni aspekty [Translation of idiomatic expressions: theoretical aspects]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 21 (2), 172–177.* Retrieved from http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/21/part_2/35.pdf [in Ukrainian].

7. Maslova, S. Ya. (2020). Eksplikatsiia yak sposib zberezhennia kulturnoi skladovoi neolohizmiv v anhlo-ukrainskykh perekladakh [Explication as a way of preserving the cultural component of neologisms in English-Ukrainian translations]. *Naukovyi zhurnal Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti «Lvivskyi filolohichnyi chasopys» – Scientific journal of the Lviv State University of Life Safety "Lviv Philological Journal", № 7, 67–70.* Retrieved from http://philologyjournal.lviv.ua/archives/7_2020/11.pdf [in Ukrainian].

8. Rabiichuk, L. S., & Nakonechna, A. O. (2017). *Teoriia perekladu [Translation theory]*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU. Retrieved from https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/3133/1/teorija_perekladu_2017.pdf [in Ukrainian].

9. Sveshnikova, O. V. (2014). Osoblyvosti perekladu frazeolohichnykh odynyts anhliiskoi movy na ukrainsku [Peculiarities of translating phraseological units from English into Ukrainian]. *Prykladna linhvistyka 2014: problemy i rishennia : materialy vseukrainskoi naukovo-metodychnoi konferentsii studentiv ta molodykh naukovtsiv – Applied Linguistics 2014: Problems and Solutions: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Methodological Conference of Students and Young Scientists*. (pp. 15–17). Mykolaiv, Natsionalnyi universytet korablebuduvannia imeni admirala Makarova [in Ukrainian].

10. Fedorenko, S. V. (2012). Mizhkulturna komunikatsiia i pereklad realii [Intercultural Communication and Translation of Realias]. *Naukovi zapysky. Seriia "Filolohichna" – Scientific Notes. Series "Philological". Ostroh, 25, 110–112.* Retrieved from https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1040/895 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-324-333

Борисюк Людмила Василівна старший викладач, ВСП «Ковельський промислово-економічний фаховий коледж Луцького національного технічного університету» Україна, м. Ковель, https://orcid.org/0009-0002-6710-6494

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анотація. Компетентнісний підхід до викладання літературних дисциплін, що набуває особливої ваги на тлі сучасних тенденцій освітнього розвитку, сприяє не лише розвитку лінгвокультурної та комунікативної компетентностей, але й стимулює рефлексію учасників освітнього процесу, дозволяючи забезпечити індивідуалізований підхід. Цифрові інструменти позиціонуються важливою компонентою компетентнісного підходу до навчання, а тому їх інтеграція є неминучою навіть у процес викладання найбільш консервативних дисциплін, серед яких – література. Серед аргументів на користь використання цифрових платформ необхідно відзначити, першочергово, впровадження практики глибшої дискусії та аналізу літературного тексту, вища вмотивованість та залученість здобувачів освіти, креативний підхід до проведення занять, занурення в автентичне літературне середовище.

Таке середовище забезпечує оперативну комунікацію між учасниками освітнього процесу, дозволяє сприймати знання у візуальному, аудіо та інтерактивному форматі.

Також, у дослідженні проаналізовано низку дотичних проблем, спричинених недостатністю досліджень питань впливу інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток особистості та освітній процес в цілому, необхідністю конкретизації та врегулювання співвідношень технологічного та етичного аспектів інтеграції цифрових технологій у освіту, забезпечення якості освітнього медіаконтенту. Обґрунтовано, що в процесі цифрового апгрейду підходів до викладання літератури необхідно враховувати її глибоке духовне, емоційне і ментальне підґрунтя, а сам процес має базуватись на гармонійному та поетапному поєднанні традиційних методологічних основ та інноваційних рішень.

Ключові слова: літературний аналіз, креативний підхід, інтерактивність, цифрові платформи, мобільні технології, методологія, ефективність.

Lyudmila Vasylivna Borysiuk senior lecturer, VSP "Kovel Industrial and Economic Vocational College of Lutsk National Technical University" Ukraine, Kovel, https://orcid.org/0009-0002-6710-6494

MOBILE LEARNING AND DIGITAL PLATFORMS IN TEACHING FOREIGN AND UKRAINIAN LITERATURE: AN INNOVATIVE APPROACH TO FORMING STUDENTS' CREATIVITY

Abstract. The need to transform approaches to teaching literary disciplines is explained by the total digitalization and European integration orientation of the development of the Ukrainian educational field. The purpose of the article is to analyze the potential advantages and challenges of integrating digital technologies into the process of teaching Ukrainian and foreign literature. The teacher must clearly understand the purpose of applying innovations, choose the optimal strategies for their implementation, and anticipate potential difficulties in the process, which will allow them to be implemented gradually and effectively, without overloading classes with digital tools. First and foremost, interactivity is linked to the principle of dialogue.

Digital platforms (Padlet, Mentimeter, Google Classroom, Kahoot) enable discussions in which students not only answer the teacher's questions but also construct their own interpretations.

Such an environment provides operational communication between participants in the educational process, allows for the perception of knowledge in visual, audio and interactive formats, and forms the “soft” skills necessary for today’s youth – critical thinking, creative vision, the ability for in-depth analysis, effective discussion and emotional intelligence.

In particular, among the potential difficulties that may arise in the process are a low level of technical support, low digital competence of teachers, risks of excessive information overload, and potential replacement of the traditional educational process with gamified and interactive exercises. At the same time, it is important to maintain a balance between traditional and digital teaching methods so as not to lose the depth and semantic richness of the literary material. The study confirms the ineffectiveness of completely abandoning traditional methodological resources in connection with the axiological component of literature courses.

Keywords: literary analysis, creative approach, interactivity, digital platforms, mobile technologies, methodology, efficiency.

Постановка проблеми. Традиційне методологічне поле навчання літературним дисциплінам, складене методами проблемно-тематичного аналізу, коментування, переказування тощо, на сьогодні потребує активного оновлення педагогічних підходів для підвищення залученості та вмотивованості учасників освітнього процесу, інтенсифікації якості навчання, його результативності та прогностичного впливу на формування особистості. При цьому традиційні методи залишаються фундаментальною основою літературної освіти, забезпечуючи підтримку академічної строгості.

Цифровий формат сучасних освітніх ресурсів відкриває фактично необмежені можливості для репрезентації навчальної інформації у інтерактивному форматі, що дозволяє не лише покращити візуалізацію концептів літературного твору, але й активно впроваджувати сучасні освітні підходи дискурсу, аналітики, проєктного навчання. Це відкриває нові обрії осмислення художнього тексту, трансформує процес аналізу зі статичної передачі знань на динамічну діалогічну взаємодію та творчий експеримент. Зазначене актуалізує потребу в створенні нової моделі викладання літературних дисциплін в українському освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методології та практики цифрового вдосконалення процесу викладання української та зарубіжної літератури активно обговорюється в межах наукового дискурсу. Наприклад, дослідниками К. Ніколенко та ін. [1], Є. Грабовський [2] всебічно проаналізовано основні функції освітніх онлайн-платформ, мобільного навчання та мультимедійного інструментарію для індивідуалізації навчального процесу та підвищення залученості здобувачів освіти, що вбачається особливо актуальним на тлі розвитку дистанційної форми навчання.

Науковці В. Триндюк та ін. [3], Л. Михайлова та ін. [4] провели розширене дослідження аспектів впливу мобільності на загальну якість освіти та формування необхідних на сьогодні «м'яких» навичок у молоді – критичного мислення, креативного бачення, здатності до поглибленого аналізу, ефективного дискутування та емоційного інтелекту. Водночас, Т. Яценко [5] зосереджує увагу на функціоналі компетентнісного підходу до викладання літературних дисциплін, що сприяє не лише розвитку лінгвокультурної та комунікативної компетентностей, але й стимулює рефлексію, дозволяє забезпечити індивідуалізований підхід до кожного здобувача освіти.

Вагомим внеском у науковий розвиток досліджуваної проблематики вбачаються публікації Р. Пасічного та ін. [6], M. Bernacki та ін. [7]. Учені позиціонують сучасну стратегію навчання літературі як синергію розвитку наукових, художніх та інтелектуальних здібностей, що досягається шляхом

залучення креативності у форматі інтерактивних вправ, мобільних застосунків чи сторінок у соціальних мережах.

У той же час, О. Бондар та ін. [8], V. Gabarda Méndez та ін. [9] моделюють процес естетичного сприйняття літературного твору на рівні мотивів, інтересів, стимуляторів, що сприяє розширенню критеріїв оцінки твору і глибинному аналізу його післядії. Показниками креативного розвитку при цьому є художня чутливість, конкретно-наочні уявлення, гострота чуттєвого сприйняття художньо-образного слова, численність асоціативно-образних зв'язків. У контексті ефективної інтеграції цифрового інструментарію у педагогічну практику цінними вбачаються нещодавні публікації A. Haleem та ін. [10], S. Timotheou та ін. [11]. Разом з тим, маловивченим залишається питання дослідження можливостей мобільного навчання та цифрових платформ власне у контексті викладання зарубіжної та української літератури, що потребує додаткового аналізу та розроблення конкретних методологічних рішень.

Мета статті полягає у вивченні потенціалу сучасних цифрових інструментів для вдосконалення процесу викладання літературних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Викладання традиційного літературного тексту з використанням нових медіа можна інтерпретувати на розгляд педагога, зокрема, шляхом створення форуму «розділ коментарів» для обговорення творів, проаналізованих на заняттях з літератури, де здобувачі освіти можуть вільно задавати запитання і відповідати на них, а педагог може в інтерактивному форматі пропонувати завдання, пов'язані з твором.

За допомогою цифрових інструментів той же аналіз тексту можна збагатити презентаціями, провести у форматі проєктної роботи, дебат, вікторини. Очевидно, що такий підхід принципово змінює ставлення здобувачів освіти до занять з літератури, залучає їх увагу, підвищує вмотивованість до розширення власної літературної компетентності, виходячи за рамки шкільної програми.

Цифрові інтерпретації аналізу та вивчення літературних текстів стимулюють мотивацію, ініціюють дискусії, підвищують поінформованість шляхом онлайн-обговорення моральних проблем в літературних текстах, встановлення зв'язку між написаним словом і реальним життєвим досвідом, формування вдумливих, критичних та аналітичних запитань. Ключовими аспектами ефективного використання інновацій у викладанні літератури при цьому необхідно виділити:

- використання елементів гри та інтерактивності для більшого залучення здобувачів освіти;
- розвиток критичного мислення та креативності за допомогою складання інтелектуальних карт та проєктної роботи;

- дискусійні практики (метод інтерв'ювання, діалогове навчання тощо) – з метою налагодження взаємодії у колективі, формування навичок групової діяльності з аналізу літературних текстів.

Необхідно зауважити, що форми та методи інтеграції мобільного навчання та цифрового інструментарію в процес викладання зарубіжної та української літератури є варіативними та передбачають, зокрема, створення літературних презентацій, колажів та інтелектуальних карт за тематикою навчального заняття, реалізацію навчально-дослідницьких проєктів, ведення блогів чи цільових сторінок на онлайн-майданчиках [7]. Такі інструменти, як Zoom чи Google Meet дають змогу проводити відеоконференції та літературні конкурси, а навчальні платформи типу Mondly дозволяють здійснювати віртуальні екскурсії та подорожі. Розширена характеристика ключових цифрових рішень, що можуть використовуватись у практиці викладання української та зарубіжної літератури, приведена у табл. 1.

Таблиця 1

Інструменти цифрових платформ та мобільного навчання у викладанні зарубіжної та української літератури

Інструмент	***Характеристика***
Kahoot	Інтерактивна онлайн-платформа та мобільний додаток, призначені для розроблення та використання вікторин та ігрових тестів, при цьому викладач може в режимі реального часу формувати питання з варіантами відповідей, а слухачі – відповідати на них. Здобувачам освіти нараховуються відповідні бали за коректність та оперативність відповідей.
Flippity	Ресурс пропонує розширені можливості для викладача щодо складання завдань та вправ у ігровому форматі.
Google Classroom	Платформа для створення віртуальних класів, проведення обговорення та дискусії для глибшого аналізу літературного твору. Включає функції завантаження додаткових навчальних матеріалів, розроблення інтерактивних форм тестування, додання коментарів користувачами, що підвищує залученість здобувачів освіти, розширює методологічний інструментарій педагога.
Miro	Інструмент, що являє собою інтерактивну дошку, яку педагог може активно залучати для планування навчальної роботи над літературним твором, реалізації цільових літературних проєктів, графічного відображення міжособистісних зв’язків, угруповання літературних тем. Платформа пропонує варіативні засоби для інтерактивної діяльності – таблиці, діаграми, стікери тощо, використання яких дозволяє успішно розвивати навички поглибленого аналізу, візуалізації складних концептів та систематизації інформації.

Інструмент	*Характеристика*
Nearpod	Цифрова платформа, що дозволяє проводити «живі» заняття, конструювати їх з додаванням елементів аудіовізуалізації, у тому числі, відео із Youtube.
Padlet	Інтерактивна дошка пропонує фактично необмежені можливості для спільної творчої взаємодії педагога та здобувачів освіти на основі візуалізації складних понять. Учасники можуть створювати колективні літературні проєкти, обмінюватись ідеями та коментарями, аналізувати окремі аспекти. При цьому педагог має можливість структурувати навчальний процес відповідно до прийнятих методологічних рішень, що дозволяє розвивати необхідні навички здобувачів освіти непомітно для них самих, у творчому комунікаційному середовищі.
StoryMapJS	Одне з цифрових рішень, потенціал якого спрямований на максимальну візуалізацію навчального процесу створення інтерактивних карт. Це покращує якість дискусійних обговорень та аналізу творів на заняттях з літератури.
Edpuzzle	Онлайн-платформа, призначена для формування тематичних «пазлів» шляхом поєднання відеоформату оглядів літературного твору з інтерактивними запитаннями. На практиці педагог пропонує перегляд документального відеоролику, літературного фільму, огляду, постановки тощо, по ходу «вклинюючи» у відеоматеріали інтерактивні питання, що стимулюють до глибшого аналізу складних концептів літературного твору, усвідомлення ключових ідей та наративів. Платформа дозволяє також проводити тематичні тестування.

Джерело – розроблено автором

Важлива роль у процесі інтеграції цифрових інновацій в процес викладання української та зарубіжної літератури відводиться педагогічному підходу. Викладач має чітко усвідомлювати ціль застосування інновацій, обирати оптимальні стратегії їх впровадження, передбачити потенційні труднощі процесу [5], що дозволить впроваджувати їх поетапно та ефективно, не перевантажуючи заняття цифровими інструментами. Зокрема, серед потенційних складнощів, що можуть виникати у процесі – низький рівень технічного забезпечення, невисока цифрова компетентність педагогів, ризики надмірного інформаційного навантаження, потенційна заміна традиційного навчального процесу гейміфікованими та інтерактивними вправами [10].

Чітке методологічне структурування занять з літератури та дотримання принципів поступовості та помірності дозволять педагогу успішно уникнути зазначених труднощів, отримуючи від інтеграції елементів мобільного навчання та цифрових платформ лише корисні результати –

глибшого розуміння контексту твору здобувачами освіти, розвитку їх навичок аналізу та літературної критики, стимулювання творчого мислення, самостійності в пошуку необхідної та коректної інформації. Оптимальний педагогічно-методологічний процес передбачає поєднання традиційних методів, таких як розбір тексту чи написання творів, із цифровими ресурсами дозволяє охопити різні стилі сприйняття інформації та адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей здобувачів освіти [11]. Серед ключових концептів:

1) чітке формулювання ключової проблеми та творчо-дослідницької мети заняття та всього курсу;

2) чітке формулювання очікуваних результатів від теоретико-практичної діяльності на занятті;

3) використання варіативних форм навчальної діяльності, як самостійної, так і парної чи групової;

4) послідовність дій та поетапність впровадження інновацій;

5) пропозицію нових ідей для структурно-логічного аналізу, дослідження сюжетних ліній та персонажів.

Сучасний освітній простір характеризується відкритістю, множинністю дискурсу та інтерпретації, нелінійністю, плюралістичністю, міждисциплінарним характером. Запорукою якісної освіти стають варіативність та мінливість змісту навчального процесу, його індивідуальна побудова, опора на досвід.

Залучення цифрових інструментів дозволяє ефективніше використовувати вміння і бажання здобувачів освіти працювати в інформаційному просторі, набувати нових знань, спираючись на власний досвід. Водночас існує низка проблем, спричинених недостатністю досліджень питань впливу інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток особистості та освітній процес, необхідністю визначення співвідношень технологічного та етичного аспектів володіння цифровими технологіями.

Особливу роль відіграє методологічний принцип інтеграції. Так, традиційні методи читання можуть поєднуватися з цифровою інструкцією тексту в онлайн-сервісах; порівняльно-історичний метод – із використанням віртуальних карт літературних впливів; тематичний аналіз – з проєктами цифрового сторітелінгу, коли здобувачі освіти створюють альтернативні інтерпретації образів та сюжетів.

Саме поєднання традиційного та цифрового підходів забезпечує не звичайну «модернізацію» методики, а її якісне оновлення. Здобувачі освіти отримують можливість не лише освоїти зміст твору, а й вступити до творчого діалогу з культурою, що відповідає завданням сучасної гуманітарної освіти.

Висновки. У дослідженні наводяться та аналізуються конкретні приклади використання цифрових інструментів на заняттях літератури, описуються переваги та недоліки різних форм взаємодії. Практична значимість визначається спрямованістю конструювання досвіду використання цифрових інструментів викладачем зарубіжної та української літератури.

Дослідження підтверджує неефективність повної відмови від традиційних методичних ресурсів у зв'язку з аксіологічною складовою курсів літератури. Обґрунтовано, що продуктивне викладання літератури можливе лише при органічному поєднанні традиційних та цифрових підходів, що забезпечує не лише глибину аналізу, а й мотивацію здобувачів освіти до сприйняття художнього тексту у контексті цифрової доби. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні комплексного підходу до вивчення проблеми спільно з фахівцями інших галузей педагогічних наук.

Література

1. Ніколенко К., Корнейко Ю., Добростан О. Інтерактивні технології та їхнє застосування в мобільному навчанні: відмінності, виклики та переваги. *Академічні візії.* 2023. №26. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/790

2. Грабовський Є. М. Аналіз використання мультимедійних компонентів в сучасних технологіях мобільного навчання. Scientific Journal «ScienceRise». 2019. No 4 (57). С. 46–50. DOI: https://doi.org/10.15587/2313-8416.2019.164597

3. Триндюк В., Мартинюк А., Губіна А. Розвиток soft skills засобами інтерактивних технологій (підручників) на заняттях з іноземної мови в закладах вищої освіти. Інноватика у вихованні. 2022. № 15. С. 225–235. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.445

4. Михайлова Л. М., Кочарян А. Б., Савастру Н. І. Вплив мобільності на якість освіти: переваги та виклики в епоху інноваційних технологій. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. №13(27). С. 758–768. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-758-768я

5. Yatsenko T. O. Competence-based pedagogy as the basis of modernization of school literary education. *Visnyk of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko: Pedagogical sciences*. 2018. Vol. 2(1). Pp. 156-165. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/711681/

6. Pasichnyi R., Serhieiev V., Shevchenko S., Petrukha N., Hryvnak B. Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*. 2024. Vol. 17 No. se4. P. 232–245. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245

7. Bernacki M. L., Greene J. A., Crompton H. Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 60. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827

8. Bodnar O., Babiak J., Plavutska I. The influence of modern technologies on the learning of English by students of non-philological specialties in higher education institutions.

Bulletin of Science and Education. 2023. Vol. 7 (13). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-69-84

9. Gabarda Méndez V., Marín-Suelves D., Vidal-Esteve M. I., Ramón-Llin J. Digital competence of training teachers: Results of a teaching innovation project. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13(2). https://doi.org/10.3390/educsci13020162

10. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*. 2022. №3. Pp. 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

11. Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y., Sobrino S. V., Giannoutsou N., Cachia R., Ioannou A. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies.* 2023. №28(6). Pp. 6695-6726. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

References

1. Nikolenko, K., Korneiko, Yu., & Dobrostan, O. (2023). Interaktyvni tekhnolohii ta yikhnie zastosuvannia v mobilnomu navchanni: vidminnosti, vyklyky ta perevahy [Interactive technologies and their application in mobile learning: differences, challenges and advantages]. *Akademichni vizii – Academic visions, 26*. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/790 [in Ukrainian]

2. Hrabovskyi, Ye. M. (2019). Analiz vykorystannia multymediinykh komponentiv v suchasnykh tekhnolohiiakh mobilnoho navchannia [Analysis of the use of multimedia components in modern mobile learning technologies]. *Scientific Journal «ScienceRise», 4* (57), 46–50. DOI: https://doi.org/10.15587/2313-8416.2019.164597 [in Ukrainian]

3. Tryndiuk, V., Martyniuk, A., & Hubina, A. (2022). Rozvytok soft skills zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii (pidruchnykiv) na zaniattiakh z inozemnoi movy v zakladakh vyshchoi osvity [Development of soft skills using interactive technologies (textbooks) in foreign language classes in higher education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education, 15*, 225–235. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.445 [in Ukrainian]

4. Mykhailova, L. M., Kocharian, A. B., & Savastru, N. I. (2023). Vplyv mobilnosti na yakist osvity: perevahy ta vyklyky v epokhu innovatsiinykh tekhnolohii [The impact of mobility on the quality of education: benefits and challenges in the era of innovative technologies]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies, 13*(27), 758–768. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-758-768 [in Ukrainian]

5. Yatsenko, T. O. (2018). Competence-based pedagogy as the basis of modernization of school literary education. *Visnyk of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko: Pedagogical sciences*, *2*(1), 156-165. Available at: https://lib.iitta.gov.ua/711681/

6. Pasichnyi, R., Serhieiev, V., Shevchenko, S., Petrukha, N., & Hryvnak, B. (2024). Digital transformation of higher education as a driver of Ukraine's integration into the European educational space. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, *17* (4), 232–245. https://doi.org/10.14571/brajets.v17.nse4.232-245

7. Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2020). Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, *60*. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827

8. Bodnar, O., Babiak, J., & Plavutska, I. (2023). The influence of modern technologies on the learning of English by students of non-philological specialties in higher education institutions. *Bulletin of Science and Education*, 7 (13). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-69-84

9. Gabarda Méndez, V., Marín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M. I., & Ramón-Llin, J. (2023). Digital competence of training teachers: Results of a teaching innovation project. Education Sciences, 13(2). https://doi.org/10.3390/educsci13020162

10. Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable operations and computers*, *3*, 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

11. Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, *28*(6), 6695-6726. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 814.2:811.373:811.243.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-334-344

Бужикова Тетяна Олександрівна викладач кафедри іноземних мов, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8117-965X

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ СПРИЙНЯТТЯ ТА ПРОДУКУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМАНД У БОЙОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЯХ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз психолінгвістичних чинників, що визначають особливості сприйняття та продукування англомовних команд у бойових комунікативних ситуаціях. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі англійської мови у полікультурному військовому середовищі та необхідністю забезпечення максимальної точності й оперативності директивної комунікації в умовах підвищеного стресу й часових обмежень. Теоретичною основою роботи слугує психолінгвістичний метод, у ході якого мовлення розглядається як результат взаємодії когнітивних процесів, пам'яттєвих механізмів і прагматичних настанов. У дослідженні обґрунтовано, що сприйняття й продукування англомовних команд ґрунтуються на автоматизації мовленнєвих дій, мовленнєвому прогнозуванні та контекстно залежній активації значень. Показано, що контрастивні й директивні структури команд активують у свідомості адресата альтернативні сценарії дії, забезпечуючи швидке зіставлення мовного сигналу з відповідною поведінковою реакцією. Встановлено, що ефективність командної комунікації значною мірою залежить від узгодженої роботи оперативної та довготривалої пам'яті, які забезпечують утримання релевантної інформації, розпізнавання стандартних мовних моделей і зниження когнітивного навантаження. Окрему увагу приділено ролі лексичного вибору, контексту вживання та позамовних чинників, зокрема інституційної ієрархії та статусно-рольових маркерів, які зменшують когнітивну невизначеність і підвищують точність інтерпретації команд.

Доведено, що варіативність англомовного військового дискурсу та наявність термінів і фразеологізмів без прямих відповідників потребують сформованих навичок контекстуального прогнозування значення. Практична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження спеціалізованих навчальних вправ, спрямованих на інтеграцію

пам'яттєвих механізмів із мовленнєвою діяльністю та формування автоматизованих мовленнєво-діяльнісних зв'язків.

Ключові слова: психолінгвістика, бойовий дискурс, англомовні військові команди, сприйняття та продукування мовлення.

Buzhykova Tetiana Olexandrivna lecturer of the Department of Foreign Languages, Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8117-965X

PSYCHOLINGUISTIC FACTORS IN THE PERCEPTION AND PRODUCTION OF ENGLISH COMMANDS IN COMBAT COMMUNICATIVE SITUATIONS

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the psycho-linguistic factors that determine the features of perception and production of English commands in combat communicative situations. The relevance of the study is обусловлена by the growing role of the English in a multicultural military environment and the need to ensure maximum accuracy and efficiency of directive communication under conditions of heightened stress and time constraints. The theoretical framework of the study is based on the psycho-linguistic approach, within which speech is regarded as the result of the interaction of cognitive processes, memory mechanisms, and pragmatic orientations. The research substantiates that the perception and production of English commands are grounded in the automation of speech actions, speech anticipation, and context and dependent activation of meanings. It is demonstrated that contrastive and directive command structures activate alternative action scenarios in the addressee's consciousness, ensuring rapid alignment of the linguistic signal with the corresponding behavioral response. It is established that the effectiveness of command communication largely depends on the coordinated functioning of working and long-term memory, which ensures the retention of relevant information, recognition of standard linguistic patterns, and reduction of cognitive load. Particular attention is paid to the role of lexical choice, usage context, and extralinguistic factors, including institutional hierarchy and status and role markers, which reduce cognitive uncertainty and enhance the accuracy of command interpretation. It is proven that the variability of English military discourse and the presence of terms and phraseological units without direct equivalents require well-developed skills of contextual meaning anticipation. The practical significance of the study lies in substantiating the feasibility of intro-ducing specialized training exercises aimed at integrating memory mechanisms with speech activity and at forming automated speech and action links.

Keywords: psycholinguistics, combat discourse, English military commands, speech perception and production.

Постановка проблеми. У сучасній системі військової освіти значна увага приділяється формуванню іншомовної компетентності курсантів, що забезпечує їхню здатність ефективно взаємодіяти в полінаціональному середовищі. Тому в освітньому процесі використовуються різні методи навчання, спрямовані на розвиток лексико-граматичних навичок, комунікативної спритності та здатності швидко орієнтуватися у нестандартних ситуаціях. Особлива роль відводиться інтеграції когнітивних та поведінкових аспектів навчання, які сприяють підготовці до професійних завдань у реальних умовах служби.

У зв'язку з цим актуальною є потреба у вдосконаленні методів до мовної підготовки, що враховують традиційні лінгвістичні компоненти та водночас психолінгвістичні чинники сприйняття та продукування мовлення, оскільки це створює основу для підвищення ефективності освітнього процесу та адаптації курсантів до вимог сучасної військової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє значне зацікавлення питаннями ефективного засвоєння мовних компетентностей в професійних сферах, де комунікація має критичне значення для діяльності. Так, Юлдашева Л. розглядає психолінгвістичні параметри сприйняття та інтерпретації мовного контрасту [1]. Соколова А. підкреслює значення структурних і функціональних особливостей військового дискурсу [2]. Дослідження Євдокимової І., Савілової Л. та Хапіної О. демонструють, що усні англомовні військові команди виконують функцію авторитарного дискурсу, забезпечуючи пряме регулювання поведінки адресата [3]. Продовжуючи огляд, зазначимо, що Шаранова Ю. і Бесклетна О. відзначають проблему класифікації англомовної військової лексики та її роль у систематизації термінології [4]. Ніконова В. акцентує увагу на лінгвокультурних параметрах військової лексики [5]. Юхименко В. висвітлює психолого-педагогічні чинники формування професійно орієнтованої англомовної компетентності [6]. Попелюк В. розглядає англійську мову як засіб формування комунікативних компетентностей курсантів, інтегруючи лінгвістичні й комунікативні навички [7]. Вінтоняк В. і Васюкова Н. досліджують психологічні особливості підготовки військових в іншомовному середовищі [8].

Натомість Стиркіна Ю. аналізує сучасну англомовну військ-кову лексику з позицій лінгвістичних і соціальних аспектів засвоєння [9].

Попри це, питання ефективного сприйняття та продукування професійно орієнтованих англомовних команд у бойових комунікативних

ситуаціях й надалі залишається недостатньо дослідженим у сучасному науковому дискурсі.

Метою статті є аналіз психолінгвістичних аспектів, що визначають сприйняття та продукування англомовних команд у бойових комунікативних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. З позицій психолінгвістичного підходу продукування контрастивних висловлень розглядається як когнітивно складніша мовленнєва операція порівняно з формуванням нейтральних або ствердних конструкцій. Принагідно наведене пояснюється необхідністю одночасного утримання у робочій пам'яті щонайменше двох опозиційних смислових репрезентацій, організації їх послідовного мовленнєвого розгортання та контролю прагматичного ефекту повідомлення. Доречно зазначити, що процес формування контрасту активується вже на етапі концептуального структурування інформації, коли мовець оперує бінарними смисловими опозиціями, що ґрунтуються на попередньому досвіді, енциклопедійних знаннях та емоційній пам'яті [1, с. 307].

Зауважимо, що ці механізми є важливими у бойових комунікативних ситуаціях, де команди, наприклад, англійською мовою, мають бути когнітивно однозначними. Відтак, команди *"Hold fire / Open fire"*, *"Advance / Fall back"*, *"Secure the area / Abandon position"* ґрунтуються на чітких опозитивних структурах, які активують у свідомості реципієнта альтернативні сценарії дії. У психолінгвістичному вимірі ефективність таких команд визначається швидкістю доступу до ментальних репрезентацій та здатністю адресата миттєво співвіднести мовний сигнал із відповідною поведінковою реакцією.

Важливу роль відіграє мовленнєве передбачення, що забезпечує формування очікувань щодо структури, семантики та інтенції команди ще до її повного акустичного або графічного завершення [1, с. 311]. Зокрема, контрастивні елементи у командних висловленнях можуть звужувати прогнозну рамку, як у випадку команд *"Stand by → Move now"* або *"Prepare to engage → Disengage immediately"*, або порушувати очікування, що потребує оперативної переоцінки ситуації та повторної когнітивної обробки змісту.

У бойовому дискурсі англомовні команди, що функціонують у полікультурному комунікативному середовищі, є важливими, оскільки поєднують виразну директивність із прагматичними маркерами терміновості та потенційної загрози (наприклад, *"Take cover immediately"*, *"Enemy approaching, Clear the building"*, *"Check your sector"*, *"Maintain visual contact"*). З психолінгвістичного аспекту наведені мовні одиниці запускають механізми автоматизованого мовленнєвого реагування, що зменшує

потребу в усвідомленому аналізі та сприяє зниженню когнітивного навантаження в умовах підвищеного стресу.

Важливу групу становлять команди, у яких значення визначається лексичним складом, а також контекстом уживання, наприклад, *"Move"*, *"Cover"*, *"Contact"*, *"Hold"*. Принагідно зауважимо, що сприйняття вказаних вище команд пов'язане з контекстно-залежною активацією значень, де вирішальну роль відіграють ситуаційні чинники, попередній досвід та очікування адресата, що, своєю чергою, підкреслює необхідність формування стабільних асоціативних зв'язків між мовними сигналами та стандартними бойовими сценаріями.

Комунікативна взаємодія під час формулювання та реалізації військових команд відбувається в ході інституційно регламентованого, формалізованого типу спілкування, у якому мовленнєвий вплив ініціюється адресантом, наділеним вищим соціальним або ієрархічним статусом. Доречно зазначити, що вказаний аспект зумовлює асиметричність комунікативних ролей та однобічну спрямованість впливу, а мовлення набуває директивного характеру з прагматичною метою безумовної регуляції поведінки адресата [3, с. 124].

Натомість процес продукування англомовних військових команд вирізняється прагненням до уніфікації мовних засобів. Тут доцільно підкреслити, що адресант обирає такі лексико-граматичні конструкції, які мінімізують ризик двозначного тлумачення та забезпечують пряму трансформацію до дії, перетворюючи мовлення на інструмент когнітивного програмування поведінки.

Значний інтерес становить взаємозв'язок між сприйняттям і продукуванням команд як двома взаємодоповнювальними психолінгвістичними процесами. Слід зазначити, що систематичне відтворення стандартних англомовних команд формує стійкі асоціативні зв'язки між мовною формою та відповідною дією, що підвищує ефективність комунікації та сприяє формуванню автоматизованих навичок.

У зв'язку з цим доцільним є включення до освітнього процесу спеціалізованих вправ, спрямованих на розвиток навичок сприйняття та продукування англомовних команд у психолінгвістичному аспекті. Наприклад, курсантам пропонується серія коротких команд англійською мовою: *"Hold position"*, *"Move forward"*, *"Cease fire"*, *"Take cover"*, *"Advance immediately"*. На першому етапі здійснюється слухове сприйняття команд у різному темпі та з різним рівнем фонового шуму, після чого фіксується миттєва інтерпретація дії, що її викликає команда. На другому етапі студенти самостійно відтворюють команди, дотримуючись вимог до інтонаційної чіткості та імперативної модальності. У результаті виконання

завдання активізуються когнітивні механізми швидкої ідентифікації директивної інтенції та формуються автоматизовані мовленнєво-діяльнісні зв'язки. Поєднання рецептивного й продуктивного компонентів у рамках однієї навчальної ситуації забезпечує моделювання реальних бойових умов і сприяє підвищенню готовності здобувачів освіти до використання англомовних команд в обставинах підвищеного психоемоційного напруження.

Своєю чергою, англомовний військовий дискурс демонструє варіативність структур висловлювання та специфіку добору мовних засобів залежно від належності до окремих родів військ, зокрема піхоти, авіації, морської піхоти. Таким чином, його розвиток у сучасних умовах характеризується значним розширенням граматичних моделей і лексичного складу та активним поповненням новими одиницями, що відображають трансформацію військової діяльності та комунікативних потреб у бойових ситуаціях [2, с. 229].

Вказані особливості безпосередньо впливають на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності. Відповідно, ефективність діалогічного мовлення значною мірою визначається рівнем розвитку пам'яті курсантів, тобто оперативна пам'ять утримує загальний зміст комунікації та релевантні лексико-граматичні конструкції, необхідні для адекватного формулювання власних висловлювань [6, с. 22].

Довготривала пам'ять водночас виконує стабілізуючу функцію, зберігаючи мовні образи англомовних слів і словосполучень, граматичні правила та стандартні синтаксичні схеми. Тому вона забезпечує впізнавання мовних одиниць і їхній коректний добір у процесі діалогічного мовлення, що особливо важливо в умовах підвищеної комунікативної напруги та часових обмежень.

У контексті бойових комунікативних ситуацій взаємодія оперативної та довготривалої пам'яті набуває психолінгвістичної значущості, оскільки визначає швидкість і точність сприйняття англомовних команд, а також адекватність їх подальшого продукування. Одночасно автоматизоване відтворення стандартних мовних моделей сприяє зниженню когнітивного навантаження та мінімізації ризику помилкової інтерпретації директивної інтенції.

З урахуванням цього доцільним постає цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців умінь інтегрувати пам'яттєві механізми з мовленнєвою діяльністю, що забезпечує стабільність англомовної комунікації в умовах стресу. Як приклад, курсантам може бути запропоновано письмово-аналітичне завдання, спрямоване на розмежування процесів сприйняття та продукування англомовних команд у бойових комунікативних умовах. На першому етапі здобувачі освіти отримують перелік директивних одиниць,

зокрема, *"Stand down"*, *"Maintain silence"*, *"Fall back"*, *"Check perimeter"*, *"Hold your fire"*, і здійснюють їх класифікацію за типом очікуваної когнітивної реакції адресата (негайна дія, відкладена дія, регуляція поведінки, контроль стану). На другому етапі передбачається трансформація кожної команди у форму внутрішнього мовлення адресата, тобто опис відповідної ментальної операції або послідовності дій, які вона ініціює.

У сфері комунікативного застосування англомовна військова лексика репрезентує ієрархічно організовану систему, що включає військово-прикладну термінологію, тобто офіційні, статутно закріплені одиниці та нестатутні номінації, й емоційно забарвлені лексичні засоби, що функціонують як стилістичні синоніми та виконують додаткову прагматичну роль [4, с. 55]. Відповідно вказаний розподіл визначає специфіку використання лексики в директивних мовленнєвих актах і впливає на механізми її сприйняття адресатом.

У бойових комунікативних умовах зазначена диференціація лексичних одиниць обумовлює варіативність когнітивної обробки команд, адже офіційно-термінологічні засоби орієнтовані на однозначність і стандартизованість, тоді як емоційно марковані одиниці активізують додаткові асоціативні та оцінні компоненти свідомості, що визначає швидкість інтерпретації та характер поведінкової реакції.

Слід відзначити, що процес продукування англомовних військових команд за таких умов базується на поєднанні нормативності та психолінгвістичної доцільності, оскільки адресант обирає лексичні засоби, здатні поєднувати точність термінологічного значення із прогнозованою когнітивною реакцією адресата, що критично для динамічних бойових умов.

Значення військової лексики формується в ході колективної свідомості під впливом суспільного переосмислення ролі війни, армії та образу військовослужбовця. Унаслідок цього семантичний та конотативний потенціал лексичних одиниць трансформується, набуваючи додаткових смислів, які актуалізуються під час сприйняття та продукування команд [5, с. 172].

З огляду на вищезазначене, в освітньому процесі доцільно застосовувати вправи, спрямовані на усвідомлення психолінгвістичних механізмів обробки англомовних команд. Наприклад, студентам пропонується перелік лексичних одиниць, таких як *"Hold the line"*, *"Neutralize the threat"*, *"Fall back immediately"*, *"Secure the position"*, *"Stand down"*, із завданням визначити тип лексики (статутна чи емоційно забарвлена), прогнозувати когнітивну реакцію адресата та формулювати внутрішнє мовлення, яке ініціює кожна команда.

Крім того, прагматика військового спілкування залучає додаткові позамовні маркери, зокрема регламентований дрес-код, диференційований

за військовим званням, який виконує орієнтаційну функцію та задає очікувану модель комунікативної поведінки навіть без попереднього знайомства між співрозмовниками. У таких умовах міжнародної взаємодії система маркерів спрощує організацію результативного спілкування із партнерами полінаціональних військових формувань та з представниками протилежної сторони [7, с. 109].

Зазначені позамовні чинники безпосередньо впливають на психолінгвістичні механізми сприйняття англомовних команд, тому що знижують рівень когнітивної невизначеності та сприяють швидшій ідентифікації статусних ролей учасників комунікації. Відповідно адресат активує заздалегідь сформовані когнітивні схеми інтерпретації директивних висловлювань, що підвищує точність і швидкість реагування.

Принагідно слід зауважити, що навчання в іншомовному комунікативному середовищі супроводжується значною кількістю стресових чинників, до яких військовослужбовці мають адаптуватися шляхом вироблення відповідних поведінкових стратегій. Необхідність одночасної обробки іншомовної інформації, дотримання статутних вимог і виконання професійних завдань підвищує когнітивне навантаження та може негативно впливати на ефективність засвоєння знань і навичок [8, с. 52].

З урахуванням цього вивчення іноземної мови, зокрема англійської, постає важливою передумовою зниження стресу та оптимізації професійної діяльності у сфері міжнародного військового співробітництва. Відтак, сформована іншомовна компетентність дозволяє військовослужбовцям швидше інтегруватися в полінаціональне середовище, адекватно сприймати та продукувати команди, а також забезпечує якісну професійну підготовку особового складу Збройних Сил України [8, с. 52].

Особливу складність у процесі сприйняття та продукування становлять англомовні військові терміни й фразеологічні одиниці, що відображають специфічні реалії англомовного військового простору та не мають прямих відповідників в інших країнах. Примітно, що окремі інноваційні номінації, особливо фразеологізми, можуть бути малозрозумілими навіть для носіїв англійської мови, які не залучені до військової сфери. Їх осмислення можливе переважно на основі контекстуального аналізу та виявлення внутрішньої структурної організації [9, с. 85].

У психолінгвістичному вимірі вказане зумовлює необхідність формування в адресата навичок контекстуального прогнозування значення та здатності швидко співвідносити мовну форму з операційною дією. Відтак, наведені навички забезпечують ефективне декодування команд у бойових комунікативних ситуаціях, де відсутній час на розгорнуту інтерпретацію мовного сигналу.

З огляду на це доцільним є впровадження спеціальних навчальних вправ, орієнтованих на аналіз психолінгвістичних аспектів сприйняття й продукування англомовних команд. Наприклад, курсантам може бути запропоновано серію англомовних фраз, таких як *"Rules of engagement"*, *"Blue-on-blue"*, *"Force protection"*, *"Chain of command"*, *"Eyes on target"*, які подаються у коротких описах бойових ситуацій. Завдання полягає у визначенні ймовірного значення кожної одиниці на основі контексту, прогнозуванні дії, яку вона ініціює, та подальшому формулюванні стислої англомовної команди для подібної ситуації.

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчують, що сприйняття та продукування англомовних команд у бойових комунікативних ситуаціях зумовлюються комплексною взаємодією психолінгвістичних механізмів, серед яких важливе місце посідають процеси робочої й довготривалої пам'яті, мовленнєвого прогнозування, автоматизації когнітивних схем і контекстно залежної активації значень. Особливості директивних і контрастивних структур команд сприяють оперативному розпізнаванню інтенції адресанта та забезпечують безпосередню трансформацію до дії, що істотно знижує когнітивне навантаження в умовах підвищеного стресу й дефіциту часу. Значний вплив на ефективність командної комунікації справляють також позамовні чинники, зокрема інституційна ієрархія, статусно-рольові маркери та соціокультурний контекст, які мінімізують когнітивну невизначеність і підвищують точність інтерпретації директивних висловлювань.

Аналіз отриманих даних дає підстави розглядати сприйняття та продукування англомовних команд як взаємопов'язані психолінгвістичні процеси, цілеспрямоване формування яких потребує системної педагогічної підтримки в ході освітнього процесу. Актуальності набуває впровадження спеціалізованих навчальних вправ, орієнтованих на інтеграцію пам'яттєвих механізмів із мовленнєвою діяльністю, розвиток навичок автоматизованого реагування та контекстуального прогнозування значення.

Література

1. Юлдашева Л. П. Психолінгвістичні параметри сприйняття та інтерпретації мовного контрасту. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2025. № 2(214). С. 305-313.

2. Соколова А. До проблеми вивчення військового дискурсу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 73, том 3. С. 229-234.

3. Євдокимова І. О., Савілова Л. В., Хапіна О. В. Усні англомовні військові команди як складові авторитарного дискурсу. Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Том 33(72) № 1 Ч. 1. С. 121-125.

4. Шаранова Ю. В., Бесклетна О. О. Проблема класифікації англомовної військової лексики в парадигмі лінгвістичних досліджень. Закарпатські філологічні студії. 2021. Т. 2, Вип. 19. С. 54-59.

5. Ніконова В. Г. Лінгвокультурні параметри військової лексики в англійському медіадискурсі. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36(75) № 1 Ч. 1. С. 168-174.

6. Юхименко В. О. Психолого-педагогічні чинники формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх офіцерів. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». 2019. № 3. С. 18-25.

7. Попелюк В. П. Англійська мова у парадигмі формування комунікативних компетентностей курсантів ЗВО. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2020. № 165(9). С. 104-113.

8. Вінтоняк В., Васюкова Н. Психологічні особливості професійної підготовки військових фахівців в іншомовному комунікативному середовищі. Вісник Національного університету оборони України. 2023. № 3(73). С. 50-56.

9. Styrkina Y. Modern military vocabulary in teaching english: Linguistic and social aspects of mastering. Естетика і етика педагогічної дії. 2022. № 25. С. 83-93.

References

1. Yuldasheva, L. P. (2025). Psykholinhvistychni parametry spryiniattia ta interpretatsii movnoho kontrastu [Psycholinguistic parameters of perception and interpretation of linguistic contrast]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Academic Notes. Series: Philological Sciences, 2(214), 305-313 [in Ukrainian].

2. Sokolova, A. (2020). Do problemy vyvchennia viiskovoho dyskursu [On the problem of studying military discourse]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 73(3), 229-234 [in Ukrainian].

3. Yevdokymova, I. O., Savilova, L. V., & Khapina, O. V. (2022). Usni anhlomovni viiskovi komandy yak skladovi avtorytarnoho dyskursu [Oral English military commands as components of authoritarian discourse]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism, 33(72), 1(1), 121-125 [in Ukrainian].

4. Sharanova, Yu. V., & Beskletna, O. O. (2021). Problema klasyfikatsii anhlomovnoi viiskovoi leksyky v paradyhmi linhvistychnykh doslidzhen [The problem of classification of English military vocabulary in the paradigm of linguistic research]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 2(19), 54-59 [in Ukrainian].

5. Nikonova, V. H. (2025). Linhvokulturni parametry viiskovoi leksyky v anhliiskomu mediadykursi [Linguocultural parameters of military vocabulary in English media discourse]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism, 36(75), 1(1), 168-174 [in Ukrainian].

6. Yukhymenko, V. O. (2019). Psykholoho-pedahohichni chynnyky formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnikh ofitseriv [Psychological and pedagogical factors of forming professionally oriented English communicative competence in dialogic speech of future officers]. Inozemni movy – Foreign Languages, 3, 18-25 [in Ukrainian].

7. Popeliuk, V. P. (2020). Anhliiska mova u paradyhmi formuvannia komunikatyvnykh kompetentnostei kursantiv ZVO [English language in the paradigm of forming communicative competencies of cadets of higher military educational institutions]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of T. H. Shevchenko Chernihiv Collegium National University, 165(9), 104-113 [in Ukrainian].

8. Vintoniak, V., & Vasiukova, N. (2023). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv v inshomovnomu komunikatyvnomu seredovyshchi [Psychological features of professional training of military specialists in a foreign-language communicative environment]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defence University of Ukraine, 3(73), 50-56 [in Ukrainian].

9. Styrkina, Y. (2022). Modern military vocabulary in teaching English: Linguistic and social aspects of mastering. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii – Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action, 25, 83-93.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111’37’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-345-362

Васенко Олександр Юрійович аспіант 4 року навчання в КНУ ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0003-4791-3026

Бистров Яків Володимирович доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології факультету іноземних мов, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-6549-8474

МЕТАФОРИЧНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ СЕМАНТИЧНОГО ДОМЕНУ *ВІЙНА* В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ 19-21 СТОЛІТЬ

Анотація.У статті подано корпусно-стилістичний опис метафоричної об’єктивації семантичного домену WAR (ВІЙНА) в англомовній художній прозі XIX–XXI століть. Матеріалом дослідження слугує авторський корпус воєнної тематики, опрацьований у середовищі Sketch Engine: загальний обсяг становить 5 254 342 токени, 282 064 речень, 63 247 лем та 154 500 унікальних словоформ. Методологія поєднує частотний відбір лексем домену, аналіз ключових лексем,колокаційне профілювання (Word Sketch) і семантичну просодію ядрових одиниць, а також інтерпретативний аналіз концептуальних метафор як механізмів відтворення домену WAR. Встановлено, що домен WAR у корпусі структурований дев’ятьма взаємодоповнюваними субдоменами (учасники, бойові дії, озброєння, спорядження, транспорт, наслідки, події, локації, документи). Метафоричний рівень репрезентації війни формують насамперед концептуальні моделі WAR IS A GAME, WAR IS A PHYSICAL FORCE, WAR IS A CONTAINER, WAR IS AN ANIMAL, WAR IS A JOURNEY. Встановлено, що у прозі XIX ст. Домінують образи дисциплінованих армій та героїчних баталій; у XX ст. – опис механізованих «воєнних машин» і безликої жорстокості; у XXI ст. – увага зміщується до психологічних травм, пам’яті та повернення додому. Метафори, що об’єктивують війну, так само зазнають змін: «війна – машина», «війна – дикий звір», «війна – стихія» (буря, вогонь, паводок) і «війна – хвороба». Об’єктивація дозволяє читачеві осмислювати абстрактний досвід конфлікту як матеріальний об’єкт, а метафоричні моделі формують оцінний фон: війна постає страшною, неконтрольованою силою, що завдає шкоди як ворогу, так і авторові та головним персонажам..

Ключові слова: семантичний домен war; концептуальна метафора; корпусна лінгвістика; стилістика; колокації; семантична просодія; англомовна проза; xix–xxi століття.

Vasenko Oleksandr Yuriyovych 4th year postgraduate student at Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0003-4791-3026

Bystrov Yakiv Volodymyrovych Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-6549-8474

METAPHORICAL OBJECTIFICATION OF THE SEMANTIC DOMAIN OF WAR IN ENGLISH-LANGUAGE PROSE OF THE 19TH–21ST CENTURIES

Abstract. The article presents a corpus-stylistic description of the metaphorical objectification of the semantic domain WAR (“WAR”) in English-language fiction of the 19th–21st centuries. The research material is the author’s corpus of military topics, processed in the Sketch Engine environment: the total volume is 5,254,342 tokens, 282 064 sentences, 63,247 lemmas and 154,500 unique word forms. The methodology combines frequency selection of domain lexemes, keyword analysis, collocation profiling (Word Sketch, logDice) and semantic prosody of core units, as well as interpretative analysis of conceptual metaphors as mechanisms of stylistic and cognitive compression of the experience of war. It has been established that the WAR domain in the corpus is structured by nine complementary subdomains (participants, combat actions, weapons, equipment, transport, consequences, events, locations, documents), within which typical syntagmatic frames and modifier profiles are stabilized. The metaphorical level of war representation is formed primarily by the models WAR IS A GAME, WAR IS A PHYSICAL FORCE, WAR IS A CONTAINER, WAR IS AN ANIMAL, WAR IS A JOURNEY; in the 19th century, images of disciplined armies and heroic battles dominate; in the 20th century, descriptions of mechanized “war machines” and faceless cruelty; in the 21st century, attention shifts to psychological trauma, memory and returning home. Metaphors that objectify war also evolve: “war is a machine”, “war is a wild beast”, “war is an element” (storm, fire, flood) and “war is a disease”. Objectification allows the reader to comprehend the abstract experience of the conflict as a material object, and metaphorical models form an evaluative background: war appears as a

terrible, uncontrolled force that destroys both the external enemy and its own participants.

Keywords: semantic domain war; conceptual metaphor; corpus linguistics; stylistics; collocations; semantic prosody; english prose; 19th–21st centuries.

Постановка проблеми. Війна як досвід та як тема художнього письма вирізняється винятковою здатністю концентрувати різні виміри людського існування–тілесний, емоційний, моральний, інституційний. У прозі воєнна реальність не зводиться до відображення подій: вона осмислюється через різноманітні мовні засоби, які надають бойовому й травматичному досвіду когерентної форми. Важливим механізмом такого осмислення є метафора, що виконує функцію когнітивної трансформації складних явищ у більш доступні концепти та водночас працює як стилістичний інструмент: створює образність, керує темпом оповіді, розміщує акценти та відтворює авторську оцінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Матеріалом слугує авторський корпус англомовної художньої прози воєнної тематики, сформований для аналізу семантичного домену WAR у текстах XIX–XXI століть. Корпус включає твори різних історичних періодів та наративних стратегій (від описів наполеонівських і вікторіанських війн до художніх осмислень Першої та Другої світових війн і сучасних конфліктів). Для статистичного опрацювання корпус завантажено в Sketch Engine; за його підрахунками масив містить 5 254 342 токени, 282 064 речень, 63 247 лем і 154 500 унікальних словоформ.

У сучасній когнітивній лінгвістиці метафоризація концептів/семантичних доменів розглядається не просто як стилістичний прийом, а як механізм осмислення досвіду, що базується на асоціативній схожості між доменом-джерелом і доменом-ціллю. Широко популярним є визначення метафори подане Дж. Лакоффом і М. Джонсоном що бачить метафору як розуміння та відтворення одного явища за допомогою засобів іншого[1].На думку цих дослідників, мовні метафоричні вирази є поверхневими проявами глибших концептуальних зв'язків які є прекрасним джерелом інформації для аналізу дискурсу й тексту [2]. Доцільно згадати праці З. Кьовечеш котрий досліджує, як метафори конвенціоналізуються, як вони варіюють у культурі та жанрах, і чому один і той самий цільовий домен може стабільно активувати різні домени-джерела залежно від комунікативної перспективи [3]. На практиці це означає що, семантичний домен WAR у прозі може концептуалізуватися як змагання, примусова сила, замкнений простір або рух/кампанія, і кожна з цих моделей не лише "описує", а задає фокус, оцінку й інтерпретаційний горизонт наративу [1–3].

Також варто згадати і праці присвячені дискурсивному аналізу метафори. Так, Е. Семіно стверджує, що метафора є інструментом організації значення в дискурсі котрий впливає на наративну перспективу й може виконувати пояснювальні та оцінні функції в тексті [5]. Водночас корпусна традиція пропонує спосіб перейти від ізольованих прикладів-ілюстрацій до перевірюваних та статистично обгрунтованих даних про паттерни метафоричних моделей у великих масивах текстів. Зокрема, праця Дж. Сінклера окреслює базову логіку роботи з корпусом через конкорданс і колокації як механізми виявлення повторюваних патернів уживання [6], а М. Стаббс указує на те, що стабільність значення формується через повторювані контексти й сполучуваність[7]. Для прикладної лінгвістики С. Ханстон обґрунтовує думку про те, що корпусні процедури корисні не лише для підрахунків, а й для пояснення того, як мовні вибори працюють у реальних жанрах і регістрах [8]. У вузькому метафорологічному зрізі А. Дейньян звертає увагу на важливість корпусних даних для аналізу метафори як системи повторюваних лексико-семантичних сигналів (через патерни, колокації, частотність), а не як набору окремих стилістичних виборів [4]. Технічно й методично такі дослідження підсилюють інструментарій Sketch Engine, який стандартизує роботу з конкордансом, частотою та колокаційними профілями і надає запити на кшталт CQL для керованого видобування контекстів [9].

У працях вітчизняних когнітивістів теорія концептуальної метафори часто застосовується для аналізу чітко визначених цільових доменів і метафоричних моделей,. Так, О. Дойчик та І. Шкорута, аналізуючи метафоричну об'єктивацію групової терапії в психотерапевтичному дискурсі на матеріалі роману Ірвіна Ялома, доходять висновку про те, що складний процес метафоризації може стабільно відтворюватися через повторювані когнітивні рамки, які впливають на інтерпретацію дій, ролей і динаміки взаємодії персонажів [11]. У нашому дослідженні за аналогією фіксується цільовий домен WAR, окреслюються регулярні мовні індикатори метафоризації та пояснюється їхній дискурсивно-стилістичний ефект [11]. Я. Бистров у праці про наратив подорожі показує продуктивність поєднання теорії концептуальної метафори із близькими когнітивними процедурами інтерпретації наративу, де метафоричні асоціації працюють як інструмент "компресії" складного досвіду й задають спосіб читання подієвості в тексті [10]. З іншого боку, у перекладознавчій перспективі Я. Бистров і У. Тацакович стверджують, що концептуальна метафора визначається як ментальна одиниця, яка при перекладі зберігає або трансформує концептуальні відповідності, а не просто фіксує схожі семантичні риси [12]. Отже, ці студії задають близьке до нашого дослідження розуміння метафори як

системи моделей, що профілюють концепти і водночас показують, що метафоризацію можна верифікувати через корпусні методики[10–12].

У межах окресленої традиції місце нашої проблеми визначається так: ми поєднуємо когнітивно-дискурсивне тлумачення метафори з корпусним інструментарієм, щоб описати метафоричну об'єктивацію домену WAR в англомовній прозі XIX–XXI століть як систему повторюваних моделей і як частину ширшої доменної організації «мови війни» в художньому наративі. Спираючись на теорію концептуальної метафори [1–3], дискурсивне розуміння функцій метафори та корпусні принципи виявлення регулярностей, ми розглядаємо не лише наявність метафоричних відповідностей, а й те, які сегменти доменної структури вони підсилюють у різні періоди та які стилістичні ефекти продукують (дистанціювання/іронізація, травматичний регістр, процедурно-операційний тон, відчуття замкненості чи неминучого руху) .

Мета статті. Здійснити комплексний аналіз метафоричної об'єктивації семантичного домену WAR (ВІЙНА) в англомовній прозі XIX–XXI століть на основі авторського корпусу та встановити зв'язок між доменною структурою, колокаційними профілями й метафоричними моделями. Для досягнення мети поставлені такі завдання:

1) сформувати й кількісно схарактеризувати корпус;

2) виокремити семантичне ядро домену WAR та його субдомени;

3) описати типові колокаційні рамки й просодію ключових лексем;

4) встановити провідні концептуальні метафори війни та їхні лінгвістичні реалізації;

5) інтерпретувати діахронічні зміни метафоричних акцентів у матеріалі XIX–XXI століть.

Виклад основного матеріалу. 1. Доменна структура WAR і його субдомени. Корпусний матеріал чітко засвідчує, що домен WAR у художній прозі не зводиться до простого набору тематичних слів на кшталт "війна – бій – солдат – зброя". У текстах XIX–XXI століть він розгортається як багатошарова система, в якій різні лексичні групи взаємодіють і виконують різні функції в наративі.

На рівні семантичного ядра ця система охоплює не лише номінації власне подій війни, а й мовні засоби, що «обслуговують» воєнну реальність у ширшому сенсі: людей і ролі (учасників та ієрархії), дії та режими насильства, матеріальну частину (озброєння, спорядження, транспорт), просторові маркери фронту й позицій, а також документи, накази й процедурні формули. Окремий пласт формують лексеми, пов'язані з наслідками – втратами, пораненнями, руйнуванням, що різко змінюють емоційну тональність і семантичну просодію фрагментів.

Саме тому у межах домену стабілізуються дев'ять субдоменів, які не є простими тематичними групами, а відображають, як корпус реально структурує воєнний досвід у мовленні. Одні сегменти підтримують динаміку оповіді: вони пов'язані з дієсловами дії, руху, зіткнення, що задають темп і формують сцену бою як процес, а інші - передають сенсорність і матеріальність через лексеми вогню, диму, металу, техніки, які роблять опис візуальним та чітким. Субдомени документів і процедур, навпаки, залучають інституційний тон: війна постає як організована система командування, розпоряджень і регламентів, де рішення мають форму наказів, місій і звітів. Нарешті, сегмент наслідків виконує роль етичного й емоційного маркера: саме через нього війна в художньому тексті набуває виміру втрати, провини, травми та пам'яті. Так, домен WAR у корпусі функціонує як цілісний механізм, який одночасно просуває сюжет, формує образність і задає оцінність.

Таблиця 1

Субдомени семантичного домену WAR («ВІЙНА») у корпусі та типові лексеми-репрезентанти

Субдомен	лексеми-репрезентанти
Учасники бойових дій	soldier, army, enemy, general, officer, captain, civilian, veteran
Бойові дії та вогонь	battle, fight, combat, attack, fire, smoke, shot, bombard
Озброєння	gun, rifle, artillery, shell, bullet, tank, aircraft
Військове спорядження	helmet, uniform, boots, pack, belt, kit
Транспортні засоби	truck, convoy, ship, carrier, helicopter, aircraft
Наслідки та шкода	casualty, wounded, death, loss, damage, ruin
Події та стани війни	war, campaign, siege, invasion, ceasefire, surrender
Локації та інфраструктура	front, trench, camp, base, position, battlefield
Документи й управління	order, mission, command, intelligence, report, treaty

Семантична сегментація (табл. 1) важлива не лише як «перелік тем», а як опис концептуального кістяка домену. Субдомен УЧАСНИКИ забезпечує персональну та соціальну оптику; «бойові дії» формують динаміку й драматургію; «озброєння», «спорядження» і «транспорт» створюють матеріальну сцену і підтримують технічний регістр; «локації» організують простір; «документи й управління» вмикають голос інституції; «наслідки»

концентрують етичний та емоційний фокус; «події та стани» задають рамку великого часу.

2. Частотність ключових лексем і корпусні індикатори домену Частотні показники підтверджують переважання низки лексем, які виконують роль стабільних вузлів домену. Показово, що у корпусі високі частоти мають не лише загальні назви (war), а й інституційні ролі (general), сенсорні та динамічні маркери (fire), а також номінації бойових дій (battle) та людських агентів (soldier, enemy). Це свідчить про поєднання трьох перспектив війни: подієвої (що відбувається), агентної (хто діє) й матеріально-сенсорної (як «відчувається» війна).

Таблиця 2

Фрагмент частотного профілю домену WAR у корпусі (вибірка ключових лексем)

Лексема	Частотність (вживань у корпусі)
war	8119
battle	931
soldier	648
enemy	1268
front	650
casualty	922
general	3583
fire	2511

Сам факт того, що war поєднується з високочастотними інституційними лексемами (general) і сенсорними маркерами (fire), дозволяє очікувати різноманіття стилістичних ефектів. По-перше, війна репрезентується як керована система рішень і статусів; по-друге, як простір інтенсивних фізичних відчуттів. Надалі ці ефекти виявляються в колокаціях: організаційна й процедурна лексика співіснує з лексикою болю, загрози й руйнування.

3. Колокаційні профілі та семантична просодія як стилістичні маркери.Колокаційний аналіз показує, що в межах кожного субдомену лексеми тяжіють до повторюваних синтаксичних і семантичних патернів, які задають типову сцену для читача. Наприклад, зброя майже завжди входить в ситуації підготовки/обслуговування/використання (load, reload, fire), тоді як персонажі та ієрархія закріплюються у схемах підпорядкування і розподілу ролей (order, lead, serve, enlist). Наслідки війни, навпаки, організуються навколо лексики втрат та евакуації, що різко змінює тональність і темп оповіді.

Таблиця 3

Колокаційні профілі субдоменів: типові модифікатори та дієслівно-позиційні рамки (узагальнення)

Субдомен	Модифікатори (ліві)	Типові дієслова / праві рамки
Персонажі та ієрархія	experienced, decorated, young, brave, weary	order, lead, serve, enlist, obey; unit assigned, brigade stationed
Озброєння	loaded/unloaded, automatic, heavy/light, long-range, armored	load, reload, fire, shoot, aim, deploy; cease/open/return fire
Бойові дії та вогонь	fierce, bitter, bloody, heavy; raging, blazing, thick	battle raged; shots echoed; flames leapt; bombard, storm, engage
Операції/управління	tactical, operational, strategic; immediate, urgent	issue orders; mission to secure; deploy to base; target acquisition
Шкода та втрати	massive, heavy, civilian, wounded; fatal	suffer casualties; evacuate civilians; count losses; die, wound, survive

Семантична просодія, що проявляється в регулярних колокантах, послідовно підтримує «негативну» оцінність війни, але робить це різними способами. Для war і battle характерні колокації, що підсилюють масштаб і тривалість (порівн. raged, broke out, intensified), а також лексика втрат (casualties, dead, wounded). У soldier та enemy просодія розщеплюється: з одного боку, з'являються модифікатори героїзації чи витривалості (brave, decorated, weary), з іншого – маркери загрози й ворожості (hostile, advancing, overwhelming). Front часто входить у просторові схеми ліній/позицій/території, що додає текстові просторової точності. Звідси випливає, що просодія працює як стилістичний інструмент: вона не лише оцінює війну, а й задає домінантну оптику сцени – героїчну, травматичну або процедурну.

4. Метафорична об'єктивація війни: провідні концептуальні моделі. Метафоричний рівень репрезентації війни в корпусі виявляється системним: він не зводиться до поодиноких авторських знахідок, а формується як набір повторюваних концептуальних моделей, що системно актуалізуються в різних текстах та історичних зрізах. Саме повторюваність і типова мовна реалізація цих моделей дають підстави говорити про закономірні способи осмислення війни в англомовній прозі. Передусім

метафори виконують когнітивну функцію «стиснення» досвіду. Війна як явище надто складне, багатокомпонентне й травматичне, аби передаватися лише прямими описами подій. Тому вона концептуалізується через доступніші схеми: як гра зі ставками і правилами, як фізична сила, що тисне й калічить, як контейнер або простір, у який «входять» і з якого прагнуть «вийти», як тварина-хижак, що полює і пожирає, або як подорож із маршрутами, рухом, просуванням і відступом.

Паралельно метафоричні моделі керують стилістичними ефектами. «Гра» часто створює дистанціювання й дозволяє іронічно або холодно-раціонально оцінювати події, підкреслюючи серйозність ставок. «Сила» й «тварина» драматизують, посилюють відчуття загрози, роблять війну тілесно відчутною й емоційно неприємною. «Контейнер» акцентує замкненість ситуації, психологічну або фізичну пастку, з якої майже неможливо вирватися. «Подорож» задає темп і тривалість: війна описується як рух, кампанія, траєкторія, де навіть хаос підпорядковується логіці маршруту.

Таблиця 4

Провідні концептуальні метафори війни та типові лексеми-реалізатори у корпусі

Концептуальна метафора	Лексеми/маркери (типові реалізації)	Стилістичний ефект
WAR IS A GAME	play, game, winner, loser, stakes, gamble, prize; win/lose/risk	змагальність, стратегічність; дистанціювання й інколи іронія
WAR IS A PHYSICAL FORCE	strike, shock, crush, paralyze, suffocate, injure, harm	тілесність, травматизм; відчуття болю та примусу
WAR IS A CONTAINER	in/inside/within; enter; get out; escape; keep out	замкненість ситуації; відчуття пастки
WAR IS AN ANIMAL	predator, hunt, devour, prey; fierce, vicious; cat-and-mouse	безжальність й загроза; дегуманізація конфлікту
WAR IS A JOURNEY	march, road, path, step; move ahead; retreat	динаміка руху; сюжет як маршрут/кампанія

Модель WAR IS A GAME особливо виразно актуалізується в текстах, де війна подається як зіткнення стратегій і розрахунків. Наявність лексем play, game, stakes, gamble, winner/loser переносить на війну логіку правил, ходів і виграшу.

Така репрезентація не обов'язково нехтує війну, навпаки, вона підкреслює холодну раціональність рішень і фатальність ставки. Разом із тим стилістично ця модель часто створює дистанціювання – патетика замінюється іронією.

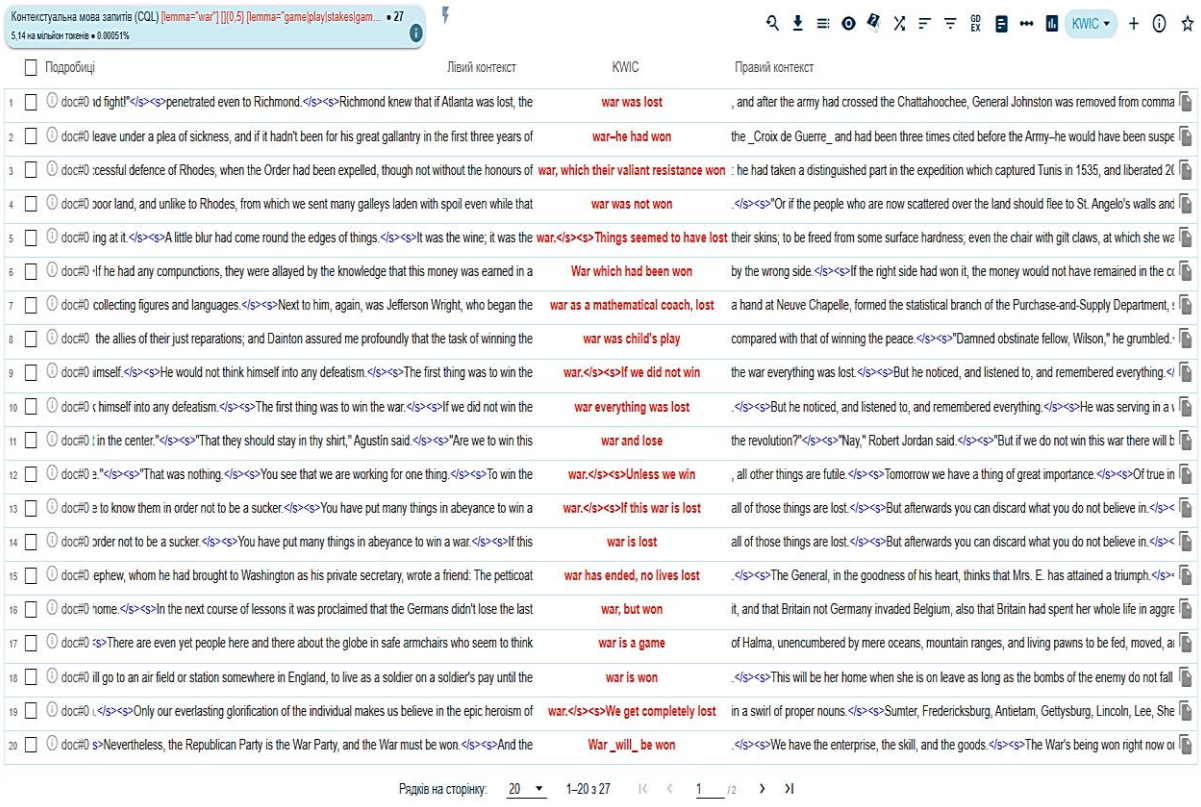


Рис. 1. Концептуальна метафора WAR IS A GAME

У корпусі ігровий фрейм війни реалізується насамперед через лексику результату (*win/lose, won/lost*), що стабільно переводить воєнний досвід у логіку змагання з чіткою структурою.

Такі контексти формують наратив «інцевої мети»: війна розуміється як подія, яку треба "виграти", і саме це задає тиск у висловлюваннях на кшталт *if we did not win … everything was lost*.

Таблиця 5

Конкорданс-приклади реалізації моделі WAR IS A GAME (KWIC)

№	KWIC-фрагмент (контекст)	Лексичний тригер	Інтерпретація
1	*… if Atlanta was lost, the* ***war was lost****, and after the army …*	lost	Війна концептуалізується як змагання з результатом “програш/перемога”, де один епізод визначає “партію”.
2	*… his great gallantry …* ***war–he had won*** *the Croix de Guerre …*	won	“Виграш” переносить на воєнний досвід логіку досягнення результату й “рахунку” успіхів.
3	*… honours of* ***war, which … resistance won*** *…*	won	Перемога подається як підсумок правильної стратегії/дії, що наближає війну до моделі “конкурентної гри”.
4	*…* ***war was not won*** *…*	not won	Негативний результат оформлюється як невдалий “матч”, підсилюючи оцінність і телологію “виграти/не виграти”.
5	*… this money was earned in a* ***War which had been won*** *by the wrong side …*	won	Парадокс “виграш не тих” створює іронічний ефект і підкреслює аморальність логіки “перемоги”.
6	*… the task of winning the* ***war was child’s play*** *compared with … peace …*	child’s play	Війна порівнюється з грою/забавою – це стилістично дистанціює і часто працює як іронічне заниження.
7	*… The first thing was to win the* ***war. If we did not win*** *… everything was lost …*	win	“Win” формує риторику ставки: перемога як єдина умова сенсу, що “стискає” складність до бінарного результату.
8	*… “Are we to win this* ***war and lose*** *the revolution?” …*	win/lose	Війна моделюється як гра з компромісами: можна “виграти” одне й “програти” інше (логіка trade-off).
9	*… You have put … to win a* ***war. If this war is lost*** *…*	war is lost	Фрейм “програшу” вбудовується в аргументацію, підсилюючи фаталізм і раціоналізацію жертв.
10	*… think* ***war is a game*** *…*	game	Пряма номінація “war is a game” дає найчистішу, експліцитну реалізацію моделі та відкриває потенціал іронізації/відчуження.

Окремий підтип становлять чіткі маркери гри (*war is a game; war was child’s play*), які не обов’язково “полегшують” тему, але створюють сильний ефект дистанціювання – від іронічного коментаря до холодної раціоналізації, де життя і втрати непрямо прирівнюються до одиниць підрахунку. Показовими є також конструкції trade-off типу *win this war and lose the revolution*, що проектують на війну логіку вибору між “виграшами” і

“програшами” різних масштабів. У сумі ці реалізації підтримують стилістичний регістр стратегічності й фатальної ставки, в якому війна постає як конфігурація ходів, результатів і цін, а не лише як послідовність подій.

Рис. 2. Концептуальна метафора WAR IS A PHYSICAL FORCE

Для моделі WAR IS A PHYSICAL FORCE у корпусі виконано пошук за CQL-патерном *[lemma="war"] []{0,5} [lemma="strike|hit|crush|smash|..."]* (у межах 0–5 позицій між номінацією війни та дієсловами фізичного впливу). У вибірці зафіксовано 5 релевантних збігів (0,95 на мільйон токенів), які демонструють стабільний механізм метафоричної об’єктивації: війна постає як агентивна сила, що завдає удару, уражає, створює шоковий ефект і примусово змінює стан людини або соціального середовища. У конкордансних рядках реалізація моделі оформлюється насамперед через лексику прямого удару й ураження (*war ... struck; war ... has hit; the world will be stricken*), завдяки чому війна конструюється не як нейтральне тло подій, а як чинник, що “влучає” і спричиняє наслідок у вигляді руйнування стабільності чи зламу звичного порядку. Важливо, що сфера дії цієї метафори виходить за межі суто воєнного опису: у фрагменті типу *war scare ... has hit the market* війна метафорично подана як ударна хвиля, яка переноситься на економічний дискурс, але зберігає ключову семантику фізичного впливу – раптовості, сили та зовнішнього примусу. Окремий підтип становить конструкція *the world will be stricken with madness*, де фізичний вплив трансформується в образ тривалого “ураження”: війна не тільки завдає удару, а й запускає стан патологізованої дезорієнтації, що підсилює травматичний регістр оповіді. Стилістично модель WAR IS A PHYSICAL FORCE працює як інтенсифікатор: вона підвищує емоційну напругу фрагментів, акцентує втрату контролю та тілесність переживання, а також підтримує фаталістичний тон, у якому війна мислиться як сила, що не піддається індивідуальному спротиву й діє за логікою примусу.

WAR IS A PHYSICAL FORCE та WAR IS AN ANIMAL, навпаки, зсувають фокус до тілесного й загрозливого. Дієслова strike, crush, paralyze, suffocate передають відчуття удару, тиску, втрати контролю; образ тварини-хижака (hunt, devour, prey) дає змогу говорити про війну як про

«нелюдський» механізм, що споживає людей і ресурси. Ці моделі інтенсивно підтримують травматичний регістр і збільшують емоційну напругу фрагментів.

Рис. 4. Концептуальна метафора WAR IS AN ANIMAL

Для перевірки моделі WAR IS AN ANIMAL виконано конкордансний пошук за CQL-патерном із тригерами “хижацької” семантики (*beast/predator/prey/hunt* у межах 0–5 позицій від леми *war*). Отримано 2 збіги (0,38 на мільйон токенів), однак їхня контекстна валідація показує необхідність точнішого налаштування запиту. Частина знайдених реалізацій має характер метамовного коментаря або містить лексему *hunt* у нефігуративному значенні (“шукати/нишпорити”), що не передає прямої проєкції війни як “хижака-звіра”. З огляду на це, для корпусно обґрунтованого опису моделі доцільно застосовувати жорсткіші тригерні рамки (типу *war* + *beast/monster/predator* або *war* + *devour/prey on/feed on*), які мінімізують шум і дають саме ті контексти, де війна концептуалізується як “нелюдський” механізм полювання/пожирання, що підсилює травматичний регістр і критичний ефект наративу.

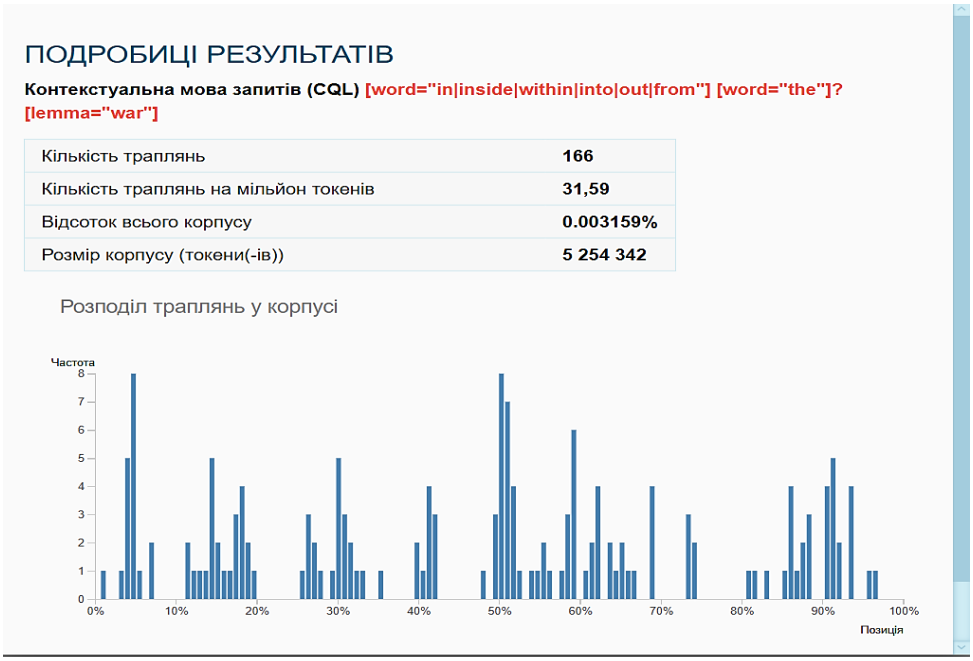


Рис. 5. Концептуальна метафора WAR IS A CONTAINER

Метафора WAR IS A CONTAINER у корпусі реалізується як онтологічна модель, у межах якої війна концептуалізується не лише як подія, а як обмежений простір із межею, "всередині/ззовні" та можливістю входу/виходу. На рівні пошукової процедури це добре фіксує CQL-запит, побудований на прийменникових маркерах локалізації та напрямку руху (*in/inside/within/into/out/from*), які "підтягують" лему *war* у позицію просторового контейнера.

У конкордансах видно два типи мовної реалізації. По-перше, просторовий профіль ("перебування всередині контейнера") – *in the war / within the war*, де війна постає як середовище досвіду: *"lost much in the war"*, *"what happened to you in the war?"*, *"experiences in the war"*. Такі контексти не просто фіксують події, а ніби поміщають персонажа або спільноту "всередину" війни як окремого світу зі своїми правилами, обмеженнями й нормами. По-друге, дирекційний профіль ("перетин межі контейнера") – *into / from / out (of) the war*: *"come back from the war"* відтворює повернення як вихід із обмеженого простору, тоді як *"brought America into the war"* передає вступ/залучення як вхід у контейнер через певний "поріг". У таких фрагментах війна не описується через конкретні дії; натомість акцент переноситься на статус участі (бути "в" війні) та зміну стану (увійти/вийти), що сприяє наративному структуруванню й узагальненню складних політичних або біографічних траєкторій. На лексико-семантичному рівні ця модель підтримується словами, що позначають внутрішні зони та межі війни (на кшталт *battlefield, front, zone, territory*), тобто наповнюють контейнер визначеними "секторами" та дозволяють осмислювати війну як топографічний простір із кордонами й периметрами. У стилістичному плані метафора WAR IS CONTAINER підсилює ефект просторової орієнтації й часто працює разом із метонімією: замість звичного явища "війна" у фокус потрапляє "простір війни", який можна уявно окреслити, перетнути, залишити або повернутися з нього. Це, відповідно, дає можливість легко інтерпретувати її семантичну просодію: "всередині війни" частіше застосовуються теми витривалості/адаптації/ обмежень, тоді як "вхід/вихід" підкреслює пороговість досвіду та зміну життєвого режиму, яку наратив подає як перехід між "зовнішнім" і "внутрішнім" просторами війни.

WAR IS A CONTAINER працює через прості, але дуже продуктивні просторові патерни: «бути у війні», «вийти з війни», «втекти з війни». Прийменникові конструкції in/inside/within та дієслова enter/escape/get out перетворюють війну на обмежений простір, який можна «покинути» або в якому можна «застрягти». Саме ця модель часто пов'язується з психологічною перспективою персонажа: війна стає середовищем, що обмежує горизонти, змінює часові відчуття і перевизначає нормальність.

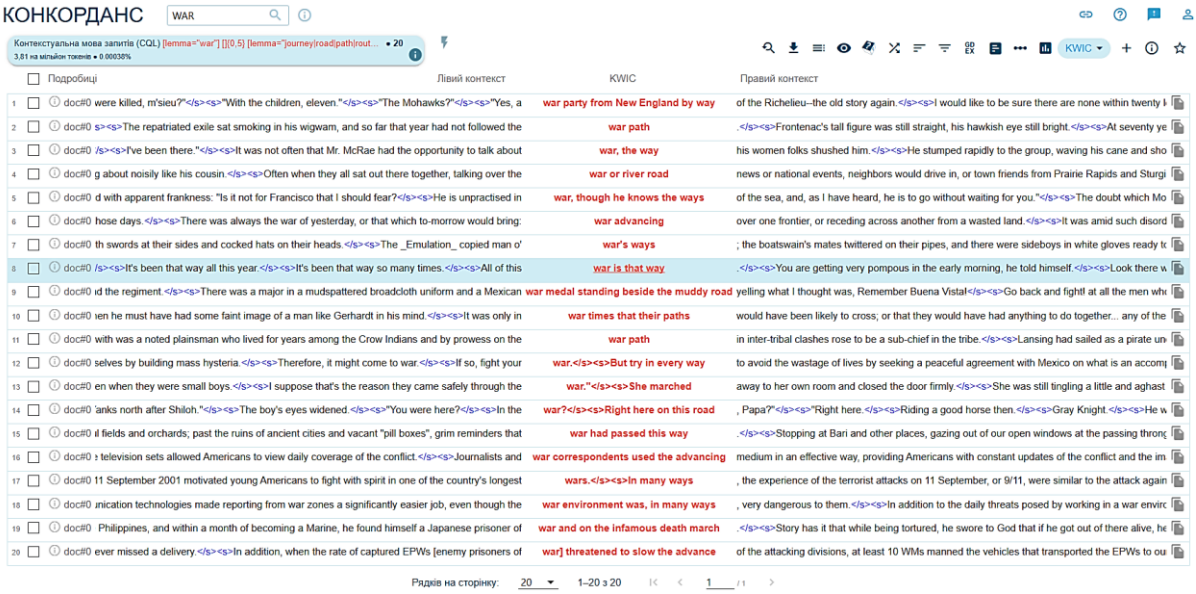


Рис. 6. Концептуальна метафора WAR IS A JOURNEY

Для моделі WAR IS A JOURNEY у нашому корпусі виконано конкордансний пошук за CQL-патерном *[lemma="war"] []{0,5} [lemma="journey|road|path|route|way|march|advance|retreat|..."]*. Отримано 20 збігів із частотністю 3,81 на мільйон токенів, що засвідчує відчутну присутність "маршрутного" фрейму у способах вербалізації домену WAR. У наведених KWIC-рядках війна систематично наближається до логіки руху в просторі та часу: лексеми *way / path / road* та маркери динаміки *advance / advancing / march* активують схему траєкторії, у якій події війни мисляться як "проходження шляху", просування, перетин меж і зміна позицій. Це важливо не лише як образність, а як механізм формування наративу: "подорож" задає послідовність, напрям і відчуття неминучості, коли навіть хаос війни вбудовується у відрізки маршруту.

Матеріал дозволяє попередньо згрупувати реалізації моделі щонайменше у три підтипи. Перший – просторово-маршрутний, де ключовими тригерами виступають *way / path / road* (на кшталт *war path; war, the way; war had passed this way*): війна подається як шлях, який можна "пройти", або як напрям, у межах якого розгортаються події. Другий – динамічно-операційний, де переважають лексеми просування (*war advancing; advancing; advance; slow the advance*). У таких фрагментах війна набуває рис керованого процесу руху вперед/назад, що зближує художній опис із процедурним регістром (логіка кампанії, темпу, уповільнення чи прискорення). Третій – маршово-екстремальний (наприклад, *death march*), який концентрує увагу на рухові як випробуванні та межовому досвіді, посилюючи драматичність і "тілесність" воєнного хронотопу.

Водночас ці конкордансні збіги потребують контекстної валідації: частина рядків може відображати лише суміжне сусідство лексем (наприклад, “war” поруч із “road” у номінативних сполуках), не завжди формуючи повноцінну метафоричну проєкцію. Тому для статті доцільно відібрати ті KWIC-приклади, де “шлях/рух” справді структурує концепт війни (просування, маршрут, проходження, марш), і саме на них будувати таблицю та інтерпретацію стилістичних ефектів моделі.

5. Діахронічні акценти: від «гри» до «сили» й операційності. Порівняння матеріалу XIX–XXI століть показує, що метафоричні моделі змінюються разом із культурною пам’яттю та способами оповіді. Для XIX століття у корпусі виразніші схеми, які підкреслюють змагальність, честь, правила і стратегічну логіку війни (WAR IS A GAME). На матеріалі наративів про світові війни посилюються моделі примусу, удару та хижацтва (WAR IS A PHYSICAL FORCE; WAR IS AN ANIMAL), що корелює з травматичними наративами, масштабом втрат і «безособовістю» індустріалізованого насильства. У сучасних текстах помітно зростає роль операційно-процедурного регістру: активніше функціонують лексеми наказу, місії, розгортання, цілі, управління і параметризації дії, що зближує художній дискурс із мовою інституції й техніки.

Цей діахронічний зсув не є лінійним: у корпусі співіснують різні режими опису війни, але їхній баланс змінюється. Важливо також, що метафори не «відокремлені» від субдоменів: вони накладаються на доменну структуру й підсилюють певні сегменти. Так, «гра» частіше співпрацює з операціями/управлінням і результатом бою, тоді як «сила» та «тварина» – з бойовими діями, вогнем і наслідками. «Контейнер» природно підсилює психологічні фрагменти і перспективу «всередині війни», а «подорож» підтримує просторові схеми та композиційну логіку руху.

Висновки. Корпусно-стилістичний аналіз засвідчує, що семантичний домен WAR (ВІЙНА) в англомовній прозі XIX–XXI століть має системну будову і відтворюється через дев’ять взаємопов’язаних субдоменів, які виконують різні текстотворчі функції (агентні, подієві, матеріально-технічні, просторові, інституційні та етико-емоційні). Частотні індикатори й колокаційні профілі демонструють сталі синтагматичні рамки, через які війна описується як керована система ролей і наказів, як простір сенсорної інтенсивності та як зона втрат.

Метафорична об’єктивація війни у корпусі формується насамперед моделями WAR IS A GAME, WAR IS A PHYSICAL FORCE, WAR IS A CONTAINER, WAR IS AN ANIMAL та WAR IS A JOURNEY. Ці моделі працюють як когнітивні й стилістичні механізми: вони «стискають» досвід війни до зрозумілих схем, задають оцінність і темп, рухають фокус між

стратегічністю, тілесною травматикою, відчуттям замкненості та динамікою руху. Діахронічний зріз матеріалу дозволяє говорити про зміщення домінант: від змагально-стратегічних образів у XIX столітті до моделей сили й хижацтва в наративах про світові війни та до посилення операційно-процедурного регістрового компонента в сучасних текстах. У підсумку поєднання кількісних показників і якісної інтерпретації виявляється продуктивним для опису художньої репрезентації війни як комплексного семантичного домену.

Література

1. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Lakoff, G. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (ed.) Metaphor and Thought (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 202–251.
3. Kövecses, Z. Metaphor: A Practical Introduction (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Deignan, A. Metaphor and Corpus Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.
5. Semino, E. Metaphor in Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Sinclair, J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
7. Stubbs, M. Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics. Oxford: Blackwell, 2001.
8. Hunston, S. Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
9. Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., Suchomel, V. The Sketch Engine: ten years on. Lexicography, 2014, 1(1), pp. 7–36.
10. Bystrov Y. V. Metaphorical conceptualization of travel narrative in Kulyk Keefer's memoir Honey and Ashes // Записки з романо-германської філології. 2025. Вип. 1(54). С. 80–95. – DOI: 10.18524/2307-4604.2025.1(54).338545
11. Дойчик О. Я., Шкорута І. І. Метафорична об'єктивація групової терапії у психотерапевтичному дискурсі (на матеріалі роману Ірвіна Ялома The Schopenhauer Cure) // Folium. 2024. № 4. С. 93–100. DOI: 10.32782/folium/2024.4.13.
12. Bystrov Y., Tatsakovych U. Metaphorical conceptualization of beauty in Donna Tartt's The Secret History: translation perspectives // Neohelicon. – 2023. – Vol. 50. – P. 687–703. – DOI: 10.1007/s11059-023-00697-7.

References:

1. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Lakoff, G. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, A. (ed.) Metaphor and Thought (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 202–251.
3. Kövecses, Z. Metaphor: A Practical Introduction (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Deignan, A. Metaphor and Corpus Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

5. Semino, E. Metaphor in Discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Sinclair, J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991.
7. Stubbs, M. Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics. Oxford: Blackwell, 2001.
8. Hunston, S. Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
9. Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., Suchomel, V. The Sketch Engine: ten years on. Lexicography, 2014, 1(1), pp. 7–36.
10. Bystrov Y. V. Metaphorical conceptualization of travel narrative in Kulyk Keefer's memoir Honey and Ashes // Записки з романо-германської філології. 2025. Вип. 1(54). С. 80–95. – DOI: 10.18524/2307-4604.2025.1(54).338545
11. Doichyk O. Ya., Shkoruta I. I. Metaphorical objectification of group therapy in psychotherapeutic discourse (based on Irvin Yalom's novel *The Schopenhauer Cure*) // *Folium*. — 2024. — No. 4. — P. 93–100. — DOI: 10.32782/folium/2024.4.13.
12. Bystrov Y., Tatsakovych U. Metaphorical conceptualization of beauty in Donna Tartt's The Secret History: translation perspectives // Neohelicon. – 2023. – Vol. 50. – P. 687–703. – DOI: 10.1007/s11059-023-00697-7.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.09:821.1/.2(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-363-379

Ватченко Світлана Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-9677-4980

Максютенко Олена Валеріївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри зарубіжної літератури Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-5576-0141

МОНОГРАФІЯ ЕНДРЮ БЕННЕТТА «АВТОР». ХРОНІКИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ПРАКТИКИ І ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСКУСІЙ

Анотація. У статті проаналізовано положення з монографії Ендрю Беннетта «Автор» (“The Author”, 2005), яка є впливовою для прибічників автороцентристської течії в літературознавстві. На розсуд читача Беннетт пропонує коментар щодо деяких аспектів антиавторського проекту 1960-х рр., де позначить низку зауважень, що доповнюють та уточнюють класичні теорії автора. Дослідницька тактика видає в Беннетті емпірика, який обтяжується зайвою теоретизацією і завдяки узагальненню зіставляє твердження, що оформлюють некласичну парадигму авторства, народжену постструктуралізмом, і класичні уявлення про автора, які виникають як завершена модель в романтичній естетиці, з тим, щоб встановити їх взаємозалежність, а також суперечності, що проявляються в динаміці оновлення певних поглядів.

У своїй науковій праці Беннетт постає у ролі історика, якого цікавить становлення інституції авторства, що супроводжується накопиченням досвіду його потрактування. Описуючи авторство в історичній перспективі, Беннетт доводить, що авторство є складним явищем, що має низку ознак, змінних у часі. І, на думку Беннетта, недосконаліть деяких поглядів науковців пояснюється тим, що далеке від спрощення чи схематизму розуміння авторства іноді підмінюється термінологічними суперечками, у запалі яких забувають, що «ідеальне» теоретичне уявлення про категорію автора є недосяжним і через часові інтервали оновлюється і уточнюється. Звертаючись до латентного періоду визрівання авторства як соціокультурної інституції, Беннетт намагається окреслити очевидну спадкоємність

ряду характеристик, які оформляють феномен, і показує динаміку становлення авторства як трансісторичної моделі умови розгортання художньої діяльності, де у процесі набуття явищем зрілості важливими виявляються такі поняття, як «авторитет», «авторське право власності», «ідея оригінальності».

Ключові слова: автор як провідна літературознавча категорія, посткласичні погляди на проблему автора й авторства, концепт «смерті автора», антиавторські теорії і питання про «повернення» автора.

Vatchenko Svitlana PhD in Philology, Associate Professor, World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0001-9677-4980

Maksiutenko Olena PhD in Philology, Associate Professor, World Literature Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0002-5576-0141

"THE AUTHOR" BY ANDREW BENNETT: CHRONICLES OF LITERARY PRACTICE AND THEORETICAL DISCUSSIONS

Abstract. The article analyzes a series of provisions from Andrew Bennett's book "The Author" (2005), which proved influential for supporters of the author-centered trend in contemporary science. Bennett offers the reader his commentary on some aspects of the contemporary anti-author project of the 1960s, highlighting a number of points that complement and refine classical theories of authorship. Bennett's research tactics reveal him to be an empiricist who is burdened by excessive theorizing and, through generalization, compares the intentions that form the non-classical paradigm of authorship born of poststructuralism and classical ideas about the author, which emerge as a complete model in romantic aesthetics, in order to establish their interdependence, as well as the contradictions that manifest themselves in the dynamics of updating certain views.

In his scientific research, Bennett acts as a historian interested in the formation of the institution of authorship, accompanied by the accumulation of experience in its interpretation. Describing authorship from a historical perspective, Bennett argues that authorship is a complex phenomenon with a number of characteristics that vary over time. And, according to Bennett, the imperfection of some scholars' views is explained by the fact that an understanding of authorship that is far from simplistic or schematic is sometimes

replaced by terminological disputes, in the heat of which it is forgotten that the "ideal" theoretical concept of the category of author is unattainable and is updated and refined at certain intervals.

Referring to the latent period of maturation of authorship as a sociocultural institution, Bennett attempts to outline the obvious continuity of a number of characteristics that shape the phenomenon and shows the dynamics of the formation of authorship as a transhistorical model of the conditions for the development of artistic activity, where concepts such as "authority," "copyright," and "the idea of originality" prove to be important in the process of the phenomenon's maturation.

Keywords: the author as a leading literary category, post-classical views on the problem of the author and authorship, the concept of the "death of the author," anti-author theories and the question of the "return" of the author.

Постановка проблеми. На рубежі XX–XXI століть у західній науковій традиції посилюється філологічний рух, який не приймає ситуацію «звільнення» від категорії автора. Його представники наполягають на існуванні гуманістичного заперечення ідеї зведення літературного твору до імперсональної гри позначання, коли концепція «смерті автора» піддається сумніву й оцінюється як примха авангардизму, котрий отримує задоволення від містифікуючих парадоксів. Літературно-критичні праці Шона Берка (1992), Ендрю Беннетта (2005), Антуана Компаньйона (2007), де запропоновано розгорнуте осмислення феномена антиавторства, демонструють різноманітні методологічні позиції дослідників, розбіжність підходів, проте мають і тематичну схожість [1–3]. Вони об'єднані історико-культурологічною настановою на переосмислення кризових, радикальних ідей у науці про літературу, які з'явились у драматичні 60–70-ті роки. Систематизуючи погляди й провідні положення впливових течій гуманітарної думки, Беннетт, Берк, Компаньйон не тільки створюють архів наукової спадщини минулого, а й реактуалізують «змістовний склад нашої культурної пам'яті» з тим щоб вибрати в ній ресурси, що забезпечують продуктивний науковий пошук у неминучій зміні культурних парадигм. Однією з тем, яка зберігає статус фундаментальної, незважаючи на відомі обставини, спровоковані спробами переглянути й уточнити її значення в науці, але водночас так і не одержала однозначного теоретичного опису філологами попередніх поколінь, а саме тією інтригуючою темою, до якої повертаються, щоб висвітлити її знову із широкої перспективи літературно-критичних практик, виявляється **проблема авторства**. Багато в чому вона дала можливість залучитися до діалогічного характеру полеміки або відчути несподіваний інтертекстуальний малюнок сходження думок, концепцій,

поглядів і появи усвідомлених або неусвідомлених перегуків дослідницьких позицій [4–7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Е. Беннетт, Ш. Берк, А. Компаньйон хоча й не реанімують класичні уявлення про авторство, проте виступають носіями поглядів, що приймають категорію авторської інтенції, закріпленої у феноменології. Остання припускає незбіжність об'єкта, його внутрішнього образу, що виникає у свідомості, та його символічної репрезентації за допомогою поетичного мовлення. Зазначені філологи займають компромісну позицію в теорії авторства та зберігають інтерес до питання зовнішніх ресурсів смислотворення, закріплених у культурній традиції, до того ж не нехтують проблемами естетичного авторитету письменника, його відкритості перед соціумом, важливості біографічного тла й етичного виміру авторства. Вчені, незважаючи на незначні розбіжності, визначають стадії визрівання ідеї «смерті автора», указують на її філософський родовід, котрий пов'язують із відкриттями феноменології, уточнюють коло літературознавчих шкіл, що виступають попередниками зародження антиавторства (формалісти, «нові критики», чеські, французькі структуралісти), і показують, як в атмосфері «коперниківського» повороту мова виявляється «руйнівником усілякого суб'єкта» – «автора в літературознавстві, трансцендентального суб'єкта у філософії свідомості, суб'єкта політичної теорії, психоаналізу, антропології» [1, С. 4]. Беннетт і Компаньйон по-різному вибудовують неприйняття «перелицьовування» класичної формули автора, яка позбавляє творця тексту влади над ним, перетворюючи його на скриптора, суб'єкта в граматико-лінгвістичному смислі. Компаньйон розмірковує про стадії, компоненти літературної комунікації, які знайшли відображення в термінах, що закріпилися в риториці, класичній філології, герменевтиці, науковій мові позитивізму й літературознавства XX ст., котрі об'єктивно будуть передавати складність процесу, та зазначає, що навряд чи можливо на догоду критикам, які надають перевагу теорії «особистого» або «іманентного» авторства, розривати зв'язок автора й твору.

Беннетт обирає інший науковий сюжет. Спираючись на принцип додатковості, теоретичний аспект розуміння авторства він збагачує історико-культурною проекцією існування категорії. Беннетту важливо підкреслити історичність явища й нагадати, що питання про природу авторства порушується на перехідних стадіях культури й не лише загострює історико-літературну проблематику, а й спрямовує рух літературної теорії, яка і є теорією автора. Беннетт постає у своїй праці як історик, якого цікавить шлях становлення авторства, що супроводжується накопиченням наукового досвіду його тлумачення. Описуючи авторство в широкій

історичній перспективі, Беннетт нагадує, що це – складне за структурою явище, яке має низку ознак, змінних через певні часові проміжки. І, на його думку, деяка недосконаліть окремих поглядів дослідників пояснюється тим, що далека від схематичної природа авторства іноді підмінюється термінологічними суперечками, у запалі яких науковці забувають про те, що «ідеальна» теоретична картина уявлень про категорію автора залежна від історичної конкретики форм втілення авторства в житті самої літератури.

Мета статті – виявити та уточнити стадії розгортання дослідницької концепції Ендрю Беннетта в монографії «Автор» (“The Author”, 2005), тексті, який є значущим серед прихильників авторoцентристської тенденції сучасної науки.

Виклад основного матеріалу. Професор Бристольського університету Ендрю Беннетт своїй монографії «Автор» надає міждисциплінарного характеру, де поєднані історико-літературний, соціокультурний підходи, витончено й камерно «декоровані» теоретичними вставками [2]. І сама манера викладу, прийнята Беннеттом, більше нагадує жанр літературно-естетичного нарису, наповненого великою кількістю метафор, поетичних образів, алюзій, асоціацій з тим щоб ще раз підкреслити органічність його роздумів мистецтву творчості, “ars poetica”. Книгу про автора Беннетт починає замальовкою, у якій уся складність теоретичного, історико-літературного й емпіричного розуміння концепту автора постає через символічну гру навколо «інтригуючої» фігури Шекспіра, де «означуване» – Шекспір, реальна особа, творець, і «означення», – перетворений суб'єктивним контекстуальним сприйняттям образ шекспірівської творчості, існують як парадоксальне поєднання подвійності: автор певних творів і майже біографічно невловима, примарна особа; людина, яка має ім'я і водночас зберігає свою анонімність; дух геніального митця, поза сумнівом, наділеного яскравою індивідуальністю й голосом, пізнаним і персоналістичним, і одночасно автор, який майстерно розчиняється у своїх великих протеїстичних характерах, які не можна вичерпно змістовно трактувати («великі трагедії»), той, хто живе у своїх творах усупереч власній смерті [2, С. 3].

Запропонована Беннеттом «іконічна» преамбула до дослідження опосередковано втілює ідею всієї його праці, що претендує на історичність, де важливою умовою опису явища стає рухомість наповнення семантичних меж змінного в часі феномена. Розділ монографії, де висвітлено соціокультурний контекст появи авторства, Беннетт розпочинає роздумом про те, кому із митців належить статус першого автора в європейській традиції: Гомеру чи Гесіоду, про яких Геродот сказав, що «будь-який із поетів, хто жив до них, насправді лише наслідує їх»? Симоніду, про якого говорять, що

він перший узяв плату за поетичні твори? А може, Піндару, який мав репутацію «першого справжнього автора»? Претендентами на цю роль, уважає Беннетт, також є і Вергілій, Овідій, а пізніше Данте й Петрарка. Відповісти на питання, хто був перший англійський автор, на його думку, також складно. Однаковою мірою ним може виявитися або творець «Беовульфа», або Дж. Чосер, який увів у власні твори персоналістично забарвлений «голос». Можливо, Е. Спенсер, який виступив проти забобону «ганебного тавра» друку, Шекспір, який став втіленням ідеї універсального генія. Або Б. Джонсон, який за життя надрукував зібрання своїх творів, чи Дж. Мілтон, який був перший із письменників, хто уклав угоду з видавцем на продаж прав літературної власності. Або, швидше, Д. Дефо, який заробляв на життя журналістською діяльністю; О. Поуп, який успішно пристосувався до можливостей видавничої індустрії; нарешті В. Вордсворт, який відкрив у своїй творчості близьку до сучасної захопленість власним «я», «я»-поета, автора [2, С. 29–30].

Але природа задуму Беннетта не відповідає класичним критеріям: літературознавця не стільки цікавить пояснення спектра причинності становлення європейської ідеї авторства, скільки темпорально передбачений процесуальний ритм заміни «старого» «новим», який розкриває суперечність і проблемність існуючих культурних значень. У західній гуманітаристиці особливо плідним для актуалізації ідеї автора часом, на думку Беннетта, є доба Ренесансу, романтизму й XX століття, коли прологом, що багато в чому передбачив появу антиавторських теорій Барта й Фуко, стало відоме есе В. Вімсета й М. Бердслі «Інтенціональна помилка» (1946), де піддано сумніву значущість біографічних і психологічних намірів автора для розуміння змісту твору. Інтенція автора не є ані доступною, ані бажаною як норма при судженнях про те, наскільки вдалий твір художньої літератури [8]. Дослідницька тактика видає в Беннетті емпірика, який обтяжений надмірним теоретизуванням. Однак у послідовності впорядкування матеріалу в монографії він декларативно концептуальний, коли через прийом аналогії зіставляє положення, що оформлюють некласичну парадигму авторства, притаманну науковому полю постструктуралізму (розд. 1), і класичні уявлення про автора, які виникають як завершена модель у романтичній естетиці (розд. 2–3), з тим щоб установити їх теоретично передбачену взаємозалежність, а також очевидну неповноту, що виявляється в динаміці змін духовного клімату, і суперечності. Розділ «”Смерть” автора» монографії Беннетта уподібнений ним до відомого маніфесту Барта й розділений на епізоди, названі «Хто говорить?», «Революційна поетика», «Тиранія автора», «Народження читача», «Яка різниця, хто говорить?», «Авторська функція» [2, С. 9–28].

На суд читача Беннетт виніс довільно прокоментовану й вибірково побудовану постструктуралістську версію антиавторського проекту 1960-х рр., де позначив ряд положень про феномен авторства, які актуальні й досі. Вони, на думку Беннетта, важливі й для класичної теорії автора, проте не стільки як джерело її заперечення, скільки як необхідний критичний потенціал її уточнення. Р. Барт, у розумінні Беннетта, постає в ролі культурного героя доби літературної теорії, критика, філософа, гуманітарія, ряд творів якого на початку 1970-х рр. став програмним на етапі завершення структуралістського проекту й формування постструктуралістських наукових тенденцій («Смерть автора», «Від твору до тексту», «Теорія тексту», «Задоволення від тексту», «S/Z»).

Слідуючи есеїстичній манері, яка припускає поєднання наукових аргументів з вільною за композицією розповіддю про передбачення появи зразків постмодерністської «революційної поетики», Беннетт стисло, у дусі короткого «словника-довідника» «зібрав» концептосферу нарисів Барта, присвячених авторству, де виділив лише ті позиції й теми, які йому здалися особливо значущими. Серед них слід згадати важливе для постструктуралістського літературознавства фундаментальне розрізнення між «мовленням» і «письмом», що стало витоком бартівської ідеї «смерті автора», коли феномен письма на відміну від мовленнєвих актів виявляється «тією сферою невизначеності, неоднорідності й ухильності, де губляться сліди … суб'єктивності, чорно-білим лабіринтом, де зникає всяка тілесна тотожність того, хто пише» [9, С. 142].

Беннетт переконаний, що питання про природу авторства зі всією очевидністю постає саме на перехідних стадіях і не лише загострює звучання історико-літературної проблематики, а й спрямовує рух літературної теорії, яка «зрештою і є теорією автора» [2, С. 4]. Хоча у своїй книзі Беннетт не вдається до розгорненої теоретичної рефлексії, а, швидше, виконує роль «історика ідей» і, узагальнюючи, висловлює лише суттєві властивості описуваного явища. Тому для дослідника концепт «смерті автора» в розумінні Барта відображає насамперед існування тексту як незалежної від референційних контекстів автономної процедури виробництва іманентно властивих йому множинних значень і проголошення положень радикальної текстуальності як відмови від гуманістичного складника й оригінальності суб'єктивного досвіду автора [2, С. 11]. Беннетт передбачає, що здійснена Бартом «революційна» критика концепцій авторства і класичної інтерпретації тексту як «виробленого» автором стане передвістям постмодерністської поетики, де проступають риси бунту проти авторитету, деспотизму й «тиранії» автора («занепалого божества старої академічної критики»); заміщення традиційного уявлення про автора, якого

сприймають як «контролюючу свідомість», інтенцію, поняттям «скриптора» як «агента мови»; утвердження багатозначності тексту; нарешті, проголошення появи читача, «людини без історії, без біографії, психології…, яка зводить воєдино всі ті штрихи, що утворюють письмовий текст» [9, С. 148].

Беннетт оцінює праці Барта як своєрідний «претекст» стадії постструктуралізму, представленої діяльністю М. Фуко і Ж. Дерріда, коли буде запропонована пошукова версія аналітичних процедур, що припускають створення постструктуралістської моделі заміщення автора М. Фуко у відомому есе «Що таке автор?» (1969) [10]. У той час як Барт переймається питанням, «хто говорить у тексті?», маючи на увазі, що джерело письма міститься в механізмах створення тексту, Фуко підкреслює значення самого питання й більше зацікавлений тим, «чому важливо знати, хто говорить?». Беннетту з позицій історика, культуролога важливо підкреслити взаємозв'язок творів Барта і Фуко й наголосити, що стаття Фуко завершує процес формування альтернативної теорії автора щодо класичної, коли автор виявляється не тотожний суб'єкту й авторське ім'я, зберігаючи характеристики власного імені, «віднесене не стільки до деякої персони, скільки до приписуваного їй текстового масиву», а основна увага приділена не біографії індивіда, творця тексту, а «способу буття цього тексту» [10]. Позбавлення автора статусу деміурга, звуження його ролі до механізму, що забезпечує текстову цілісність, викладене у праці Фуко, швидше являє собою програму емпіричного обґрунтування концептуальних положень Барта, де автор розглянутий «не як індивід, який говорить, виголосив або написав текст, а як принцип групування дискурсів, джерело їх значень, як центр їх зв'язності». Беннетт помітив, що у сприйнятті Фуко авторське ім'я «позначає появу деякої єдності в дискурсі й указує на статус цього дискурсу усередині суспільства й культури», коли автор – певний функціональний принцип, фігура ідеологічного порядку. За Фуко, характерними властивостями поняття «функція-автор» виявляються класифікація текстів, установлення відношень між текстовими масивами й виявлення певних способів буття дискурсу [10]. Беннетт сприймає виникнення антиавторських теорій 1960–70-х рр., можливо, як скороминуще історичне явище, що не захищено від спроб оновлення у часі.

Особливістю стадії розуміння авторства, відображеної у працях Барта, Фуко, Дерріда, виявляється те, що постструктуралістські погляди на автора постають як яскравий «театр ідей», затребуваних і літературною емпірикою (починаючи з «новороманістів» – А. Робб-Грійє, Н. Саррот і включаючи постмодерністську творчість таких письменників, як Дж. Барт, Т. Пінчон, Д. Бартелм, П. Акройд, П. Зюскінд, У. Еко), і некласичною гуманіта-

ристикою, де вони набувають поширення як радикальна аксіома «смерті автора» у сфері спекулятивного досвіду, що руйнує охоронний статус автора-творця в класичній літературі й у ритуалі «жертвопринесення» зводить його до мовної функції, але в широкому соціокультурному просторі не відміняючи його значення. Беннетта цікавить авторство як історико-культурний прецедент, а також зовнішні й внутрішні регулятивні чинники, що забезпечують явищу цілісне функціонування в темпоральному континуумі європейської культури. Будучи істориком, який відтворює складний шлях становлення авторства, супроводжуваний накопиченням літературознавчого інструментарію його тлумачення, Беннетт створює ємні картини руху літературного процесу, розбиваючи його на звичні стадіальні зрізи європейської античності, середньовіччя, Нового часу аж до романтичного руху.

Беннетт нарікає, що праць, на яких позначилася «автороцентрична ідеологія» (“authorcentric ideology”), у літературознавстві не так багато, а широта освоєння питання про джерела виникнення авторства як історико-культурного явища поки остаточно не означена і багато в чому залежить від тих критеріїв, які обирає дослідник: чи спирається він виключно на пріоритети хронології, чи звертає увагу на ті етапи європейської літературної культури, які пов’язані з посиленням інтересу до категорії індивідуальності, поширенням друку, становленням естетичної концепції універсального творчого генія, літературного самоусвідомлення митця, отримання ним фінансової незалежності [2, С. 30].

Книга Беннетта за своїм характером наближена до широкого міждисциплінарного дослідження, відзначена поліфонізмом використання наукових мов, поєднує риси і художнього, і наукового мислення. Звертаючись до латентного періоду визрівання авторства як соціокультурної інституції, Беннетт намагається окреслити очевидну спадкоємність ряду характеристик, які оформляють феномен, і показує динаміку становлення авторства як трансісторичної моделі умови розгортання художньої діяльності, де у процесі набуття явищем зрілості важливими виявляються такі поняття, як «авторитет», «авторське право власності», «ідея оригінальності». Беннетта цікавить не лише лінійно-історичний характер визрівання авторства, а й супровідна теоретична рефлексія, вплив різних чинників (зовнішньої соціоісторичної та внутрішньої літературно-творчої властивості) на механізми культурних змін категорії.

Беннетту, який осмислював авторство як літературне явище, важливо розкрити «темпоральну ритміку» видозміни форм діяльності митця у просторі європейської культури, і показати, що теоретичне осягнення природи авторства також історичне, має діалогічний характер, являє собою

«сплав» горизонтів сучасного стану наукового знання й фактології минулого. Тому невипадково Беннетт звертається до античної стадії європейської словесності, коли, на його думку, формується багато рис авторства як соціокультурної події, незважаючи на те, що в сучасному розумінні цього явища поки що не існувало. У цьому вчений погоджується з Бартом і Фуко. Застосовуючи прийом «апріорної уяви», він синтетично поєднує грані опису теми усного мистецтва виконання епічних творів античності з науковою репрезентацією проблеми авторства в «дописемну добу» («гомерівське питання»), здійснює диференціацію виконавців текстів, освячених авторитетним ім'ям (поет, рапсод, провидець, співак-оповідач) залежно від виконуваного ними естетичного завдання. Також згадує про сприйняття людини, яка займається літературною працею, у давнину. Саме так «прочитуючи» історичний процес зародження феномену і його теоретичної концептуалізації, Беннетт насамперед актуалізує проблему рецептивно-естетичних засад розуміння моделі авторства філологами.

«Гомерівське питання», яке давно цікавило літературознавців, подане в монографії «Автор» у фокусі подвійного бачення, що поєднує у працях істориків літератури архаїчні реалії письменництва й сучасні критерії визначення авторства. Тему ідентичності, співвіднесення гомерівських поем з ім'ям-символом, що втілює персоніфіковану адресність креативного пориву, супроводжує коментар літературної практики в добу усної словесності. Спроби реконструювати образ першого поета в європейській традиції супроводжуються певними труднощами. «Гомерівською» гіпотетично називають ту форму усного епічного переказу, яка завдяки оригінальній манері виконавця знаходить стійку естетичну рівновагу й потім уже стає каноном, який зберігає подальше покоління оповідачів, так званих «гомеридів». І ретроспективну міфологізацію поета-творця, який надав органічної цілісності циклу епічних поем (що складався з «Іліади» й «Одіссеї»), швидше, уподібненого «пізнаваним фігурам мови» (Дж. Гриффін), умовно можна співвіднести з ідеєю пізніх уявлень про індивідуальне авторство [2, С. 32]. Коли дослідники описують постать Гомера, виходячи із сучасного розуміння авторства, то говорять про нього як архетипного поета-«автора», тому Г. Нагі припускає, що етимологія слова «Гомер» має значення «об’єднання в цілісність», і, за словами Б. Граціозі, ім’я Гомера виникає кожного разу, коли виконавець «згадує про відсутнього автора» [2, С. 34]. Показовим є те, що «рапсоди», які йдуть слід за Гомером, убачали своє завдання не лише в переказі змісту поеми й передачі мови героїв, а й прагнули також відіграти роль поета-творця. Рапсод, який пропонував слухачам текст гомерівської поеми, «виконував» і слова пісні й входив у роль самого Гомера [2, С. 35].

Історики культури, зазначив Беннетт, інституціоналізували ім'я Шекспіра як архетипну національну фігуру автора в XVIII ст., і, за твердженням окремих теоретиків літератури (М. Брістол), уявна проекція, сполучена з певним літературним масивом, часто виникає як продукт соціального замовлення (“social desire”). Хоча уловити сліди біографічного автора в далекому минулому складно й проблема його існування як історичної особи іноді не прояснена (наприклад, «шекспірівське питання»), проте наступні покоління читачів включаються у процес створення певного авторського образу, основою якого виявляється матеріально втілена у феномені тексту (усний або письмовий вислів) ідея трансцендентної художньої єдності, позначеної відбитком одиничності (“a transcendent originary unity”) [2, С. 35].

Саме у просторі античної культури, стверджує Беннетт, оформилося складне розуміння художнього обдарування поета, з одного боку, закріпленого за авторитетним іменем творця (носія надземного знання), що надає йому статусу провидця, візіонера, а з іншого – тісно співвіднесеного з ремісницьким мистецтвом володаря слів, що захоплюється їх декоративним вживанням, одержимого не стільки істиною, скільки грою уяви (Платон) [2, С. 37–38].

У ході дослідження культурогенезису концепції авторства важливою стадією переходу явища в новий стан фахівці називають час зрілого середньовіччя – XIII ст., коли слово “auctor” і похідні від нього поняття (“agere”, “augere”, “auieo”) закріплюються в словнику освічених європейців (де вже знаходиться в обігу і грецький термін “autentim”). Нагадаємо, що в середньовічній культурі «ауктор» (“auctor”), ймовірно, сприймався через ідею авторитету (“auctoritas”) як автор, не лише гідний прочитання, а й такий, що заслуговує на довіру. За середньовічними граматистами, значення самого терміна сягає чотирьох основних джерел і напевне може бути співвіднесене з латинськими дієсловами “agere” – «діяти, виконувати, здійснювати», “augere” – «зростати», “auieo” – «пов’язувати, з’єднувати» і грецьким іменником “autentim” – «авторитет». Відповідно ауктор – це той, хто «здійснює акт творчості», сприяє виникненню й утвердженню будь-чого, а в більш спеціальному, вузькому значенні (здебільшого застосовний до Вергілія й Лукіана) – поет, «який узгоджує вірші з певним розміром» [2, С. 39–40]. Згідно з класифікацією, уміщеною в рукописі францисканського ченця святого Бонавентури, ці лексеми позначають ступінь участі індивідуума у творенні письмового тексту (у середньовіччі – рукопису, манускрипту), якому довірені різні ролі: *копіювальника*, «який нічого не змінює та не додає до первинного твору»; *компілятора*, який обмежується лише об’єднанням окремих фрагментів; *коментатора,* який «додає свої

міркування до думок інших»; і нарешті *ауктора,* який надає перевагу власним словам та звертається до висловів інших лише з метою підтвердження» [2, С. 38–39].

У межах поняття авторства в пізньому середньовіччі (XIV–XV ст.) посилюється особистісне начало. Одним із показників набуття феноменом авторства прикмет модерності по-своєму є ідея авторитету, у якій нерозривно присутні властивості, які вказують на володіння «мудрістю всього людства», духом креативності, рисами, співвіднесеними з іменем видатної людини, яка з плином часу стала історико-культурним знаком [2, С. 38]. Уявлення про авторитет, «суму повноважень» автора як суб'єкта дії, які реалізують відносини «влади й володіння», уже в XIV ст., наповнюючись індивідуально-суб'єктними оцінками, зміщується в перспективу сприйняття особистісного авторства. В англійській традиції Дж. Чосер, В. Ленгленд і Дж. Гауер для шанувальників літератури виявляються митцями, які мають ім'я, голос, індивідуальність та особливу стильову манеру, незважаючи на їх належність до традиціоналістської доби.

У цьому сузір'ї імен дослідники вбачають перше покоління англійських письменників, які включають рефлексію про самосвідомість автора у власні тексти.

Незважаючи на стриману оцінку власної ролі «компілятора» у пролозі до «Кентерберійських оповідань», Дж. Чосер, на думку дослідників, демонструє авторське «я», відчутне в тексті, і «проголошує» початок нового розуміння автора як творчої особистості й індивідуальності (Дж. Берроу, Б. Кіммелмен, Е. Мінніс). С. Трігг уважає, що чосерівська модель автора є показовою у процесі осмислення перехідності цього явища у зрілому середньовіччі й являє собою поєднання суперечливих властивостей, а саме: переосмислення традиційної ролі поета як виконавця, який звертається до слухачів; тяжіння до особистісно орієнтованої позиції письменника, а також передбачення розуміння професійного статусу автора, близького до сучасного [2, С. 41–43].

Беннетт, як і багато літературознавців останніх років (М. Вудменсі, Дж. Ван Хорн Мелтон, К. Хессе, Р. Шартьє) [11–14], уважно розглядає історичні трансформації соціокультурних аспектів літературного авторства, юридичні, економічні, соціальні механізми, які сприяють перетворенню творчої діяльності, не завжди стабільно співвіднесеної з матеріальною винагородою в минулі століття, на комерційну, і прагне зафіксувати зміни професійного статусу письменника (із середини XVI ст.), обумовлені виникненням книгодрукування в Європі (XV ст.), що поглиблює й розширює уявлення про авторство в західноєвропейській літературі XVII–XVIII ст.

Динаміка посилення суспільного впливу літераторів цікавить окремих дослідників лише настільки, наскільки професіоналізація письменницької праці, яка активно відбувалася в західній культурі в кінці XVII – XVIII ст. (виникнення журнальної та газетної періодики, розширення читацьких кіл, укріплення юридичного статусу автора, розквіт літературної критики), підводить до виникнення сучасного погляду на авторство. Спеціалісти обов'язково враховують важливі ознаки творчої практики, які ініціювали створення нових культурних форм самореалізації автора та його інтеграції в постійно змінюваний естетичний контекст. Згадувані культурологічні чинники хоча прямо не мають відношення до літературного авторства, проте, як стверджують історики літератури, виявляються імпульсами, що зумовлюють зміни авторської парадигми в XVIII ст. Драматизм оформлення літературного авторства в XVI–XVII ст., на думку дослідників (Дж. Барроу, Е. Беннетт, В. Волл, Е. Ейзенштейн, А. Маротті, Дж. Саундерс), багато в чому пов'язаний з відчутною розбіжністю усталеної культури рецепції рукопису й друкованого тексту, оскільки читання манускрипту, написаного від руки, часто припускало прийняття анонімності творця й неможливості відступу від канону традиції, тоді як досвід поводження з книгою зміщував акценти, актуалізував інтерес до імені автора, який був поручителем за адресований читачу зміст, а також утверджував інші критерії естетичного очікування, коли провідними виявлялися установки на автономність і самостійність творчого акту як умови створення художнього тексту. Проте розширення книжкового ринку й зростання читацького середовища дослідники оцінюють неоднозначно: з одного боку, як процес, що утверджує важливість індивідуального начала в літературній праці, з іншого – як наростаючу небезпеку перетворення одиничної майстерності на ремісницьку вправність. І звідси в перехідні епохи (XVI – перша третина XVIII ст.) співіснування культури письмового й друкованого слова, поляризація в середовищі інтелектуалів, що скрашують дозвілля творчістю, закритих аматорських гуртків динамічному відкритому світу комерційного виробництва книги, а також демонстроване упередження вимогливих митців проти ганебного тавра друку ("stigma of print") [2, С. 46–48].

Стійкими прикметами модерної концепції авторства, яка знаходить вже сучасне наповнення, але зберігає генетичну близькість до певних властивостей естетичної діяльності минулого, Е. Беннетт, М. Вудменсі, Дж. Ван Хорн Мелтон називають оригінальність, індивідуальність, відповідальність за створення унікального, одиничного твору, – якості, закріплені як характеристики авторства, що багато в чому є провідними його рисами саме в добу юридичного оформлення авторського права. Стрімка

«капіталізація» літературної праці в XVIII ст. має подвійні наслідки: дає можливість письменнику завоювати соціальний простір, запропонувати суспільству власну творчість, яка буде затребувана, оцінена, принесе незалежність, і водночас приводить до роздуму про межі власної свободи. Бажане звільнення від меценатів стало поштовхом до усвідомлення митцем іншого характеру залежності від мінливої, примхливої читацької публіки. Е. Беннетт, посилаючись на істориків літератури (М. Вудменсі, Г. Нагі, М. Роуз, С. Стюарт, Дж. Фізер, Б. Хеммонд, Р. Шартьє), визначив спектр тих причин, які вплинули на бурхливий розвиток технологій книгодрукування, що утвердилося у просторі культури Західної Європи в XVII–XVIII ст., коли нарешті пом'якшилася упередженість до друкарського слова завдяки розумінню того, що літературна праця дає фінансову незалежність.

Дослідники одностайні в тому, що буржуазна революція в Англії середини XVII ст. стала своєрідним каталізатором процесів, які невблаганно змінили британське суспільство, яке тепер уже оцінюється як суспільство споживання, коли, за словами П. Бурдьє, поезія й літературна діяльність стали свого роду «культурним капіталом» [2, С. 49]. Обставини, які лише побічно торкаються становлення інституту сучасного авторства (неухильне поширення грамотності населення, підвищення стандартів життя англійських городян, прагнення до створення приватних бібліотек як ознаки соціального стану власника, а також поява масового літературного ринку, чому сприяло стрімке наростання журналістської діяльності й зростання числа періодичних видань) [2, С. 50–51], значно вплинули на те, що однією з визначальних характеристик автора Нового часу стало не лише уявлення про нього як оригінального митця, а і як про власника особливого роду, який має право скористатися результатами інтелектуальної праці.

На думку спеціалістів (Е. Беннетт, М. Вудменсі, Дж. Ван Хорн Мелтон, Дж. Фізер, К. Хессе, Р. Шартьє), саме «Закон королеви Анни» (1710), що закріпив право інтелектуальної власності за автором, зумовив цікавий культурологічний парадокс. Уявлення романтиків про авторство формується тоді, коли статус автора в західноєвропейській культурі виявляється юридично й фінансово стабільний і захищений, і це призводить до виникнення складної дилеми вибору митців, які усвідомлюють розбіжність справжніх художніх і комерційних критеріїв оцінки літературних творів. У XVIII ст. утверджується думка, що комерційний успіх ставить під сумнів естетичну значущість книги [2, С. 52].

Солідарний з Бартом, Берком і Фуко, Беннетт, описуючи динаміку зміни історико-культурних типів авторства, упевнений, що теорія автора романтичної доби є вищим досягненням розуміння природи творчості, тією фундаментальною моделлю уявлень про авторські функції, яка стає

джерелом звичайного погляду на роль автора, та тією концептуальною вершиною теорії, з якою співвідносять минулі та майбутні форми втілення категорії. Беннетт припускає, що на ранньоромантичній стадії концепт авторства, реалізований як ієрархічна структура атрибутів, властива творчому суб'єкту у свободі креативного пориву, що відкриває світу генія в оригінальності неповторного індивідуального стилю, становив ідеальний утопічний конструкт, який пізніше в реальній практиці пізніх романтиків і шанувальників їх естетичних відкриттів був радикально переосмислений, уточнений. Це спричинило руйнування позитивної моделі авторитарної літературної діяльності у формалістів, структуралістів, постструктуралістів й створення теорій, які заміщають автора, але все одно не здатні у процесі літературної комунікації категорично відмовлятися від автора.

Висновки. Спираючись на принцип додатковості, теоретичний аспект розуміння авторства, Беннетт збагачує історико-культурною проекцією існування категорії. Дослідникові важливо підкреслити історичність явища й нагадати, що питання про природу авторства порушується на перехідних стадіях культури й не лише загострює історико-літературну проблематику, а й спрямовує рух літературної теорії, яка і є теорією автора. Беннетт постає у своїй праці як історик, якого цікавить шлях становлення авторства, що супроводжується накопиченням наукового досвіду його тлумачення. Описуючи авторство в широкій історичній перспективі, Беннетт нагадує, що це – складне за структурою явище, яке має низку ознак, змінних через певні часові проміжки. І, на його думку, деяка недосконалість окремих поглядів дослідників пояснюється тим, що далека від схематичної природа авторства іноді підмінюється термінологічними суперечками, у запалі яких науковці забувають про те, що «ідеальна» теоретична картина уявлень про категорію автора залежна від історичної конкретики форм втілення авторства в житті самої літератури.

Література:

1. Burke S. The Death and Return of the Author : Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida. Edinburgh : Edinburgh University Press, 1992. 216 p.
2. Bennett A. The Author. N.Y. : Routledge, 2005. 151 p.
3. Compagnon A. Le Démon de la théorie. Cluj-Napoca: Echinox, 2007. 347 s.
4. Шляхова Н. Повернення автора: закономірність чи випадковість? Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2010. № 3. С. 28–33.
5. Busse K. The Return of the Author. Ethos and Identity Politics. A Companion to Media Authorship. Ed. Jonathan Gray, Derek Johnson. Wiley-Blackwell, 2013. P. 48–68.
6. Юдін О. Авторство як культурний інститут: Стратегії авторизації в художньому та літературознавчому дискурсах: Монографія. Київ: Ніка-центр, 2015 324с.

7. Хіхлушко Б. Буття і смерть автора: від найдавніших часів до постмодернізму. Літературний процес: методологія, імена, тенденції. 2023. № 21. С. 103–111.
8. Wimsatt W., Beardsley M. The Intentional Fallacy. Sewanee Review. 1946. Vol. 54. P. 468–488.
9. Barthes R. The Death of the Author. Image, music, text. Trans. S. Heath. L.: Fontana, 1977. P. 142–148.
10. Foucault M. What Is an Author? Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews by Michel Foucault. Trans. Donald Bouchard and Sherry Simon. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1977. P. 113–138.
11. Woodmansee M. The Genius and the Copyright : Economic and Legal Conditions of the Emergence of the "Author". Eighteenth-Century Studies. 1984. Vol.17,Issue4.P.425-448.
12. Melton Van Horn J. The Rise of the Public in Enlightenment Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 284 p.
13. Hesse C. The Rise of Intellectual Property, 700 B.C. – A.D. 2000 : An Idea in the Balance. Daedalus. 2002. Vol. 131, Issue 2. P. 26–45.
14. Родак П. Письмо, книжка, лектура. Розмови. Ле Гофф. Шартьє. Ебрар. Фабр. Лежен / перекл. О.Герасим. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016. P. 53 – 104.

References:

1. Burke, S. (1992). The Death and Return of the Author: Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida. Edinburgh : Edinburgh University Press, 216 p.
2. Bennett, A. (2005). The Author. N.Y. : Routledge, 151 p.
3. Compagnon, A. (2007). Le Démon de la théorie. Cluj-Napoca: Echinox, 347 s.
4. Shlyahova, N. (2010). Povernennya avtora: zakonomirnist chi vipadkovist? [The return of the author: regularity or coincidence?] Visnik Mariupolskogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu. Seriya Filologiya – Bulletin of Mariupol State Humanitarian University. Philology series, 3, 28–33 [In Ukrainian].
5. Busse, K. (2013). The Return of the Author. Ethos and Identity Politics. A Companion to Media Authorship, (pp. 48–68). Wiley-Blackwell.
6. Yudin, O. (2015). Avtorstvo yak kulturnij institut: Strategiyi avtorizaciyi v hudozhnomu ta literaturoznavchomu diskursah [Authorship as a cultural institution: Authorization strategies in artistic and literary discourse]. Kyiv: Nika-centr [In Ukrainian].
7. Hihlushko, B. (2023). Buttya i smert avtora: vid najdavnishih chasiv do postmodernizmu [The life and death of the author: from ancient times to postmodernism]. Literaturnij proces: metodologiya, imena, tendenciyi – The literary process: methodology, names, trends, 21, 103–111 [In Ukrainian].
8. Wimsatt, W. & Beardsley, M. (1946). The Intentional Fallacy. Sewanee Review, 54, 468–488.
9. Barthes, R. (1977). The Death of the Author. Image, music, text. Trans. S. Heath, (pp. 142–148). L.: Fontana.
10. Foucault, M. (1977). What Is an Author? Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews by Michel Foucault. Trans. Donald Bouchard and Sherry Simon, (pp. 113–138). Ithaca, NY: Cornell University Press.
11. Woodmansee, M. (1984). The Genius and the Copyright : Economic and Legal Conditions of the Emergence of the "Author". Eighteenth-Century Studies, vol. 17, issue 4, 425–448.

12. Melton Van Horn, J. (2001). The Rise of the Public in Enlightenment Europe. Cambridge : Cambridge University Press, 284 p.

13. Hesse, C. (2002). The Rise of Intellectual Property, 700 B.C. – A.D. 2000 : An Idea in the Balance. Daedalus, vol. 131, issue 2, 26–45.

14. Rodak, P. (2016). Pysmo, knizhka, lektura. Rozmovy. Le Goff. Chartier. Hébrard. Fabre. Lejeune / perekl. O.Gerasym. [Writing, book, reading. Conversations. Le Goff. Chartier. Hébrard. Fabre. Lejeune / transl. by O.Gerasim], (pp. 53–104). Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’37:001.4:81’25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-380-388

Вискушенко Світлана Андріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-1557-1984

ТЕОРІЯ ТЕРМІНА І ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦІЇ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті розглядається проблема стандартизації термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі в умовах інтенсивного розвитку науки, глобалізації фахової комунікації та активного впровадження цифрових технологій. Обґрунтовано, що сучасні міждисциплінарні дослідження зумовлюють активну взаємодію терміносистем, сформованих у різних галузях знання, що призводить до виникнення термінологічної варіантності, полісемії, семантичних нашарувань і понятійної неузгодженості. У такому контексті термін постає не лише як номінативна одиниця, а як когнітивний інструмент концептуалізації наукового знання та засіб міждисциплінарної і міжмовної трансляції смислів. У роботі особливу увагу приділено принципам концептуальності, системності, однозначності й узгодженості, закріпленим у міжнародних стандартах з термінологічної роботи, а також ролі гармонізації понять як ключового механізму впорядкування термінології в міждисциплінарному дискурсі. Підкреслюється, що в умовах взаємодії різних наукових парадигм формальна уніфікація термінів є недостатньою, а пріоритетного значення набуває дефінітивне розмежування та встановлення відповідності між суміжними понятійними системами. Окреслено основні виклики стандартизації термінології, пов’язані з динамічним оновленням наукового знання, поширенням систем машинного перекладу, автоматизованої обробки текстів і великих мовних моделей, які, орієнтуючись переважно на статистичні та контекстуальні закономірності, не завжди враховують понятійну структуру терміносистем. У дослідженні наголошено, що використання таких технологій без опори на нормативні термінологічні ресурси може спричиняти відтворення термінологічної варіативності та понятійної нечіткості. У статті визначено перспективні напрями поєднання теоретичних засад термінознавства з сучасними цифровими інструментами, зокрема термінологічними базами даних, корпусною лінгвістикою та стандартизованими форматами представлення

термінологічної інформації, що створює передумови для підвищення якості міждисциплінарної та міжмовної наукової комунікації. Зроблено висновок, що стандартизація термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі є комплексним, динамічним і концептуально зумовленим процесом, спрямованим на забезпечення цілісності, прозорості й ефективності сучасного наукового знання.

Ключові слова: термін, стандартизація, міжгалузева комунікація, переклад, машинний переклад, полісемія, поняття, науковий дискурс.

Vyskushenko Svitlana Andriivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-1557-1984

TERM THEORY AND THE PROBLEM OF STANDARDIZATION IN INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC DISCOURSE

Abstract. The study addresses the problem of term standardization in interdisciplinary scientific discourse in the context of the intensive development of science, the globalization of professional communication, and the active implementation of digital technologies. It is argued that contemporary interdisciplinary research entails active interaction between terminological systems formed within different fields of knowledge, which leads to terminological variation, polysemy, semantic layering, and conceptual inconsistency. In this context, the term functions not only as a nominative unit but also as a cognitive instrument for the conceptualization of scientific knowledge and as a means of interdisciplinary and interlingual transfer of meaning. Special attention is paid to the principles of conceptuality, systematicity, univocity, and consistency established in international standards for terminology work, as well as to the role of concept harmonization as a key mechanism for structuring terminology in interdisciplinary discourse. It is emphasized that under conditions of interaction between different scientific paradigms, formal unification of terms is insufficient, while definitional differentiation and the establishment of correspondences between related conceptual systems acquire priority. The main challenges of terminology standardization associated with the dynamic renewal of scientific knowledge and the widespread use of machine translation systems, automated text processing, and large language models are outlined. These technologies, being primarily oriented toward statistical and contextual regularities, do not always take into account the conceptual structure of terminological systems. The study emphasizes that the use of such technologies without reliance on normative terminological

resources may result in the reproduction of terminological variability and conceptual vagueness. The paper identifies promising directions for integrating the theoretical foundations of terminology studies with modern digital tools, including terminological databases, corpus linguistics, and standardized formats for representing terminological information, which creates prerequisites for improving the quality of interdisciplinary and interlingual scholarly communication. It is concluded that term standardization in interdisciplinary scientific discourse is a complex, dynamic, and conceptually driven process aimed at ensuring the coherence, transparency, and effectiveness of contemporary scientific knowledge.

Keywords: term, standardization, interdisciplinary communication, translation, machine translation, polysemy, concept, scientific discourse.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку науки характеризується інтенсивним зростанням міждисциплінарних досліджень, що зумовлено потребою комплексного осмислення складних об’єктів і процесів, які не можуть бути адекватно описані в межах однієї наукової парадигми. У таких умовах науковий дискурс набуває «поліваріантного» характеру, а термінологія стає ключовим інструментом концептуалізації та трансляції знань між різними галузями. Саме тому проблема стандартизації термінів виходить на передній план сучасних як філологічних досліджень у цілому, так і вузькофахових розвідок з термінознавства, оскільки від ступеня впорядкованості терміносистем залежить точність, однозначність і ефективність міжгалузевої комунікації. Міждисциплінарний науковий дискурс характеризується активною взаємодією терміносистем, сформованих у різних галузях, що неминуче призводить до семантичних нашарувань, термінологічної варіантності та полісемії. Один і той самий термін може функціонувати в кількох сферах знання та професійної діяльності із різними дефініціями, тоді як різні терміни можуть позначати споріднені або частково тотожні поняття. За таких умов виникає загроза хибної інтерпретації наукових результатів і порушення логіки міждисциплінарного діалогу. Стандартизація термінології покликана мінімізувати ці ризики шляхом гармонізації понять, унормування дефініцій та узгодження мовних позначень у рамах однієї фахової мови і також між різними терміносистемами. Водночас процес стандартизації термінів у сучасному науковому просторі стикається з низкою серйозних викликів. Пер за все, динамічний розвиток науки спричиняє постійну появу нових понять і термінів, а також посилення ролі цифрових технологій, зокрема систем машинного перекладу та автоматизованої обробки текстів. Такі системи, будучи важливим інструментом поширення наукової інформації, водночас

загострюють проблему термінологічної неузгодженості, оскільки не завжди спираються на нормативні термінологічні ресурси. Крім того, глобалізація наукової комунікації актуалізує питання міжмовної гармонізації термінів і співвіднесення національних терміносистем із міжнародними стандартами. У цьому контексті перспективи стандартизації термінології пов'язані з поєднанням класичних теоретичних засад термінознавства з сучасними технологічними та міждисциплінарними підходами. Міжнародні стандарти термінологічної роботи створюють методологічне підґрунтя для уніфікації та гармонізації термінів, тоді як розвиток корпусної лінгвістики, термінологічних баз даних і семантичних технологій відкриває нові можливості для динамічного оновлення та контролю терміносистем. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває осмислення стандартизації не лише як нормативного, а й як концептуального процесу, спрямованого на забезпечення цілісності та прозорості міждисциплінарного наукового знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти вивчення термінологічних одиниць, зокрема питання стандартизації термінів, нормативні вимоги до термінології, принципи та етапи розроблення термінологічних стандартів, а також проблеми перекладу термінологічних одиниць, ґрунтовно розглядаються в працях українських і зарубіжних дослідників, серед яких М. Д. Гінзбург, С. А. Вискушенко, В. І. Карабан, Т. Р. Кияк, Е. Ф. Скороходько, L. Hoffmann, J. C. Sager, E. Wüster та інші.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні проблеми стандартизації термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі з позицій сучасного термінознавства, а також у визначенні основних викликів і перспектив гармонізації терміносистем в умовах глобалізації, цифровізації та активного використання технологій машинного перекладу.

Поставлена мета вимагає розв'язання таких головних **завдань**: 1) охарактеризувати специфіку функціонування термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі та виявити основні джерела термінологічної варіантності й полісемії; 2) з'ясувати роль міжнародних стандартів термінологічної роботи (зокрема ISO 704 та ISO 860) у процесах уніфікації та гармонізації термінів; 3) окреслити основні виклики стандартизації термінології, пов'язані з динамічним розвитком науки та впливом систем машинного перекладу й автоматизованої обробки текстів; 4) визначити перспективні напрями поєднання теоретичних принципів термінознавства з сучасними цифровими технологіями для забезпечення ефективної міждисциплінарної та міжмовної наукової комунікації.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому просторі, що характеризується інтенсивною глобалізацією, цифровізацією та зростанням кількості міждисциплінарних досліджень, теорія терміна та проблема його

стандартизації набувають особливої актуальності. Термін як основна одиниця фахової комунікації виконує не лише номінативну, але й когнітивну функцію, оскільки він слугує засобом вербалізації концептуальних структур і відображає системно організоване наукове знання певної галузі. Саме тому питання впорядкування термінології виходить за межі суто мовної проблематики і постає як фундаментальна умова ефективного обміну знаннями між різними дисциплінами, науковими школами та мовними спільнотами [1, С. 129-130].

У межах класичної теорії терміна, сформованої під впливом праць Є. Вюстера, термін розглядається як мовний знак, що однозначно співвідноситься з певним поняттям у межах конкретної терміносистеми. Такий підхід передбачає чітке розмежування між поняттям як елементом системи знань і терміном як його мовним позначенням. Відповідно, стандартизація термінології спрямована на досягнення стабільної відповідності між поняттям, дефініцією та термінологічною формою. Ця концепція знайшла відображення в міжнародних стандартах ISO 704:2022 «Terminology work – Principles and methods» (Термінологічна робота – Принципи та методи) та ISO 860:2007 «Terminology work – Harmonization of concepts and terms» (Термінологічна робота – Гармонізація понять і термінів), які закріплюють концептуальний підхід як основу термінологічної роботи. Згідно з стандартом ISO 704:2022, стандартизація термінологічних одиниць ґрунтується на низці базових принципів, серед яких ключовими є концептуальність, системність, однозначність й узгодженість. Отже, концептуальний принцип передбачає, що будь-яка термінологічна одиниця повинна бути виведена з чітко визначеного поняття, що унеможливлює випадкову або інтуїтивну номінацію. Системність означає, що терміни не функціонують ізольовано, а формують ієрархічно організовані терміносистеми, у яких між поняттями встановлюються зв’язки (рід-вид, частина-ціле, асоціативні). Наприклад, у галузі інформаційних технологій поняття «*artificial intelligence*» (штучний інтелект) охоплює підпорядковані поняття «*machine learning*» (машинне навчання), «*deep learning*» (глибинне навчання), «*neural networks*» (нейронні мережі), кожне з яких має власну термінологічну репрезентацію та дефініцію. Щодо принципу однозначності, який традиційно вважається наріжним каменем термінознавства, то він передбачає відповідність одного терміна одному поняттю в межах певної терміносфери. Проте саме цей принцип зазнає найбільших викликів у міждисциплінарному науковому дискурсі, де один і той самий термін може функціонувати в різних галузях із відмінними значеннями. Так, термін «model» (модель) у лінгвістиці, математиці, інформатиці та соціології має спільну абстрактну основу, проте конкретне

наповнення поняття суттєво варіюється залежно від дисциплінарного контексту. У таких випадках стандартизація не може обмежуватися формальною уніфікацією, а потребує гармонізації понять і чіткого дефінітивного розмежування. Саме проблему узгодження термінів і понять у межах різних наукових систем покликаний розв'язувати стандарт ISO 860:2007, який вводить поняття гармонізації термінології. Гармонізація розглядається як процес встановлення відповідності між системами понять, що частково перетинаються або взаємодіють. Вона включає гармонізацію систем понять, визначень і термінів як у межах однієї мови, так і в багатомовному середовищі. У міждисциплінарних дослідженнях це має принципове значення, оскільки дозволяє уникати псевдоеквівалентності, коли однакові терміни створюють ілюзію спільного розуміння за відсутності реальної понятійної тотожності [2; 3; 4].

Більше того, у сучасних умовах значну роль у функціонуванні термінів відіграють технології машинного перекладу, які стали невід'ємним інструментом наукової комунікації. Проте, незважаючи на стрімкий розвиток нейронного машинного перекладу (NMT), проблема адекватної передачі термінології залишається однією з найскладніших. Основна причина полягає в тому, що системи машинного перекладу орієнтовані передусім на статистичні закономірності в мовних даних і не завжди враховують понятійну структуру терміносистем. Це призводить до варіативності перекладу термінів, їх непослідовного використання або підміни фахових одиниць загальновживаними словами. Особливо гостро ці проблеми проявляються в галузях із, так би мовити, високою динамікою розвитку, таких як інформаційні технології, біомедицина чи біоінженерія, де нові терміни виникають швидше, ніж їх фіксують словники або термінологічні стандарти. У таких випадках терміни можуть існувати лише в межах однієї мовної спільноти або окремої наукової школи, що ускладнює міжмовну та міждисциплінарну комунікацію. Так, наприклад, нові поняття, пов'язані з розвитком штучного інтелекту, часто мають кілька паралельних номінацій, які співіснують без чіткої нормативної ієрархії. Ще одним моментом є те, що з позицій теорії терміна важливим є також урахування явища полісемії та контекстуальної залежності термінів. Хоча класичне термінознавство прагне мінімізувати багатозначність, у реальному науковому дискурсі повна однозначність є радше ідеалом, ніж досяжною нормою. Саме тому сучасні підходи до стандартизації дедалі більше орієнтуються на системний і контекстуальний аналіз, який дозволяє описувати терміни в межах конкретних понятійних моделей. Отже, використання термінологічних баз даних і стандартизованих форматів обміну термінологічною інформацією, таких як TBX, створює передумови

для інтеграції термінознавчих принципів у технологічні рішення. Ресурси на кшталт EuroTermBank або IATE, бази даних термінів Європейського Союзу, забезпечують доступ до гармонізованих термінів і дефініцій, що може суттєво підвищити якість як машинного перекладу, так і відтворення власне людиною. Водночас ефективність таких ресурсів залежить від теоретичної обґрунтованості описів термінологічних одиниць, а також дотримання принципів стандартизації. Крім того, нові можливості для розвитку термінознавства відкривають ще й великі мовні моделі (LLM), які демонструють високий рівень контекстуального аналізу. Проте їх використання без опори на стандартизовану термінологію несе ризик відтворення термінологічної варіативності та понятійної нечіткості. Це підкреслює необхідність поєднання автоматизованих технологій із нормативними засадами термінознавства та експертною участю фахівців [5; 6; 7; 8].

Таким чином, стандартизація термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі постає як комплексний процес, що поєднує концептуальні положення теорії терміна, методологію міжнародних стандартів і можливості сучасних технологій. Вона спрямована не лише на уніфікацію мовних форм, але й на гармонізацію наукових понять, що є необхідною умовою формування цілісного й узгодженого наукового знання. Саме тому поєднання теоретичних основ, системного аналізу та динамічних технологічних рішень створює підґрунтя для ефективного функціонування терміносистем у сучасному багатомовному та міждисциплінарному науковому просторі.

Висновки. Проведена розвідка засвідчує, що стандартизація термінологічних одиниць у міждисциплінарному науковому дискурсі є не лише актуальною прикладною проблемою, а й фундаментальним теоретичним завданням сучасного термінознавства. Умови інтенсивного розвитку науки, зростання міжгалузевих досліджень і глобалізації наукової комунікації зумовлюють активну взаємодію різних терміносистем, що супроводжується явищами полісемії, термінологічної варіантності, семантичних нашарувань і понятійної неузгодженості. У такому контексті термін перестає бути суто номінативною одиницею й постає як носій когнітивної інформації, що відображає структуру наукового знання та специфіку концептуалізації в межах певної дисципліни. З’ясовано, що класичні положення теорії терміна, закріплені в міжнародних стандартах ISO 704 і ISO 860, зберігають свою методологічну цінність і в сучасних умовах. Принципи концептуальності, системності, однозначності й узгодженості залишаються базовими орієнтирами термінологічної роботи, однак у міждисциплінарному дискурсі вони потребують гнучкішого застосування. Особливої ваги набуває не формальна уніфікація термінів, а гармонізація понять, що передбачає чітке

дефінітивне розмежування та встановлення відповідності між суміжними понятійними системами. Підкреслюється, що сучасні цифрові технології, зокрема системи машинного перекладу та великі мовні моделі, істотно впливають на функціонування термінології, водночас загострюючи проблему її стандартизації. Орієнтація таких систем на статистичні та контекстуальні закономірності без урахування структури понять терміносистем може призводити до відтворення термінологічної варіативності та понятійної нечіткості. У зв'язку з цим особливої значущості набуває інтеграція стандартизованих термінологічних ресурсів, термінологічних баз даних і формалізованих моделей опису термінів у технологічні рішення. Отже, стандартизація термінів у міждисциплінарному науковому дискурсі має розглядатися як комплексний і динамічний процес, що поєднує теоретичні засади термінознавства, міжнародні нормативні підходи та можливості сучасних інформаційних технологій. Перспективи подальших досліджень убачаються в поглибленні когнітивного та контекстуального аналізу термінів, розробленні міждисциплінарних моделей гармонізації терміносистем, а також у вивченні механізмів взаємодії людської експертизи й автоматизованих систем у процесі термінологічної стандартизації. Це створює підґрунтя для забезпечення точності, прозорості та ефективності сучасної наукової комунікації.

Література:

1. Вискушенко С. А. Термін як базовий елемент фахової комунікації. Вісник Житомирського державного університету. 2015. Вип. 2: Філологічні науки. С. 128–131.

2. Trojar M. Wüster's View of Terminology. Slovene Linguistic Studies 11. 2017. URL: https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/4cb308b1-f4d8-4dd2-a91b-4174a20a02e2/content

3. ISO 704:2022 «Terminology work – Principles and methods». URL: https://www.iso.org/standard/79077.html

4. ISO 860:2007 «Terminology work – Harmonization of concepts and terms». URL: https://www.iso.org/standard/40130.html

5. Вискушенко С. А. Проблеми стандартизації термінів у міждисциплінарних дослідженнях. Вісник науки та освіти. № 3 (33). 2025. С. 177-185

6. Вискушенко С. А. Стандартизація термінів і машинний переклад: виклики та перспективи. Вісник науки та освіти. 2025. № 5 (35). С. 258–265.

7. Eurotermbank Federated Network. URL: https:// eurotermbank.com

8. IATE (Interactive Terminology for Europe). URL: https://iate.europa.eu

References:

1. Vyskushenko S.A. Termin yak bazovyi element fakhovoi komunikatsii [The Term as the Fundamental Element of Professional Communication]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. 2015. Vyp. 2: Filolohichni nauky. S. 128–131.

2. Trojar M. Wüster's View of Terminology. Slovene Linguistic Studies 11. 2017. URL: https://kuscholarworks.ku.edu/server/api/core/bitstreams/4cb308b1-f4d8-4dd2-a91b-4174a20a02e2/content

3. ISO 704:2022 «Terminology work – Principles and methods». URL: https://www.iso.org/standard/79077.html

4. ISO 860:2007 «Terminology work – Harmonization of concepts and terms». URL: https://www.iso.org/standard/40130.html

5. Vyskushenko S. A. Problemy standartyzatsii terminiv u mizhdystsyplinarnykh doslidzhenniakh. [Problems of Terminology Standartization in Interdisciplinary Research]. Visnyk nauky ta osvity. № 3 (33). 2025. S. 177-185

6. Vyskushenko S. A. Standartyzatsiia terminiv i mashynnyi pereklad: vyklyky ta perspektyvy. Visnyk nauky ta osvity. [Standardization of Terminology and Machine translation: Challenges and Prospects]. Visnyk nauky ta osvity. № 5 (35). C. 258–265.

7. Eurotermbank Federated Network. URL: https:// eurotermbank.com

8. IATE (Interactive Terminology for Europe). URL: https://iate.europa.eu

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2’06-1.09:81’373.612.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-389-400

Вільчинська Тетяна Пилипівна доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https//orcid.org/0000-0003-4881-6132

Павлюк Ірина Михайлівна аспірантка кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0002-2626-1957

МЕТАФОРИЧНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ШЛЯХУ В ПОЕМІ ЯРОСЛАВА ПАВУЛЯКА «ПІДОШВА»

Анотація. Стаття присвячена аналізу особливостей метафоричної концептуалізації шляху в поемі «Підошва» українського поета-шістдесятника Я. Павуляка, що є важливим для цілісного розуміння творчості митця. Адже багатовимірний простір його текстів, наповнений новими смисловими конотаціями, є результатом індивідуального осмислення дійсності, а отже, відображає динаміку формування та розвитку відповідного концепту. Вважаємо, що насамперед цей аспект визначає актуальність запропонованого дослідження. Особливу увагу приділено розумінню мови як «energia» (за В. фон Гумбольдтом), що дозволило розглядати метафоризацію не як статичний результат, а як динамічну діяльність автора. Дослідження базується на засадах сучасної лінгвістичної парадигми, де особлива роль відведена складним механізмам моделювання світу через призму авторської метафори. З’ясовано, що індивідуальна інтерпретація дійсності в поемі ґрунтується на заміні традиційних образів шляху нетиповою метафорою, позначеною лексемою *підошва*.

Підтверджено, що відповідне поняття стало домінантною точкою для розгортання всього концептуального простору твору. У результаті проведених спостережень встановлено, що проаналізований художній образ постає як багатогранний ментальний конструкт, презентований у семи смислових блоках поеми. Доведено, що кожен із них поетапно розгортає художній простір твору, надаючи звичайному концептуалізованому образу глибинних філософських сенсів. Така кумулятивна побудова дозволяє авторові змоделювати концепт ШЛЯХ, поступово розгортаючи його семантику через нетипові метафоричні сполуки. Через дрібну деталь взуття

людини тут вибудовується масштабна лінгвокультурна панорама буття цілої нації. Подібні дослідження відкривають нові перспективи для вивчення сучасної української поезії, зокрема мовних механізмів концептуалізаціїї дійсності, та її впливу на національну свідомість.

Ключові слова: метафорична концептуалізація, концептуалізований образ, концепт, поняття, шлях, підошва, поема, Я. Павуляк.

Vilchynska Tetiana Pylypivna doctor of Philological Sciences, professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4881-6132

Pavlyk Iryna Mykhailivna postgraduate student of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, https://orcid.org/0009-0002-2626-1957

METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF THE WAY IN YAROSLAV PAVULYAK'S POEM «PIDOSHVA»

Abstract. The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the metaphorical conceptualization of the "way" (path) in the poem "Pidoshva" (The Sole) by the Ukrainian Sixtier poet Ya. Pavulyak, which is essential for a comprehensive understanding of the artist's creative heritage. The multidimensional space of his texts, enriched with new semantic connotations, results from an individual interpretation of reality, thus reflecting the dynamics of the formation and development of the corresponding concept. This aspect primarily determines the relevance of the proposed research. Special attention is paid to the understanding of language as "energeia" (according to W. von Humboldt), which allows for considering metaphorization not as a static result but as the author's dynamic activity. The study is based on the principles of the modern linguistic paradigm, where a special role is assigned to complex mechanisms of world modeling through the lens of the author's metaphor. It is established that the individual interpretation of reality in the poem is based on replacing traditional images of the path with an atypical metaphor marked by the lexeme *pidoshva* (sole). It is confirmed that this notion became the dominant point for unfolding the entire conceptual space of the work. As a result of the observations, it was established that the analyzed artistic image appears as a multifaceted mental construct presented in seven semantic blocks of the poem. It is proven that each of these blocks gradually unfolds the artistic space of the work, imbuing the

ordinary conceptualized image with deep philosophical meanings. Such a cumulative structure allows the author to model the concept WAY, gradually expanding its semantics through atypical metaphorical combinations. Through a small detail of human footwear, a large-scale linguocultural panorama of the entire nation's existence is constructed. Such studies open new perspectives for exploring contemporary Ukrainian poetry, particularly the linguistic mechanisms of conceptualizing reality and its impact on national consciousness.

Keywords: metaphorical conceptualization, conceptualized image, concept, notion, way, path, pidoshva, sole, poem, Ya. Pavulyak.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістична парадигма характеризується посиленим інтересом до вивчення процесів метафоризації як способу моделювання світу. Специфіка інтерпретації дійсності, історичних подій та особистого досвіду має вагоме значення не лише в межах літературного тексту, а є ефективним лінгвокультурологічним інструментом пізнання індивідуально-авторського бачення, що формує цілісну мовну картину світу. У центрі такого аналізу перебуває когнітивний процес, завдяки якому абстрактні поняття осмислюються через конкретні, що мають фізичну структуру або цілісну характеристику. Цей механізм у мовознавстві називається метафоричною концептуалізацією.

Якщо проаналізувати логіку її становлення, то вона реалізується через метафоричний концепт, у структурі якого концептуальна метафора постає певною формулою, що вибудовує цей концепт, а концептуальний образ виступає його художньою реалізацією – тим естетичним результатом, який безпосередньо сприймає читач. Як бачимо, розуміння метафоричної концептуалізації перегукується з думкою Вільгельма фон Гумбольдта про те, що мова – це не продукт діяльності (Ergon), а власне сама діяльність (Energia) [2, с. 61]. Бо мова не є статичним результатом, тому в художніх текстах роль «energia» відіграє метафоризація – динамічний процес, що створює авторську мовну картину. Більшість метафоричних концептів, у свою чергу, належать до специфічних концептів певної етнокультури. Така позиція дає змогу репрезентувати людські знання, духовно-культурні надбання та соціальні чинники через оновлений виклад інформації. Вагоме місце в цьому процесі займає метафора. Як зазначає Дж. Лакофф, поняття метафори не обмежується лише її традиційною роллю в мові поезії, вона розглядається як основний засіб нашої концептуальної системи, за допомогою якого ми розуміємо та сприймаємо один тип об’єктів у термінах іншого типу [9, с. 5]. Зрозуміло, що загальновідомі образи чи культурно близькі поняття, які є основою архетипних категорій, стають інструментом інтерпретації складних екзистенційних процесів.

До важливих, презентованих національними та історичними компонентами, належить і концепт ШЛЯХ. Символізм відповідної лексеми як імені концепту вражає: вона акумулює досвід суміжних галузей знань – від історії та етнографії до філософії й релігієзнавства. Концепт ШЛЯХ в українській концептосфері традиційно представлений розгалуженою системою смислів. Без сумніву, поняття шляху в багатьох поетичних і прозових текстах перегукується з категоріями долі, нелегкого життя, особистого вибору. Тому усталені словосполучення, як-от: «тернисті шляхи народу», «знайти свій шлях», «зійти зі шляху», «шлях до Бога» – сприймаються як основа людського буття. Однак у поемі Я. Павуляка «Підошва» цей концепт реалізується крізь призму тілесності, де традиційне розуміння шляху замінюється нетиповою для української поезії соматично-речовою метафорою, яка втілюється в лексемі *підошва*. Автор через деталь взуття показує всю історію народу.

Як бачимо, вищезгаданий метафоричний концепт вміщує в собі системний опис світу зовнішнього крізь призму внутрішнього. Слушною вважаємо думку Ю. Кравцової про те, що «метафоричний концепт належить сфері свідомості, об'єктивується в різних мовних формах, наділений національною специфікою. Це ментальний конструкт, який відбиває особливості образного аналогового й асоціативного мислення етносу та виступає як інваріант, реалізований в різних метафоричних варіаціях» [3, с. 92]. Безумовно, дослідження метафоричної концептуалізації шляху, зокрема у творчості Я. Павуляка, є важливим для цілісного розуміння творчості митця. Адже багатовимірний простір його текстів, наповнений новими смисловими конотаціями, є результатом індивідуального осмислення дійсності, а отже, відображає динаміку формування та розвитку відповідного концепту. Вважаємо, що насамперед цей аспект визначає актуальність запропонованої теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання метафоричної концептуалізації посідає чільне місце в сучасному мовознавстві, оскільки воно дозволяє дослідити мову як інструмент структурування людського досвіду. Вагоме місце належить вивченню саме метафоричного концепту. Відомо, що це поняття було введено Дж. Лакоффом і М. Джонсоном для опису когнітивної природи метафори; у межах їхньої теорії воно фактично постає синонімічним до поняття концептуальної метафори, позначаючи механізм розуміння однієї ідеї через іншу [3, с. 90]. За твердженням дослідників, суть такої метафори – це розуміння та переживання сутності одного виду в термінах іншого виду [11, с. 27].

Метафору як один із головних репрезентантів концепту розглянуто і в інших наукових розвідках, зокрема в працях О. Воробйової, Т. Жалко,

І. Стоянової, Ю. Кравцової, І. Данилюк та інших. Однак єдиного розуміння метафоричного концепту немає. Науковці тлумачать вказане поняття, використовуючи різні підходи: когнітивний, структурно-семантичний, лінгвокультурний, індивідуально-авторський. Комплексний підхід до вивчення метафори дасть змогу глибше зрозуміти концептуальне наповнення художніх текстів.

Щодо творчості Я. Павуляка, то варто зауважити, що її розглядають здебільшого в літературознавчому аспекті. Є низка праць, присвячених аналізу художньої манери письма автора, але на сьогодні бракує саме мовознавчих досліджень, у тому числі з лінгвоконцептології. Також спостерігаємо в лінгвістиці відсутність студій, спрямованих на когнітивне моделювання образу «підошви» та його метафоричну інтерпретацію.

Метою статті є виявлення специфіки метафоричної концептуалізації шляху в поемі «Підошва» відомого українського поета-шістдесятника Я. Павуляка.

Виклад основного матеріалу. Традиційно метафору розглядають як один із найпоширеніших тропів і засобів творення художньої мови [1, с. 56]. Саме метафора залишається найбільш вживаною в поетичному мовленні, оскільки є багатовимірною структурою, що взаємодіє з іншими художніми засобами, генеруючи нові смислові конотації. Частотність вживання цього мовно-виражального засобу спричинена передусім тим, що автор обирає його як основний інструмент реалізації поетичного мовомислення. Щоб зробити текст семантично насиченим, він акцентує увагу на метафоричних образах, які можуть бути як поодинокими вкрапленнями, так і наскрізними структурами твору. Слушною вважаємо думку Ю. Шепеля про те, що саме метафора, «є своєрідною лінгвістичною призмою інтерпретації когнітивних процесів» [7, с. 141]. Закономірно, що репрезентація системи знань, категорій світу, явищ та історичних рефлексій є ключовим складником структури художнього тексту, який має на меті не лише акумулювати інформацію, а й окреслити аксіологічну градацію як самого твору, так і світогляду його автора.

З огляду на те, що метафора вважається одним із ключових механізмів пізнання в художньому тексті, необхідно докладніше розглянути її різновиди.

У праці «Метафоризація культури у пара-артовому просторі: транспедагогічний дискурс» узагальнено різні погляди на метафору та виокремлено такі її різновиди за способом становлення й існування: 1) *фіксовані* (їх часто ще називають у лінгвістиці «стертими», тобто такими, у яких через постійне вживання важко розпізнати переносне значення); 2) *образні* (або оригінальні; їм притаманна спонтанність та унікальність); 3)

концептуальні (такі, що здійснюють перенесення інформації з однією концептуальної сфери в іншу) [2, с. 67]. Щодо останнього виду – концептуальної метафори – варто зазначити, що в когнітивній лінгвістиці вона виступає здебільшого не художнім засобом, а унікальним способом мислення, де зрозуміла і відносно проста схема структурує складну і розгалужену систему знань та асоціативних осмислень світу, тексту і контексту. У видимому світі спостерігається відгомін чогось потаємного, забутого або недостатньо зрозумілого для звичного погляду. Завдяки концептуальній метафорі репрезентується простір, основою якого є психологічний паралелізм, де фактичний матеріал перерозподіляє пріоритети і транслює невловиму сутність буття. У поемі Я. Павуляка «Підошва» чітко викристалізовується оця «невловима сутність», адже найважливіше – історію, культуру, біль народу, національну трагедію – неможливо передати буквально. Прямолінійність у поетичному тексті часто знецінює або применшує істинність написаного, а метафоричний образ, навпаки, допомагає повністю зануритися в поетичний простір і глибинно осмислити всі його сенси.

Згідно з теорією Дж. Лакоффа, концептуальна метафора – це стійке співвідношення, що утворилось у мовній та культурній традиції певної групи між вихідним та кінцевим просторами [7, с. 141]. Очевидно, що сфери конкретного та абстрактного взаємодіють, у результаті чого художня реальність трансформується в особливу експериментальну філософію. Це дає підстави стверджувати, що в структурі концептуальної метафори знаходиться позатекстова інформація, яку завдяки одиницям-експлікаторам стає можливим не лише зрозуміти чи відчути, а й навіть прожити.

Ю. Шепель акцентує увагу на трьох видах концептуальних метафор (за Дж. Лакоффом і М. Джонсоном): 1) *структурних метафорах* – демонструють концептуалізацію абстрактних понять через конкретні приклади людського досвіду; 2) *орієнтаційних метафорах* – презентують поняття просторової орієнтації із звичайними антитезами; 3) *онтологічних метафорах* – забезпечують метафоричні перенесення на абстрактні сутності (зокрема емоційні стани) властивостей, притаманних фізичним об'єктам чи речовинам [7, с. 143]. Зазвичай ці види метафор синтезуються в поетичному тексті, формуючи загальну мовну картину, де увага фокусується на цілісних авторських ремінісценціях.

Аналіз фактичного матеріалу підтверджує, що метафора є важливим складником художнього тексту та його незмінно інноваційною категорією. Для цілісного усвідомлення природи цього тропу необхідно враховувати два аспекти: «з одного боку, вона являє собою об'єкт смислосприйняття, а з іншого – смислотворення» [3, с. 91]. Основою метафоризації, за словами

Ю. Кравцової, є зіставлення реалій за аналогією або асоціацією [3, с. 91]. Саме порівняння двох або більше реалій, понять чи речей, які мають хоча б мінімальну подібність, вибудовує асоціативний простір. У текстах немає випадкових образів – все взаємопов'язане між собою, однак на читача чи дослідника покладається завдання розшифрувати ці втаємничені зв'язки.

Нерідко науковці акцентують увагу на тому, що метафоричний концепт не є тотожним концептуальній метафорі. Навпаки, він постає складним ментальним утворенням, яке функціонує завдяки метафоризації. За словами Дж. Грейді, метафоричний концепт – це не окремо взятий образний вислів, а комплекс концептуальних асоціацій, які навіть у різних варіантах зберігають базовий концептуальний ресурс [8, с. 194].

Безперечно, такий набір системних зв'язків керує текстом, окреслюючи як те, що ми бачимо на папері, так і те, що знаходиться за межами написаних слів.

У творчості Я. Павуляка, зокрема в поемі «Підошва», чітко простежується практичне втілення моделі метафоричної концептуалізації. Варто зауважити, що літературний доробок митця кількісно невеликий, проте надзвичайно концентрований за своєю образністю. Становлення поета відбувалося в умовах жорстокого ідеологічного тиску, що разом із життям на дві країни, загостреним відчуттям справедливості, прагненням виробити «власну поетичну ритміку» [5, с. 249] сформувало непересічну постать в історії української літератури. Влучно охарактеризував творчість Я. Павуляка С. Сапеляк, зазначивши, що «це чи не найтрагічніший дискурс в українській поезії» [5, с. 244].

Поема «Підошва», написана в Тернополі 1969 року, нагадує опоетизовану хроніку добу й цим суттєво відрізняється від інших текстів митця. Твір сприймається як відчайдушна одвертість, що стосується долі людини і народу як єдиного цілого. Автор використовує звичайну буденну лексему *підошва*, на основі якої розгортає масштабний метафоричний концепт ШЛЯХ.

У Словнику символів культури України поняття шляху тлумачать «як символ складного, нелегкого життя; розлуки з домівкою; поведінки» [6, с. 245]. Також тут зазначено синоніми – *дорога, путь*. Очевидно, що перші асоціації, які виникають при осмисленні лексеми *шлях*, пов'язані або з конкретним просторовим відрізком, або з екзистенційним виміром – життєвою траєкторією людини та її призначенням у світі. Однак у поемі «Підошва» поняття шляху вибудовується за допомогою смислового ланцюга, у якому ключовою одиницею є *підошва*. Звісно, лексема *шлях* згадується також, але лише один раз – у першій строфі поеми: «*Кожен народ має свій шлях*» [4, с. 131]. І, власне, саме цей рядок налаштовує на

правильне трактування та прочитання всієї поеми. Автор неначе спеціально використовує механізм праймінгу, щоб унеможливити буквальне сприйняття лексеми *підошва* й налаштувати читача на пошук глобальних сенсів. Активізація фрейму розпочинається з рядків: «*Кожен народ має свій шлях / І має свою підошву*» [4, с. 131], де саме підошва стає центром конструювання метафоричного концепту. Абстрактне поняття *шлях* семантично прирівнюється до конкретної лексичної одиниці *підошва,* що трансформує її з побутового предмета в механізм проживання історії народу. Від цього моменту будь-яку характеристику підошви варто сприймати метафорично.

Поема розділена на сім частин, які умовно можна просегментувати на сім смислових блоків; у кожному з них викристалізовуються поодинокі вкраплення інформації, що формують загальний контекст твору. Тобто поема має кумулятивний ефект: кожна частина поетапно розгортає концепт, вибудовуючи поетико-смислову градацію. Для глибшого розуміння структури та змісту твору необхідно детально проаналізувати кожен із цих блоків.

У першій частині поняття підошви постає невіддільним від шляху народу. Лексему *підошва* підсилює низка прикметників, що формують авторську типологію нації: «*Кожен народ має свій шлях / І має свою підошву. / Або металеву, / Або синтетичну. / Буває камінна, / Буває дубова, / Буває ремінна / І просто – гумова. / Історія кожного народу – / На його підошві*» [4, с. 131]. Як бачимо, митець характеризує не просто сировину, а ціннісну основу, на якій базується буття нації. Металева, синтетична, камінна, дубова, ремінна та гумова фактури наштовхують на ряд асоціацій, де розмаїття матеріалів постає визначальною характеристикою історичного досвіду народу. Результатом «праці» підошви є слід, який митець також перетворює на метафоричний інструмент, щоб окреслити тяглість подій: «*Залишаємо кожен / Слід по собі: / хто на Голгофу, / а хто – у яму, / хтось – променистий, / а хтось, як пляму...*» [4, с. 131]. Я. Павуляк згадує про досвід різних поколінь, які через нашарування історичних травм втрачають здатність розпізнати власну ідентичність: «*Все важче і важче / Стає з роду в рід / Твердо повірити в кожен слід*» [4, с. 131]. Метафорична концептуалізація шляху в межах першого блоку засвідчена системою переносних значень і конотує історичний контекст.

У другій частині поеми лексема *підошва* набуває інших змістових відтінків. Масштаб національного шляху фокусується на індивідуальності людини. Саме це дозволяє виокремити нові когнітивні ознаки в структурі аналізованого концепту, де він максимально наближається до концепту ЛЮДИНА. Ознаки тілесності конкретизують особистість як невіддільну частину народу: «*Сотні доріг / І мільйони стежинок, / безліч всіляких /*

земних і життєвих / пород / і пригод / приплило до неї. / Всілякі відбитки / Всілякого листя, / моментів, / подій, інформацій, / турбот / набрала підошва повен рот» [4, с. 132]. Таким чином, підошва стає архівом пам'яті. При фізичному доторку до землі вона вбирає, не фільтруючи, інформацію про світ. У цю ж підошву вп'ялися «*Цвяхи, / Тривоги, / Ночі безсонні, / Металобрухт, / Кнопки / І роги, / різні родзинки, / жарти, / наклепи, / ідеї болючі...*», проте вона *«...мовчить / людська / безрозмірна / підошва/ до останньої дірки*» [4, с. 133]. Тут концептуалізований образ реалізує семантику «зношення», властивого не лише матеріальним речам, а й людині.

У наступному блоці антропоцентричний вектор посилюється: образ людини стає чіткішим. З'являються нові семи – «ковалі», «кувадла», «кузні», що створюють ефект втручання та підтримки: «*Звичайно, підошву / Не тільки можна, / Але й необхідно / Десь підкувати*» [4, с. 133]. Проте процес гартування набуває автоматичності, адже в кузні підкови *«...всі як близнята*». З одного боку, цей процес видається природним етапом захисту, а з іншого – нагадує певну систему, яка прагне уніфікувати особистість, розчинити її в масах. З огляду на те, що кожна людина неповторна, автор заперечує процес такого «переформатування» і використовує низку мовних одиниць для утвердження самостійності індивіда, а звідси – і народу: «*Тільки ж підошва / Людська – / Непокірна. / Людська, дивовижна, / тверда, / небезжальна, / терпляча, порепана, / монументальна*» [4, с. 134].

Четверта частина твору слугує безпосереднім підтвердженням того, що в процесі зовнішнього втручання та підтримки митець вбачає передусім загрозу нівелювання людської гідності. Семантика дієслова *топтати* в поєднанні з іншими лексемами набуває негативної конотації. Саме в цьому блоці спостерігаємо кульмінацію розгортання концепту ЛЮДИНА, проте вона постає як зруйнована особистість: «*Одного разу мене підкували / Й сказали топтали / Людське обличчя* » [4, с. 134]. Словесна градація, що реалізується через образи *«тваринячої мсти», «топтання правди, мрій, всіх»* сигналізує про успішно виконану системою місію. Відтак, у наведених поетичних рядках (зокрема: «*Топтала очі, / Чоло, / вуста, / в мені булькотіла / твариняча мста*») фіксуємо занурення в метафоричний світ аналізованого концепту, адже доля окремої людина невіддільна від історії свого народу.

П'ятий сегмент репрезентований одним реченням, у якому через метафору об'єктивується дух народу: «*Підошвою можна / заткнути рот, / але не заткнути нею народ*» [4, с. 135]. Очевидно, що поняття підошви в цій площині виступає знаряддям катувань. Лексема *заткнути*, що повторюється двічі, акцентує увагу на примусовій дії. Я. Павуляк вибудовує чітко

логічну паралель: підошва, яка здатна *«топтати»* людину, так само прагне *«заткнути»* їй рот.

Незламність народного духу автор послідовно проголошує і в наступній частині. Використання експресивних лексичних одиниць (зокрема дієслів *повзе, стогне, злизує*) маркує критичний стан: «*Криваві підошви, / Криваві сліди, / І дітись від них/ Ні туди, ні сюди*» [4, с. 136]. Лексема *злизує* посилює натуралістичне сприйняття болю, бо образ «*повзе металева / і злизує квіти*» [4, с. 135] візуалізує знищення прекрасного.

Водночас дієслово *стогне* додає тексту звукової виразності, трансформуючи опис страждання: «*І стогнуть під нею / Людські заповіти*» [4, с. 136]. Лексема *повзе* акцентує на незворотності катастрофи.

Дублювання рефрену наприкінці створює ефект поетичного катарсису. Разом усі ці образи доповнюють цілісну архітектоніку досліджуваного метафоричного концепту.

У завершальній частині поеми «Підошва» концепт ШЛЯХ набуває інших конотацій, оскільки до вже звичної семантики, пов'язаної з лексемою *підошва,* довкола якої розгортається сюжет тексту, додається нова, маніфестована номінативним словосполученням *інтелігентний мікрофон:* «*Один інтелігентний мікрофон / Відважився в очі сказати таке…*» [4, с. 136]. Якщо поняття підошви здебільшого свідчило про мовчазну дію, то мікрофон, очевидно, маркує голос. Вживання дієслова *відважитися* доповнює смислове навантаження концептуалізованого образу. У контексті простежується алюзія на сміливість проголошення правди, яку репрезентує «мікрофон».

Ця промова актуалізує новий ряд метафоричних асоціацій: «*І ми, смерті, пропонуємо політиці таку дієту: / на перше – / три рази в день / Солов'їний світанок. / На друге – / обійми по-братерськи, / Обійми в цілунках, / І все це запити скрипкою*» [4, с. 136]. Політика постає в образі живого організму, який потребує «оздоровлення» через зміну «раціону», що його пропонує «мікрофон». Метафоричні сполучення *«солов'їний світанок», «обійми по-братерськи», «запити скрипкою»* функціонують як лінгвокультурні знаки, що репрезентують українську ідентичність. Варто зауважити, що в цій частині поеми автор розмежовує два типи образів: *«тверду підошву»* (вжито в однині як символ політичного тиску) та *«людські підошви»* (вжито в множині як колективний рух). Концепт ШЛЯХ викристалізовується через антиномію *«залізного роту»* та *«людських, безрозмірних, нових і поношених підошв»*, які «*пришиті нитками, / прибиті кілками, / приклеєні міцно / до одної халяви*» [4, с. 138]. Поняття народу набуває конкретного вираження, яке втілюється у займеннику *ми*: «*.. бо ми – Народ*» [4, с. 139].

Висновки. Результати дослідження показали, що поема «Підошва» Я. Павуляка є своєрідним текстовим полотном, де метафоричний концепт ШЛЯХ як складний ментальний конструкт репрезентований нетиповими метафоричними сполуками. Концептуалізоване поняття підошви семантично прирівнюється до абстрактного поняття шляху і стає домінантною точкою для розгортання всього концептуального простору твору.

***Література*:**

1. Жалко Т. Метафорична вербалізація концепту «вогонь» у поетичному доробку Євгена Маланюка. Лінгвістичні студії. 2020. Вип. 12. С. 54–61.

2. Кондрацька Л., Мушинська М. Метафоризація культури у пара-артовому просторі: транспедагогічний дискурс : монографія. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe 'GRADO', 2018. 204 с.

3. Кравцова Ю. Метафора як засіб формування та репрезентації концепту. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. 2024. № 66. С. 90–93.

4. Павуляк Я. Дороги додому. Тернопіль : Джура, 2013. 164 с.

5. Сапеляк С. ... Лебедине знамено Ярослава Павуляка. Ярослав Павуляк у спогадах / упоряд. О. С. Смоляк. Тернопіль, 2017. С.243–249.

6. Словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренка. 2-ге вид., допов. і випр. Київ : Міленіум, 2002. 260 с.

7. Шепель Ю. Структурні та методологічні підстави лінгвокогнітивних особливостей метафоричних моделей цільового шару «людина» в англійській мові. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Т. 33 (72). №3. С. 140–145.

8. Grady J. Metaphor. The Oxford handbook of cognitive linguistics. Oxford University Press, 2007. P. 188-213.

9. Lakoff G. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press,1980. 242p.

10. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor. Metaphor and Thought / ed. By A. Ortony. Cambridge, 1993. 279 p.

11. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago, 1980. 301 p.

***References*:**

1. Zhalko, T. (2020). Metaforychna verbalizatsiia kontseptu «vohon» u poetychnomu dorobku Yevhena Malaniuka [Metaphorical verbalization of the concept of «fire» in the poetic work of Yevhen Malanyuk]. Linhvistychni studii – Linguistic Studies. Vyp. 12. S. 54–61 [in Ukrainian].

2. Kondratska L., Mushynska M. (2018). Metaforyzatsiia kultury u para-artovomu prostori: transpedahohichnyi dyskurs [Metaphorization of culture in the para-art space: transpedagogical discourse]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe 'GRADO'.

3. Kravtsova Yu. (2024). Metafora yak zasib formuvannia ta reprezentatsii kontseptu [Metaphor as a means of formation and representation of the concept]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology. No. 66. S. 90–93 [in Ukrainian].

4. Pavuliak Ya. (2013). Dorohy dodomu [Roads home]. Ternopil: Dzhura [in Ukrainian].

5. Sapeliak S. (2017). ... Lebedyne znamenno Yaroslava Pavuliaka [... Swan banner of Yaroslav Pavulyak]. Yaroslav Pavuliak u spomynakh [Yaroslav Pavulyak in memories] Ternopil. S. 243–249 [in Ukrainian].

6. Kotsur V., Potapenko O., Dmytrenko M. (Eds.) (2002). Slovnyk symvoliv kultury Ukrainy [Dictionary of cultural symbols of Ukraine]. 2nd ed. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

7. Shepel Yu. (2022). Strukturni ta metodolohichni pidstavy linhvokohnityvnykh osoblyvostei metaforychnykh modelei tsilovoho sharu «liudyna» v anhliiskii movi [Structural and methodological grounds of linguo-cognitive features of metaphorical models of the target layer «man» in English]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. Series: Philology. Journalism. T. 33 (72), No. 3. S. 140–145 [in Ukrainian].

8. Grady J. (2007). Metaphor. The Oxford handbook of cognitive linguistics. Oxford University Press. P. 188–213 [in Englis].

9. Lakoff G. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press [in Englis].

10. Lakoff G. (1993). The contemporary theory of metaphor. Metaphor and Thought. Cambridge [in Englis].

11. Lakoff G., Johnson M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago [in Englis].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.111(73)-93.09:37.016:028.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-401-414

Вірста Світлана Євгенівна викладач-методист, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, http://orcid.org/0000-0001-5507-5761

Жалко Тетяна Йосипівна доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики викладання шкільних предметів, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-1899-2530

ФЕНТЕЗІЙНИЙ СВІТ РОАЛЬДА ДАЛА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СУЧАСНОГО ЧИТАЧА

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз фентезійного світу Роальда Дала як культурного та освітнього феномену, що є важливим інструментом розвитку читацької компетентності і справляє суттєвий вплив на формування світогляду сучасного читача. Творчість Дала розглянуто не лише як джерело розваги, а як інструмент розвитку особистості, здатний пробуджувати уяву, стимулювати критичне мислення і формувати етичні орієнтири. Особливу увагу зосереджено на його найвідоміших творах, – «Великий Добрий Велетень», «Джеймс і гігантський персик», «Відьми» – що репрезентують ключові елементи авторської поетики: гармонійне поєднання фантастики, гумору й гротеску; відображення дитячих страхів і мрій; створення персонажів, здатних викликати сильний емоційний відгук у читачів різного віку.

Досліджено, як через сюжетні колізії та образи Дал формує у молоді розуміння моральних цінностей – доброти, співчуття, чесності, відповідальності й мужності у складних життєвих обставинах. Аналіз творів демонструє, що автор не уникає складних тем – самотності, втрат, несправедливості чи страху перед невідомим, – натомість перетворює їх на можливість для внутрішнього зростання читача. Показано, що фентезійні сюжети

Дала виступають потужним засобом соціалізації: вони допомагають читачам переосмислювати власні переживання, знаходити орієнтири у світі цінностей і стосунків, а також виховують здатність бачити добро навіть у нетипових ситуаціях.

Окремо підкреслено значення гумору та іронії як виховних і терапевтичних засобів: дотепність автора полегшує сприйняття серйозних тем і водночас навчає сприймати життя з оптимізмом та відкритістю. Авторки статті акцентують, що твори Дала зберігають актуальність у XXI столітті, оскільки відповідають сучасним педагогічним і культурним запитам: вони інтегрують художнє задоволення, морально-етичне виховання і розвиток емоційного інтелекту.

Таким чином, творчість Дала постає прикладом того, як фантастична література може впливати на ціннісні орієнтири та світогляд молодого покоління, залишаючись водночас захопливою й доступною для сприйняття. Його твори є важливою ланкою у взаємодії традицій і сучасних освітніх практик, доводячи, що навіть у добу цифрових технологій фентезійна історія може надихати, виховувати й формувати духовний простір читача.

Ключові слова: фентезійна література, читацька компетентність, формування світогляду, соціалізація, критичне мислення, сучасна літературна освіта.

Virsta Sitlana Yevgenivna Methodist Lecturer, Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical Institute” of the Volyn Regional Council, Lutsk, http://orcid.org/0000-0001-5507-5761

Zhalko Tetiana Yosypivna Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching School Subjects, Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-1899-2530

THE FANTASY WORLD OF ROALD DALLAS AS A TOOL FOR DEVELOPING READING COMPETENCE AND SHAPING THE WORLDVIEW OF THE MODERN READER

Abstract. The article provides a thorough analysis of the fantasy world of Roald Dahl as a cultural and educational phenomenon that serves as an important tool for developing reading competence and has a significant impact on shaping the worldview of the modern reader. Dahl’s work is considered not only as a source of entertainment, but also as a means of personal development, capable of awakening imagination, stimulating critical thinking, and forming ethical values. Particular attention is paid to his most famous works – *The BFG*, *James and the Giant Peach*, and *The Witches* – which represent the key elements of the author’s poetics: a harmonious combination of fantasy, humor, and grotesque; the

reflection of children's fears and dreams; and the creation of characters capable of evoking a strong emotional response in readers of different ages.

The study explores how, through plot conflicts and imagery, Dahl shapes young readers' understanding of moral values such as kindness, compassion, honesty, responsibility, and courage in difficult life circumstances. The analysis of the works demonstrates that the author does not avoid complex themes – loneliness, loss, injustice, or fear of the unknown – but instead transforms them into opportunities for the reader's inner growth. It is shown that Dahl's fantasy narratives function as a powerful means of socialization: they help readers reinterpret their own experiences, find guidance within a system of values and relationships, and develop the ability to perceive goodness even in unconventional situations.

Special emphasis is placed on the role of humor and irony as educational and therapeutic tools: the author's wit facilitates the perception of serious topics while simultaneously teaching an optimistic and open-minded attitude toward life. The authors of the article emphasize that Dahl's works remain relevant in the twenty-first century, as they meet contemporary pedagogical and cultural demands by integrating artistic pleasure, moral and ethical education, and the development of emotional intelligence.

Thus, Dahl's creative legacy exemplifies how fantasy literature can influence value orientations and the worldview of the younger generation while remaining engaging and accessible. His works represent an important link between tradition and modern educational practices, proving that even in the age of digital technologies, a fantasy story can inspire, educate, and shape the reader's spiritual space.

Keywords: fantasy literature, reading competence, worldview formation, socialization, critical thinking, modern literary education.

Постановка проблеми. Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації [7]. І шлях виконання цих засадничих основ базується на одному із важливих компонентів – читання. Саме художнє слово, з яким дитина знайомиться від народження, має неабиякий вплив на формування особистості. Через процес читання дитячої літератури відбувається формування світобудови дитини, загальнолюдських цінностей, розуміння краси, добра і зла. Завдяки читанню

розвиваються когнітивні навички, основи толерантності, розуміння власних емоцій й прийняття культурних здобутків свого народу. Гарна змістовна книжка впливає на розум та емоції читача, на формування позитивних рис особистості.

Літературні твори органічно пов'язані з історичним і культурним досвідом народів світу, а ознайомлення з художніми текстами інших країн сприяє формуванню критичного мислення читачів, оскільки забезпечує можливість порівняння, аналізу й оцінювання різних світоглядних систем. Формування міжкультурної компетенції починається з дитинства через іншомовний простір, фольклор, класичну і сучасну літературу і готує читача до ефективної комунікації в міжнародному середовищі. Це робить вивчення літератури актуальним і динамічним, а культурологічні основи допомагають з'єднати вигаданий світ з реальним, розуміючи, що їхня власна культура є лише однією з багатьох.

Література Великої Британії традиційно вирізняється яскравими зразками казок, оповідань, повістей і романів у жанрі фантастики, що привертає увагу читачів. Чимало творів англійських письменників, адаптованих для дитячої аудиторії, стали класикою і до сьогодні залишаються актуальними для сучасного читача. Унікальність художніх інтенцій та авторських стратегій зумовила світову популярність таких імен, як Льюїс Керролл, Дж. Р. Р. Толкін, Алан Мілн, Джоан Роулінг, Ніл Ґейман, Роальд Дал та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив художнього слова у сучасному освітньому процесі, як педагогічного засобу, є актуальним об'єктом дослідження сучасної наукової думки. Завдяки читанню різновікова категорія читачів знайомиться з багатьма сторонами життя людей, з моральними нормами поведінки, з минулим рідного краю, прилучається до культурних здобутків інших світових культур. Про важливість виховання художнім словом знаходимо у доробку Г. Сковороди, С. Русової, В. Сухомлинського. Дослідження впливу книги на особистість є предметом уваги філософів, філологів, письменників і книгознавців. Формування цінностей у дитячій душі – толерантності, милосердя, бажання творити добрі вчинки під впливом сюжетів захопливих художніх творів – докладно висвітлено у працях відомих вітчизняних учених-педагогів, зокрема: Л. Терещенко, О. Ніколенко, О. Пометун, П. Ігнатенко та ін. Ціннісне ставлення до книги в межах дитячої літератури вивчали В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш. Дитячому читанню у контексті сучасної літературної освіти присвячені роботи Т. Качак, Л. Круль. Проблематика впливу літературного читання та художнього слова на формування особистості й культурологічних цінностей в умовах сучасної модернізації

освіти й надалі залишається актуальною для дослідників мовно-літературної галузі.

Мета статті полягає у висвітленні авторської інтенції творів для дітей Роальда Дала й аналізі їхнього потенціалу у формуванні пізнавальної, комунікативної та читацької компетентностей сучасного здобувача освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитяча книга – це один із варіантів дозвілля, який надає читачам інструменти для пізнання світу, формує її моральні орієнтири, розвиває емоційний інтелект і закладає фундамент для майбутньої системи цінностей. Літературні герої стають провідниками, які допомагають читачеві будувати власний світогляд. Місія дорослих – допомогти дітям знайти ці ціннісні орієнтири у книгах, щоб вони виросли сильними, мудрими й добрими людьми, бо з таких «маленьких читачів» виростають свідомі, відповідальні та гармонійні особистості. Таким чином дитяча література виступає не лише засобом розваги, а й потужним інструментом виховання та формування особистості. На цьому тлі особливе значення набувають твори Роальда Дала, які поєднують розважальний і виховний потенціал, сприяючи розвитку моральних, етичних і пізнавальних компетентностей молодих читачів.

Роальд Дал – один із найвідоміших англійських авторів, твори якого стали улюбленими історіями для сімейного читання. Він написав чимало дитячих повістей, фантастичних історій, його книгами досі зачитуються діти, підлітки і дорослі в різних країнах світу. Його по праву вважають одним із найяскравіших британських фантастів XX століття. Екранізація романів Р. Дала «Чарлі і шоколадна фабрика», «Матильда», «Відьми», «ВДВ або Великий Дружній Велетень» підтверджують культурну та виховну значущість його творчості.

В епоху інформаційного перевантаження, твори Роальда Дала залишаються надзвичайно актуальними. Його літературні герої навчають критично мислити, бути сміливими та вірити у власні сили, допомагаючи дітям не приймати все на віру, а аналізувати ситуації та вчинки людей. Письменник не приховує від дітей реалії світу, водночас допомагаючи їм пережити сильні емоції – страх, гнів, радість, вчить розрізняти справжнє добро від фальшивих посмішок і виховує емпатію. Роальд Дал показав, що дитячі твори можуть бути одночасно світоглядно формуючими, розважальними і гумористичними. У Великій Британії навіть святкують День Роальда Дала (13 вересня), а його книжки офіційно включені до шкільних програм у багатьох країнах.

Письменник дебютував як автор, що пише для дорослих, але світову славу йому принесла дитяча література. Аналіз його творів для дітей неможливий без дослідження біографії й творчості письменника, авторської

інтенції та специфіки його художньої манери. Майбутній англійський письменник норвезького походження отримав своє ім'я на честь полярного дослідника Роальда Амундсена, національного героя Норвегії. Появі кожного художнього неординарного тексту передувала (або надихала) певна життєва історія. Родинне норвезьке походження можна прослідкувати у героїв повістей. Коли Роальд Дал навчався в англійській школі Рептона, шоколадна компанія «Cadbury» часто відправляла в школу кілька коробок з новими цукерками, щоб їх смак могли оцінити учні, мабуть, саме тоді народилась шоколадна тематика його багатьох історій. Сьогодні ця тема доволі популярна у сучасній літературі. У 1963 році читачі могли ознайомиться з повістю «Чарлі і шоколадна фабрика». У листопаді 1939-го він вступив в Королівські ВМС, служив в Королівських ВПС під час Другої світової війни як розвідник і ас-винищувач, здобувши звання підполковника авіації. Після війни Роальд Дал повністю присвятив себе літературній діяльності у різних жанрах: оповідання, новели у жанрі нуар (жахи), повісті, романи-фентезі, драматичні твори [1].

Твори Роальда Дала для дітей не лише розважають, а скоріше допомагають читачеві пізнавати світ навколо себе, досліджувати його, розкривати таємниці і знаходити відповіді на власні «чому?» у «недитячих темах».

Автор акцентує увагу на важливих світоглядних суспільних цінностях, порушує соціальні проблеми, приділяючи особливу увагу сприйняттю дитини-читача. У захопливих сюжетах дівчатка і хлопці ототожнюють себе з героями, співпереживають їм, трактують події і формують власний досвід. Виховання через інтерпретацію під час читання художньої літератури сприяє розвитку критичного й аналітичного мислення, формуванню світоглядних уявлень і культурологічних компетенцій.

Виокремимо особливості творчої манери письменника для розуміння його авторського феномену:

– фольклорний принцип дитячої літератури (використання мотивів чарівних казок);

– тематика текстів (порушення тем табу з урахуванням позиції та досвіду читача);

– образна система творів (формування яскравих неординарних образів) [8, С. 161–162].

Пригодницькі сюжети повістей Роальда Дала містять численні елементи, характерні для чарівних народних казок: мотив подорожі, випробування головного героя, чітка полярність між «позитивними» та «негативними» персонажами, уславлення доброчинців, галерея чарівних істот і магічних предметів. Вплив норвезьких легенд, які автор слухав ще з

раннього дитинства, органічно інтегрується у фентезійний сюжет його творів, надаючи їм особливої колоритності та символічної глибини.

Роальд Дал осмислює і переосмислює традиційні казкові мотиви, використовуючи гумор, гротеск, магічні предмети, випробування-ініціації, хромотроп та інші художні прийоми. Переспіви скандинавського фольклору – злі тролі, чаклуни, відьми – набувають сучасного звучання, переносячись у реалістичний контекст його оповідань і створюючи унікальний синтез традиційного та модерного в дитячій літературі.

Образ Доброго Велетня («ВДВ, або Великий Дружній Велетень») – це втілення доброти, ніжності та самотності. Він є антиподом інших жорстоких велетнів-людожерів: М'ясожера, Кістопогриза, Дітоковтача і Кровосмока. Ці персонажі зображені грубими, огидними та моторошними істотами, а їхні імена одразу сигналізують про жорстокість і єдину мету – поїдання людей. Вони характеризуються примітивністю, злістю, жадібністю та відсутністю будь-якої емпатії чи співчуття. У Країні Велетнів Дружнього Велетня не поважають, не люблять і ображають за його «малий» зріст, добрий характер і дивні уподобання – замість поїдання людей він колекціонує сни й розносить їх дітям, виступаючи охоронцем мрій у Країні Снів (Сновиділія). Роальд Дал створює дивовижну поетичну образну систему власних диворечей, серед яких особливе місце займають величезні яскраві банки для збору добрих (золотавих) і поганих (чорних) снів, кожен з яких має власну форму, колір і навіть звук. Унікальністю Великого Дружнього Велетня є його мова, якою наділяє письменник свого персонажа, наближаючи цей образ до дитячого мовного світу, наповненого власними неологізмами, кумедними перекручуваннями, які викликають сміх. Дружний Велетень це називає «*слововідчуванням*». Так, Велетень, описуючи газований напій, говорить про нього як про «шипучо-плюскаючий» або «пузиристий», додаючи: *«Я не можу пити цю бридку шипучо-плюскаючу рідину! Вона повна пузирястих речей, які змушують мене пукати, ніби від грому!»* [2, С. 125]. Насправді Велетень терпіти не може бульбашок у газованих напоях, бо вони викликають у нього відрижку, що підкреслює його комічний та дитячо-симпатичний образ.

У повісті Роальда Даля «Джеймс і гігантський персик» головний герой зустрічає таємничого чоловіка без імені. Він просто *«старий чоловік»* або *«дивний старий чоловік»*. Він з'являється Джеймсу раптово і загадково, виходячи з кущів, і зникає так само несподівано. Цей персонаж, традиційний для фольклорних оповідань, виконує роль чарівного помічника, який підтримує знедолених. Він дарує Джеймсу мішечок з чарівними зеленими кристалами, які називає «крокодилячими язиками», і дає інструкції щодо їх використання. Ці кристали, хоч і випадково розсипані Джеймсом біля

персикового дерева, зрештою запускають усі неймовірні події в повісті. Вирощений гігантський персик перетворюється на дивовижний транспортний засіб – чарівний корабель, який дозволяє головному герою відірватися від жахливої реальності та поринути у фантастичні пригоди. Подорож Джеймса супроводжується численними випробуваннями та пригодами, через які він поступово формує самостійність і дорослішання. Те, що спочатку здається звичайним і буденним (персик, сад, мішечок кристалів), у творчому просторі Дала набуває магічного значення і стає відправною точкою для розвитку уяви, сміливості та морального становлення героя.

Одним із найоригінальніших творів Дала, що захоплює читача не лише назвою, але й непередбачуваними пригодами та особливою системою образів, стала повість «Відьми». Жодний чарівний казковий сюжет не зможе обійтися без цього колоритного персонажу. Таємниці Великого світу завжди привертають увагу дітей, а ідея існування відьом, що ненавидять дітей і прагнуть їх знищити, додає сюжету елементу небезпеки, перетворюючи страх на «страшенно цікаве» переживання.

У Роальда Дала відьом доволі багато і читач будь-якого віку буде опиратися на власні знання з фольклорних сюжетів, де ці істоти зображені моторошними, які мешкають у віддалених хатинках і варять «чарівне вариво». Письменник зберіг традиційний фольклорні мотиви відьом: чаклування, варіння зілля, творення зла, спроби знищити «дух людський». Вік відьом у фольклорних сюжетах часто не піддається ліку, хоча й прослідковуються родинні лінії, наприклад, мають сестер. У художньому трактуванні і баченні письменника сутність відьом зберігається, проте вони живуть тепер серед людей. Попри назву твору, головними героями є не відьми, а добрий, допитливий, сміливий хлопчик, який обожнює свою бабусю і вступає у двобій з Великою Верховною Відьмою та її почтом. Письменник відмовляється від традиційних атрибутів відьом – мітел, ступ, гострих капелюхів, неохайного одягу – натомість винаходить нові, гротескні деталі їхньої зовнішності: «*справжні відьми носять рукавички, навіть у приміщенні, бо вони мають замість пальців тонкі кігті. Вони завжди носять перуки, бо у них немає волосся. Під перукою їхня голова абсолютно лиса, як варене яйце, і вони відчувають жахливий свербіж. А ще, у них ніздрі дуже широкі, наче дві дірки в шматку м'яса, бо вони чують людей по запаху. І останнє, але не менш важливе: їхні ступні абсолютно пласкі, без пальців, і вони ходять у незручних, але модних туфлях, які приховують цю ваду*» [3, С. 48].

У повісті відьми живуть серед людей, маскуючись під звичайних жінок. Їхня магія не обмежується традиційними чарами, а проявляється

через хімічні формули та підступні плани. Центральний казковий мотив – протистояння добра і зла – зберігається, проте автор демонструє складність цього конфлікту: добро перемагає, але світ не завжди справедливий, а перемога може бути різною і не завжди передбаченою. Такий підхід дозволяє читачеві усвідомити неоднозначність моралі та реалії світу, поєднуючи елементи казки з глибиною філософського осмислення.

Читачі шкільного віку обирають сюжети про тварин, природу, однолітків. Пригодницькі твори, де головний герой стикається з небезпекою та проходить різноманітні випробування – як реалістичні, так і фантастичні, – особливо привертають увагу молодих читачів. Герої Р. Дала керуються загальнолюдськими цінностями і читач, емпатійно сприймаючи їхні рішення, формує власні уявлення про соціальні стандарти, правила суспільства та культурні акценти, що сприяє розвитку самоусвідомлення.

Автор не обирає менторську позицію, але дає читачеві можливість вибору, транслюючи головне: вихід із будь-якої неординарної чи проблемної ситуації є, головне не боятися, шукати допомогу (навіть у таких неочікуваних союзників, як королева Англії у творі «Великий Дружній Велетень») і діяти рішуче. Завдяки цьому підходу тематика творів письменника охоплює широкий спектр питань, що стосуються морального, соціального та світоглядного розвитку читача: родинні стосунки, самотність дитини у родині; тема дружби; діти і суспільство, захист прав дитини; добро і зло у світі справедливості; дослідження довкілля, відкриття таємниць; реальність і фантастика.

Тема родини і родинних стосунків часто торкається табуйованих питань – смерть рідних людей, прийняття трагічних подій. У творах Роальда Дала цей аспект подається унікально. Смерть постає як факт, який потрібно прийняти, тому фокус розповіді автора переноситься на прагматичне сприйняття ситуації й адаптацію в нових обставинах. У текстах відсутні тривалі описи психологічного горя чи смутку, і навпаки – використання гротеску і чорного гумору виступає як захисний механізм. Такий підхід не применшує значущості трагедії, але робить її менш травматичною для юного читача, дозволяючи сприймати смерть як частину одночасно і фантастичного, і реалістичного дещо абсурдного світу. Смерть рідних стає початком нового етапу в житті головного героя, відкриваючи перед ним власні сили, небайдужість, сміливість, підтримку добрих помічників та усвідомлення своєї місії у цьому світі. У повісті «Джеймс і гігантський персик» батьки Джеймса гинуть у надзвичайно абсурдний фантастичний спосіб, що відповідає гротескному і казковому стилю твору: «*До чотирьох років Джеймс Генрі Троттер мав щасливе життя… Це було ідеальне життя для маленького хлопчика. Потім, одного дня, мати і батько*

Джеймса поїхали в Лондон по покупки, і там сталася жахлива річ. Обох їх раптом з'їв (серед білого дня, зверніть увагу, і на переповненій вулиці) величезний розлючений носоріг, який втік з Лондонського зоопарку» [4, С. 5]. Після трагічної загибелі батьків Джеймс потрапляє до рук жорстоких родичок-тіток, які постають для нього втіленням справжнього зла. Тому його втеча на гігантському персику виглядає цілком виправданою. Пошуки справжньої, люблячої родини завершуються успіхом для Джеймса, що підкреслює тему моральної справедливості та відновлення гармонії у житті головного героя. Герой повісті «Відьми» теж втрачає батьків: *«Невдовзі після мого сьомого дня народження батьки, як завжди, повезли мене на Різдво до бабусі в Норвегію. І саме там, коли ми з батьком і матір'ю їхали в ожеледицю на північ від Осло, наша машина з'їхала з дороги і покотилася в скелясту ущелину. Мої батьки загинули. Я був міцно пристебнутий на задньому сидінні і отримав лише поріз на лобі. Я не буду вдаватися в жахи того жахливого дня. Мене досі морозить, коли я про це думаю»* [3, С. 4]. Хоча ця подія є реалістичною та безкомпромісною, письменник одразу фокусує увагу на наслідках і розвитку нових стосунків Джеймса з бабусею. Такий підхід дозволяє не лише зберегти драматичність ситуації, а й показати процес емоційної адаптації та формування родинних зв'язків у житті головного героя. «*Звісно, я опинився назад у бабусиному будинку, вона міцно обіймала мене, і ми обоє плакали всю ніч.*

– *Що ми тепер будемо робити? – запитав я її крізь сльози.*

– *Ти залишишся тут зі мною, – сказала вона, – і я буду піклуватися про тебе»* [4, С. 16].

Тема смерті постає й наприкінці твору, але у дещо іншій інтерпретації: коли головний герой перетворюється на мишу, він бере на себе важливу місію – рятує дітей і світ від відьом. Цей сюжетний поворот є одним із найщемливіших моментів у книзі, поєднуючи драматичність події з елементами героїзму та морального вибору, що дозволяє читачеві осмислити цінність самопожертви і відповідальності:

– Скільки живуть миші, бабусю? – запитав я.

– Приблизно дев'ять років, – сказала вона. – Якщо їм пощастить.

– А скільки тобі років, бабусю?

– Вісімдесят шість, – сказала вона.

– Тоді ми з тобою помремо приблизно в один і той же час, – сказав я. – Хіба це не чудово!» [3, С. 198].

Головний герой приймає свою нову реальність, залишаючись мишею, і навіть знаходить у цьому певну втіху, усвідомлюючи, що не залишиться самотнім після смерті своєї улюбленої бабусі. Такий розвиток подій підкреслює здатність героя до адаптації та психологічної стійкості, а також

демонструє важливість підтримки і близьких стосунків у подоланні складних життєвих обставин.

У творах Роальда Дала тема смерті не завжди є центральною, проте головні герої часто переживають почуття самотності та нещастя: Софійка («Великий Дружній Велетень») перебуває в сиротинці для дівчаток, відчуваючи ізоляцію. Розумна й допитлива Матильда («Матильда») почуває себе абсолютно знеціненою і пригніченою в родині: батьки містер та місіс Вормвуд не цікавляться її життям, глузують, не підтримують її цікавості до читання і життя в цілому. У таких обставинах міс Мед стає для дівчинки першою дорослою, яка бачить і цінує її унікальність, дає їй любов, підтримку та захист, стає її новою Родиною. Цей мотив є типовим для творчості Дала: самотні діти завжди знаходять справжній дім, споріднені душі й підтримку, що сприяє формуванню їхньої самосвідомості та моральних цінностей.

Тема дружби є однією із ключових у дитячих творах Р. Дала. Письменник показує, як дружба допомагає героям долати труднощі, знайти підтримку, змінити своє життя і бути щасливим. У повісті «Джеймс і Гігантський Персик» головний герой живе з тітками Спайкер («spike», що означає «шип», «гостра голка») і Спонж («Sponge» – губка, що вбирає) в жахливих умовах. Коли Джеймс опиняється всередині гігантського персика, він зустрічає комах, яких люди зазвичай бояться: Міс Павучиху, Старого Черв'яка, Сороконіжку, Світлячка, Шовкопряда, Леді-Коника та Гусеницю. Хлопчик зрозумів, що ці істоти не становлять загрози, навпаки – унікальність кожного стає у пригоді. Міс Павучиха плете міцні нитки, Сороконіжка вміє швидко рухатися, Світлячок дає світло. Джеймс натомість використовує свій розум і кмітливість, щоб допомогти їм. Комахи стають для героя підтримкою: слухають його, підбадьорюють і дають відчуття, що він не один. Ця дружба дозволяє Джеймсу розкритися, стати впевненішим і щасливішим.

Образи дорослих у творах Р. Дала формують у дітей критичне мислення. Дорослі зображені як байдужі, несправедливі, жорстокі, погані, часто нехтують потребами дітей і навіть застосовують фізичне насильство (директорка Транчбул («Матильда»)). Усі вони заклопотані власними проблемами. Автор свідомо змальовує їх карикатурно, гротескно, щоб акцентувати увагу на вадах суспільства. Натомість головні герої – діти – уособлюють перспективу і надію на краще майбутнє. Вони щирі, відкриті, чесні, справедливі, вміють мріяти, бачити світ інакше, ніж дорослі. Саме вони змінюють несправедливість у дорослому світі: хлопчик-мишеня («Відьми») разом з люблячою бабусею успішно знешкоджують всіх відьом у Британії, які ненавидять дітей. Діти часто самостійно знаходять вихід із

критичних ситуацій – Матильда використовує свої телекінетичні здібності, Чарлі дотримується правил, Джеймс об'єднується з комахами для подолання труднощів. У творах Роальда Дала добро завжди перемагає, а жадібний, злий, несправедливій світ зазнає поразки, підкреслюючи виховну функцію літератури та формування морально-етичних цінностей у юного читача.

Роальд Дал гармонійно поєднує у сюжетах реальність і фантазію, створюючи світ, у якому добро потребує допомоги чарівних сил. Реальність не завжди може забезпечити справедливість, але завжди є місце дивам. Фантастичний світ творів стає поштовхом для обговорення важливих реалістичних тем: самотності в родині, сирітства, соціалізація та ін. У повісті «Великий Дружній Велетень» людство постає перед великою загрозою людожерів-велетнів і Софійка звертається до Королеви Англії за допомогою. У повісті «Відьми» читачі разом з головним героєм дізнаються про існування таємних товариств, які маскуються. Письменник показує, що зло може ховатися за привабливим фасадом (відьми мають вигляд елегантних дам), що формує у юного читача обережність, критичне мислення і здатність оцінювати чужі вчинки. Як результат – у боротьбі між добром і злом навіть малий і слабкий може перемогти великого і сильного. Письменник створює світ, де межа між фантастикою і реальністю хитка. Це дозволяє і героям, і читачам із захопленням досліджувати важливі теми суспільства та його моральні цінності. Особливістю образної системи творів Роальда Дала є позиція героя-оповідача, який розповідає про події, що вже відбулися. Зазвичай читач ідентифікує себе з головним героєм, який на початку сюжету несміливий, розгублений, вразливий. Проте, коли є шанс змінити світ через чарівні зернята, магічні здібності чи інші фантастичні елементи, герой починає діяти: зустрічає нових друзів, проявляє сміливість, долає перешкоди і набуває життєвого досвіду. Усі етапи з головними персонажами проходить і засвоює читач.

Цитати з книг Роальда Дала переконливі для читачів різної вікової категорії і мають певний філософський контекст. Вони не лише відображають характери героїв і сюжетні події, але й дозволяють осмислити моральні й етичні питання, актуальні як для дітей, так і для дорослих. Завдяки цьому цитати стають інструментом формування критичного мислення, розуміння цінностей та розширення світогляду читача, пропонуючи філософські роздуми про добро і зло, справедливість, дружбу, сміливість і відповідальність: «*Найголовніше – придивитися уважно у той світ, який тебе оточує: найдивовижніші таємниці ховаються там, де їх найменше чекаєш*»; [6, С. 93] «*Не впадайте у відчай! На світі немає нічого неможливого!*» [6, С. 115].

Висновки. Отже, Роальд Дал – неординарний і яскравий письменник, який у XX столітті сформував новий жанр дитячої літератури, поєднуючи елементи фентезі та реального життя. Його унікальний авторський стиль одночасно розважає, лякає, шокує, захоплює, навчає, спонукає читача замислитися про важливість любові, дружби, поваги, справедливості, добра й інших загальнолюдських цінностей.

Роальд Дал – це особистість, творчість якої продовжує хвилювати, надихати та привертати увагу нових поколінь до читання і літератури. Його унікальний стиль, дитячий погляд на світ і глибокі теми роблять твори вічними. Попри фантастичну канву, вони містять чіткі моральні уроки про доброту, чесність, хоробрість, кмітливість, взаємодопомогу та наполегливість, що є універсальними і життєво важливими для формування особистості в будь-якому віці.

Література:

1. Вікіпедія. Роальд Дал. URL: https://surl.lu/ckcdht.
2. Дал Р. ВДВ (Великий Добрий Велетень) / перекл. з англ. В. Морозова. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. 272 с.
3. Дал Р. Відьми / перекл. з англ. В. Морозова. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2020. 256 с.
4. Дал Р. Джеймс і гігантський персик / перекл. з англ. В. Морозова. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. 224 с.
5. Дал Р. Матильда / перекл. з англ. В. Морозова. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2009. 272 с.
6. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика / перекл. з англ. В. Морозова. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2005. 240 с.
7. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2145-19#Text.
8. Панько О. Авторська інтенція та її реалізація у творах для дітей Роальда Дала. *Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва*. Вип. 5. Львів, 2016. С. 161–171.

References

1. Vikipediia. Roald Dal [Wikipedia. Roald Dahl]. Available from https://surl.lu/ckcdht [in Ukrainian].
2. Dal R. (2020). VDV (Velykyi Dobryi Veleten) [VGV (Big Kind Giant)] / perekl. z anhl. V. Morozova. Kyiv, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 272 s. [in Ukrainian].
3. Dal R. (2020). Vidmy [Witches] / perekl. z anhl. V. Morozova. Kyiv, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 256 s. [in Ukrainian].
4. Dal R. (2018). Dzheims i hihantskyi persyk [James and the Giant Peach] / perekl. z anhl. V. Morozova. Kyiv, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 224 s. [in Ukrainian].
5. Dal R. (2009). Matylda [Matilda] / perekl. z anhl. V. Morozova. Kyiv, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 272 s. [in Ukrainian].
6. Dal R. (2005). Charli i shokoladna fabryka [Charlie and the Chocolate Factory] / perekl. z anhl. V. Morozova. Kyiv, A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 240 s. [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine ‘On Education’]. Available from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

8. Panko, O. (2016). Avtorska intentsiia ta yii realizatsiia u tvorakh dlia ditei Roalda Dala [The author's intention and its realisation in Roald Dahl's works for children]. *Literatura. Dity. Chas. Visnyk Tsentru doslidzhennia literatury dlia ditei ta yunatstva*, 5, 161–171 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111:811.581]'255.4:82-7:791.097(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-415-427

Война Марина Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-СхідноїАзії Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0447-7928

Баринова Орина Ігорівна магістрантка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-7097-3186

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КОМІЧНОГО В КИТАЙСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В СУБТИТРУВАННІ АНГЛОМОВНИХ КІНОСТРІЧОК

Анотація. Дослідження присвячене комплексному аналізу особливостей перекладу засобів комічного в англо-китайському аудіовізуальному перекладі на матеріалі американського ситкому «Теорія Великого вибуху» (The Big Bang Theory). У центрі уваги перебуває проблема відтворення гумористичного ефекту в умовах міжмовної та міжкультурної комунікації, а також специфіка перекладацьких рішень у процесі субтитрування.

Актуальність теми зумовлена зростанням обсягів перекладеного аудіовізуального контенту, зокрема серіалів і комедійних програм, а також необхідністю вдосконалення перекладацьких стратегій передачі гумору в умовах обмеженого екранного простору й часу. Переклад гумору між англійською та китайською мовами становить особливу складність через належність цих мов до різних мовних типів і культурних традицій.

Метою дослідження є виявлення та аналіз перекладацьких стратегій, застосованих для передачі комічного ефекту в серіалі «Теорія Великого вибуху», а також оцінка їхньої ефективності з погляду збереження гумористичної функції оригіналу. Об'єктом дослідження є засоби комічного в англомовному кінотексті, а предметом - способи їх відтворення в китайськомовному субтитрованому перекладі.

Матеріалом дослідження слугували відібрані уривки серіалу, що містять різні типи комічного, зокрема мовну гру, іронію, сарказм, культурні алюзії та ситуативний гумор, у зіставленні з відповідними китайсько-

мовними субтитрами. У роботі застосовано порівняльний, контекстуально-інтерпретаційний та кількісно-статистичний методи аналізу.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у процесі підготовки перекладачів, у викладанні дисциплін з теорії та практики аудіовізуального перекладу, а також у подальших дослідженнях проблем міжкультурної комунікації та перекладу комічного.

Ключові слова: китайська мова, переклад, комічне, фільм, кінотекст, субтитри.

Voina Maryna Oleksiivna PhD (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyivhttps://orcid.org/0000-0002-0447-7928

Barynova Oryna Ihorivna Master's Student at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-7097-3186

LINGUISTIC DEVICES FOR EXPRESSING HUMOR IN CHINESE AND THEIR REPRESENTATION IN ENGLISH-LANGUAGE FILM SUBTITLES

Abstract. The study is devoted to a comprehensive analysis of the peculiarities of translating comic devices in English–Chinese audiovisual translation based on the American sitcom The Big Bang Theory. The focus of the research is on the problem of rendering humorous effect in the context of interlingual and intercultural communication, as well as on the specific features of translation solutions in the process of subtitling.

The relevance of the topic is determined by the growing volume of translated audiovisual content, particularly television series and comedy programs, and by the need to improve translation strategies for conveying humor under the constraints of limited screen space and time. The translation of humor between English and Chinese poses particular difficulties due to the fact that these languages belong to different linguistic types and represent different cultural traditions.

The aim of the study is to identify and analyze translation strategies used to convey comic effect in the sitcom The Big Bang Theory and to assess their

effectiveness in terms of preserving the humorous function of the original. The object of the research is comic devices in the English-language film text, while the subject is the ways of their rendering in Chinese subtitled translation.

The research material consists of selected excerpts from the series containing various types of comic effect, including wordplay, irony, sarcasm, cultural allusions, and situational humor, compared with the corresponding Chinese subtitles. The study employs a set of research methods, namely the comparative method, the contextual and interpretative method, and the quantitative and statistical method.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the obtained results in translator training, in teaching courses on the theory and practice of audiovisual translation, as well as in further research into issues of intercultural communication and the translation of humor.

Keywords: Chinese language, translation, comic effect, film, film text, subtitles.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому інформаційному середовищі аудіовізуальний контент є однією з провідних форм міжкультурної комунікації. Переклад фільмів і серіалів забезпечує доступ до культурних кодів різних країн, однак створює значні труднощі у відтворенні гумору, який є багаторівневим семантично й культурно зумовленим явищем.

Особливо складним є переклад гумору між мовами різних культурних і типологічних систем, зокрема між англійською та китайською. У ситкомі «Теорія Великого вибуху» комічний ефект ґрунтується на грі слів, науковій термінології та алюзіях на американську попкультуру, що вимагає від перекладача орієнтації не лише на зміст, а й на комунікативний вплив.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні засади теорії аудіовізуального перекладу були сформовані в середині XX століття. Юджин Найда наголошував, що значна частина смислового навантаження іноземного фільму передається саме завдяки перекладу, і підкреслював важливість динамічної еквівалентності як умови збереження впливу оригіналу на глядача [10]. У подальшому особливу увагу приділяли питанням міжкультурної адаптації, що є вкрай актуальним у перекладі комедії.

Європейська школа перекладознавства розвинула концепцію кінотексту як мультимодального утворення, яке поєднує мовні, візуальні та звукові канали.

У сучасній українській та китайській науковій літературі значний внесок у дослідження аудіовізуального перекладу зробила Т. Перванчук, яка визначає AV-переклад як когнітивну діяльність, що охоплює не лише

трансляцію вербального матеріалу, а й адаптацію невербальних елементів мультимедійного тексту [6].

У китайських публікаціях простежується інтерес до теми субтитрування, однак дослідники Чень Лінь та Ян Юйцзє вказують на те, що в Китаї досі бракує комплексних робіт про переклад комічного, а більшість статей зосереджені на технічних аспектах чи загальних питаннях кіноперекладу [12]. Це свідчить про необхідність подальшого розвитку тематично сфокусованих досліджень, зокрема тих, що охоплюють ситкоми — жанр, у якому гумор є домінантною структурною складовою.

Мета дослідження. Метою цього дослідження є комплексний аналіз перекладацьких стратегій, застосованих для передачі комічного ефекту в англокитайському аудіовізуальному перекладі ситкому «Теорія Великого вибуху», а також оцінка ефективності цих стратегій із погляду збереження смислової, культурної та прагматичної навантаженості оригінального гумору. Об'єктом дослідження є засоби вираження комічного в кінотексті, а предметом — шляхи та закономірності їхнього відтворення в китайськомовних субтитрах. Матеріал становлять 45 фрагментів із серіалу, відібраних за критерієм наявності чіткого гумористичного елементу, що потребує перекладацького рішення.

Для досягнення мети було поставлено такі завдання: окреслити теоретичні підходи до визначення природи комічного; визначити засоби комічного; проаналізувати існуючі стратегії перекладу комічного; проаналізувати способи їхнього перекладу в китайськомовних субтитрах на прикладі телесеріалу «Теорія Великого Вибуху»; визначити частотність і ефективність використання кожної перекладацької стратегії; узагальнити доцільність застосування тих чи інших стратегій залежно від типу гумору.

Виклад основного матеріалу. Комічне безперечно стає однією з найскладніших складових для передачі іншою мовою через свою залежність від мовних особливостей. Якщо гумор втрачається під час перекладу, це може призвести до серйозних комунікативних провалів. У художніх творах, кіно, телебаченні чи рекламі втрата гумору позбавляє контент живості та привабливості. У міжкультурній комунікації невдалий переклад жартів може спричинити навіть непорозуміння чи образи, якщо смішне в одній культурі виявляється неприйнятним в іншій.

Види комічного поділяються за ступенем виразності, змістовим наповненням і функціями в тексті чи мовленні. Як правило, виділяють чотири основні види комічного: гумор, сарказм, іронія та сатира [7, с. 59].

Ю. І. Ковалів визначає гумор як «різновид відображення смішного, кумедного в життєвих явищах і людських характерах, є водночас вираженням ставлення автора до смішного і явищем художньої рецепції» [4, с. 246].

Не менш розповсюдженим видом комічного є іронія. Термін «іронія» походить від давньогрецького eironeia, що означає «лукавість» або «прихована насмішка». У своїй книзі «The Compass of Irony» (в пр. «Компас іронії») Д. К. Мюке (Muecke D. C.) визначає іронію як вид висловлювання, що містить непрямий, прихований або навіть протилежний сенс у порівняння з очевидним значенням слів. [9, с. 18].

Сарказм – це використання слів у значенні, протилежному до того, що мається на увазі, особливо з метою образити когось, висловити роздратування або просто пожартувати. А. П. Загнітко визначає сарказм як «їдку, викривальну, дошкульну насмішку, сповненої крайньої ненависті та презирства» [3, с. 675].

Сатира — це ширша й складніша форма коментаря. Вона використовує гумор, іронію, перебільшення або висміювання для критики та викриття недоліків, абсурдності чи вад окремих осіб, інституцій або суспільства. Сатира зазвичай є більш тонкою та багатошаровою, ніж сарказм. Ю. О. Савіна у своїй роботі «Лінгвопоетичні засоби створення комічного та їх відтворення у процесі перекладу» наводить таке визначення сатири: «Сатира – різновид комізму, сутність якого полягає в гострій критиці окремих осіб, людських груп чи суспільства з висміюванням або навіть із гнівним судженням щодо вад і негативних явищ у різних сферах індивідуального, політичного та суспільного життя, які суперечать загальнообов'язковим принципам чи сталим ідеалам» [7, с. 60].

Говорячи про різноманітні засоби вираження комічного, не можна не згадати мовну гру, гру слів та каламбур. Мовна гра (Sprachspiel) є терміном Л. Вітгенштейна (Wittgenstein L.), який він обґрунтував у своїй праці «Філософські дослідження» 1945 року. Мовна гра може проявлятись через зміну значень слів, порушення граматичних норм або полісемію слів. У сучасній лінгвістиці терміни «мовна гра», «гра слів», «каламбур» є тотожними, проте деякі науковці надають розмежовують їх, зазнаючи, що каламбур є більш вузьким поняттям, ніж гра слів. Проте О. Г. Владова та М. Я. Оленяк зазначають, що ці терміни можуть трактуватися як синонімічні, адже вони мають однакові функції і, як правило, ґрунтуються на полісемії [1, с. 104].

Дослідження аудіовізуального перекладу бере свій початок із вивчення кіноперекладу. Ще в 1964 році Юджин Найда у своїй праці «Toward a Science of Translating» використовував терміни translating for the cinema, film translating та motion picture translating для позначення кіноперекладу, що включає субтитрування та дублювання. Найда зазначав, що в міжмовній комунікації вплив кіноперекладу може перевищувати вплив книжкового перекладу. Успішний переклад має вирішальне значення для кіноіндустрії,

адже сприйняття щонайменше трьох чвертей змісту іноземного фільму залежить від якісного перекладу [10].

Китайські дослідники Чхень Лінь та Ян Юйцзє у своїй статті «国内外视听翻 译研究现状分析» (Аналіз стану досліджень аудіовізуального перекладу в Китаї та за кордоном) зазначають, що китайські дослідження аудіовізуального перекладу зосереджені переважно на субтитруванні та дубляжі, тоді як у міжнародній практиці охоплюють також озвучення, реальні субтитри, аудіодескрипцію та субтитри для людей із порушеннями слуху. Аналіз публікацій на платформі CNKI показав, що серед 80 статей про кіноперекладлише кілька стосуються термінології та загального розвитку аудіовізуального перекладу, а досліджень інших моделей перекладу майже немає [12].

Основним об'єктом аудіовізуального перекладу є кінотекст, адже він містить не тільки діалоги, а також візуальні і звукові компоненти. Кінотекст – це комплексне утворення, що поєднує в собі вербальні (мовні) та невербальні (візуальні, аудіо-) елементи, створюючи цілісне художнє висловлювання. Варто зазначити, що кінотекст відрізняється від традиційних літературних текстів тим, що сприймається реципієнтом одночасно через кілька каналів: зір, слух, сприйняття просторових змін, що робить його об'єктом міждисциплінарного аналізу [2].

Як правило, дослідники виокремлюють чотири основні види перекладу кінотексту: дубляж, синхронізація, закадровий переклад та субтитрування. Як визначають А. К. Павельєва та І. Р. Єщенко дубляж – «синхронізація губ, коли голосова доріжка вихідної мови замінюється на цільову мову, яка з'являється в театрах, операх чи під час перегляду фільмів, серіалів» [5, с. 302]. Дослідники також зазначають, що метою дубляжу є відповідність між зображенням та звуком, аби реципієнтам було легше сприймати елемент аудіовізуального перекладу.

Ще одним видом аудіовізуального перекладу є синхронізація — особливий вид аудіовізуального перекладу, що полягає в максимально точному поєднанні перекладеного тексту з візуальним рядом фільму або відео. Метою синхронізації є створення повної ілюзії того, що актори на екрані розмовляють саме перекладеною

мовою.

На відміну від дубляжу, закадровий переклад технічно менш складний і вимогливий, оскільки немає потреби використовувати фонетичну синхронізацію. Це забезпечує дві його основні переваги: він є відносно дешевим і може виконуватися порівняно швидше, ніж дубляж.

Важливо зазначити, що зазначені вище види аудіовізуального перекладу є одними з найдорожчих та затратних, тому частіше віддають перевагу

субтитруванню. Говорячи про субтитрування, слід зазначити, що цей вид перекладу є одним із найпопулярніших видів аудіовізуального перекладу, оскільки при цьому зберігається оригінальна звукова доріжка аудіовізуального тексту, а також це дозволяє уникнути великих фінансових і часових витрат. Субтитруванням називають форму аудіовізуального перекладу, яка передбачає передачу вербальних повідомлень іншою мовою в медіаконтенті шляхом відображення одного або кількох рядків письмового тексту на екранні, синхронізованого з оригінальною звуковою доріжкою [8, с. 840].

Кінокомедії — це особливий жанр кінематографа, метою якого є викликати сміх та позитивні емоції в аудиторії. Цей жанр базується на гуморі, який може бути словесним, ситуаційним, візуальним або ж пародійним. Комедії часто звертаються до сатири, іронії, гри слів, культурних алюзій та специфічних мовних зворотів. Саме це робить їх не лише джерелом розваг, але й викликом для перекладачів, особливо при адаптації для інших культур і мов.

Стратегії перекладу гумору дозволяють знаходити баланс між дотриманням оригіналу та адаптацією до нової аудиторії. Вони дають змогу зберегти не лише формальний зміст, а й емоційний вплив, що робить текст, фільм чи виступ справді зрозумілим і кумедним для іншомовної публіки. Шведський лінгвіст Я. Педерсон у своїй праці «How is Culture Rendered in Subtitles?» досліджує переклад культурно зумовлених явищ, зокрема засобів комічного. Автор виділяє такі стратегії:

1. *Офіційний еквівалент (Official equivalent)* – використання вже затвердженого перекладу, який є загальноприйнятим у цільовій мові.
2. *Запозичення (Retention)* – збереження оригінального слова або фрази без змін.
3. *Експлікація (Explicitation)* – додавання пояснень, щоб зробити гумор зрозумілим для цільової аудиторії.
4. *Прямий переклад (Direct Translation)* – дослівний переклад без змін у структурі чи змісті.
5. *Узагальнення (Generalization)* – заміна конкретного терміна загальнішим, щоб зробити зміст доступнішим.
6. *Заміна (Substitution)* – використання іншого гумористичного елемента, більш зрозумілого для аудиторії.
7. *Опущення (Omission*) – повне вилучення гумористичного елемента, якщо переклад неможливий або недоцільний [11].

Наведена класифікація стратегій перекладу засобів комічного є найбільш чіткою, оскільки вона охоплює повний спектр можливих перекладацьких стратегій. Крім того, кожна стратегія чітко визначена і

легко ідентифікується в тексті субтитрів, що є особливо важливим при аналізі аудіовізуального матеріалу.

Серіал «Теорія Великого Вибуху» (The Big Bang Theory) є яскравим прикладом медіапродукту, в якому гумор базується на численних словесних і культурних алюзіях, науковій термінології, ситуативних комічних ефектах і грі слів. У ході дослідження було проаналізовано частотність та доцільність використання перекладацьких стратегій гумору на основі 45 відібраних уривків із серіалу, що містять різноманітні форми комізму. Основним критерієм добору слугувала наявність вираженого гуморис-тичного елементу, що вимагає перекладацького рішення, зокрема — мовна гра, культурні алюзії, іронія, сарказм, науковий гумор, ситуаційна комічність тощо.

Основою для дослідження слугувала класифікація стратегій перекладу комічного Я. Педерсена, що включає такі прийоми як використання ***офіційного еквіваленту, запозичення, експлікації, прямого перекладу, узагальнення, заміни та опущення.***

Найбільш частотною стратегією перекладу гумору, що була використана при перекладі обраних уривків, є прямий переклад – 44.4%. Проаналізуємо доцільність вживання цієї стратегії:

Оригінал: A neutron walks into a bar and asks how much for a drink. The bartender replies, "for you, no charge"

Переклад українською: Нейтрон заходить до бару і питає: «Скільки коштує випивка?» Бармен відповідає: «Тобі вистачить, ти вже і так заряджений».

Переклад китайською:还有一个中子走进家酒吧问道 酒多少钱一杯, 酒保回答: «你买吗? 免费!»。

Оригінал базується на каламбурі: фраза «no charge» має подвійне значення — «безкоштовно» і «без електричного заряду». У китайському варіанті перекладу передано лише буквальний зміст діалогу, оскільки фраза «免费» (безкоштовно) у китайській мові не має подвійного значення, пов’язаного з електричним зарядом, як це можливо в англійській через омонімію («charge» — плата/заряд). Отже, з погляду збереження гумористичного ефекту переклад китайською є недостатньо вдалим: він передає ситуацію, але не передає її дотепність.

Другою по частотності вживання стратегією є експлікація – у 17.8% випадках. Цей прийом використовується у випадках, коли неможливо передати суть жарту без залучення додаткових пояснень:

Оригінал: – Knock, knock! – Who’s there? – Olive. – Olive you, too.

Переклад українською: – Тук-тук! – Хто там? – Твоя оливка кохає тебе!

Переклад китайською: – 咚咚咚。– 谁呀?– 橄榄 [我爱你]。– 我也爱

Жарт є класичним прикладом англомовної гри слів, заснованої на омонімії. Ім'я Olive звучить подібно до фрази I love у вимові, тому відповідь «Olive you» сприймається як «I love you», що викликає несподівану і комічну емоцію. У китайській мові немає фонетичної схожості між "橄榄" (gǎnlǎn – оливка) і "我爱你" (wǒ ài nǐ – я тебе люблю), тому буквальний переклад гри слів був би незрозумілим. Щоб компенсувати цю втрату, перекладач свідомо додав роз'яснення в дужках, використавши прийом експлікації. Це дозволяє глядачу зрозуміти, в чому полягає гумор: ім'я персонажа приховано натякає на зізнання в коханні. Хоча суть жарту зрозуміла, проте гумористичний ефект все одно втрачається.

З однаковою частотою були застосовані прийоми узагальнення та заміни – по 11.1%. Розглянемо приклади вживання стратегії узагальнення:

Оригінал: All right, so technically it's not a dinner date. I suppose you could call it a, uh, dinfast date.

Український переклад: Отже, романтичною вечерею це назвати не можна. Можна назвати це романтичною снідачерею.

Китайський переклад: 好吧,所以严格来进你们俩不是共进晚餐,也许你勉强可以把这称为共进早晚餐。

Оригінальний жарт побудований на грі слів — злитті слів dinner (вечеря) та breakfast (сніданок) у вигадане слово dinfast. Такий неологізм має гумористичний ефект за рахунок своєї штучності, звучання й несподіваної комбінації. У китайському варіанту перекладу використано слово 早晚餐, букв. «ранньо-пізня їжа» аб «снідано-вечеря». Це також штучне словотворення, однак воно ближче до узагальнення, ніж до точного відтворення жарту. Справа в тому, що в китайській мові немає звичної практики створення подібних каламбурних гібридів, тож перекладач обрав компромісне рішення — передати зміст незвичної ситуації за допомогою комбінованого слова, яке позначає одночасно сніданок і вечерю. З погляду гумору, переклад дещо втрачає легковажність і комічну незграбність оригіналу. Отже, відбувається пом'якшення гумористичного ефекту через узагальнення і стилістичне згладжування.

Надалі розглянемо приклади використання стратегії заміни (у 11.1% випадках):

Оригінал: – You're unbelievable. – I know.

Український переклад: – Ти неймовірний. – Я знаю.

Китайський переклад: – 你真是奇葩。– 人中龙凤谓奇葩。

В оригіналі Фраза «You're unbelievable» використовується не як комплімент, а як вираз обурення чи подиву з іронічним підтекстом. Відповідь «I know» лише підсилює цей сарказм, перетворюючи емоційне обурення на жарт: персонаж не тільки не ображається, а ще й погоджується з похвалою, якої насправді не було.

У китайському перекладі 奇葩— слово, що буквально означає “рідкісна квітка”, але в сучасному сленгу вживається іронічно для позначення дивакуватих, ексцентричних або абсурдних людей. Тобто, фраза 奇 葩 влучно передає саркастичний зміст англійського unbelievable, але в більш яскраво вираженій формі.

Друга репліка — 人中龙凤谓奇葩 — буквально означає «Серед людей я — дракон і фенікс, отже, я й є та сама рідкісна квітка». Персонаж не просто погоджується, а самовпевнено і з пафосом підкреслює свою «особливість», піднімаючи себе до рівня легендарних істот. Цей прийом заміни працює як гіперболізація сарказму, підсилюючи гумористичний ефект за допомогою культурно специфічної фразеології, відповідно, таке вживання стратегії заміни можна вважати вдалою.

З меншою частотністю були застосовані стратегії запозичення та офіційного еквіваленту – у 6.7% випадків кожна. Розглянемо варіанти застосування стратегії запозичення, коли певний мовний елемент оригіналу використовується без змін:

Оригінал: Are we talking "date", the social interaction or "date" the dried fruit?

Український переклад: То побачення – це зустріч, а не сушені фрукти?

Китайський переклад: 现在我们是说的 ”date” 是指社交活动还是指干枣?

У цьому жарті гумор базується на омонімії англійського слова «date», що може означати як побачення (романтичну зустріч), так і фінік (сушений фрукт). Комічність ситуації полягає в буквальному тлумаченні слова, що викриває соціальну незграбність персонажа, а також в несподіваному зіставленні абсолютно різних значень одного терміна.

У китайському варіанті перекладач намагається зберегти гру слів шляхом запозичення слова «date» англійською, а далі пояснює його два значення — «社交活动» (соціальна взаємодія) та «干枣» (сушений фінік). Жарт у китайській версії не звучить смішно, оскільки втрачається спонтанність, неочікуваність і багатозначність, які створюють смішний ефект в оригіналі.

Надалі розглянемо частотність вживання такої перекладацької стратегії як офіційний еквівалент (6.7%), тобто переклад з вживанням загальноприйнятих фраз у цільовій мові:

Оригінал: I hate my name. It has 'nerd' in it. 'Len. Nerd'.

Український переклад: Ненавиджу своє ім'я. В ньому є «нард». Леонард.

Китайський переклад:我讨厌我的名字。读起来像个呆子。莱呆子

Жарт базується на грі слів, де в англійському імені Leonard приховано слово «nerd» — «ботан» чи «зануда», що викликає іронічне ставлення героя до власного імені. У оригіналі комічність полягає у звуковій грі та самовисміюванні. У китайському перекладі використано слово «呆子», що є усталеним офіційним еквівалентом для англійського «nerd», «дурак», «недотепа». Отже, таке вживання стратегії офіційного еквіваленту можна вважати вдалим.

Найменш частотною стратегією виявився прийом опущення (2.2%). Як правило, цю стратегію використовують у найскладніших випадках, коли переклад зі збереженням семантичного навантаження є неможливим. Розглянемо такий випадок:

Оригінал: I hate atoms. They make up everything.

Український переклад: Ну і брехуни ці атоми!

Китайський переклад: Жарт опущено.

Жарт англійською мовою базується на грі слів із фразою «make up everything», яка має два значення: по-перше, «складати все» у буквальному сенсі, бо атоми є будівельними блоками всього матеріального світу; по-друге, «вигадувати все» або «брехати» у переносному значенні. Ця двозначність і створює комічний ефект, адже вислів одночасно науково точний і жартівливо натякає на те, що атоми «брехуни». У китайській мові ця гра слів практично неможлива для прямого перекладу через відсутність подібної двозначності у відповідних словах або фразах. Через це гумористичний ефект жарту втрачається, і його довелося опустити.

Таким чином, переклад гумору в серіалі «Теорія Великого Вибуху» на китайську мову показує, що передача жартів між різними культурами і мовними системами є надзвичайно складним процесом.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що найбільш релевантною стратегією для перекладу гри слів є експлікація, яка застосовувалася у 100% випадків. Це зумовлено тим, що мовна гра ґрунтується на багатозначності, омонімії та культурних асоціаціях, які не мають прямих відповідників у мові перекладу. За відсутності еквівалентної гри слів перекладачі вдаються до роз'яснення прихованого змісту жарту, що дозволяє частково компенсувати втрату комічного ефекту.

Стратегія використання офіційного еквівалента виявилася універсальною для передачі гумору, сарказму та іронії, однак непридатною для перекладу гри слів через відсутність відповідників. Запозичення застосовувалося переважно для передачі гумору, пов'язаного з власними назвами та культурними реаліями, тоді як іронія та гра слів у межах цієї стратегії не використовувалися.

Найефективнішою стратегією для перекладу гри слів виявилася заміна, що дозволяла створювати новий комічний ефект у цільовій мові та досягати функціональної еквівалентності. Узагальнення застосовувалося як компромісна стратегія для збереження загального змісту жарту без передачі його формальних особливостей. Опущення використовувалося виключно у випадках гри слів і мало вимушений характер, що свідчить про обмежену перекладоздатність цього виду комічного. Прямий переклад, хоча й був найчастотнішою стратегією, не завжди забезпечував збереження гумористичного ефекту, особливо у випадках мовної гри.

Аналіз 45 фрагментів серіалу «Теорія Великого вибуху» показав, що переклад комічного з англійської мови на китайську вимагає поєднання різних перекладацьких стратегій із урахуванням мовних та культурних особливостей цільової аудиторії. Отримані результати підтверджують, що переклад гумору в аудіовізуальних текстах потребує не лише лінгвістичної точності, а й культурної адаптації та творчого підходу.

***Література*:**

1. Владова О. Г., Оленяк М. Я. Семантичні особливості гри слів у розмовному жанрі (на матеріалі англомовного серіалу "Друзі"). Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса. 2016. Т. 2, вип. 8. с. 103–107.

2. Демецька В. Інтерсеміотика кінотексту в перекладі: кроскультурний аспект. Cognition. Communication. Discourse. 2024. No 28. с. 24-32.

3. ЗагніткоА.З-142Сучаснийлінгвістичний словник.Вінниця:ТВОРИ,2020.Х,920с

4. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — К: ВЦ «Академія», 2007. 608 с.

5. Павельєва, А. К., Єщенко І. Р. Дубляж як різновид аудіовізуального перекладу. Diss. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023, с. 302-303.

6. Перванчук Т. Б. Аудіовізуальний переклад: основні види та особливості. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 35, вип. 4. с. 121-126.

7. Савіна, Ю. О. Лінгвопоетичні засоби створення комічного та їх відтворення у процесі перекладу (на матеріалі творів Дж. К. Джерома й О. Генрі та їх українськомовних перекладів) // Закарпатські філологічні студії: науковий журнал/ голов. ред. І. М. Зимомря. – Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Т. 2.– Вип. 9. с. 58–64.

8. Химич, А. М., Скиба К. М. Субтитрування як спосіб перекладацької діяльності. The 4th International scientific and practical conference—Modern research in world science Lviv, Ukraine. 2022. 1161 с.

9. Muecke D. C. The Compass of Irony. New York, NY : Routledge, 2020. 270 p.
10. Nida, E. A. Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. / пер. E. J. Brill. Leiden, 1964. 352 p.
11. Pedersen, J. How is culture rendered in subtitles //MuTra 2005–Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings. 2005. p. 1-18.
12. 陈林, 杨玉洁. 国内外视听翻译研究现状分析[J]. 现代语言学, 2023, 11(2): 582-590.

***References*:**

1. Vladova, O. H., & Oleniak, M. Ya. (2016). Semantychni osoblyvosti hry sliv u rozmovnomu zhanri (na materiali anhlomovnoho serialu “Druzi”) [Semantic features of wordplay in conversational genre (based on the English-language TV series Friends)]. Visnyk studentskoho naukovoho tovarystva DonNU imeni Vasylia Stusa, 2(8), 103–107 [in Ukrainian].
2. Demetska, V. (2024). Intersemiotyka kinotekstu v perekladi: kroskulturnyi aspekt [Intersemiotics of film text in translation: cross-cultural aspect]. Cognition. Communication. Discourse, 28, 24–32 [in Ukrainian].
3. Zahnitko, A. (2020). Suchasnyi linhvistychnyi slovnyk [Modern linguistic dictionary]. Vinnytsia: TVORY [in Ukrainian].
4. Kovaliv, Yu. I. (Eds.). (2007). Literaturoznavcha entsyklopediia [Literary studies encyclopedia] (Vol. 1). Kyiv: VTs “Akademiia” [in Ukrainian].
5. Pavelieva, A. K., & Yeshchenko, I. R. (2023). Dubliazh yak riznovyd audiovizualnoho perekladu [Dubbing as a type of audiovisual translation]. Candidate’s thesis. Natsionalnyi universytet “Poltavska politekhnika imeni Yuriia Kondratiuka” [in Ukrainian].
6. Pervanchuk, T. B. (2021). Audiovizualnyi pereklad: osnovni vydy ta osoblyvosti [Audiovisual translation: main types and features]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 35(4), 121–126 [in Ukrainian].
7. Savina, Yu. O. (2019). Linhvopoetychni zasoby stvorennia komichnoho ta yikh vidtvorennia u protsesi perekladu (na materiali tvoriv J. K. Jerome ta O. Henry ta yikh ukrainskomovnykh perekladiv) [Linguopoetic means of creating the comic and their reproduction in translation (based on works by J. K. Jerome and O. Henry and their Ukrainian translations)]. Zakarpatski filolohichni studii, 2(9), 58–64 [in Ukrainian].
8. Khymych, A. M., & Skyba, K. M. (2022). Subtytruvannia yak sposib perekladatskoi diialnosti [Subtitling as a type of translation activity]. In Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference “Modern Research in World Science” (p. 1161). Lviv, Ukraine [in Ukrainian].
9. Muecke, D. C. (2020). The compass of irony. New York, NY: Routledge.
10. Nida, E. A. (1964). Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E. J. Brill.
11. Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles. In Proceedings of the MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation Conference (pp. 1–18).
12. Chen, Lin, & Yang, Yujie. (2023). Guonei wai shiting fanyi yanjiu xianzhuang fenxi [Analysis of the current state of audiovisual translation research at home and abroad]. Xiandai Yuyanxue – Modern Linguistics, 11(2), 582–590 [in Chinese].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.161.2+811.111]'367.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-428-440

Вотінцева Марина Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м.Дніпро, https//orcid.org/0000-0001-6947-8553

Панченко Олена Іванівна доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м.Дніпро, https//orcid.org/0000-0003-2217-5613;

Шевчик Катерина Юр'євна кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м.Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-4423-228X

ВІДТВОРЕННЯ МЕТАФОРИКИ АНГЛОМОВНИХ ЗАГОЛОВКІВ У НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ ТА МАС-МЕДІА ТЕКСТАХ У ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ: ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено прагматичний аспект відтворення метафорики англомовних заголовків науково-популярних та мас-медійних текстів у перекладі українською мовою.

Актуальність роботи зумовлена зростанням ролі медіадискурсу у формуванні суспільної думки та необхідністю глибинного аналізу когнітивних механізмів, що забезпечують ефективність заголовка як першого контактного елемента комунікації.

Фундаментальні праці провідних науковців у галузі когнітивної лінгвістики та критичного аналізу дискурсу утворюють теоретичну базу дослідження.

Зокрема, використано підхід Р. Гіббса щодо «втіленої когніції» та психологічного резонансу фігуративної мови; теорію концептуального мапування З. Кьовечеша, яка пояснює структурування абстрактних доменів через конкретні сфери-джерела; а також методику Дж. Чартеріс-Блека, яка розкриває риторичний та ідеологічний потенціал метафори як інструменту переконання.

Окрему увагу приділено концепції «когнітивної примусовості» К. Молек-Козаковської та корпусним дослідженням фігуральної мови Цзянь-Ши Ші.

У межах викладу основного матеріалу здійснено комплексний аналіз англомовних заголовків та їхніх українських відповідників. На прикладі заголовка про астрофізичне відкриття ("*Mysterious 'iron bar' discovery...*") продемонстровано, як речова метафора активує сенсомоторний досвід реципієнта, мінімізуючи когнітивні зусилля для сприйняття складної наукової інформації.

Аналіз заголовка з бізнес-дискурсу ("*Tech Titans Clash...*") виявив багаторівневу структуру маніпулятивного впливу, де через концептуальну метафору «*БІЗНЕС — ЦЕ ВІЙНА*» відбувається героїзація ринкової конкуренції та легітимація агресивної корпоративної поведінки. Особливу увагу приділено стратегіям перекладу. Доведено, що вибір між буквеною еквівалентністю та прагматичною адаптацією (наприклад, переклад "*iron bar*" як «*залізний стрижень*» vs «*залізна магістраль*») радикально змінює модальність повідомлення. Встановлено, що в сучасному українському інтернет-дискурсі спостерігається тенденція до посилення експресивності, де перекладач часто трансформує метафоричний образ для максимізації клікабельності та емоційного відгуку.

Отже, адекватний переклад метафоричного заголовка вимагає відтворення не лише його семантичного змісту, а й збереження когнітивного фрейму та прагматичного потенціалу оригіналу.

Ключові слова: метафорика, мас-медіа текст, науково-популярний текст, переклад, заголовок.

Votintseva Maryna Leonidivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University https//orcid.org/0000-0001-6947-8553

Panchenko Olena Ivanivna Doctor of Sciences (philology), Professor, Head of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, https//orcid.org/ 0000-0003-2217-5613;

Shevchyk Kateryna Yuriivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, https://orcid.org/0000-0002-4423-228X

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

REPRODUCTION OF METAPHORICS OF ENGLISH HEADLINES IN POPULAR SCIENCE AND MASS MEDIA TEXTS IN UKRAINIAN TRANSLATION: PRAGMATIC ASPECT

Abstract. The article examines the pragmatic aspect of rendering the metaphorical nature of English-language headlines in popular science and mass media texts when translated into Ukrainian. The relevance of the study is driven by the growing role of media discourse in shaping public opinion and the necessity for an in-depth analysis of the cognitive mechanisms that ensure the effectiveness of a headline as the primary contact element of communication. The theoretical framework of the research is based on the fundamental works of leading scholars in cognitive linguistics and critical discourse analysis. Specifically, it employs R. Gibbs's approach to "embodied cognition" and the psychological resonance of figurative language; Z. Kövecses's conceptual metaphor theory, which explains the structuring of abstract domains through concrete source domains; and J. Charteris-Black's methodology, which reveals the rhetorical and ideological potential of metaphor as a tool of persuasion.

Particular attention is paid to K. Molek-Kozakowska's concept of "coercive metaphor" and J. S. Shie's corpus-based studies of figurative language. Within the main body of the research, a comprehensive analysis of English headlines and their Ukrainian counterparts is conducted. Using the example of an astrophysical discovery headline ("*Mysterious 'iron bar' discovery...*"), the study demonstrates how a concrete material metaphor activates the recipient's sensorimotor experience, minimizing the cognitive effort required to perceive complex scientific information.

An analysis of a business discourse headline ("*Tech Titans Clash...*") reveals a multi-layered structure of manipulative influence, where the conceptual metaphor "BUSINESS IS WAR" is used to heroize market competition and legitimize aggressive corporate behavior. Special emphasis is placed on translation strategies. It is proven that the choice between literal equivalence and pragmatic adaptation (for instance, translating *"iron bar"* as "*залізний стрижень*" vs. "*залізна магістраль*") radically alters the modality of the message. The study establishes that in contemporary Ukrainian internet discourse, there is a tendency toward increased expressiveness, where translators frequently transform metaphorical images to maximize clickability and emotional response.

Consequently, an adequate translation of a metaphorical headline requires not only the rendering of its semantic content but also the preservation of the original's cognitive frame and pragmatic potential.

Keywords: metaphor, mass media text, popular science text, translation, headline.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, чи практичними, завданнями. У статті в загальному вигляді поставлено проблему відтворення метафорики англомовних заголовків у науково-популярних та мас-медіа текстах у перекладі українською: прагматичний аспект. У сучасному інформаційному просторі заголовки відіграють провідну роль у процесі комунікації, оскільки саме вони забезпечують перший контакт читача з текстом. В англомовних науково-популярних і мас-медійних текстах заголовки виконують низку функцій: від інформативної до експресивної та прагматичної. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі медіа у поширенні знань і формуванні суспільної думки, а також необхідністю виявлення специфіки мовних засобів, які визначають ефективність заголовків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Заголовок є структурно-семантичною одиницею, що має високий ступінь комунікативної насиченості. Для англомовних заголовків характерна компактність, виразність та використання різних стилістичних прийомів (метафори, гри слів, алюзій). Багато науковців досліджують метафорічність заголовків публіцистичних текстів. Наприклад, Катаржина Молек-Козаковська досліджує метафоричні заголовки у новинах, показує їхню роль у створенні емоційного ефекту. Вона досліджує метафору не лише як засіб мовної економії, а як інструмент «примусового» (coercive) впливу на читача. В своїх дослідженнях Катаржина Молек-Козаковська спирається на критичний аналіз дискурсу, стверджуючи, що заголовки британських таблоїдів використовують метафори для обмеження інтерпретаційних можливостей аудиторії, нав'язуючи певну ідеологічну оцінку події ще до прочитання тексту. Ключовим теоретичним внеском К. Молек- Козаковської є виокремлення *когнітивної примусовості*. Метафора в заголовку працює як «фрейм», який висвітлює одні аспекти явища і повністю приховує інші. Науковиця доводить, що метафоричний примус реалізується через апеляцію до базових емоцій: страху, гніву або почуття провини. Аналізуючи дискурс навколо міграції, науковиця наводить заголовки на кшталт *"Britain under siege from waves of migrants"* (*Британія в облозі хвиль мігрантів*). Тут поєднуються метафори війни (*siege*) та стихійного лиха (*waves*). Це створює образ міграції як некерованої та ворожої сили, що виправдовує «захисні» (часто дискримінаційні) заходи. Економічні чи соціальні труднощі концептуалізуються як патології, наприклад, *"The cancer of welfare dependency"* (*Рак соціальної залежності*).

Використання домену «хвороба» (cancer) автоматично маркує соціальне явище як смертельно небезпечне, що потребує негайного «хірургічного» втручання. К. Молек- Козаковська резюмує, що примусова

метафора в заголовку позбавляє читача критичної дистанції, змушуючи його сприймати суб'єктивну оцінку журналіста як об'єктивну реальність [1].

Праця Цзянь-Ши Ші "Metaphors and Metonymies in New York Times and Times Headlines" присвячена корпусному дослідженню метафор та метонімій у пресі США та Великобританії. На відміну від К. Молек-Козаковської, Цзянь- Ши Ші зосереджується на структурних та функціональних відмінностях між двома основними типами фігуральної мови, демонструючи, як вони допомагають стискати інформацію в умовах обмеженого простору заголовка.

У газетному дискурсі ці тропи часто взаємодіють, утворюючи складні «метафтонімічні» конструкції. Цзянь- Ши Ші детально аналізує вживання назв топонімів для позначення політичних суб'єктів, наприклад, *"Washington signals shift in policy"* (*Вашингтон сигналізує про зміну курсу*). Тут *Washington* – це метонімія, де місце заступає уряд США. Це дозволяє персоналізувати державу, роблячи заголовок більш динамічним. Аналізуючи ділові новини, автор виділяє заголовки типу *"Oil prices climb to new highs"* (*Ціни на нафту піднімаються до нових висот*) або *"Market stumbles after Fed report"* (*Ринок спотикається після звіту ФРС*). Використання дієслів руху (*climb, stumble*) персоніфікує економічні показники, надаючи їм рис живих істот, що діють у певному просторі. Дослідження Цзянь- Ши Ші показує, що *The New York Times* та *The Times* використовують фігуральну мову не лише для привернення уваги, а як когнітивний фільтр. Метонімія забезпечує лаконічність та референтну чіткість, тоді як метафора додає емоційну та оцінну глибину, дозволяючи читачеві швидко зрозуміти вектор події (позитивний чи негативний) [2].

В. В. Красавіна [3] аналізує, як заголовки поєднують інформативну та емоційно-експресивну функції для привернення уваги читача в умовах жорсткої медіаконкуренції на матеріалі сучасного українського інтернет-дискурсу. В. В. Красавіна спирається у своєму дослідженні на роботу Дж. Лакоффа та М. Джонсона «Метафори, якими ми живемо», де вони стверджують, що «звичайна концептуальна система, в межах якої ми думаємо й діємо, в основі є метафоричною за своєю суттю» [4, с.3]. Науковці справедливо підкреслюють, що метафорична модель може слугувати ефективним знаряддям для маніпулювання суспільною свідомістю[4, с.153]. В. В. Красавіна досліджує метафору не просто як художній засіб, а як когнітивну форму мислення, що моделює ставлення аудиторії до політичних подій. В статті проаналізовано конкретні типи метафор (мілітарні, кримінальні, морбіальні/медичні), які найчастіше використовуються в онлайн-ЗМІ для маніпулювання думкою реципієнта. «Показове використання слів із кримінальної сфери, що дозволяє висловити негативне

ставлення до політичної діяльності взагалі і до окремих її суб'єктів зокрема. Наприклад, *Треба рятувати країну від владних кланів* (http://gazetavv.com/news/policy/1491916150); *Сімейні клани в українській політиці* (https://politeka.net/428621); *Забужко назвала Кремль «світовим гопником»* (https://gazeta.ua/articles/culture/); *Трамп прийде до розуміння, що Путін є політичним шулером*, – Березовець (http://www.radiosvoboda.org/a/28268413.html)» [3]. Аналізуючи приклади, В. В. Красавіна доводить, що використання специфічної лексики дозволяє авторам транслювати суб'єктивне ставлення (схвалення або осуд) до суспільних явищ.

У своїй фундаментальній праці «The Poetics of Mind» (1994) Реймонд Гіббс розвиває та психологічно обґрунтовує ідеї когнітивної лінгвістики, започатковані Лакоффом і Джонсоном. Реймонд Гіббс стверджує, що людське мислення за своєю природою є фігуративним, а не буквальним. Він кидає виклик традиційному погляду, згідно з яким метафори, іронія чи метонімія є лише «декоративними» мовними прийомами, що потребують спеціальної обробки мозком. Він доводить, що наше розуміння світу та повсякденна комунікація базуються на поетичних засадах. Також він на прикладах демонструє, що в багатьох випадках ми розуміємо метафори так само швидко, як і прямі висловлювання, оскільки метафоричні схеми вже інтегровані в нашу когнітивну систему. В нашому дослідженні ми можемо спиратись на цю працю Р. Гіббса, де він пояснює, чому заголовки-метафори сприймаються аудиторією миттєво і на підсвідомому рівні – вони резонують із базовими структурами людського розуміння [5].

Особливе місце у дослідженні метафори посідає праця Дж. Чартеріс-Блека Politicians and Rhetoric (2005), у якій метафора аналізується в межах політичного дискурсу. Автор поєднує когнітивний підхід із критичним дискурс-аналізом, розглядаючи метафору як інструмент переконання та ідеологічного впливу. Такі концептуальні метафори, як *POLITICS IS WAR* або *NATION IS A FAMILY*, активно використовуються в політичних текстах і є складними для перекладу, оскільки потребують збереження не лише образності, а й прагматичного потенціалу [6].

У сучасному перекладознавстві метафора розглядається не лише як мовно-стилістичний засіб, а як когнітивний механізм концептуалізації дійсності, що відображає специфіку національного та культурного світобачення. Відповідно, адекватне відтворення метафоричних одиниць у перекладі вимагає врахування не лише лексико-семантичних, а й когнітивних, прагматичних та культурних чинників. Для перекладознавства важливим є положення про те, що мовні метафоричні вирази відображають глибинні когнітивні структури, які можуть не збігатися в різних мовах, що зумовлює необхідність трансформацій під час перекладу. Аналіз ідіоматичних

виразів, зокрема *spill the beans*, демонструє їхнє цілісне когнітивне сприйняття. Для перекладознавства це положення є принципово важливим, оскільки буквальний переклад подібних одиниць призводить до втрати смислу та прагматичного ефекту. Отже, переклад метафори має орієнтуватися на відтворення концептуального та комунікативного значення, а не формальної структури висловлення.

Розвиток когнітивної теорії метафори представлено також в праці Золтана Кьовечеша [7] Metaphor: A Practical Introduction (2010). Золтана Кьовечеш систематизує типи концептуальних метафор і наголошує на їхній культурній детермінованості. На матеріалі емоційної лексики Золтана Кьовечеш показує, що одна й та сама емоція може концептуалізуватися через різні образні схеми в різних культурах.

Зокрема, метафора *ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER*, характерна для англійської мови (*He exploded with anger*), не завжди має прямі відповідники в інших мовах. Для перекладача це означає, що необхідно обирати між збереженням образу та адаптацією метафори відповідно до норм мови перекладу.

Отже, аналіз зазначених праць свідчить, що метафора є багатовимірним феноменом, який у перекладознавстві потребує комплексного підходу з урахуванням когнітивних, культурних і прагматичних чинників. Виходячи з огляду праць, дотичних до вивчення метафори та заголовків, **метою нашої статті** є розглянути відтворення метафорики англомовних заголовків у науково-популярних та мас-медіа текстах у перекладі українською, оскільки цей аспект, наскільки нам відомо, залишається недостатньо висвітленим. Матеріалом дослідження стали англійські заголовки до науково-популярних та мас-медіа текстів з інтернет мережі та їх переклади українською мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відтворення метафорики англомовних заголовків у науково-популярних та мас-медіа текстах у перекладі українською, а саме прагматичний аспект, є достатньо складним, тому вважаємо, що його повне висвітлення вимагає серії статей. Тому у цій статті, перш за все, звернемо увагу на прагматичний аналіз англомовних заголовків, розглянемо та проаналізуємо можливі переклади метафоричних заголовків українською мовою. Під час нашого аналізу ми спираємось на дослідження Р. Гіббса [5], Дж. Чартеріс-Блека [6] та Золтана Кьовечеша [7].

У науково-популярних текстах заголовки мають здебільшого інформативний характер: вони коротко окреслюють тему, вказують на наукове відкриття, явище чи процес. У мас-медіа заголовки тяжіють до експресивності та емоційного впливу, що спрямовано на залучення максимальної кількості читачів.

Праналізуємо заголовок статті із сайту BBC: *Mysterious 'iron bar' discovery in space may reveal Earth's future* [8]. Заголовок побудовано за класичною схемою інтернет-медіа – використання конкретної речової метафори для візуалізації абстракції та поєднання її з глобальним прогнозом для підвищення клікабельності.

Прагматична функція цього заголовка спрямована на максимальне *залучення (engagement) та сенсаціоналізм*. Використання лапок для "*iron bar*" створює інтригу. Читач розуміє, що це не буквально залізо, але хоче знати, що саме так назвали вчені. Метафора *iron bar* виконує також функцію економії мовних зусиль. Замість пояснення природи «вузького довгого ланцюга зірок, що утворився внаслідок руху чорної діри», дається зрозумілий образ «стрижня». Далі привертає увагу *Earth's future*, що апелює до базового інстинкту виживання. Це перетворює абстрактну новину про далеку галактику на новину, що стосується особисто реципієнта. Але використання дієслова *may* (*може*) знімає з автора відповідальність за достовірність «пророцтва» та водночас залишає простір для найстрашніших або найфантастичніших припущень читача.

Зробимо аналіз цього заголовку, спираючись на методи дослідження Р. Гіббса, Дж. Чартеріс-Блека та Золтана Кьовечеша.

Аналіз заголовка за методикою Реймонда Гіббса [5]. Науковець зосереджується на психологічних аспектах сприйняття та «тілесному» корінні метафори. Р. Гіббс стверджує, що ми розуміємо абстрактні речі, спираючись на свій фізичний досвід. Метафора "*iron bar*" (*залізний брусок/стрижень*) апелює до нашого базового сенсомоторного досвіду. Залізо сприймається людиною як щось тверде, важке, непохитне і холодне. Р. Гіббс пояснив би, що читач не просто «декодує» значення слів, а підсвідомо активує фізичні відчуття, пов'язані з цим матеріалом. В контексті космосу це створює відчуття чогось чужорідного, «неприродного» для вакууму, що підсилює ефект новини.

Згідно з Р. Гіббсом, ми не проходимо етап аналізу «буквального» значення (що в космосі лежить справжній лом), а потім «переносного». Завдяки фігуративній природі нашого розуму, ми *миттєво* сприймаємо "*iron bar*" як позначення форми та цілісності об'єкта. Метафора тут працює швидше за будь-яке наукове пояснення, забезпечуючи негайне розуміння масштабу та структури явища. Для Р. Гіббса головна прагматична мета такого заголовка – мінімізувати когнітивні зусилля читача. Це створює ілюзію швидкого знання, що є критично важливим для онлайн-ЗМІ.

Зробимо аналіз цього заголовку за Золтаном Кьовечешем [7]. Науковець фокусується на *концептуальних метафорах* та їхній здатності структурувати наше розуміння через конкретні сфери-джерела. В цьому

прикладі працює метафора *КОСМІЧНИЙ ОБ'ЄКТ – ЦЕ РУКОТВОРНИЙ ІНСТРУМЕНТ/ПРЕДМЕТ*. Використання образу *iron bar* переносить властивості чогось твердого, знайомого та штучного на невідоме природне явище. Твердість та негнучкість об'єкту сприймається як стабільна, чітка структура.

Космос «олюднюється» через предмети побуту. За З. Кьовечешем метафори часто активують емоційні конотації. Поєднання «*містичності*» (*mysterious)* з *«залізним стрижнем, ломом»* створює когнітивний дисонанс, який змушує читача шукати розгадку.

Щодо Дж. Чартеріс-Блека [6], то він проводить *критичний аналіз метафори*, фокусуючись на її здатності переконувати та формувати оцінку (прагматичний аспект). Метафора "*iron bar*" робить складне астрофізичне явище доступним для широкого загалу. Це «інтелектуальний місток», який легітимізує наукову новину як щось важливе для кожного. Дж. Чартеріс-Блек часто аналізує метафори, що апелюють до страху або надії. Фраза *reveal Earth's future* у поєднанні з невідомим об'єктом створює *наратив загрози або пророцтва*. Метафора тут працює як інструмент маніпуляції увагою: ми не просто читаємо про космос, ми читаємо про «долю нашої домівки».

Отже, цей метафоричний заголовок є потужним інструментом прагматичного впливу, який через апеляцію до тілесного досвіду (за Р. Гіббсом) та спрощення складних наукових концептів до побутових образів (за З. Кьовечешем) формує необхідний емоційний відгук. Використання таких мовних засобів дозволяє онлайн-медіа не лише легітимізувати науковий контент, а й ефективно маніпулювати увагою реципієнта, трансформуючи далеку космічну подію у значущий для кожного «пророчий» наратив (за Дж. Чартеріс-Блеком).

Під час перекладу важливо зберегти баланс між термінологічністю та експресією. Наведемо варіанти перекладу (тут і далі переклад наш) заголовку *Mysterious 'iron bar' discovery in space may reveal Earth's future:*

1) буквальний: *Відкриття загадкового "залізного стрижня" в космосі може розкрити майбутнє Землі.* В українській мові *залізний стрижень* звучить дещо технічно і менш загрозливо, ніж в англійській.

2) адаптований : *Таємнича "залізна магістраль" у космосі: знахідка, що пророкує майбутнє Землі.* Слово *магістраль* або *смуга* краще передає масштаб явища (йдеться про величезний слід зірок), зберігаючи метафоричну природу.

Порівняльний аналіз двох варіантів перекладу заголовка крізь призму когнітивно-лінгвістичних теорій дозволяє констатувати наступне: якщо буквальний переклад (*залізний стрижень*) зберігає семантичну точність та

оригінальну концептуальну модель за З. Кьовечешем, то адаптований варіант (*залізна магістраль*) демонструє пріоритет прагматичної адекватності над еквівалентністю. В цьому випадку свідомо трансформовано метафоричний образ, аби він відповідав масштабам описуваного явища, тим самим посилюючи його сприйняття на рівні «тілесного досвіду» за Р. Гіббсом.

Вибір на користь лексеми *пророкує* замість нейтрального *може розкрити* радикально змінює модальність висловлювання, перетворюючи наукову гіпотезу на безальтернативний есхатологічний прогноз. Це повністю узгоджується зі стратегіями легітимізації та маніпулювання увагою за Дж. Чартеріс-Блеком, де головною метою є залучення реципієнта через апеляцію до колективного страху за майбутнє.

У межах інтернет-дискурсу спостерігається тенденція до посилення експресивності заголовків-експресивів. Перехід від камерної метафори *стрижня* до просторової метафори *магістралі* свідчить про намагання перекладача (або редактора) максимізувати прагматичний потенціал тексту, роблячи його більш конкурентоспроможним у глобальному інформаційному просторі.

Для порівняння, розглянемо заголовок з мас-медійного простору *Tech Titans Clash: Battle for Digital Dominance* [9].

У межах сучасного когнітивно-дискурсивного підходу аналіз медійного заголовка *Tech Titans Clash: Battle for Digital Dominance* дозволяє виявити багаторівневу структуру метафоризації технологічного сектора економіки.

Спираючись на теоретичні напрацювання Р. Гіббса, Дж. Чартеріс-Блека та З. Кьовечеша, ми можемо переосмислити цей мовленнєвий акт як складний інструмент формування суспільної рецепції бізнес-процесів.

Прагматична функція досліджуваного заголовка полягає у стратегічному впливі на реципієнта через механізми драматизації, фреймінгу та емоційної маніпуляції, що перетворює звичайне інформаційне повідомлення на динамічний наратив. Першочергово заголовок реалізує атрактивну задачу: використання експресивних лексем *clash* та *battle* створює ефект високої напруги, що в умовах перенасиченого медіапростору слугує потужним інструментом залучення уваги та стимулювання цікавості. Водночас відбувається процес жорсткого концептуального фреймінгу, де лексема *dominance* нав'язує аудиторії бінарну логіку сприйняття ринкових процесів як гри з нульовою сумою, у якій компроміс неможливий, а фіналом має стати встановлення одноосібного контролю над цифровим світом. Важливим аспектом прагматики є міфологізація корпоративного сектору: маркування компаній як «*титанів*» виводить їх із правового та суто

економічного поля у площину напівбожественних суб'єктів, чия могутність сприймається як природна та неминуча. Це не лише підкреслює масштабність подій, а й дистанціює читача, відводячи йому роль пасивного спостерігача за епічним зіткненням сил, на які він не має впливу. Крім того, заголовок створює ілюзію терміновості та динаміки, маскуючи тривалі юридичні чи фінансові процеси під миттєвий «*удар*», що змушує аудиторію відчувати гостру потребу в споживанні контенту тут і зараз.

З позиції теорії втіленої когніції Реймонд Гіббса [5], ефективність аналізованого заголовка зумовлена апеляцією до долінгвістичного сенсомоторного досвіду реципієнта. Використання лексеми *clash* активує перцептивні схеми фізичного зіткнення, що забезпечує миттєве розуміння абстрактного конфлікту інтересів через призму тілесної взаємодії. Реймонд Гіббс наголосив би, що концепт «*титанів*» не є простою гіперболою; це когнітивна проєкція масштабу, яка дозволяє людині співвіднести діяльність транснаціональних корпорацій із власним відчуттям простору та сили.

У межах критичного аналізу метафори Джона Чартеріс-Блека [6], заголовок постає як потужний риторичний засіб ідеологічного впливу. Вибір міфологічного образу *Titans* у поєднанні з мілітарним терміном *Battle* виконує функцію легітимації агресивної ринкової поведінки. Перетворюючи конкурентну боротьбу за ринки на *битву за домінування*, дискурс зміщує фокус із прагматичних економічних показників на драматичний наратив, де корпорації набувають рис епічних суб'єктів.

Систематизація цієї моделі найповніше розкривається через теорію Золтана Кьовечеша [7], який розглядає метафору як концептуальне мапування між доменами. Заголовок базується на фундаментальній метафорі *БІЗНЕС – ЦЕ ВІЙНА,* де сфера технологій (сфера-ціль) структурується через вихідний домен війни та міфологічної боротьби.

Згідно з З. Кьовечешем, це створює систему відповідностей: технологічне лідерство ототожнюється з територіальним пануванням (*dominance*), стратегії – з бойовими діями, а компанії – з міфічними істотами.

Отже, заголовок не лише номінує подію, а й задає жорстку когнітивну рамку її сприйняття, перетворюючи цифрову конкуренцію на фаталістичний процес глобального масштабу.

Переклад заголовка з такою високою метафоричністю вимагає балансу між збереженням змісту та відтворенням стилістичного драйву. Залежно від мети (наукова стаття, публіцистика чи "клікбейт"), можна виділити кілька стратегій перекладу.

Перший варіант перекладу *Зіткнення технологічних титанів: Битва за цифрове панування*, на нашу думку, є більш наближеним до оригіналу. Це

прямий еквівалент, який повністю зберігає міфологічну та воєнну метафорику. Слово *панування* (*dominance*) звучить вагоміше за *лідерство*, підкреслюючи тотальний характер конфлікту.

У другому варіанті перекладу *Двобій IT-гігантів: Схватка за цифрову гегемонію* зроблено заміну *титанів* на *гігантів*, що є більш природнім для ділової української мови, проте слова *двобій* та *схватка* додають гостроти та конкретики. Використання терміна *гегемонія* зміщує акцент у бік політичного та геополітичного впливу компаній.

У третьому варіанті *Техно-титани йдуть на таран: Хто володітиме цифровим світом?* використано трансформацію – заміну іменника *clash* на дієслово *йдуть на таран*, що посилює відчуття неминучості події. Замість прямого перекладу другої частини використано риторичне запитання, що є потужним прагматичним інструментом залучення читача.

Отже, вибір перекладу залежить від контексту: якщо ми хочемо зберегти дух когнітивної моделі *БІЗНЕС – ЦЕ ВІЙНА*, найкращим буде перший варіант. Якщо ж мета – надати новині більш професійного, ділового вигляду, варто надати перевагу другому. Для популярних медіа, соціальних мереж, де важливо спровокувати клік, третій варіант буде у нагоді.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження підтверджує, що метафорика англомовних заголовків є складним когнітивним механізмом, який не лише інформує, а й моделює ставлення аудиторії до подій. Застосування методик Р. Гіббса, З. Кьовечеша та Дж. Чартеріс-Блека дозволило встановити, що прагматичний ефект заголовка базується на апеляції до тілесного досвіду та архетипових сюжетів боротьби. Отже, переклад таких одиниць українською мовою не може бути суто лінеарним. Найбільш ефективною стратегією є прагматична адаптація, що враховує культурну детермінованість метафоричних моделей. Подальші розвідки в цьому напрямі можуть стосуватися аналізу впливу подібних заголовків на динаміку споживчої поведінки в умовах цифрової трансформації медіа.

Література

1. Molek-Kozakowska K. Coercive Metaphors in News Headlines. *Brno Studies in English*, 40(1), 2014. P. 149–173. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/311403391_Conceptual_metaphor_theory

2. Shie J. S. Metaphors and Metonymies in New York Times and Times Headlines. *Journal of Pragmatics*, 43(8), 2011. P. 1944–1959.

3. Красавіна В. В. Метафора як засіб експресивізації заголовка в інтернет-ЗМІ. Режим доступу: epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3132/1

4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago, 1980. 242 p.

5. Gibbs R. W. Jr. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. 509 p.

6. Charteris-Black J. Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2005. 370 p.
7. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. 2010. 374 p.
8. Mysterious 'iron bar' discovery in space may reveal Earth's future. Режим доступу: https://www.bbc.com/news/articles/ckgxlvv0wdko
9. Tech Titans Clash: Battle for Digital Dominance. Режим доступу: https://thetechtopic.com/tech-titans-clash-battle-for-digital-dominance/

References

1. Molek-Kozakowska K. (2014).Coercive Metaphors in News Headlines. Brno Studies in English, 40(1), P. 149–173. Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/311403391_Conceptual_metaphor_theory [in English].
2. Krasavina V. V. (2014).Metafora yak zasib ekspresyvizatsii zaholovka v internet-ZMI. Rezhym dostupu: epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3132/1 [in Ukrainian].
3. Lakoff G., Johnson M. (1980). Metaphors we live by. Chicago, 242 p. [in English].
4. Gibbs R. W. Jr. (1994). The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. Cambridge: Cambridge University Press. 509 p. [in English].
5. Shie J. S. (2011). Metaphors and Metonymies in New York Times and Times Headlines. Journal of Pragmatics, 43(8), P. 1944–1959. [in English].
6. Charteris-Black J. (2005). Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 370 p. [in English].
7. Kövecses Z. (2010). Metaphor: A Practical Introduction (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. 374 p. [in English].
8. Mysterious 'iron bar' discovery in space may reveal Earth's future. (2026). Режим доступу: https://www.bbc.com/news/articles/ckgxlvv0wdko [in English].
9. Tech Titans Clash: Battle for Digital Dominance. (2026). Режим доступу: https://thetechtopic.com/tech-titans-clash-battle-for-digital-dominance /[in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111’373:340

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-441-457

Ганецька Людмила Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Факультету права та міжнародних відносин, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, https://orcid.org/0009-0009-9938-8343

Крепель Віра Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Факультету права та міжнародних відносин, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, https://orcid.org/0000-0002-8000-8920

АНГЛОМОВНІ ТЕРМІНИ СУДОВОЇ НАУКИ: ЛЕКСИКОЛОГІЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. Існування правових та судових норм не можливе без їхнього письмового мовного оформлення. Мова – це той найнеобхідніший «будівельний» матеріал, який насичує будь-яку правову діяльність реальним професійним змістом. Саме тому проблема якісного перекладу постає особливо гостро в ситуаціях, коли терміни певної галузі права в англомовній правовій культурі не мають прямих еквівалентів в українській. Насамперед це пов’язано з глибокими історичними причинами. У статті здійснюється лексикологічна розвідка англомовних термінів судової науки в історичній ретроспективі, зокрема розглядаються перші кроки виникнення і подальшого розвитку термінів окремих галузей судової науки. Стаття ілюструє процеси кількісного та якісного збільшення термінів завдяки появі новітніх технологій і судових методик. Автори виокремлюють терміносистему текстів судової науки, аналізують лексикологічну структуру складних словосполучень і їх переклад українською мовою, розглядають основні види словотвору та побудови термінологічних словосполучень. У статті питання еквівалентів при перекладі термінології судової науки українською мовою постає в діахронічній площині. Автори аналізують те, як англомовні терміни судової науки просякнуті історичним і технологічним розвитком галузі, специфікою професійної діяльності експертів англомовних країн. У статті розглядається пошук правильного еквівалента в понятійному середовищі британської судової науки.

Автори зосереджуються на лексикологічних маркерах побудови термінів, а саме на характеристиках абревіатур терміносистеми судової

медицини, особливостях складних слів термінів судової психіатрії, на використанні блендінгу при створенні термінів судової токсикології, на значущий ролі технологій і науки при виникненні термінів судової стоматології і генетики, на спеціальному застосуванні декількох видів скорочень при створенні термінів судової дактилоскопії і балістики.

Ключові слова: англомовні терміни, судова наука, лексикологія, засоби словотворення, складні слова, скорочення, абревіатури, слово-сполучення

Krepel' Vira PhD in Philology, Associate Professor, Head of Foreign Languages Chair, Faculty of Law and Foreign Relations, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, https://orcid.org/0000-0002-8000-8920

Ganetska Lyudmyla PhD in Philology, Associate Professor of Foreign Languages Chair, Faculty of Law and Foreign Relations, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, https://orcid.org/0009-0009-9938-8343

ENGLISH TERMS OF FORENSIC SCIENCE: LEXICOLOGICAL AND HISTORICAL ASPECTS

Abstract. The existence of legal, judicial, and court regulations is impossible without their written linguistic form. Language is the "building" material that charges any legal activity with real content. That is why the problem of high-caliber translation is particularly important in the situations where terms in a particular field of law in the English-speaking legal culture have no direct equivalents in the Ukrainian language. This is primarily due to historical reasons. The article conducts a lexicological study of terms in British forensic science from a historical perspective, in particular, it examines the first steps in the emergence and development of terms in specific areas of forensic science. The article illustrates the processes of quantitative and qualitative increase in terms due to the emergence of new technologies and forensic methods. The authors highlight the terminology system of forensic science texts, analyze the structure of compound words and phrases and their translation into Ukrainian, and consider the main types of word formation tools used to build new terms. The article presents a new perspective on the issue of equivalents in the translation of legal terminology into Ukrainian. The authors analyze how English forensic terms are saturated with the historical and technological development in the forensic field and the specifics in the activities of experts in English-speaking countries. The article examines the problems with search for the correct equivalent in the conceptual environment of British forensic science. The authors focus on the lexicological techniques for

building new terms, namely the characteristics of abbreviations in the terminology system of forensic medicine, the peculiarities of complex words in forensic psychiatry terms, the use of blending in forensic toxicology terms, the significant role of technology and science in the emergence of forensic dental science and genetics terms, and the special use of several types of abbreviations in the creation of forensic fingerprinting and ballistics terms.

Keywords: english terms, forensic science, lexicology, word building means, compound words, shortening, abbreviations, word combinations

Постановка проблеми. На думку дослідників на справді не існує єдиного поняття «судова наука». Радше має місце множинність наук і наукових методологій (старих і новітніх), які, застосовані до правових питань, і утворюють предмет судової науки. Ці питання зазвичай пов'язують із досудовим і судовим розслідуванням злочинів, але вони також охоплюють коло цивільних справ, таких як порушення договору чи недбалість, захист прав споживачів і довкілля, охорону праці і здоров'я [1]. Величезне різноманіття наукових дисциплін, залучених до судової науки, може створювати проблеми перекладу термінів з однієї мови на іншу, тому починати необхідно з використання термінів і розробки узгодженої стратегії їх використання в площині поєднання правосуддя, лексикології та перекладу. Різниця в термінах «кримінологія», «криміналістика» і «судова наука» [2] полягає в наступному:

- Кримінологія (criminology) — суспільна академічна наука про причини злочинності, поведінку правопорушників, соціальні реакції на злочин і системи контролю (поліція, суди, пенітенціарна система); це міждисциплінарна соціальна наука
- Криміналістика — прикладна юридично-орієнтована наука (дисципліна), яка вивчає закономірності виникнення інформації про кримінальне правопорушення та методи її збирання, дослідження й використання в досудовому розслідуванні і суді (методика розшуку, огляду місця події, фіксації доказів, трасологія тощо). У навчальних і правничих текстах України «криміналістика» часто подається як частина юридичних процесуальних наук
- Судова наука (forensic science) — набір спеціалізованих наукових дисциплін (медицина, токсикологія, балістика, ДНК-аналіз, хімія тощо), які застосовуються для експертних висновків у кримінальному судовому процесі. В англомовному контексті це зазвичай термін forensic science.

При перекладі важливо знати, що в Україні широко вживаються терміни «криміналістика» (як навчальна дисципліна і наука) і «судова експертиза / судова медицина» для експертних галузей; під терміном

«кримінологія» розуміється академічна і соціальна дисципліна. У Великій Британії замість терміна «криміналістика» частіше вживають forensic science (як сфера фізичних і біологічних методів); «criminalistics» як окреме слово у вузькому вжитку рідше зустрічається, там чітко розділяють академічну criminology і практичну forensic science. Ми зосереджуємося на висвітленні особливостей перекладу широкого кола термінів криміналістики з англійської мови на українську, тому використання англійського терміну «судова наука» постає більш актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняний досвід вивчення термінологічних систем, термінів і термінології базується на дослідженнях Т.Р.Кияка, Д.С. Лотте, В.П.Даніленка, В.М.Лейчика, В.І.Карабана та інших. Теоретичні наукові розвідки дослідників мають вагомі напрацювання в термінологічній системі та розмежуванні суміжних понять, які часто вживають в одному значенні. Але з точки зору практичного перекладу спеціальних термінів англійської професійної мови судової науки все ще існує чимала кількість перекладацьких проблем. Це і породжує **актуальність** наукової розвідки.

Мета статті – дослідити англомовні терміни судової науки за допомогою діахронічного підходу, інакше кажучи з точки зору їх лексикологічного розвитку з 16-го до 21-го століття. Наше дослідження зосереджується на особливостях перекладу з англійської мови на українську виключно термінів судової медицини, судової психіатрії, судової токсикології, судової стоматології (ондотології), судової генетики, дактилоскопії і балістики. Терміни вивчалися в аспекті словотворення, а саме робилася розвідка мовних пар, які в англомовному варіанті представляють собою прості слова, складні слова, словосполучення і абревіатури.

Об’єктом дослідження виступають тексти документів криміналістів і науково-практичні статті експертів судової науки та спеціальні терміни підгалузей судової науки, які зареєстровані в англо-українських словниках і глосаріях.

Предметом розвідки є лексикологічні засоби побудови термінів-слів та термінів-словосполучень в діахронічному аспекті.

Виклад основного матеріалу

Термін «судова наука» почав активно вживатися протягом останніх півтора століть для позначення зростання кількості практик і методів. Судова наука бере свій початок із спостережень, що відбитки пальців мають унікальні візерунки; що взуттєві підошви й сліди ніг усередині них різняться; що почерк людей має відмінні ознаки; що хімія допомагає виявляти отрути; що кров, пролита внаслідок різних видів поранень, має характерні моделі; і що різні хімічні групи можуть допомогти розрізняти

кров різних людей. Усі ці знання застосовувалися для розв'язування загадкових випадків та з'ясовування спірних питань.

Судова медицина

Походження судової медицини сягає античності, коли були зроблені перші спроби визначити ступінь вини злочинця на основі наукових критеріїв, враховуючи, що судово-медичні знання спочатку були монополією священика, який також виконував соціальну функцію. У стародавньому Єгипті закони Менеса [3] вимагали, щоб матрона оглянула засуджених до смерті жінок, які, щоб продовжити своє життя на кілька місяців, стверджували, що вагітні.

У стародавніх греків Гіппократ враховував у своєму рішенні особисті висновки щодо моральних порушень, спричинених передчасною менструацією у незайманих дівчат.

При розгляді звинувачень у аборті грецькі судді посилалися на авторитет Аристотеля, який визначив сороковий день після зачаття як час запліднення плода. У римлян «Кодекс» передбачав, що суддя не повинен виносити рішення у справах про сумнівну вагітність без попередньої думки акушерки.

Поступово медицина потроху відбирала собі право нав'язувати свою думку у питаннях правосуддя. Так, у «Салічному праві» та в «Капітуляріях» Карла Великого ще в 800 році офіційно проголошувалась необхідність медичного втручання в певних випадках, які розглядаються судами. Перший вирішальний крок у цьому напрямку зробив імператор Карл V, який у своїй *Constitutio criminalis Carolina*, опублікованій у 1532 році в Регенсбурзі, вирішив, що за певних обставин правосуддя обов'язково повинно звертатися до послуг лікаря, щоб той допоміг і просвітив його у вирішенні даної справи.

Проголошення цього закону вважається найваж-ливішою датою в еволюції філософського духу середньовічного суспільства, що поклало кінець судовому свавіллю і, таким чином, встановило науковий контроль над судовою медициною.

Людиною, що надала науці судової медицини її повний обсяг, був Пауль Заккіас, італійський папський лікар-юрист, який у 1621 році видав латинською мовою працю «*Quaestiones medico-legales*». Ця праця вважається однією з ранніх систематизацій «*legal medicine*» у Європі; вона мала великий вплив на континентальну думку й опосередковано — на англомовний дискурс.

Це було важливе джерело розуміння ранньої медико-правової термінології в Європі XVII ст.. Пауль Заккіас підняв цією працею судову медицину до рангу науки, яка для свого розвитку потребувала використання

результатів, отриманих іншими науками. Також хірург Ambroise Paré (1510–1590) у своїх працях кінця XVI ст. висвітлював питання поранення, смерті від ран, тобто судово-медичні питання французькою і латинською мовами. Судові експерти в Англії «запозичували» ці терміни. [3]. Таким шляхом формувалися терміни судової медицини у XVI ст.

Терміни тієї епохи [4] це *Coroner / inquest* (коронер / інквест, корональний інквест) — інституція й процедура, що існувала в Англії з часів середньовіччя; у XVI–XVII ст. це був головний практичний механізм розслідування насильницьких або несподіваних смертей; *Cause of death / manner of death* (причина смерті / спосіб смерті)— юридичне словосполучення, яке використовувалося в коронерських інквестах і судових актах XVI–XVII ст.; *Post-mortem / autopsy* [5] (огляд трупа) — практика розтину/огляду тіла: процедури і терміни поступово входили в ужиток приблизно в XVII ст.; *Poison / poisoning* (отрута, отруєння) — поняття й термін широко використовувалися в судових описах смертей у XVI–XVII ст.; отруєння було однією із класичних підозр, що вимагала медико-правової експертизи; *Wounds / wound-evidence* (рана / докази ран) — медичні описи поранень у коронерських актах і хроніках.

Збережені коронерські інквести XVI ст. у Англії [6], які предс-тавляють собою коронерські звіти й записи інквестів, рясніють формулюваннями «*found dead», «by misfortune», «by violence», «wounds», «found slain*» тощо, що демонструє той факт, що ця практична лексика використовувалась у щоденній юридичній роботі.

У 18-му столітті термін *«autopsy»* в анатомічних записках тих часів починає означати те, що розтин слід проводити з особливою уважністю, спостерігаючи навіть найменші зміни у тканинах органів, адже вони можуть вказати на справжню причину смерті.

Також починають використовувати словосполучення *«medical juris-prudence»* (в якості медичної юриспруденції, яка розглядає ті випадки, у яких закони медицини та держави перетинаються між собою), *«post-mortem examination»* (як посмертне дослідження, яке виявило ушкодження, характерні для задушення, коли судини шиї були значно роздуті*), «expert witness»* (як хірург, викликаний як експерт-свідок для підтвердження того, що рана була нанесена гострим предметом).

У 19-му столітті виникають наступні слова і словосполучення: *«apoplexy»* (апоплексія), *«cadaveric rigidity»* (трупне задубіння), *«rigor mortis»* (трупне окостеніння). У 20-му столітті починають частіше використовувати абревіатури «PMI» від *«post-mortem interval»* (інтервал після смерті), «LM» від «*livor mortis*» (трупні плями), «PI» від «*pattern injury*» (патерн поранення), «TL» від «*toxic lesions*» (токсичні ураження) [7].

Словосполучення другої половини 20-го століття і початку 21-го століття [8] побудовані за формулою Adj+N:

- *dead body* — мертве тіло/труп людини
- *dead-house* — морг
- *dead man* — небіжчик, померлий
- *accidental crime* — випадковий злочин
- *accidental criminal* — випадковий злочинець
- *accidental death* — випадкова смерть
- *accidental injury* — випадкова шкода /випадкове ушкодження
- *accidental killer* — особа, яка випадково позбавила людину життя
- *accidental killing* — випадкове позбавлення життя, випадкове вбивство

Також вони побудовані за формулою Adv+N:

- *deadly crime* — злочин із смертельним наслідком
- *deadly injury* — смертельне тілесне ушкодження
- *deadly poison* — смертельна отрута
- *deadly violence* — насильство, що призвело до смерті

та за формулою N+prep+N:

- *death by accident* — смерть внаслідок нещасного випадку
- *death by drowning* — смерть внаслідок утоплення
- *death by gunshot* — смерть від вогнепального поранення
- *death by injection* — смерть внаслідок ін'єкції у вену
- *death by misadventure* — смерть внаслідок нещасного випадку
- *death by murder* — смерть внаслідок убивства
- *death by suicide* — смерть внаслідок самогубства

Судова психіатрія

Судова психіатрія як складова судової науки бере свій початок в Англії в 1843-му році [3] зі справи Деніела М'Нотена. Суть справи полягала в тому, що божевільний застрелив чиновника уряду і був визнаний винним на підставі божевілля, від якого страждав. Ця справа залишила слід в історії судової науки як «правило М'Нотена», яке наголошує, що кожна людина

вважається психічно здоровою, і для того, щоб встановити її невинуватість, необхідно довести, що на момент вчинення злочину злочинець перебував у стані психічного розладу через душевну хворобу (психічне захворювання), так що він не усвідомлював характеру та наслідків вчиненого діяння або, якщо він усвідомлював таку ситуацію, він не усвідомлював, що вчинює злочин. Саме в цей період з'являються слова «*monomania*» (мономанія), «*dementia / amentia*» (деменція / аменція), словосполучення «*temporary insanity*» (тимчасове божевілля), «*criminal lunatic*» (злочинець-божевільний) [9]. У 20-му і 21-му століттях кількість словосполучень значно збільшується, серед основних виділяються «*competency evaluation*» (оцінка здатності до судового процесу); «*risk assessment*» (оцінка ризику); «*mitigating factors*» (пом'якшувальні обставини); «*aggravating factors*» (обтяжувальні обставини); «*mental state at time of offense*» (психічний стан під час злочину); «*expert testimony*» (свідчення експерта); «*malingering*» (симуляція) [10].

Судова токсикологія

Елементарні знання з судової токсикології як галузі судової медицини існували з доісторичних часів. Відомо, що коли рослини через їх отруйний склад почали використовуватися у рибальстві і полюванні, тоді ж вони вживалися і для знищення ворогів [3]. Ще у давньоіндійських та єгипетських манускриптах знаходяться згадки про отрути та протиотрути. У грецьких та римських фоліантах зафіксовано використання отрут рослинного походження для вбивства або самогубства. Відомий факт, що у 339 р. до н. е. Сократа стратили, давши йому екстракт болиголову, отруйної рослини. Під час Ренесансу отруєння стало своєрідним мистецтвом, коли історія європейських дворів сповнилася випадками отруєння королів і пап. Саме в той час почалася практика використовування охоронців, які куштували їжу і пили вино для королівського столу. Таке «професійне отруєння» існувало аж до 18-го століття, тому що аутопсії та хімічні аналізи проводилися рідко. Найпоширенішими отрутами цього періоду були болиголов, аконіт, опіум, миш'як і каустична сублімація. Лише у 1781 році Якоб Пленк заявив, що єдиною надійною ознакою отруєння є хімічна ідентифікація отрути в органах тіла [3]. Але токсикологічний аналіз органів людського тіла проводився тоді довго і некваліфіковано через примітивний розвиток системи судової і медичної експертизи. Обрані коронери не мали необхідного досвіду і наукових знань для проведення належного посмертного токсикологічного аналізу. У випадках, коли справа була гучною і потрібно було дослідити спосіб отруєння, коронер звертався по допомогу до професора хімії. У 1890-х роках доктор О. Геттлер у записках з історії токсикології зазначав, що одному такому професору знадобилося

20 місяців для аналізу органів. Лише після Другої світової війни з початком «епохи інструментарію» експерти змогли більш точно і кількісно визначати токсичні речовини в тканинах і аналізувати багаторазові тестування. Завдяки поєднанню автоматизованого обладнання і комп'ютерів почалося професійне і кваліфіковане обчислення, аналіз, розрахунки, друк і зберігання токсикологічних результатів. Таким чином історично саме у 19-му столітті з'являється спеціальна лексика з токсикології [11]: «*marsh test*» (тест Марша на миш'як); «*post-mortem toxicology* (PMT)» (посмертна токсикологія); «*poison panic*» (отруйна паніка); «*arsenical poisoning*» (отруєння миш'яком); а у 20-му столітті термінологія значно поповнюється такими словосполученнями і абревіатурами як «*blood alcohol content BAC*» (вміст алкоголю в крові); «*drug screening DS*» (скринінг наркотиків); «*forensic pharmacology FP*» (судова фармакологія); «*gas chromatography GC*» (газова хроматографія); «*mass spectrometry MS*» (мас-спектрометрія); «*high-performance liquid chromatography HPLC*» (високоефективна рідинна хроматографія); «*immuno assay IA*»– імуноаналіз. Широке розповсюдження наркотичних речовин у 20-му і 21-му століттях призвело до появи величезної кількості термінів, пов'язаних з цим явищем. Словосполучення з основою *drug* [8] побудовані в основному за формулами N+N:

- *drug crime* • злочин, пов'язаний з обігом та вживанням наркотиків
- *drug criminal* • злочинець –наркоман
- *drug criminality* • злочинність серед наркоманів
- *drug inspection* • обстеження на предмет виявлення наркотиків
- *drug intoxication* • наркотична інтоксикація
- *drug investigation* • розслідування у справі про наркотики
- *drug ring* • група злочинців, які збувають наркотики
- *drug runner* • кур'єр, який перевозить наркотики
- *drug addictionliability* • схильність до наркотиків

та N+N+N:

- *drug test kit* • тест на вживання наркотиків
- *drug recognition expert* • експерт з визначення наркотиків; експерт з тестування на вживання наркотиків)
- *drug traffic routes* • шляхи розповсюдження наркотиків

і N+Adj+N:

- *drug-related crime* — злочин, пов'язаний з наркотиками
- *drug-related killing* — убивство, пов'язане з наркотиками
- *drug-impaired driver* — водій автомобіля, який перебуває у стані наркотичної інтоксикації

Цікавим спостереженням є той факт, що випадки словотворення за допомогою **блендінгу** зустрічаються не зі словом drug, а з синонімічним словом narcotic, наприклад *narcotic baron* = *narcobaron* і відповідно *narcobusiness* (наркобізнес); *narco mafia* (наркомафія); *narcoterrorism* (наркотероризм або злочин із застосуванням насильства та терористичні акти, пов‘язані із незаконним виробництвом та обігом наркотиків).

Судова стоматологія /одонтологія

Використання зразків зубів і зубних протезів з метою судової стоматології почалося ще з 2500 року до н. е., підтвердження тому – знахідка двох молярів, з'єднаних золотим дротом, в гробниці в Гізі (Єгипет). Відбитки зубів використовувалися в якості печатки для ідентифікації особи приблизно 900 років тому. У 66 році н. е. Нерон, вбивши свою дружину, підніс її голову своїй коханці на тарілці. Коханка в свою чергу впізнала дружину за деформацією почорнілого зуба [3].

Історичний випадок використання зразків зубів для ідентифікації в Америці стався в 1775 році. Лікар і лідер американців, які боролися за незалежність Америки від Британії, доктор Джозеф Уоррен був убитий під час битви при Банкер-Хіллі і похований у братській могилі. Дантист Пол Рівер, який колись виготовив йому зубний протез із срібла і слонової кістки, пізніше ідентифікував тіло доктора Уоррена за допомогою такого протеза. Перша ідентифікація за відбитками зубів в Англії була зроблена завдяки шматку сиру, залишеному на місці злочину, що дозволило винести вирок підозрюваному у пограбуванні у справі в 1906 році в Кемберлендському суді в Карлайлі [3].

У сучасному світі вважається, що експертизи судових стоматологів є найважливішими і найкориснішими інструментами для ідентифікація жертв у випадках масових смертей після авіаційних катастроф або масових військових смертей під час війни. Стоматологічні експерти збирають зразки зубів жертв, їх верхні та нижні щелепи, що є частиною процесу ідентифікації тіл. Термінологічне поле судової стоматології включає словосполучення [12] «*forensic odontology*» (судова одонтологія); «*dental identification*» (ідентифікація за зубами); «*bite mark analysis*» (аналіз слідів укусу); «*dental prostheses comparison*» (порівняння зубних протезів) і абревіатури «*DVI - disaster victim identification*» (ідентифікація жертв

надзвичайної події, катастрофи, стихійного лиха); «*FDI - International Dental Federation used for tooth numbering*» (Міжнародна федерація дантистів для нумерації зубів); «*CR crown*» (коронка); «*B - Buccal*» (відносно щоки або рота). Цікаві також випадки скорочень (**кліпінгу**) - «*AMAL - amalgam*» (амальгама, сплав ртуті з іншим металом); «*COMP - composite restoration*» (реставрація композитним матеріалом); «*ANT - anterior*» (передні зуби); «*ABS - abscess*» (абсцес).

Судова генетика

Поява генної інженерії вибухнула різноманіттям нових найсучасніших технологій, методик, інструментів, які дуже швидко поширилися у всьому світі в судово-медичній спільноті і почали відігравати важливу роль як у розслідуванні злочинів, так і в тестуванні родинних зв'язків. У 1900 році Карл Ландштейнер (майбутній Нобелівській лауреат) виявив систему груп крові А, В, О і описав, що люди розділяються на різні групи залежно від їхнього типу крові. Це було першим кроком у розвитку судової генетики. У 1940 він виявив резус-антиген. У 1960-х і 1970-х роках розвиток молекулярної біології дозволив вченим досліджувати послідовності ДНК (DNA). У вересні 1984 року було розроблено техніку вилучення ДНК та її розрізання, кінцевим результатом була серія чорних смуг на рентгенівській плівці, що отримала назву *DNA-identification* (ДНК - ідентифікація) або *DNA-fingerprinting* (ДНК відбиток) [13]. Бурхливий розвиток галузі призвів до появи численних термінів, головні з яких - абревіатури *RNA* (РНК - рибонуклеїнова кислота); *MLP* (МЛЗ - мультилокусні зонди); *SLP* (ЗОЛ - зонди одного локусу), *PCR* (ПЛР - полімеразна ланцюгова реакція); *ESC embryonic stem cells* (ембріональні стовбурові клітини).

Судова дактилоскопія

Історія дактилоскопії починається зі стародавнього Китаю, де порцелянові майстри залишали на своїх виробах особисті малюнки нігтя лівої руки, ці малюнки були унікальними відбитками і наносилися так, щоб зберігатися протягом існування виробу. Китайська «юридична» книга, датована 650-м роком нашої ери, описує використання відбитків пальців чоловіка і дружини для офіційної аутентифікації підпису документів про розлучення. Першим, хто класифікував папілярні лінії, був прусський професор анатомії Йоганн Евангеліста Пуркіньє, який у 1823 році створив першу систему поділу відбитків пальців на дев’ять типів [14]. У 1858 році британський чиновник Сер Вільям Гершель, працюючи головним адміністратором в окрузі Бенгалі в Індії, використовував відбитки правої долоні кожного робітника на контрактах та відомостях про заробітну платню, аби уникнути оскаржень з боку недоброчесних працівників. Таким чином вперше почалася реєстрація відбитків і їх накопичення в реєстрі [14].

Шотландський лікар і хірург Генрі Фолдс, який мав власну лікарську практику в Токіо в Японії і водночас займався дослідженням відбитків, у 1880 році опублікував науковий висновок, що малюнки папілярних ліній абсолютно не змінюються протягом життя людини і мають бути використані для ідентифікації індивідуумів, він також зазначав, що відбитки значно точніші, ніж фотографія. Саме Фолдс і Гершель були першими, хто запропонував використання відбитків пальців у криміналістиці, не зважаючи на факт довготривалої суперечки між ними щодо «пальми першості» [14].

Британський антрополог Сер Френсіс Галтон (родич Чарльза Дарвіна) вважається реальним засновником поліцейської дактилоскопії. У 1890 році він особисто розробив унікальний метод класифікації спеціальних картотек злочинців за конфігурацією папілярних візерунків, це дозволяло дуже швидко знаходити необхідні записи. Професійна спільнота називає його «батьком дактилоскопії», відбиток його правого вказівного пальця є частиною логотипа Міжнародної асоціації ідентифікації [14].

У 1899 році Сер Едвард Річард Генрі оприлюднив власну систему класифікації відбитків, яка базувалася на «дельті» — трикутному елементі малюнка — та на п’яти базових формах. Завдяки його діяльності Англія у 1900 році першою в Європі офіційно запровадила систему дактилоскопічної ідентифікації. В 1901 році було створено Дактилоскопічне бюро Скотланд-Ярду. Цікаво, що вже у 1902 році (незалежно від англійців) в Парижі француз Альфонс Бертильйон ідентифікував вбивцю, використовуючи власні антропометричні ідентифікаційні методи [14]. Надзвичайно бурхливий розквіт дактилоскопічної галузі призвів до виникнення численних термінів, головні з яких – **абревіатури** *LP - latentprint* (латентний відбиток); *FP - fingerprint powder* (порошок для відбитків); *SGF - super glue fuming* (обробка цианоакрилатом); *AFIS – Automated Fingerprint Identification System* (Автоматизована система ідентифікації відбитків пальців) і **кліпінг скорочення** у вигляді **апокопи** *MIN* від слова *Minutiae* (мінутії-деталі відбитку); **апокопи** *POR від слова Poroscopy* (піроскопія - дослідження пор шкіри). Більшість термінів судової дактилоскопії складають словосполучення за формулою Comp N+N, де Comp N - це складений іменник fingerprint [8]:

- *fingerprint card* – картка з даними про відбитки пальця/пальців
- *fingerprint classification* – класифікація відбитків пальців
- *fingerprint collection* – зібрання відбитків пальців
- *fingerprint files* – архів відбитків пальців
- відбитки пальців як доказ

- *fingerprint evidence* — дактилоскопічна експертиза
- *fingerprint examination* — дактилоскопіст
- *fingerprint examiner* — фотографія відбитків пальців
- *fingerprint photography* — дані про відбитки пальців
- *fingerprint records* — система класифікації відбитків пальців
- *fingerprint system* — свідчення експерта про відбитки пальців
- *fingerprint testimony*

Але можна також зустріти трьохкомпонентні словосполучення, побудовані за формулою Comp N+N+N:

- *fingerprint security system* — система безпеки або охорони, де як ключ використовуються відбитки пальців
- *fingerprint verification system* — система визначення належності відбитків пальців

або за формулою Comp N+Adj+N*: finger-printable offense* (злочин, який може бути наслідком дактилоскопічної реєстрації) [8].

Судова балістика

Історично аналіз матеріалів, зібраних після стрілянини, використовувався для отримання логічних висновків ще за часів Громадянської війни в США. Один з відомих прикладів стосувався смерті генерала Джона Седжвіка, який дорікав своїм солдатам за те, що вони побоювалися снайперів Конфедерації, які влучно стріляли з відстані 1000 ярдів. Він заявив, що «на такій відстані неможливо влучити навіть у слона», після чого його миттєво вбила куля, що влучила йому вголову. Це підтвердило, що постріл міг бути зроблений виключно з британської гвинтівки Whitworth, зброї, яка на той час була унікальною і відрізнялася винятковою точністю [15]. Перший задокументований випадок використання судової балістики у Великобританії стався в 1835 році. Офіцер столичної поліції Генрі Годард розслідував вбивство, в якому жертву було застрелено свинцевим кульовим снарядом. Під час огляду місця вбивства Годард помітив відбиток від форми, за допомогою якої було виготовлено свинцеву «кулю». Коли було знайдено підозрюваного, у його будинку відшукали форму для виготовлення куль. Зразки з форми підозрюваного порівняли з відбитками на знайденому снаряді, це дозволило Годарду підтвердити, що смертельна куля була виготовлена з форми підозрюваного. Підозрюваний був засуджений за вбивство.

У Великобританії професійна судова балістика почалося в 1920-х роках, коли Роберт Черчилль і майор Джеральд Буррард почали ретельно досліджувати і класифікувати кулі та гільзи, щоб з'ясувати, чи можна їх пов'язати з конкретною зброєю. Вони першими почали використовувати мікроскоп. Однією з переконливих справ було гучне вбивство поліцейського Вільяма Гаттеріджа в 1927 році. Роберт Черчилль швидко встановив відповідність куль зброї, знайденої в будинку підозрюваного. Хоча мікроскопи для порівняння були дуже примітивними за сучасними стандартами, саме тоді були встановлені фундаментальні принципи порівняльної мікроскопії. Після Другої світової війни Служба судової експертизи каталогізувала всі дослідження вогнепальної зброї в Англії та Уельсі і почала створювати основи сучасної судової балістики у Великобританії. Проте, незважаючи на той факт, що технології мають великий вплив на балістичну діяльність, дозволяючи, наприклад, миттєво відшукати і порівняти кулі та гільзи, більшість криміналістичних балістичних робіт мало чим відрізняються від тих, які Черчилль і Буррард виконували майже 100 років тому [15]. Термінологічне поле судової балістики включає наступні словосполучення та абревіатури: *GSR – gun shot residue* (сліди пороху); *BC – bullet comparison* (порівняння куль); *FPI – firing pin impression* (сліди ударника); *RF - rifling* (нарізи ствола); *TA – trajectory analysis* (аналіз траєкторії). Формула N+N є основною для словосполучень цієї галузі: *gun assault* (озброєний напад); *gun battle* (перестрілка); *gun buyer* (покупець вогнепальної зброї); *gun cotton* (порох, піроксилін); *gun murder* (вбивство із застосуванням вогнепальної зброї); *gun owner* (власник вогнепальної зброї).

Існує також декілька словосполучень за формулою N+N / Adj+N : *SDE – shot distance estimation* (визначення відстані пострілу), *BSM – bullet comparison microscope* (мікроскоп для ідентифікації і порівняння куль); *gun shot injury* (вогнепальне поранення); *gun shot wound* (стріляна рана); *gun related murder* (вбивство із застосуванням вогнепальної зброї); або за формулою N+prep+N: *gun with a silencer* (пістолет із глушником); *gun at safety* (пістолет на запобіжнику) [8].

Загальні терміни

У процесі дослідження виявилося, що існують загально вживані терміни, які використовуються практично у всіх підгалузях судової науки. Мова йде про експертів та ідентифікацію, коли центрами семантичних кіл виступають загальні терміни *expert* та *identification* [8]. У випадку з терміном *expert* більшість словосполучень побудовані за формулою N+N – *expert appraisal / appraisement / evaluation / examination* (експертна оцінка), *exper tevidence / testimony* (свідчення спеціаліста і висновок судової експертизи),

expert experiment (експертний експеримент), *expert findings* (висновок експертизи), *expert investigation* (експертиза), *expert conclusion / decision / opinion / report / statement* (висновок експерта). Що стосується терміну *identification,* то більшість загальних словосполучень створені за формулою N+prep of+N - *identification of bones* (ідентифікація кісток), *identification of a corpse* (ідентифікація трупа), *identification of a criminal* (упізнання злочинця), *identification of a decedent* (встановлення особи померлого), *identification of a weapon* (ідентифікація зброї), *identification of a suspect* (встановлення особи підозрюваного), *identification of drugs* (ідентифікація ліків / наркотиків), *identification of handwriting* (ідентифікація почерку), *identification of evidence* (виявлення речових доказів), *identification of poison* (виявлення / ідентифікація отрути), *identification of prints* (ідентифікація відбитків), *identification of semen* (ідентифікація сперми), *identification of the dead* (ідентифікація померлого / померлих).

Висновки

Терміни, які використовуються англомовною судовою наукою, безпосередньо пов'язані з розвитком технологій, аналітичних технік і методологій, а також з розширенням досвіду експертів. З лінгвістичної, а саме лексикологічної точки зору побудова термінів відбувається за допомогою складених слів, словосполучень, скорочень і абревіатур. Наступним кроком майбутнього дослідження автори вважають появу найновіших досягнень судової науки, які пов'язані зі здатністю виявляти та аналізувати надзвичайно малі кількості ДНК. Крім того, судова наука незабаром зможе відновлювати, аналізувати та порівнювати величезні обсяги інформації, неосяжні масиви супутникових даних, що призведе до появи нових напрямів судової науки і відповідно нових термінологічних систем, які будуть об'єктами наступних лексикологічних розвідок.

Література:

1. Forensic Science and Beyond: Authenticity, Provenance and Assurance Evidence and Case Studies. (2015). Annual Report of the Government Chief Scientific Adviser. — [Електронний ресурсу]. — Режим доступу: https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/30878966/Bray_NotionsOfPurity.pdf

2. Шевчук В. М. (2020). Криміналістика: традиції, новації, перспективи: добірка наук. пр. / Віктор Шевчук ; упоряд.: Н. А. Чмутова. – Харків: Право. – 1280 с.

3. Popa N.D. Historical References and Doctrinal Precedents of Forensic Science Worldwide / N.D.Popa // Research Association for Interdiscipliner Studies (RAIS). – 2023. – June 8-9. – P.116-128.

4. Skeat W. A Concise Etymological Dictionary of the English Language [Електронний ресурс] / W.Skeat. — London: Oxford University Press, 1882/1967. – 688 p. Режим доступу https://ia801501.us.archive.org/9/items/conciseetymologi00skea/conciseetymologi00skea.pdf

5. Сайт словника «Merriam Webster» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.merriam-webster.com/rhymes/syn/forensic%20medicine

6. Murray D.J. Crown and Community: The Coroner in Early Modern England, 1580-1630 [Електронний ресурс] / D.J. Murray. – Calgary: University of Calgary, 2013. – 131 p. Режим доступу: https://ucalgary.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/6e673895-1eae-45b1-aab4-b67c0872fbe0/content

7. Spitz W.U., Diaz F.J. and Fisher. Medicolegal Investigation of Death. Guidelines for the Application of Pathology to Crime Investigation [Електронний ресурс] / W.U.Spitz, F.J.Diaz. – Illinois: Charles Thomas Publisher Springfield, 2020. – 685 p. – Режим доступу: https://www.mys1cloud.com/cct/ebooks/9780398093129.pdf

8. Зеленська О.П. Criminal Investigation (Book 2): підручник з англійської мови. / О.П. Зеленська. – Київ: Вид-во Європейського університету, 2022. – 408 с.

9. Ray I. Treatise on the Medical Jurisprudence of Insanity [Електронний ресурс] / I. Ray. – Boston: Freeman and Bolles, 1838. – 504 p. – Режим доступу: https://archive.org/details/28430960R.nlm.nih.gov/mode/1up

10. Martin M. Psychological assessment for the Courts: A Survey of Psychologists [Електронний ресурс] / M. Martin. – Kent: Edith Cowen University, 1999. – 94 p. – Режим доступу: https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2263&context=theses

11. Christodoulou M. Poisons and the Development of Toxicology in the 19-th Century [Електронний ресурс] / M. Christodoulou. – London: Royal College of Surgeons of England, 2024, – 111 p. Режим доступу: https://www.rcseng.ac.uk/library-and-publications/library/blog/poisons-and-toxicology/

12. Saracevic L. The Use of Self-Portrait Photographs (Selfies) for Dental Identification / L. Saracevic, J.Moores // Proceedings of the American Academy of Forensic Sciences 77th Annual Scientific Conference.– Baltimore: AAFS. 2025 – P. 690-693.

13. Lanigan T.L. Principles of Genetic Engineering [Електронний ресурс] / T.L. Lanigan, H.C. Kopera, T.L. Sanders. – Basel: MDPI, 2021. – 21 p. Режим доступу: https://pdfs.semanticscholar.org/8a2b/21326eddb91edc2633a77c1d21cc68d92e95.pdf

14. Сайт «Interpol» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.crime-scene-investigator.net/PDF/a-history-of-fingerprints.pdf

15. Birkett J.W. Understanding Ballistics. A Primer for Courts [Електронний ресурс] / J.W.Birkett. – London: the Royal Society, 2021. – 82 p. – Режим доступу: https://royalsociety.org/-/media/about-us/programmes/science-and-law/royal-society-ballistics-primer.pdf

References:

1. Forensic Science and Beyond: Authenticity, Provenance and Assurance Evidence and Case Studies. (2015). Annual Report of the Government Chief Scientific Adviser. Retrieved from

https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/30878966/Bray_NotionsOfPurity.pdf

2. Shevchuk, V.M. (2020). *Kryminalistyka: tradytsiyi, novatsiyi, perspectyvy [Criminalistics: traditions, innovations, prospects]*. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

3. Popa, N.D. (2023). Historical References and Doctrinal Precedents of Forensic Science Worldwide — *Research Association for Interdiscipliner Studies (RAIS), June 8-9.* (pp.116-128).

4. Skeat W. (1882/1967). *A Concise Etymological Dictionary of the English Language*. London: Oxford University Press. Retrieved from https://ia801501.us.archive.org/9/items/conciseetymologi00skea/conciseetymologi00skea.pdf

5. Site of Dictionary "Merriam Webster". *Merriam Webster.Com.* Retrieved from https://www.merriam-webster.com/rhymes/syn/forensic%20medicine

6. Murray, D.J., (2013). *Crown and Community: The Coroner in Early Modern England, 1580-1630.* Calgary: University of Calgary. Retrieved from https://ucalgary.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/6e673895-1eae-45b1-aab4-b67c0872fbe0/content

7. Spitz, W.U., & Diaz, F.J. (2020). *Medicolegal Investigation of Death. Guidelines for the Application of Pathology to Crime Investigation*. Illinois: Charles Thomas Publisher Springfield. Retrieved from https://www.mys1cloud.com/cct/ebooks/9780398093129.pdf

8. Zelens'ka, O.P. (2022). *Criminal Investigation (Book 2)*. Kyiv: Vydavnytstvo Evropeis'kogo Universytetu [in Ukrainian].

9. Ray, I. (1838). *Treatise on the Medical Jurisprudence of Insanity*. Boston: Freeman and Bolles. Retrieved from https://archive.org/details/28430960R.nlm.nih.gov/mode/1up

10. Martin, M. (1999). *Psychological assessment for the Courts: A Survey of Psychologists.* Kent: Edith Cowen University. Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2263&context=theses

11. Christodoulou, M. (2024). *Poisons and the Development of Toxicology in the 19-th Century*. London: Royal College of Surgeons of England. Retrieved from https://www.rcseng.ac.uk/library-and-publications/library/blog/poisons-and-toxicology/

12. Saracevic, L., & Moores J. (2025). The Use of Self-Portrait Photographs (Selfies) for Dental Identification. Proceedings from *77th Annual Scientific Conference of the American Academy of Forensic Sciences*. (pp. 690-693). Baltimore: AAFS

13. Lanigan, T.L., & Kopera, H.C., & Saunders, T.L. (2021). *Principles of Genetic Engineering.* Basel: MDPI. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/8a2b/21326eddb91edc2633a77c1d21cc68d92e95.pdf

14. Site of office "Interpol". Retrieved from https://www.crime-scene-investigator.net/PDF/a-history-of-fingerprints.pdf

15. Birkett, J.W. (2021). *Understanding Ballistics. A Primer for Courts*. London: the Royal Society. Retrieved from https://royalsociety.org/-/media/about-us/programmes/science-and-law/royal-society-ballistics-primer.pdf

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.111’367:17.022.1:821.111(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-458-471

Гарасим Тетяна Олегівна доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-4971-7809,

Косенко Анна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-9390-871X

Беженар Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-5314-1446

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ: МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦИФРОВОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті доведено, що жанри цифрового дискурсу є динамічною, гнучкою системою, яка формується на стику мовної традиції, соціальних потреб та технологічних можливостей. Їх аналіз потребує мультидисциплінарного підходу, що поєднує знання з лінгвістики, соціології, інформатики та комунікативних наук. Такий підхід дозволить точніше описати специфіку кожного жанру та його роль у сучасному інформаційному суспільстві. Доведено, що цифрове мовлення характеризується дистантністю, тобто просторово-часовою віддаленістю комунікантів. Це накладає певні обмеження на композицію повідомлень, змушуючи учасників бути більш стислими, адаптуватися до форматних вимог та оперативно відповідати на зміни. Дистанція також стимулює перегляд існуючих комунікативних конвенцій, що призводить до виникнення нових лінгвістичних стратегій. Зроблено висновок, що цифровий дискурс є не лише інструментом передачі смислів, а й способом їх соціального та культурного конструювання. У цифровому середовищі, де ідентичність може бути гнучкою, псевдонімною або анонімною, цей вимір набуває особливої актуальності. Цифровий дискурс не можна зводити лише до мови

– це складна комунікативна подія, що враховує не тільки мовця й текст, але й аудиторію, контекст, засоби передачі інформації та навіть часові рамки. Така інтерпретація цілком відповідає характеру цифрової комунікації – багатоканальної, миттєвої, мультимедійної. Зроблено припущення, що ЗМІ відіграють у цьому процесі ключову роль. Цифрові медіа не лише інформують, але й цілеспрямовано тлумачать події, застосовуючи риторичні методи для створення бажаного ефекту. Оперативність, вагомість і доступність – це три центральні засади функціонування цифрового дискурсу в межах сучасної інформаційної царини. Водночас, зазначено, що деякі жанри, незважаючи на свою технічну модернізацію, залишаються структурно і стилістично близькими до традиційних. Це, зокрема, стосується наукових рецензій, передовиць, репортажів.

Ключові слова: цифровий дискурс, цифрова комунікація, лінгвостилістика, концепт, когнітивна структура, цифрове середовище.

Harasym Tetiana Olehivna Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-4971-7809

Kosenko Anna Volodymyrivna Associate Professor of the Department of Communicative Linguistics and Translation, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-9390-871X

Bezhenar Iryna Volodymyrivna Associate Professor of the Department of Communicative Linguistics and Translation, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-5314-1446

LINGUISTIC-STYLISTIC FEATURES OF DIGITAL COMMUNICATION: METHODOLOGICAL AND THEORETICAL BASIS OF DIGITAL DISCOURSE RESEARCH

Abstract. The article proves that the genres of digital discourse are a dynamic, flexible system that is formed at the junction of linguistic tradition, social needs and technological capabilities. Their analysis requires a multidisciplinary approach that combines knowledge from linguistics, sociology, computer science and communication sciences. Such an approach will allow a more accurate description of the specifics of each genre and its role in the modern information society. It is proven that digital speech is characterized by distance, that is, the spatio-temporal distance of communicators. This imposes certain

restrictions on the composition of messages, forcing participants to be more concise, adapt to format requirements and respond promptly to changes. Distance also stimulates the revision of existing communicative conventions, which leads to the emergence of new linguistic strategies. It is concluded that digital discourse is not only a tool for transmitting meanings, but also a way of their social and cultural construction. In a digital environment where identity can be flexible, pseudonymous or anonymous, this dimension becomes particularly relevant. Digital discourse cannot be reduced to language alone – it is a complex communicative event that takes into account not only the speaker and text, but also the audience, context, means of transmitting information and even time frames. Such an interpretation is fully consistent with the nature of digital communication – multi-channel, instant, multimedia. It is assumed that the media play a key role in this process. Digital media not only inform, but also purposefully interpret events, applying rhetorical methods to create the desired effect. Efficiency, relevance and accessibility are three central principles of the functioning of digital discourse within the modern information sphere. At the same time, it is noted that some genres, despite their technical modernization, remain structurally and stylistically close to traditional ones. This, in particular, concerns scientific reviews, editorials, reports.

Keywords: digital discourse, digital communication, linguistic stylistics, concept, cognitive structure, digital environment.

Постановка проблеми. На стику мовознавчих і соціальних досліджень формується концепція, відома як «цифровий дискурс», яка, попри відчутну частотність її вживання у сфері сучасної лінгвістики, все ще не набула універсального, фіксованого тлумачення. Нерідко поняття «цифровий текст» та «цифровий дискурс» сприймаються як взаємозамінні, проте таке ототожнення містить методологічну хибу. Цифровий дискурс — це більше, аніж просто застиглий (фіксований) текст; він обов'язково включає динаміку його творення, інтерпретаційні механізми, що залежать від контексту, а також соціальну комунікативну ситуацію, у межах якої даний текст активно функціонує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз теоретичних підходів, дискурс не варто розуміти лише як мовленнєву форму, а радше як взаємодію змісту, ситуації та учасників комунікації. Науковці відзначають, що будь-яке мовне повідомлення втрачає свою повноту поза контекстом, адже саме соціальні, культурні й навіть ідеологічні обставини формують його смисл [1], [2], [3]. Така інтерпретація дозволяє говорити про дискурс як явище, яке має щонайменше три площини: лінгвістичну, когнітивну і соціальну. Це важливо з огляду на

подальше розгортання нашого дослідження – адже цифровий дискурс постає саме як результат взаємодії цих компонентів. Окремої уваги заслуговує позиція, за якою дискурс не лише форма комунікації, а й інструмент впливу, що відтворює владу, знання та соціальні структури [4], [5]. Такий підхід дозволяє зрозуміти, чому аналіз цифрового дискурсу потребує врахування не лише граматичних чи лексичних характеристик, а й ширшого контексту – політичного, культурного, психологічного.

Водночас сучасна цифрова комунікація все частіше демонструє, що вербальні повідомлення є лише частиною цілого. Вчені доводять, що до дискурсу можуть належати візуальні елементи, жести, графічні об'єкти, звукові фрагменти – усе те, що надає повідомленню додаткову семіотичну глибину [7], [9].

У цьому сенсі цифровий дискурс, що активно використовує графіку, емодзі, відео та анімацію, якнайкраще демонструє розширене розуміння мовленнєвої практики. Тож цифровий дискурс функціонує не лише як інструмент обміну інформацією, але й як механізм формування суспільної реальності. Через повторювані мовні практики формуються норми, цінності, переконання, що, у свою чергу, впливають на подальші комунікативні акти.

В українській лінгвістиці розглядають цифровий дискурс як форму взаємодії між представниками різних соціальних груп. На думку науковців, дискурс є не тільки результатом, але й інструментом соціокультурної трансформації [6], [7]. Інакше кажучи, мова тут не просто описує реальність, а й активно її змінює.

Також дослідники виокремлюють кілька важливих ознак цифрового дискурсу: його багатокомпонентність, мультиканальність (слуховий, зоровий, тактильний канали) та функціональне розмаїття (від дидактичного до лайливого) [10], [11]. Таке розуміння дозволяє краще дослідити феномен цифрового дискурсу, у якому зазначені характеристики стають не винятком, а нормою.

Цифровий дискурс є способом досягнення взаєморозуміння, а не лише носієм інформації. Його ключова функція – соціальна, комунікативна та інтерактивна. Він підкреслює, що важливо аналізувати не лише форму, але й мету дискурсу – що саме хоче досягти мовник, яку реакцію очікує, і якими засобами він цього досягає [8].

Підтримуючи цей підхід, пропонуємо багаторівневий аналіз поняття, зокрема потрактування дискурсу як мовної діяльність, що розгортається у конкретному контексті, та як сукупність тематично й функціонально об'єднаних текстів. Такий підхід дозволяє не лише фіксувати мовні особливості, а й виявляти соціальні стратегії, приховані за текстом.

У цьому сенсі цікаво звернути увагу на міркування К. Серажим, яка бачить у дискурсі не лише мовну, але й когнітивну структуру. Вона виокремлює п'ять рівнів дискурсу: від мовної організації до сукупності взаємопов'язаних текстів, що функціонують у спільному контексті [7]. Цей підхід особливо цінний для аналізу цифрового дискурсу, адже в онлайн-просторі тексти часто циркулюють групами, повторюються, трансформуються, створюючи нові значення.

Останніми роками дискурс почав розглядатися ще й як форма репрезентації світогляду мовця. Цифровий дискурс є не лише інструментом передачі смислів, а й способом їх соціального та культурного конструювання [7, с. 131]. У цифровому середовищі, де ідентичність може бути гнучкою, псевдонімною або анонімною, цей вимір набуває особливої актуальності.

На думку О. Селіванової, дискурс не можна зводити лише до мови – це складна комунікативна подія, що враховує не тільки мовця й текст, але й аудиторію, контекст, засоби передавання інформації та навіть часові рамки [6, с. 119]. Така інтерпретація повністю відповідає характеру цифрової комунікації – багатоканальної, миттєвої, мультимедійної.

Також цифровий дискурс трактують як динамічний процес, що постійно видозмінюється під впливом соціальних умов. Його бачення резонує з природою цифрового середовища, де нові формати виникають майже щоденно [8]. У цьому контексті цікаво простежити, як традиційні жанри трансформуються під тиском цифрових платформ, адаптуючись до нового формату сприйняття. Підтримуючи цей підхід, вчені пропонують багаторівневий аналіз поняття, а саме виокремлюють дискурс як мовленнєву діяльність, що розгортається у певному контексті, та як сукупність тематично й функціонально об'єднаних текстів. Такий підхід дозволяє не лише фіксувати мовні особливості, а й виявляти соціальні стратегії, приховані за текстом. В інших наукових працях виділено п'ять рівнів дискурсу: від мовної організації до сукупності взаємопов'язаних текстів, що функціонують у спільному середовищі . Цей підхід особливо цінний для аналізу цифрового дискурсу, адже в онлайн-просторі тексти часто циркулюють групами, повторюються, трансформуються, створюючи нові значення.

Тож цифровий дискурс є не лише інструментом передачі смислів, а й способом їх соціального та культурного конструювання. У цифровому середовищі, де ідентичність може бути гнучкою, псевдонімною або анонімною, цей вимір набуває особливої актуальності.

Цифровий дискурс не можна зводити лише до мови – це складна комунікативна подія, що враховує не тільки мовця й текст, але й аудиторію,

контекст, засоби передачі інформації та навіть часові рамки. Така інтерпретація цілком відповідає характеру цифрової комунікації – багатоканальної, миттєвої, мультимедійної.

У багатьох розвідках науковці трактують цифровий дискурс як динамічний процес, що постійно видозмінюється під впливом соціальних умов. Його бачення добре резонує з природою цифрового середовища, де нові формати виникають майже щоденно [8]. У цьому контексті цікаво простежити, як традиційні жанри трансформуються під тиском цифрових платформ, адаптуючись до нового формату сприйняття.

Мета статті – дослідити лінгвостилістичні особливості цифрової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Цифровий дискурс – це явище, яке постало на межі мовознавства, медіазнавства та інформаційних технологій. Його поява є наслідком докорінної трансформації способів комунікації, що відбувається в умовах стрімкого розвитку цифрових платформ. Попри те, що термін «цифровий дискурс» ще не набув сталої термінологічної кодифікації в лінгвістичних дослідженнях, науковці широко використовують суміжні поняття, такі як «комп'ютерний дискурс», «віртуальний дискурс» або «дискурс інформаційних технологій» [4]. Ці концепти вказують на опосередкованість комунікації технологічними інструментами, зокрема мережею Інтернет.

Підходи до визначення цифрового дискурсу різняться. Згідно з фреймовою моделлю, цифровий дискурс охоплює всі тексти, що прямо або опосередковано стосуються комп'ютерних технологій і мережевої комунікації.

Альтернативне, сценарне трактування акцентує на багатожанровості цього явища, вказуючи на те, що цифровий дискурс включає всі типи мовлення, які формуються в мережевому середовищі – від формального листування до спонтанних реакцій у чатах [5, с. 79].

З огляду на структуру, цифровий дискурс є поліформатним. Його жанрове розмаїття вражає широтою і охоплює як традиційні типи текстів (електронна пошта, форуми, чати, BBS, Usenet), так і сучасні медіа: подкасти, відеоігри, онлайн-курси, корпоративні сайти, банери, блоги, соціальні мережі, гостьові книги тощо. Причиною цього є динамічний розвиток технологій, які створюють нові комунікативні простори, часто з унікальними жанровими характеристиками.

Таким чином, цифровий дискурс – це комунікативна система з багатьма рівнями, яка комбінує різні способи подачі відомостей, формує нові форми, перебудовує мовні стандарти й активно впливає на суспільне мислення. Його вивчення є надзвичайно актуальним для сучасної

лінгвістики, особливо для перекладознавства, яке мусить брати до уваги як мовні, так і культурно-платформові особливості нових мовленнєвих форм.

Різноманітність жанрових форм у цифровому контесті зумовлена його функціональною та технологічною своєрідністю. Кожна жанрова конструкція в Інтернеті – це не просто образ, а наслідок взаємодії суспільних потреб, комунікативної мети та технічних можливостей середовища, де формується текст. Варто усвідомлювати, що жанр не є незмінним зразком, натомість він еволюціонує, змінюється і часто об'єднує ознаки різних дискурсивних практик.

На думку дослідників, жанрову класифікацію цифрового дискурсу доречно розглядати не лише крізь призму звичних стилістичних ознак, а й з урахуванням методів взаємодії користувачів, способів організації повідомлення і технічних аспектів цифрового простору. Наприклад, електронний лист та чат – це жанри, що діють у різних часових та комунікативних режимах: перший – асинхронно, другий – синхронно. Це прямо впливає як на мовний вміст, так і на структуру повідомлень [5, с. 77].

Показово, що частина жанрів у цифровому просторі є первинно мережевими, тобто такими, що не мають відповідників у традиційній друкованій комунікації. До них відносять чати, форуми, блоги, месенджери, а також соціальні мережі. У цих жанрах реалізується потенціал гіпертекстуальності, інтертекстуальності, мультимодальності – властивостей, притаманних саме Інтернет-спілкуванню. Саме ці форми, за твердженням експертів, є найбільш родючим ґрунтом для мовних нововведень та змін [8, с. 291].

У свою чергу, форуми та блоги, які функціонують у більш розміреному темпі, дають змогу для розгорнутого викладу думки, складнішої побудови речень, використання риторичних стратегій та логічних зв’язків. Вони схиляються до письмового мовлення, але при цьому зберігають елементи усної манери, зокрема персоналізоване звернення, діалогічність, а подекуди – навіть просторіччя.

Особливу увагу дослідники приділяють художньо-літературним жанрам у мережі. Частина з них – це цифрові перетворення традиційних форм, перенесені з друкованих медіа: поезія, проза, критика. Інша частина – інтернет-романи, інтерактивна поезія, фанфіки – є новоутвореннями, що виникли внаслідок специфіки цифрової комунікації. Вони дають змогу авторові безпосередньо взаємодіяти з читачем, швидко оновлювати тексти, реагувати на відгуки, змінювати сюжет «в режимі реального часу» [8, с. 292].

Водночас, зазначимо, що деякі жанри, незважаючи на свою технічну модернізацію, залишаються структурно і стилістично близькими до традиційних. Це, зокрема, стосується наукових рецензій, передовиць,

репортажів. Межі між «мережевими» та «запозиченими» жанрами поступово стираються, а зміст дедалі більше визначається не середовищем функціонування, а цільовою аудиторією і призначенням комунікації. У межах прагматичного підходу дослідники також виокремлюють жанри з огляду на типи дискурсивної взаємодії. Наприклад, у діловій сфері це може бути електронна комерція, оголошення, онлайн-платформи для ведення переговорів, розсилки з аналітичними прогнозами. Така диференціація дозволяє точніше визначити особливості мови, структури і стилістики текстів, а також механізми їх сприйняття [4, с. 108].

Не менш важливою є також теза про зміну стосунків між автором і адресатом у цифрових жанрах. Тепер спілкування нерідко є колективним, що передбачає активну участь читача у формуванні змісту: коментарі, репости, реакції – усе це впливає на кінцеву форму жанру. Як відзначає Взаємодія стає спільною, жанрова межа – еластичною, а текст – постійно мінливим.

Цей аспект чітко простежується у соціальних мережах, які представляють собою жанрово-модульну конструкцію: один і той самий пост може бути і мемом, і новиною, і запрошенням до дискусії. Тут відсутня однозначність, і текст стає багатошаровим за змістом. Така ситуація унеможливлює застосування класичних методів до жанрового аналізу й змушує дослідників шукати нові аналітичні інструменти. Щодо найбільш старих жанрів цифрового дискурсу, електронна пошта є чи не першою, яка здобула популярність у мережі. За своєю суттю вона схиляється до епістолярної традиції, однак зазнала значної перебудови у зв’язку з технічними особливостями: асинхронність, можливість масової розсилки, вбудовані зразки тощо.

На противагу їй, чати – другий за хронологією жанр – функціонують у режимі реального часу й мають групову форму. Вони вирізняються підвищеною емоційністю, неформальністю і схильністю до лінгвістичних експериментів. Саме ці жанри найчастіше досліджуються у лінгвістичному сенсі, оскільки яскраво демонструють мовні нововведення та зміни. Не можна оминути й так звані «гібридні» жанри – блоги, онлайн-щоденники, сторінки в соцмережах. Вони поєднують риси коментаря, нарису, новини, реклами та мемуарів. Як правило, ці жанри виконують функцію самопрезентації автора, формуючи навколо нього мікроспільноту, де активну роль відіграє не лише дописувач, а й аудиторія, що коментує та розповсюджує вміст.

З огляду на все сказане, можна дійти висновку: жанри цифрового дискурсу є динамічною, гнучкою системою, яка формується на стику мовної традиції, соціальних потреб та технологічних можливостей. Їх аналіз

потребує мультидисциплінарного підходу, що поєднує знання з лінгвістики, соціології, інформатики та комунікативних наук. Такий підхід дозволить точніше описати специфіку кожного жанру та його роль у сучасному інформаційному суспільстві.

Цифрове середовище сформувало новий тип мовної взаємодії, який істотно відрізняється від традиційних форм письмового чи усного спілкування. Цей тип комунікації вирізняється не лише технологічним посередництвом, а й особливим мовним кодом, що відображає динаміку, неформальність і змішування жанрів. На нашу думку, саме поєднання мовних елементів різного походження й стилістичного рівня є найхарактернішою ознакою цифрового дискурсу. Однією з провідних лінгвістичних рис цифрової комунікації є поєднання рис усного й письмового мовлення. Цей синтез найкраще простежується в синтаксичній структурі повідомлень: короткі фрази, уривки думок, інтонаційна пунктуація (зловживання знаками оклику, трикрапками), використання розмовних конструкцій. Варто також відзначити, що в межах інтернет-спілкування граматичні правила часто спрощуються, а мовці вдаються до нетипових для письма форм – абревіатур, скорочень, умовної орфографії. Це свідчить про тенденцію до економії мовленнєвих зусиль при збереженні комунікативної ефективності.

Проте не менш важливою є й візуальна складова мовлення. Цифрова комунікація майже завжди супроводжується візуальними елементами: емодзі, GIF-анімаціями, мемами, кольоровим оформленням тексту або капслоком. Ці засоби стають інструментами вираження емоцій і реакцій, що компенсують відсутність невербальної взаємодії. Такі елементи не просто доповнюють текст, а беруть участь у творенні змісту. Тому цифрове мовлення можна розглядати як мультимодальне, в якому текст і графіка створюють єдину семіотичну структуру. Наступною характерною рисою є поліфонічність цифрового простору, тобто поєднання в одному середовищі дискурсів різного походження. Користувачі часто змішують елементи наукового, публіцистичного, розмовного стилів, а також жаргон, інтернет-сленг і неологізми. Це пояснюється тим, що в мережі співіснують і взаємодіють численні комунікативні практики, які не мають чітко окреслених меж. Як зазначає Коваленко, цифрова комунікація легко вбирає в себе риси публіцистики, художнього тексту чи навіть технічної документації, перетворюючи мовлення на стилістично змішане поле. Крім цього, однією з центральних ознак цифрового мовлення є анонімність. Цей чинник кардинально змінює як мовну поведінку, так і самопрезентацію мовця. Відсутність ідентифікації сприяє мовній розкутності, дозволяє експериментувати з ролями, стилями й навіть із власною особистістю. Як зауважує

Кольцова, це створює ситуацію, за якої мовці можуть ігнорувати соціальні табу або ж відверто висловлюватися, що рідко трапляється в умовах традиційної комунікації. Нарівні з цим цифрове мовлення вирізняється дистантністю, тобто віддаленістю учасників комунікації у часі та просторі. Це накладає певні обмеження на структуру повідомлень, змушуючи користувачів бути лаконічнішими, адаптуватися до форматів і швидко реагувати на зміни. Дистанція також сприяє переосмисленню комунікативних норм, що зумовлює появу нових лінгвістичних стратегій.

Не варто залишати поза увагою гіпертекстову природу цифрової комунікації. Сучасний користувач отримує текст не як лінійне повідомлення, а як фрагмент мережі пов'язаних смислів. Гіперпосилання, інтерактивні елементи, можливість навігації змінюють спосіб сприйняття мовлення, відкриваючи читачеві шлях до самостійної реконструкції тексту. У таких умовах зміщуються традиційні межі між автором і реципієнтом – останній стає активним учасником творення смислів.

Зміни спостерігаються і на рівні синтаксису. Структура речень у цифровому дискурсі часто фрагментарна. Це обумовлено як технічними обмеженнями (наприклад, ліміти символів у Twitter), так і прагненням до максимальної виразності. Як наслідок, мовці тяжіють до коротких конструкцій, використання емфатичних повторів, інверсій, неологізмів. Окрему увагу слід приділити використанню займенників, зокрема «я» та «мені», які часто вживаються для створення ефекту особистої присутності. За спостереженнями Т. Яхонтової, така стратегія посилює інтерперсональний зв'язок з аудиторією та формує ефект наближеності мовця до читача. Це особливо характерно для неформального цифрового дискурсу, де межа між публічним і приватним часто стерта.

Ще однією ознакою цифрової мовної практики є відсутність зовнішньої редакційної фільтрації. Це дозволяє користувачам висловлюватися вільно, іноді нехтуючи нормами мови або стилю. Така свобода породжує ефект автентичності, однак водночас створює ризик недостовірності чи маніпулятивності контенту. Саме тому переклад цифрових текстів вимагає особливої обережності: необхідно зберегти інтонацію та стиль оригіналу, але водночас критично оцінювати його достовірність.

Тож лінгвостилістична специфіка цифрової комунікації полягає в гнучкості, спонтанності та функціональній мобільності мовлення. Поєднання графічних, лексичних і синтаксичних елементів, характерних для різних комунікативних форматів, створює мовлення, яке не лише інформує, а й активно формує взаємодію в онлайн-просторі. Саме тому вивчення цих особливостей є ключовим етапом у розумінні того, як сучасний дискурс функціонує в цифровому вимірі. Сучасне мовознавство вже не може

ігнорувати той факт, що більшість нашої комунікації сьогодні відбувається у цифровому просторі. Те, що раніше вважалося другорядною, навіть маргінальною сферою, нині є основною ареною для обміну думками, формування ідентичностей і впливу на аудиторію. У цьому контексті важливо не лише вивчати цифровий дискурс, а й розуміти його механізми, мову та стиль – адже вони формують нову реальність спілкування. Щоразу, коли ми говоримо про цифровий дискурс, ми насправді торкаємось цілого комплексу змін – технічних, соціальних, культурних і, звісно, мовних. Це не просто інтернет-тексти, це цілі системи, в яких поєднується графіка, звук, емоції, мовні ігри, і які живуть за своїми, не завжди передбачуваними, правилами. Така трансформація потребує нового підходу до аналізу й опису мовлення – більш гнучкого, контекстуального, відкритого до змін. Беручи до уваги викладене, цілком логічно дійти такого резюме: жанрові форми у цифровому дискурсі являють собою динамічну, еластичну систему, котра витворюється на перетині мовної традиції, актуальних суспільних потреб та доступних технологічних можливостей. Для їхнього ґрунтовного дослідження необхідно застосовувати мультидисциплінарний підхід, що акумулює знання з лінгвістики, соціології, комп'ютерних наук та комунікаційних дисциплін. Подібна методологія дасть змогу більш чітко окреслити унікальність кожного жанру та його вагомість у нинішньому інформаційному середовищі. Цифровим середовищем було артикульовано новий тип мовленнєвої взаємодії, що суттєво відрізняється від класичних способів письмового чи вербального обміну інформацією. Даний тип комунікації відзначається не лише опосередкованістю через технології, а й наявністю специфічного мовного коду, який відображає плинність, відсутність жорстких рамок та злиття жанрових ознак. Наша позиція полягає в тому, що найбільшою характеристикою цифрового дискурсу є саме комбінація мовних складників різного походження та стилістичного рівня.

Найвизначнішою лінгвістичною рисою, притаманною цифровій комунікації, є конвергенція рис, властивих як усному, так і письмовому мовленню. Цей синтез найбільш очевидний у синтаксичному оформленні повідомлень: короткі висловлювання, уривчасті думки, використання пунктуації для передачі інтонації (надмірне вживання окличних знаків, еліпсисів), інтеграція розмовних зворотів. У царині інтернет-комунікації граматичні норми часто спрощуються, а мовці оперують формами, нетиповими для письма – скороченнями, абревіатурами, неортодоксальним правописом. Це вказує на схильність до економії мовленнєвих ресурсів за умови збереження ефективності передачі повідомлення.

Водночас, не менше значення має візуальна складова комунікації. Цифровий обмін інформацією практично завжди супроводжується

графічними маркерами: емотиконами, анімованими GIF-зображеннями, мемами, застосуванням капслоку або зміни кольору тексту. Ці інструменти стають засобами трансляції емоцій та відгуків, що компенсує відсутність невербальних сигналів. Такі компоненти не просто доповнюють текстову частину, а активно беруть участь у формуванні сенсу. З огляду на це, цифрове мовлення слід розглядати як мультимодальне явище, де текст і візуальні образи творять єдину знакóву структуру.

Наступним визначним елементом є поліфонічність цифрового простору, тобто одночасна присутність у межах одного середовища різнорідних дискурсів. Користувачі нерідко змішують елементи наукового, журналістського, розмовного стилів, а також жаргонізми, інтернет-сленг та новотвори. Це зумовлюється співіснуванням та взаємодією численних комунікативних практик у мережі, які не мають жорстко визначених меж. Як підкреслює Коваленко, цифрова комунікація легко інкорпорує риси публіцистики, художнього тексту чи навіть технічної документації, трансформуючись у стилістично змішану територію.

Окрім того, однією з ключових рис цифрового мовлення є феномен анонімності. Цей фактор кардинально трансформує як мовну поведінку, так і манеру самоподання мовця. Ненаявність чіткої ідентифікації сприяє лексичній розкутості, дозволяє експериментувати з амплуа, стилістикою і навіть з особистістю. Це уможливлює ігнорування соціальних табу або ж відкрите висловлювання, що рідко трапляється у класичній комунікації. Водночас, ця обставина ускладнює завдання перекладача, оскільки відтворення тональності чи прихованого підтексту вимагає від нього глибокого розуміння комунікативної ситуації.

Паралельно з цим, цифрове мовлення характеризується дистантністю, тобто просторово-часовою віддаленістю комунікантів. Це накладає певні обмеження на композицію повідомлень, змушуючи учасників бути більш стислими, адаптуватися до форматних вимог та оперативно відповідати на зміни. Дистанція також стимулює перегляд існуючих комунікативних конвенцій, що призводить до виникнення нових лінгвістичних стратегій.

Не слід нехтувати і гіпертекстовою сутністю цифровізованої комунікації. Сучасний реципієнт отримує інформацію не як послідовний лінійний текст, а як вузол у мережі взаємопов’язаних значень. Гіперпосилання, елементи інтерактивності, можливість вільної навігації змінюють спосіб осмислення мовлення, надаючи читачеві простір для самостійного конструювання тексту. У таких умовах розмиваються традиційні межі між автором і реципієнтом – останній стає співтворцем сенсів.

Трансформації простежуються і на синтаксичному рівні. Структура речень у цифровому дискурсі часто буває фрагментарною. Це зумовлено як

технічними лімітами (наприклад, обмеження обсягу символів у певних сервісах), так і прагненням до максимізації експресивності. Як наслідок, мовці схиляються до лаконічних конструкцій, застосування виразних повторів, інверсій та неологізмів. Типовим для неформальної цифрової комунікації є розмивання кордону між публічним та приватним часто нівельований.

Висновки. Підсумовуючи, можна констатувати, що лінгвостилістична своєрідність цифрової взаємодії полягає у її плинності, спонтанності та функціональній мобільності. Комбінація графічних, лексичних та синтаксичних елементів, притаманних різним комунікативним форматам, створює мовлення, яке не лише інформує, а й активно моделює взаємодію в онлайн-середовищі. Тому дослідження цих аспектів є визначальним етапом для осягнення функціонування сучасного дискурсу у його цифровому вимірі. Сучасна лінгвістика вже не може ігнорувати той факт, що левова частка нашого спілкування сьогодні відбувається саме у віртуальному просторі. Те, що раніше вважалося другорядним, навіть периферійним, наразі є головним майданчиком для обміну ідеями, формування самосвідомості та впливу на реципієнтів. У цьому контексті є важливим не лише аналізувати цифровий дискурс, а й розбиратися в його механізмах, мовному коді та стилістиці – адже вони конструюють нову парадигму комунікації. Щоразу, коли ми ведемо мову про цифровий дискурс, ми фактично зачіпаємо цілий комплекс трансформацій – технічних, соціальних, культурних і, безумовно, мовних. Це значно більше, ніж просто тексти в мережі; це цілісні системи, де поєднані графіка, аудіо, емоційні маркери, мовні ігри, і які функціонують за власними, не завжди розпізнаними, законами. Подібна перебудова вимагає нової оптики для аналізу та опису мовлення – більш еластичної, контекстно-залежної, відкритої до постійних змін.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 342 с.
2. Дикань О. До визначення поняття дискурс у сучасній науковій парадигмі. Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського Національного Педагогічного Університету імені Г. С. Сковороди. 2020. № 1. С. 23–24.
3. Коваленко О. Ю. Блог та e-mail як жанр інтернет-комунікації. лінгвістичні особливості реалізації комунікативних стратегій. 2016. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/14872/1/Коваленко%20статья%202.pdf.
4. Кольцова Ю. Онлайн-дискурс як новітній тип дискурсу. Актуальні питання гуманітарних наук. 2019. Т. 1, № 24. С. 108–113.
5. Пасічник Н. І., Закордонець Н. І., Плавуцька О. П. Міжкультурний цифровий дискурс як напрям розвитку англомовної художньої літератури: філологічний та методичний аспекти. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. - Одеса: Видавничий дім «Гельветика», Сер.: Філологія. 2022 № 54, С. 76-79

6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006.
7. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. Київ, 2002.
8. Ahern T. C., Peck K., Laycock M. The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. Journal of Educational Computing Research. 1992. No. 8(3). P. 291–309.
9. Herring S. C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. 2004. P. 338–376.
10. O'Keeffe A. Media and Discourse Analysis. London : Routledge, 2011.
11. Sleeman J., Lang C., & Lemon N. Social media challenges and affordances for international students: Bridges, boundaries, and hybrid spaces. Journal of Studies in International Education. 2016. No. 20. P. 391–415.

References:

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics] Kyiv : Akademiia, 2004. 342 s. [in Ukrainian].
2. Dykan O. Do vyznachennia poniattia dyskurs u suchasnii naukovii paradyhmi [To the definition of the concept of discourse in the modern scientific paradigm] Naukovi rozvidky studentiv fakultetu inozemnoi filolohii Kharkivskoho Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni H. S. Skovorody. 2020. № 1. S. 23–24. [in Ukrainian].
3. Kovalenko O. Yu. Bloh ta e-mail yak zhanr internet-komunikatsii. linhvistychni osoblyvosti realizatsii komunikatyvnykh stratehii [Blog and e-mail as a genre of Internet communication] 2016. URL: http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/14872/1/Kovalenko%20statia%202.pdf. [in Ukrainian].
4. Koltsova Yu. Onlain-dyskurs yak novitnii typ dyskursu [Online discourse as a new type of discourse] Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2019. T. 1, № 24. S. 108–113. [in Ukrainian].
5. Pasichnyk N. I., Zakordonets N. I., Plavutska O. P. Mizhkulturnyi tsyfrovyi dyskurs yak napriam rozvytku anhlomovnoi khudozhnoi literatury: filolohichnyi ta metodychnyi aspekty [Intercultural digital discourse as a direction of development of English-language fiction: philological and methodological aspects] Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka», Ser.: Filolohiia. 2022 № 54, S. 76-79 [in Ukrainian].
6. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: terminological encyclopedia] Poltava : Dovkillia-K, 2006. [in Ukrainian].
7. Serazhym K. Dyskurs yak sotsiolinhvalne yavyshche: metodolohiia, arkhitektonika, variatyvnist [Discourse as a sociolinguistic phenomenon: methodology, architectonics, variability] Kyiv, 2002. [in Ukrainian].
8. Ahern T. C., Peck K., Laycock M. The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion. Journal of Educational Computing Research. 1992. No. 8(3). P. 291–309.
9. Herring S. C. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. 2004. P. 338–376.
10. O'Keeffe A. Media and Discourse Analysis. London : Routledge, 2011.
11. Sleeman J., Lang C., & Lemon N. Social media challenges and affordances for international students: Bridges, boundaries, and hybrid spaces. Journal of Studies in International Education. 2016. No. 20. P. 391–415.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 821.161.2.09:355

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-472-487

Гоголь Наталія Валеріївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https//orcid.org/0000-0003-0780-6237

Гричаник Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https//orcid.org/0000-0002-0616-6832

ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ РЕАЛІЙ ВІЙНИ ТА ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПОВІСТІ-КАЗЦІ «КОТИК, ПІВНИК, ШАФКА» ОЛЕКСАНДРА МИХЕДА

Анотація. У статті здійснено комплексний літературознавчий аналіз повісті «Котик, Півник, Шафка» Олександра Михеда як одного з репрезентативних текстів сучасної української воєнної літератури. Твір розглядається в контексті художнього осмислення досвіду повномасштабної війни росії проти України, зокрема через призму теми «діти і війна», родинної пам'яті, травматичного досвіду та трансформації концепту дому.

У статті окреслено основні наукові підходи до вивчення воєнної проблематики в сучасній літературі, з урахуванням напрацювань українських дослідників, а також наголошено на недостатній систематизованості аналізу текстів, адресованих дитячій та юнацькій аудиторії. Особливу увагу зосереджено на жанрово-стильовій специфіці повісті, визначеній як повість-казка з елементами магічного реалізму, документальності, неоміфологізму та метамодерністського світогляду. Проаналізовано систему антропоморфних образів Котика, Півника та Шафки як символів родинної єдності, культурної ідентичності, пам'яті роду й життєстійкості українців. Доведено, що персоніфікація побутових предметів і тварин виконує не лише естетичну, а й терапевтичну функцію, полегшуючи сприйняття травматичної воєнної реальності. Окремо розглянуто мотив дому та підвалу як сакральних і водночас травматичних просторів, що поєднують функції збереження пам'яті та фізичного виживання. Показано, як війна трансформує уявлення про дім із матеріальної локації у сферу міжособистісних зв'язків і спільного буття. У статті наголошено на гуманістичному пафосі

твору, викритті «банальності зла» та утвердженні ідеї незламності, морального вибору й перемоги добра над злом. Зроблено висновок про значущість повісті-казки «Котик, Півник, Шафка» як художнього й культурного документа епохи, що формує простір національної пам'яті та передає досвід війни наступним поколінням.

Ключові слова: сучасна українська література, метамодернізм, Олександр Михед, повість-казка «Котик, Півник, Шафка», діти та війна, російсько-українська війна, національна ідентичність, гуманістичні цінності, духовно-моральні цінності.

Hohol Nataliia Valeriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hluhiv, https//orcid.org/0000-0003-0780-6237

Hrychanyk Nataliia Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hluhiv, https//orcid.org/0000-0002-0616-6832

ARTISTIC INTERPRETATION OF THE REALITIES OF WAR AND HUMANISTIC VALUES IN OLEKSANDR MYKHED'S FAIRY-TALE NOVEL "KOTYK, PIVNYK, SHAFKA"

Abstract. The article presents a comprehensive literary analysis of Oleksandr Mykhed's fairy-tale novel *«Kotyk, Pivnyk, Shafka»* as one of the representative texts of contemporary Ukrainian war literature. The work is examined in the context of the artistic interpretation of the experience of Russia's full-scale war against Ukraine, in particular through the lenses of the themes of "children and war," family memory, traumatic experience, and the transformation of the concept of home. The study outlines the main scholarly approaches to the analysis of war-related issues in contemporary literature, drawing on the contributions of Ukrainian researchers, and emphasizes the insufficient systematization of studies devoted to texts addressed to child and young adult audiences. Special attention is paid to the genre and stylistic specificity of the work, defined as a fairy-tale novel incorporating elements of magical realism, documentary writing, neo-mythologism, and a metamodern worldview. The article analyzes the system of anthropomorphic images – Kotyk, Pivnyk, and Shafka – as symbols of family unity, cultural identity, ancestral memory, and the resilience of Ukrainians. It is demonstrated that the personification of household

objects and animals performs not only an aesthetic but also a therapeutic function, facilitating the perception of traumatic wartime reality. Particular focus is placed on the motifs of the home and the basement as sacred yet traumatic spaces that combine the functions of preserving memory and ensuring physical survival. The study shows how war transforms the notion of home from a material location into a sphere of interpersonal bonds and shared existence. The article emphasizes the humanistic pathos of the work, the exposure of the "banality of evil," and the affirmation of the ideas of resilience, moral choice, and the triumph of good over evil. The conclusion highlights the significance of the fairy-tale novel «*Kotyk, Pivnyk, Shafka»* as an artistic and cultural document of its time that shapes the space of national memory and transmits the experience of war to future generations.

Keywords: contemporary Ukrainian literature, metamodernism, Oleksandr Mykhed, fairy-tale novel «*Kotyk, Pivnyk, Shafka»*, children and war, Russian–Ukrainian war, national identity, humanistic values, spiritual and moral values.

Постановка проблеми. Сучасна українська література про війну постає художнім відображенням трагічної реальності, у якій опинилася країна. Вона веде діалог не лише з національним читачем, а й зі світовою спільнотою, порушуючи універсальні теми життя і смерті, болю та надії, екзистенційної вразливості й незламної віри в майбутнє. Тема «діти і війна» посідає провідне місце в сучасній українській літературі, оскільки саме дитяче переживання воєнної дійсності поєднує травматичність, психологічну вразливість і водночас особливу моральну чистоту світосприйняття, що зумовлює потужний емоційно-ціннісний потенціал художнього тексту.

Для формування повноцінного психологічного досвіду національної ідентифікації та здатності до гармонійної взаємодії як з ровесниками, так і з дорослим соціумом, молода особистість потребує належного рівня психологічної ініціації. Її набуття відбувається, зокрема, через співпереживання долям персонажів літературних творів і засвоєння їхнього життєвого та емоційного досвіду. Незалежно від жанрової форми – притчі, повісті чи книжки-картинки – твори сучасних українських письменників на тему «діти та війна» демонструють спільну тенденцію: показати силу людяності, солідарності й внутрішньої стійкості, які допомагають дитині зберегти цілісність у світі, що переживає кризу [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Літературно-художня рецепція війни, осмислення травматичного досвіду в умовах воєнного протистояння представлена в наукових дослідженнях О. Пухонської – авторки монографії «Поза межами бою. Дискурс війни в сучасній літературі» [7], а також низці статей, присвячених аналізу воєнної

проблематики в літературі для дорослої читацької аудиторії. Водночас репрезентація війни в художніх текстах, адресованих юному читачеві, залишається менш систематизованою і переважно представлена в межах публіцистичного дискурсу. У науковому дискурсі поступово формується корпус досліджень, спрямованих на системний аналіз проблеми «діти і війна» в літературі. Зокрема, у працях українських дослідниць У. Баран, Т. Близнюк, Т. Качак окреслено специфіку художнього осмислення теми війни в творах письменників XX століття, орієнтованих на дитячу аудиторію. В. Кизилова зосереджує увагу на антимілітарному вимірі репрезентації Другої світової війни в літературі про і для дітей. Ю. Кулінська розглядає особливості репрезентації історичного факту в межах художнього осмислення теми «дитина і війна» та ін.

Особливостям художнього втілення мотиву війни у повісті-казці «Котик, Півник, Шафка» О. Михеда та п'єсі «Мобільні хвилі буття, або Verbum caro factum est» В. Рафєєнка присвячує свої наукові розвідки І. Романова [8]. Літературознавиця зазначає, що «художнє втілення мотиву війни кореспондує з автобіографічним досвідом митців у сприйнятті дисгармонійного простору як межового» [8, с. 134]. На переконання сучасної вченої О. Сидоренко, «*Книга Олександра Михеда є фантасмагорійною рефлексією власного досвіду окупації і водночас досвіду великої кількості українців, які або ж самі опинилися в подібних умовах, або ж мали знайомих, рідних, котрі постраждали від свавілля російської армії*» [10, с.184].

Отже, системне осмислення досвіду повномасштабної війни росії проти України крізь призму теми «діти і війна» в літературознавчому аспекті залишається актуальним. Це зумовило потребу в аналізі текстів сучасних українських письменників, у яких порушено означену тему (на прикладі повісті-казки «Котик, Півник, Шафка» О. Михеда), визначенні їх жанрово-стильових особливостей і смислових домінант.

Мета наукової розвідки – комплексне осмислення художніх способів репрезентації реалій сучасної російсько-української війни та гуманістичних і духовно-моральних цінностей українців у повісті-казці «Котик, Півник, Шафка» О. Михеда, зокрема на основі аналізу образної системи, жанрово-стильових особливостей і символічних наративів художнього твору; виявлення специфіки відтворення воєнного травматичного досвіду в координатах родинної пам'яті та дитячого світосприйняття; окреслення ролі персоніфікованих образів і концепту дому у формуванні гуманістичного та націєтворчого смислового поля повісті.

Виклад основного матеріалу. Серед сучасних українських письменників, хто художньо інтерпретував проблему війни у власні твори, особливе

місце належить О. Михеду – культурологу, куратору мистецьких проєктів, гіду центру сучасного мистецтва PinchukArtCentre, автору відомого знакового подкасту «Станція 451», члену Українського ПЕН-клубу, військовослужбовцеві з 2022 року. Автор до повномасштабного вторгнення росії в Україну жив із родиною в Гостомелі на Київщині. Їхній будинок було зруйновано російським снарядом у перший тиждень війни. Після трагедії Олександр Михед написав: «*Тепер – у мене немає дому. Але ціла країна – мій дім*» [11].

Одним із показових творів, який репрезентує новітні тенденції літературного осмислення війни та її впливу на людське життя, є повість-казка «Котик, Півник, Шафка» [5]. О. Павлова зазначає: «*…це один зі зразків перших текстів, сильних текстів, про нову українську реальність – про нашу повномасштабну війну, про те, що змінило всі наші життя*» [6].

Б. Романцова акцентує увагу на важливості образів-символів твору: «*Олександр Михед написав поетичну, ніжну і водночас болісну історію. Знайомі всім нам герої, реальні символи цієї війни, стикаються віч-на-віч із ворогами й принагідно дають їм відсіч: вчасно б'ють дверцятами, дбайливо ховають своїх улюблених людей, повстають буквально з попелу. Усе живе об'єднується заради спільної мети – вціліти в хаосі війни. Котик, Півник, Шафка, бабуся, онука тримаються, насамперед одне за одного. Як усі ми сьогодні*» [9].

Повість-казка «Котик, Півник, Шафка» О. Михеда є одним із найяскравіших прикладів сучасної української літератури, що поєднує документальність, родинний епос і міфологізм. В основу твору покладено реальні події, що відбувалися під час війни в Україні, зокрема на прикладі родини письменника, що мешкала в селищі Гостомель, а також у місті Буча, яке стало символом жорстоких воєнних злочинів російських загарбників. Сам автор зазначає, що все, описане в повісті, є результатом його особистого переживання та досвіду, пережитого разом з родиною. Трагічні воєнні події, що стали підґрунтям для створення повісті-казки «Котик, Півник, Шафка», у художньому тексті трансформуються у цілісну наративну структуру, де Котик, Півник і Шафка постають персонажами своєрідної авторської казки. Олександр Михед інтегрує у свій твір не лише досвід сучасної війни, а й ретроспективні алюзії на події Другої світової війни, тим самим розширюючи семантичні межі концепту «війна» та його культурно-історичні нашарування.

Художній твір О. Михеда можна визначити як сучасну казку-притчу з елементами магічного реалізму, вписану в документальний контекст. Однією з основних характеристик повісті є її документальність, яка проявляється через точні вказівки на реальні місця та події, а також через

використання публіцистичних вставок. Письменник майстерно поєднує фактичні деталі з художніми образами, створюючи враження глибокої реальності, яка не лише відображає конкретні історичні обставини, а й емоційно відтворює переживання людей під час війни. Автор вдало використовує казкову форму (антропоморфізм, олюднення предметів) для розповіді про жахливі реалії війни, що робить травматичний досвід доступнішим для осягнення, але не зменшує його трагізм.

Водночас, цей твір можна розглядати як приклад метамодерністської літератури, в якій поєднуються елементи традиційних жанрів з новаторськими прийомами. О. Михед, не вдаючись до патетичних закликів, у художньому творі наочно демонструє гуманістичні цінності, що лежать в основі української національної ідентичності, духовно-моральних ідей українців. Твору словесного мистецтва властиві ознаки неоміфологізму, де реальні події переплітаються з елементами казковості, що дає можливість побудувати своєрідний місток між світом буденним і метафізичним.

Особливістю повісті-казки є персоніфікація звичних для сімейного побуту предметів – Котика, Півника та Шафки, що надає цим образам міфологічного відтінку. Завдяки таким художнім прийомам повість виходить за межі звичайної оповіді про війну і стає своєрідною притчею про родину, домашній затишок, любов і підтримку. Олюднені образи Котика, Півника та Шафки втілюють духовну енергію родини, її традиції та звичаї, створюючи гармонійний образ Вітчизни, яку потрібно зберегти навіть у найскладніші часи.

У творі відображено казковий наратив, оскільки головними героями, крім людей, виступають Котик, Півник і Шафка, які мислять, говорять і відчувають. Це дозволяє автору створити ефект «осторонення» – погляду на війну очима істот, які не здатні на зло, але стають його свідками. Художній твір базується на реальних подіях у Бородянці (у тексті – «зелене-зелене селище»). Письменником описано злочини окупантів, маркування техніки літерами «Z» та «V», розстріли цивільних. Історія «Шафки» та «Півника» – це пряме відсилання до вірусного фото зі зруйнованого будинку в Бородянці, що стало символом української незламності.

Початок повісті демонструє свідоме відтворення стилістики української народної казкової традиції: уживання характерного для зачину формулювання надає оповіді відтінку дитячої безпосередності та спокійної, гармонійної атмосфери довоєнного родинного життя: «*У зеленому-зеленому селищі, у високому-високому будинку на сьомому поверсі жили-були бабуся Ліза, дядько Андрій і онука Соня, а ще Котик, Півник і Шафка*» [5, с. 6].

Система персонажів художнього твору чітко поділяється на світ людей і світ антропоморфних символів, які нерозривно пов’язані. Ключові

образи повісті (Котик, Півник і Шафка) функціонують як символи мирного, впорядкованого й гармонійного життя, уособлюючи цілісність родинного простору, заснованого на любові, взаємній підтримці та турботливих взаєминах між членами родини.

В реальності Котик – це врятована кішка Глорія. Він постає символом життя та інстинкту і є провідником емоцій – страху, любові, люті. Котик планує помсту окупантам, демонструючи, що навіть найменші й наймиліші створіння здатні на опір, коли їхній дім руйнують. Котик – «руде кошеня, в погляді довіра, що йому ніхто не нашкодить» [5, с. 17], проте ця кішка зі складним характером.

Півник уособлює гідність та культурну ідентичність. Попри те, що крихкий (керамічний), він знаходить свій «чистий голос» у найтяжчі моменти. Його походження (Васильків) протиставляється вигаданій «Мальорці», що символізує прийняття власного коріння перед лицем загрози. Куманець Півник – «*гордовитий, керамічний, вкритий розписами в глазурі», що стояв колись на столі, мав «чатувати спокій родини, попереджати небезпеки та дзвінким голосом пробудити своїх, коли гряне найтужливіша, безпросвітна ніч. Коли зупиняться годинники, згаснуть зорі та палатиме небо. Як це було в Петрусевому й Лізиному дитинстві, коли гриміла Велика війна*» [5, с. 13].

Шафка – символ пам'яті роду та стабільності. Вона «береже сімейний крам» і таємниці родини. Її вміст – це хроніка життя (фотоальбоми, вишиванка, тепло дідусевих рук) та виживання (сіль, сірники, «окупована міллю» гречка). Після руйнування будинку Шафка стає «знелюдненим островом» у морі попелу, що тримає на собі друзів, символізуючи стійкість, яка перевершує фізичні можливості матеріалу. Шафка, створена колись турботливими руками дідуся Петра, акумулює в собі енергетику роду й у моменти небезпеки перетворюється на захисний простір для Соні та Котика. У художньому творі вона постає як одухотворений символ родинного затишку та домашнього світу, що здатний не лише зберігати пам'ять про минуле, але й впливати на формування майбутнього: «*Всередині Шафка більше, ніж здається зовні. Вона береже сімейний крам. Витончений порцеляновий посуд, який лиш зрідка діставали з особливих нагод і в якому відсвічувалося красиве життя, що колись мало б настати. ...На іншій поличці Шафка зберігає сімейні фотоальбоми з чорно-білими світлинами*» [5, с. 7–8].

Котик, Півник і Шафка у творі постають як повноцінні учасники родинного кола, наділені здатністю підтримувати домашній мир і, за необхідності, брати на себе відповідальність за добробут та безпеку близьких їм людей: «*Півник підбирався до краю Шафки і просив Котика*

розповісти, що вона чує з підвіконня, підглядаючи за родинами, що ставали їхніми сусідами. Котик муркотіла про біль і втрачене відчуття безпеки. І серце її стикалося від туги» [5, с. 20–21].

Образи Котика, Півника та Шафки постають у творі як метафоричні символи незламності й життєстійкості. Родина, до якої вони належать, інтерпретується як художнє уособлення України, що, попри тяжкі випробування, здатна вистояти, перемогти та відродитися. На перший погляд крихкі й тендітні, ці персонажі виявляють здатність протистояти руйнівній силі та чинити опір злу, демонструючи внутрішню силу та готовність до боротьби.

Казковість та алегоричність образів підкреслюють генетичний зв'язок повісті з традиціями української фольклорної казкової прози, зокрема з героїко-фантастичними сюжетами, у яких слабкий на вигляд герой виявляється носієм моральної й духовної сили.

Події в повісті-казці розгортаються як хроніка життя трьох поколінь української родини. Історії героїв, що переживають війну, демонструють складні емоційні трансформації, зокрема, процеси самоусвідомлення та самореалізації. Війна стає катарсисом, що змінює кожного члена родини, надаючи їм можливість пережити внутрішній перехід. Андрій, раніше пасивний і замкнений, проявляє рішучість і мужність у захисті своїх близьких, стаючи схожим на свого батька, тоді як Ліза, попри свою попередню невпевненість, знаходить у собі сили, щоб протистояти ворогу і захищати за свою родину.

Особливо виразно через ці зміни проявляється тема родинних цінностей. Через випробування війною герої приходять до розуміння, що справжнє значення життя полягає не в матеріальних здобутках, а в здатності підтримувати одне одного, знаходити силу в єдності та взаєморозумінні. Письменник акцентує на значущості гуманістичних і духовно-моральних цінностей в житті української родини. Герої художнього твору, не зважаючи на свій вік, постають як зрілі особистості, які здатні до свідомого вибору, громадянської активності та збереження національної ідентичності.

Бабуся Ліза є носієм історичної пам'яті. Вона пережила Другу світову війну («Велику війну») і бачить у нинішніх подіях жахливе повторення історії. Її відмова евакуюватися («*Куди я поїду? Тут усе моє життя*») – це не впертість, а глибоке вкорінення в дім, де кожен предмет дихає пам'яттю про чоловіка Петруся.

Онука Соня представниця молодого покоління, яке шукало себе, але знайшло свою сутність через війну: «*А Соня закопується в решетки минулого своєї родини, щоб розчистити їхнє з бабусею теперішнє і спробувати вигристи майбутнє*» [5, с. 31]. Вона проходить шлях від

нерозуміння бабусиних «запасів» до усвідомлення їхньої цінності. Соня стає тією ланкою, що поєднує минуле і майбутнє, рятуючи історію роду.

Образ дядька Андрія варто розглядати як архетип «маленької людини», що стає Героєм. До війни він був непомітним, «зливався з речами», але війна трансформує його, «*тепер він злився зі своєю військовою формою і рідними пагорбами*» [5, с. 49]. Вступаючи до Територіальної оборони, він стає на захист рідного дому та України.

Родина виявляє страх перед неминучими змінами та прагнення зупинити плин часу, оскільки кожного разу залишається незрозумілим, чи принесе майбутнє щось позитивне. Та сталося те, що змінило долю і життя України назавжди: «*Нова незалежна Україна, від'єднано від решти гамівних клаптиків, пережила революції, втратила півострів Крим, який пахнув ялівцем, а на Сході країни росія відкрила рани війни, яку багато хто не наважувався назвати війною. Сотні тисяч родин втратили домівки, поїхали шукати прихистку…*» [5, с. 20].

У художньому творі О. Михед акцентує на тому, що людина завжди має свободу вибору. Навіть ті, хто приходить на чужу землю з наміром привласнити її ціною убивств невинних мирних жителів, здійснюють власний, свідомий вибір. «*Вбивці. Мародери. Гвалтівники. Зло, яке криється в найтемніших куточках людини. І навіть Котику, Півнику й Шафці було зрозуміло, що хто б не віддавав вищі накази, виконували їх прості люди, які були чиїмись сусідами, чоловіками, синами, онуками. І, певно, вони люблять свої родини і свою Батьківщину. Та насправді вони просто різники з руками по лікті в крові*» [5, с. 40].

Тема безмежної любові до Батьківщини в повісті розглядається не через патетичні слова чи загальні заклики, а через глибоке емоційне відчуття родини, її домашнього простору, традицій і пам'яті. Україна постає як сакральний простір, де важливі не лише великі історичні події, а й маленькі, але важливі деталі: старі речі, іграшки, бабусині сирники, звички і ритуали. Цей «сімейний усесвіт» є невід'ємною частиною української національної ідентичності, і захищаючи його, герої повісті захищають свою Батьківщину. Персоніфікація родинних реліквій – Шафки, Півника, Котика – підсилює цей образ, перетворюючи їх на символи родинної єдності і незламності.

Серед важливих проблем у повісті-казці варто виділити циклічність історії та травми. Автор проводить паралель між Другою світовою та нинішньою війною. Ліза згадує, як у дитинстві їй затуляли очі, щоб вберегти від жахів. Цей життєвий досвід повторюється, коли вже Соня намагається затулити очі бабусі під час обстрілів : «*Соня кричить: - Лізо! Лізо! Прикриває їй голову, затуляє собою від вогню і благає лише про одне: - Не*

дивись! Не дивись!» [5, с. 50]. Онука оберігає бабусю, бо у своєму житті тій довелося побачити й злочини нацистів над євреями, і комуністів на українцями. Війна постає як зло, від якого неможливо втекти, його треба перемогти.

Дім у художньому творі постає як сакральний простір. Квартира на сьомому поверсі, де мешкають герої твору, – це не просто житлова площа, це всесвіт родини. Руйнування будинку описується як апокаліпсис («*Небеса розриваються навпіл*»). Однак поняття дому трансформується: дім – це не стіни, а люди та пам'ять, яку вдалося зберегти.

Простір підвалу в повісті-казці О. Михеда інтерпретується як один із ключових сакральних артефактів воєнного часу, що поєднує функції збереження пам'яті та фіксації травматичного досвіду. За спостереженням О. Сидоренко, підвал-бомбосховище, подібно до кухонної шафки й глечика-півника, акумулює родинні реліквії мирного життя, водночас у контексті окупації стає маркером людських страждань і насильства. Таким чином, він набуває подвійної семантики – «сховища пам'яті» та простору травми [10, с.187].

Спроба Соні впорядкувати підвальне приміщення в умовах обстрілів осмислюється як символічний жест збереження довоєнного порядку й мінімальної безпеки, а також як форма опору деструктивному хаосу війни. Цей процес репрезентує прагнення зберегти суб'єктну агентність, що підкреслюється описами підвалу як нашарування минулого: «*Соня облаштовує сховище у підвалі їхнього багатоповерхового будинку, куди вже ніхто десяток років не заглядав…*» [5, с. 30]; «*Соня закопується в решітки минулого своєї родини, щоби розчистити їхнє з бабусею теперішнє і спробувати вигризти майбутнє*» [5, с. 31].

Перебування в підвалі загострює відчуття нелінійності часу: він гарантує фізичне виживання, але водночас пов'язаний зі страхом, позицією жертви та психологічною травматизацією. Дезінтеграція простору й руйнування звичних причинно-наслідкових зв'язків увиразнюються в сцені вибуху: «*Ліза й Соня застрибують у підвал… Земля стає небом*» [5, с. 51].

Водночас підвал постає антиподом дому як простору стабільності й контролю. Концепт дому в повісті зазнає трансформації: він перестає бути фіксованою локацією й набуває значення потенційного повернення – як до втраченого місця, так і до майбутнього простору. Старше покоління, представлене образом Лізи, ототожнює дім із матеріальними речами, що зберігають емоційну пам'ять, зокрема кухонною шафкою, яка «*береже простирадла, черевики, хустку… Береже Лізину вишиванку*» [с.9], що пояснює її спротив евакуації: «*Куди я поїду? Тут усе моє життя… Як я залишу її?*» [5, с. 56].

Натомість через образ Котика артикулюється ключова ідея твору: фізичний дім може бути втрачений, проте його екзистенційний сенс зберігається у спільності з близькими людьми. Дім постає як міжособистісний зв'язок, а не матеріальний простір: «*Ми скоро повернемось. І будемо разом. Де б тепер не був наш Дім*» [5, с. 63].

Актуальності у творі набуває відтворення природи зла, а точніше – «банальності зла». Окупанти зображені не як демонічні сили, а як деградовані нелюди, що керуються заздрістю та жадобою. Вони «*винюхують простір*», їхні «*очі-гачки не пропускають найменшої речі, яку можна потягнути*» [5, с. 36], крадуть тостери та собачі будки, хизуються награбованим. Їхня мова (суржик, лайка) та поведінка підкреслюють їхню чужість цьому світові культури та пам'яті. Автор реалістично змальовує жорстокість і нахабність ворогів: «*Росіяни йдуть від квартири до квартири. Зламують їх, як ящики зі скарбами. Шукають дівчат і жінок. Шукають чоловіків, підлітків і хлопчиків. Вишукують їжу. Їх хочеться назвати звірами, та, моя правда, не варто так ображати тварин*» [5, с. 33].

Головний меседж твору – здатність вистояти, коли руйнується все навколо. Шафка, яка тримається на стіні зруйнованого будинку, стає символом національного опору. Це перемога духу над матерією.

У художньому творі війна постає як узагальнений, символічний образ людського страждання, репрезентований через систему персонажів, деталей і подієвих фрагментів. Вона охоплює як пам'ять про Велику війну, що збереглася у спогадах Лізи, так і теперішню трагічну реальність.

У повісті-казці наскрізною ідеєю постає переконання, що за будь-яких обставин людина повинна зберігати свою людяність, здатність любити, співчувати й піклуватися про інших. У моменти небезпеки, коли необхідно поспішити до підвалу та врятуватися від обстрілів, Соня не зосереджується на тому, чи можуть її помітити ворожі солдати. Насамперед вона піклується про близьких: однією рукою підтримує бабусю, іншою бере переноску для Котика й кличе улюбленця із собою. Питанням документів ніхто не приділяє уваги, адже порятунок живої істоти видається значно важливішим. У художньому творі письменником вдало показано, як через казкову форму та символічні образи відбувається формування гуманістичних і духовно-моральних орієнтирів особистості, зокрема здатності до співчуття, відповідальності та внутрішньої зрілості.

О. Михед подає вкрай реалістичні й емоційно вражаючі сцени поховання загиблих сусідів. Це відбувається просто поруч із дитячим майданчиком, на місці, де колись стояла будка собаки. Над могилами встановлюють імпровізовані хрести, а на грубо оброблених дерев'яних табличках вугіллям зазначають хоча б дату смерті та номер квартини. На

братській могилі однієї родини встановлено поламаний номерний знак автомобіля як єдиний ідентифікаційний знак. Через такі деталі автор відтворює невідфільтрований жах війни, демонструючи межу, до якої зводиться людське життя в умовах повномасштабного вторгнення. «*Ліза й Соня стрибають у підвал. Наступної миті снаряди влучають у будинок. Час зупиняється. Котик застигає у стрибку на Шафку. Півник тягнеться до Котика. Шафка простягає дверцята до Котика. Небеса розриваються навпіл. Земля стає небом. Вибухи зчесують частину будинку, ніби кількома шкребками величезного щербленого ножа*» [5, с. 51].

Сприйняття війни автор окреслює через такі слова: «*Смерть починається у найтемнішу пору ночі, коли смерть приходить на косовицю душ, і якщо ти всю ніч був у дорозі, то саме цієї миті не можеш дочекатися перших ранкових променців. То час, коли злодії вдираються в чужий дім*» [5, с. 22]. Цитата в художньому творі втілює глибоке відчуття боротьби, втрати, насильства і невідворотності смерті, яка починається у найтемніші моменти, коли людина вже виснажена і не може знайти виходу. Водночас, її можна трактувати як роздуми про те, як боротьба з самим собою або з життєвими обставинами стає надзвичайно важкою, коли здається, що будь-яка надія вже втрата, і смерть (або відчуття її неминучості) починається у найпохмуріші миті. Життя під час повномасштабного вторгнення росії на територію України – це відчуття, що смерть постійно ходить поруч.

О. Михед підкреслює, що українське суспільство ніколи не зможе ні забути, ні пробачити росіянам учинених злочинів. На його думку, масштаби пережитого горя та втрат формують колективну пам'ять, яка не допускає морального забуття чи примирення: «*Перші вибухи, перший десяток окупантів із білою літерою Z заходять до їхнього подвір'я, де вчора ще гралася малеча. А Соня вже розуміє, про що всі ці роки мовчала Ліза, чого вимовити не могла*» [5, с. 31].

У повісті-казці «Котик, Півник, Шафка» письменник наголошує, що війна загострює потребу людини у спілкуванні та взаємному пізнанні. У критичних обставинах значно поглиблюються взаємини між бабусею та онукою. Пережиті разом випробування стають підґрунтям для їхнього духовного зближення. Соня, спостерігаючи за змінами у власному житті, зазначає: «*Ба, здається, ця війна мала початися, щоб ми з тобою нарешті познайомилися*» [5, с. 62]. Через зображення стосунків бабусі та онуки автор порушує важливе питання – нерідко люди не усвідомлюють цінності часу та значущості родинних зв'язків, поки не опиняться в умовах екстремальної небезпеки.

У творі автор майстерно показав сучасні реалії: «*Росіян женуть. Вони хапають попід пахви пральні машини, кросівки, мобільні телефони,*

ноутбуки й усе, що можуть потягнути. Та вони залишають своїх поранених і загиблих. Утікають і гинуть, лишаючи розруху і спомин про насилля, яке не осягнути, бо воно за межами зла» [5, с. 59]. Письменник викриває моральну деградацію та ницість окупантів, акцентуючи на їхньому прагненні привласнити якомога більше матеріальних цінностей із українських домівок. Як наслідок після їхнього приходу залишаються лише спустошення, руйнування, смерть, що підкреслює деструктивний характер їхніх дій та повну відсутність гуманістичних орієнтирів.

Повість-казка О. Михеда являє собою художню спробу глибоко осмислити трагічний досвід, пережитий Україною, та передати його наступним поколінням. Війна в тексті функціонує як утвердження віри в неминучість перемоги добра над злом, незважаючи на масштабність завданих страждань. Письменник зазначає: «*Я хотів написати книжку, від якої було би боляче і добре, яка б не давала забувати злочини росіян, але давала надію, що все буде добре*» [11]. У ширшому контексті сучасна українська література про війну постає як важливий інструмент культурної комунікації зі світом, спрямований на осмислення й донесення значення боротьби українців за власну домівку, землю та державну незалежність.

Наприкінці повість-казка має оптимістичні рядки: «*І Шафка була в тому домі, і зберігала скарби родини і пам'ять про тепло Лізиного Петруся. І Півник стояв на столі, начищений до блиску і зацілований сонцем. І Котик була там. І чула тупотіння маленьких дитячих ніжок . І Котик каже, що кожен з тієї війни вийде іншим, з ранами, які не залікувати. Та все одно пролунає сміх, від якого серце сповнюватиметься надією й теплом, що навіть після безкінечного жаху настане нове життя. Життя, що берегтиме пам'ять про зло. Життя, що берегтиме пам'ять про добро, любов і дружбу. Як закінчиться ця казка, нам не знати. Але ця війна точно закінчиться нашою Перемогою*» [5, с. 66].

Головною ідеєю художнього твору є перемога добра над злом, що втілюється через повернення до універсальних істин, зокрема, до теми родинної єдності, вірності своїм корінням та національній ідентичності. Війна в контексті повісті стає каталізатором глибоких внутрішніх змін персонажів, пов'язаних із переосмисленням цінності життя та відшукування нових способів існування в умовах екстремальних випробувань. Повість-казка «Котик, Півник, Шафка» транслює ідею морального вибору, який здійснюється не через пряме дидактичне повчання, а через художню метафору та емоційне співпереживання. Саме така стратегія відповідає сучасним тенденціям української літератури, де духовно-моральне виховання реалізується через емпатію, діалог і співтворчість читача з текстом.

У метамодерністському ключі автор не звертається до традиційної патетики, а показує як на тлі сучасної російсько-української війни через родинні стосунки та життєві випробування персонажів звеличується подвиг українців, здатних боротися за перемогу й збереження національної ідентичності. Цей підхід дозволяє О. Михеду створити художній твір, який не лише відображає реальність, а й закликає до глибоких роздумів про важливість збереження рідного дому та родинних цінностей у часи випробувань. Важливим є й те, що твір О. Михеда вписується в ширший контекст української літературної традиції, зберігаючи спадкоємність із народною казкою, але водночас оновлюючи її смислове наповнення. Автор майстерно поєднує архетипні образи з актуальними темами самотності, страху, підтримки та внутрішньої рівноваги, що надає повісті-казці універсального гуманістичного звучання.

Висновок. Проаналізована повість-казка «Котик, Півник, Шафка» О. Михеда постає вагомим художнім свідченням про досвід повномасштабної російсько-української війни, через який нині проходить наш народ. Автору вдалося створити унікальний синтез казкової оповідної форми й глибоко реалістичного зображення жахів національно-визвольної війни, що дозволяє читачеві емоційно й інтелектуально осягнути трагедію сучасної України. Символічні образи Котика, Півника та Шафки не лише структурують емоційний простір твору, але й транслюють ключову ідею незламності, стійкості та внутрішньої сили українців, здатних вистояти перед нищівною агресією. Повість «Котик, Півник, Шафка» належить до жанру казки, однак її структура є своєрідною і не обмежується традиційними канонами цього жанру. Це повість-казка з глибоким публіцистичним підтекстом, що поєднує елементи реальності та казковості. Вона є прикладом жанрово-стилістичного синкретизму, в якому співіснують документальність, міфологізм і родинний епос, що разом створюють глибоку метамодерністську текстуру. Таким чином, твір представляє собою не тільки літературний феномен, а й історико-культурний документ, що відображає важливі національні переживання, викликані війною.

Повість-казка також виконує важливу культурну місію, адже він формує простір пам'яті про злочини війни й водночас утверджує віру в неминучу перемогу добра. Оптимістичний фінал, побудований на мотивах відродження, підтверджує, що після пережитого болю можливе нове життя, яке зберігатиме пам'ять про втрати, але спиратиметься на любов, єдність і надію. Отже, «Котик, Півник, Шафка» є одним із ключових творів сучасної української воєнної літератури, що не лише фіксує трагедію сьогодення, але й творить гуманістичний наратив про силу народу, його духовно-моральну стійкість і невідворотність перемоги.

Література

1. Гоголь Н.В. Гричаник Н. І. Художня інтерпретація теми «діти та війна» у творах сучасних українських письменників. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № 12(42) 2025. 3236 с. С. 391–407. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-391-407
2. Качак Т.Б., Баран У. С. Діти і війна: художня інтерпретація теми в українській літературі для дітей та юнацтва. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час». Вип. VI: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року). Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2016. С. 68–76.
3. Качак Т. Б., Близнюк Т. О. Війна в сучасній українській літературі для дітей та юнацтва. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2024. № 209. С. 151–157.
4. Михед О. «Котик, Півник, Шафка», символи української стійкості з Бородянки оживають. URL: https://poglyad.tv/oleksandr-mihed-kotikpivnik-shafka-simvoli-ukrayinsko-yi-stiykosti-z-borodyanki-ozhivayut-article.
5. Михед О. Котик, Півник, Шафка [Текст] : повість. Львів : Видавництво Старого Лева, 2022. 72 с.
6. Павлова О. «Котик, Півник, Шафка»: книжка про нову реальність. URL: https://tyzhden.ua/kotyk-pivnyk-shafka-knyzhka-pro-novurealnist/.
7. Пухонська О. Поза межами бою. Дискурс війни в сучасній літературі: Монографія. Брустури: Дискурсус, 2022. 288 с.
8. Романова І. Мотив війни в повісті Олександра Михеда «Котик, Півник, Шафка» та п'єсі Володимира Рафєєнка «Мобільні хвилі буття, або VERBUM CARO FACTUM EST» Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023 № 60 Том 2. С.132–135. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v60/part_2/30.pdf
9. Романцова Б. 23 найважливіші книжки року в українській літературі URL: https://liroom.com.ua/books/23-books-of-the-year-2022.
10. Сидоренко О.Ю. Мілітарний дискурс української прози початку XXI сторіччя: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 035 Філологія. Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, 2024. 229 с.
11. Український письменник, який став солдатом, – Олександр Михед. URL : https://daycom.com.ua/news/ukrayinskiy-pismennik-yakiy-stav-soldatomoleksandr-mihed-ce-ne-viyna-putina.-ce-viyna-yaku-vede-ves-rosiyskiy-narod.

References

1. Hohol, N.V. Hrychanyk, N. I. (2025). Khudozhnia interpretatsiia temy «dity ta viina» u tvorakh suchasnykh ukrainskykh pysmennykiv [Artistic interpretation of the theme “children and war” in the works of contemporary Ukrainian writers]. Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. 2025. № 12(42) 2025. 3236 s. S. 391–407 [in Ukrainian].
2. Kachak, T.B., Baran, U. S. (2016) Dity i viina: khudozhnia interpretatsiia temy v ukrainskii literaturi dlia ditei ta yunatstva [Children and war: artistic interpretation of the theme in Ukrainian literature for children and youth]. Visnyk Tsentru doslidzhennia literatury dlia

ditei ta yunatstva «Literatura. Dity. Chas». Vyp. VI: Materialy Vseukrainskoi naukovoi konferentsii «Ukrainska literatura dlia i pro ditei: istorychni zdobutky y tendentsii rozvytku» (11 zhovtnia 2016 roku). Starobilsk: Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka». S. 68–76 [in Ukrainian].

3. Kachak, T. B., Blyzniuk, T. O. (2024) Viina v suchasnii ukrainskii literaturi dlia ditei ta yunatstva [War in contemporary Ukrainian literature for children and youth]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky. № 209. S. 151–157 [in Ukrainian].

4. Mykhed, O. «Kotyk, Pivnyk, Shafka», symvoly ukrainskoi stiikosti z Borodianky ozhyvaiut ["Kotyk, Pivnyk, Shafka": symbols of Ukrainian resilience from Borodianka come to life]. URL: https://poglyad.tv/oleksandr-mihed-kotikpivnik-shafka-simvoli-ukrayinskoyi-stiykosti-z-borodyanki-ozhivayut-article. [in Ukrainian].

5. Mykhed, O. (2022) Kotyk, Pivnyk, Shafka [Kotyk, Pivnyk, Shafka]: povist. Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva. 72 s. [in Ukrainian].

6. Pavlova, O. «Kotyk, Pivnyk, Shafka»: knyzhka pro novu realnist ["Kotyk, Pivnyk, Shafka": a book about the new reality]. URL : https://tyzhden.ua/kotyk-pivnyk-shafka-knyzhka-pro-novurealnist/. [in Ukrainian].

7. Pukhonska, O. (2022) Poza mezhamy boiu. Dyskurs viiny v suchasnii literaturi [Beyond the battlefield. The discourse of war in contemporary literature]: Monohrafiia. Brustury: Dyskursus. 288 s. [in Ukrainian].

8. Romanova, I. (2023) Motyv viiny v povisti Oleksandra Mykheda «Kotyk, Pivnyk, Shafka» ta piesi Volodymyra Rafieienka «Mobilni khvyli buttia, abo VERBUM CARO FACTUM EST» [The motif of war in Oleksandr Mykhed's novella "Kotyk, Pivnyk, Shafka" and Volodymyr Rafieienko's play "Mobilni khvyli buttia, abo VERBUM CARO FACTUM EST"]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. № 60 Tom 2. S.132–135. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v60/part_2/30.pdf [in Ukrainian].

9. Romantsova, B. (2025) 23 naivazhlyvishi knyzhky roku v ukrainskii literaturi [23 most important books of the year in Ukrainian literature] URL: https://liroom.com.ua/books/23-books-of-the-year-2022 [in Ukrainian].

10. Sydorenko, O.Iu. (2024) Militarnyi dyskurs ukrainskoi prozy pochatku XXI storichchia [The military discourse of Ukrainian prose of the early 21st century]: dysertatsiia na zdobuttia stupenia doktora filosofii zi spetsialnosti 035 Filolohiia. Dniprovskyi natsionalnyi universytet imeni Olesia Honchara, Dnipro. 229 s. [in Ukrainian].

11. Ukrainskyi pysmennyk, yakyi stav soldatom, – Oleksandr Mykhed (2025) [A Ukrainian writer who became a soldier – Oleksandr Mykhed]. URL: https://daycom.com.ua/news/ukrayinskiy-pismennik-yakiy-stav-soldatomoleksandr-mihed-ce-ne-viyna-putina.-ce-viyna-yaku-vede-ves-rosiyskiy-narod [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 821.161.2.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-488-501

Горболіс Лариса Михайлівна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0003-4775-622X

ГРАНІ Й ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНОГО НАРАТИВУ У НАРИСІ «ВЕЧІР НА ВЛАДИМИРСЬКІЙ ГОРІ» ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО

Анотація. У статті зауважено актуальність у сучасному науковому дискурсі досліджень, присвячених модернізму, схарактеризовані схвальні відгуки І. Нечуя-Левицького на специфіку відображення пейзажу у творах В. Винниченка, Г. Хоткевича, Олександра Олеся – письменників, які успішно представляли модерністські тенденції в українській літературі початку ХХ ст.

Наративна стратегія нарису «Вечір на Владимирській горі» І. Нечуя-Левицького виявляє риси психологізації міського пейзажу.

У статті живописний потенціал нарису (світлові ефекти, джерела яких – природні світила, електроенергія) розкривається у порівняльному аспекті з картинами українського художника М. Пимоненка. Досліджено, що панорамність міського пейзажу І. Нечуй-Левицький відтворив за допомогою палітри кольорів та їхніх відтінків, а також звукових характеристик, актуальних для української та світової літератури початку ХХ століття. Інтермедіальний підхід до потрактування художніх особливостей нарису «Вечір на Владимирській горі» дозволив констатувати, що стильова специфіка твору має виразну імпресіоністичну скерованість. Порівняння фрагментів нарису з полотнами французького художника К. Моне засвідчує ефективність освоєння І. Нечуєм-Левицьким актуальних у кінці XIX – на початку ХХ століття виявів модернізму. Музика, кіно, скульптура, архітектура, ландшафтний дизайн сприяють відтворенню настроїв наратора, моделюванню хронотопу, світлових, звукових і кольорових характеристик

Культурологічний аспект нарису сфокусований на відображення ментальних особливостей, світовідчуттєвих характеристик українців, з акцентуванням на сформовані упродовж століть риси вдачі нашого народу – естетизм, уміння сприймати, розуміти природу, контактувати з нею. Зв'язки українців із природою, на переконання автора нарису, ґрунтуються

на давніх релігійних традиціях. Нарис означує вектор розвитку української нарисистики початку XX століття.

Ключові слова: нарис, українська література, І. Нечуй-Левицький, місто, міський пейзаж, ментальність, національна самобутність, модернізм, імпресіонізм.

Horbolis Larysa Mykhailivna Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0003-4775-622X

FACETS AND PERSPECTIVES OF MODERN NARRATIVE IN THE ESSAY «EVENING ON VLADYMYR'S HILL» BY IVAN NECHUI-LEVYTSKI

Abstract. The article substantiates the relevance of researching modernist poetics in contemporary literary studies and analyzes Ivan Nechuy-Levytskyi's reflections on the specifics of landscape depiction in the works of V. Vynnychenko, H. Khotkevych, and Oleksandr Oles – writers who represented modernist tendencies in Ukrainian literature of the early twentieth century. The narrative strategy of the essay «Evening on Vladymyr's Hill» by I. Nechuy-Levytskyi reveals features of the psychologization of the urban landscape.

The article examines the pictorial potential of the essay, focusing on light effects generated by natural sources and electricity, in a comparative perspective with the paintings of the Ukrainian artist M. Pymonenko. It is argued that Nechuy-Levytskyi recreates the panoramic character of the urban landscape through a rich palette of colors and shades, as well as sound imagery characteristic of Ukrainian and world literature of the early twentieth century.

An intermedial approach to the interpretation of the artistic features of «Evening on Vladymyr's Hill» makes it possible to identify the pronounced impressionistic orientation of the essay's stylistic system. A comparison of selected fragments of the essay with the works of the French artist Claude Monet demonstrates the effectiveness of Nechuy-Levytskyi's mastery of modernist artistic techniques relevant to the late nineteenth and early twentieth centuries.

References to music, cinema, sculpture, architecture, and landscape design contribute to the reproduction of the narrator's emotional states, the modeling of the chronotope, and the representation of light, sound, and color imagery. The cultural dimension of the essay is focused on reflecting the mental and worldview characteristics of Ukrainians, emphasizing such historically formed traits as aesthetic sensitivity, the ability to perceive and understand nature, and a close

interaction with it. According to the author, the connection between Ukrainians and nature is rooted in ancient religious traditions. The essay outlines the vector of development of Ukrainian narrativistics of the early twentieth century.

Keywords: essay, Ukrainian literature, I. Nechuy-Levytskyi, city, urban landscape, mentality, national identity, modernism, impressionism.

Постановка проблеми. Корпус питань, пов'язаних із темою літературного модернізму (естетика, національна своєрідність, часові рамки, технології, традиції і новаторство, філософські засади, інтермедіальність тощо) в сучасному науковому дискурсі все ще залишаються відкритими. В українському літературознавстві потребують системного студіювання світоглядні орієнтири, індивідуальний стиль, мистецькі контакти письменників-реалістів, які відчували потреби часу й сприймали нове як закономірне, що сприяло розвитку мистецтва, утвердженню української культури на світовій арені. До переліку таких постатей належить І. Нечуй-Левицький, який активно відстоював національну самобутність українського письменства, ідею розвитку літератури на європейських засадах. Різножанрова й самобутня в стильовому плані творчість письменника, зокрема його нарис «Вечір на Владимирській горі» (1910), потребує сучасного осмислення з погляду актуальності його стильової манери мистецьким тенденціям початку XX століття, із залученням сучасних методологічних принципів та підходів (герменевтичного методу, рецептивної естетики, інтермедіального, культурологічного та порівняльно-історичного підходів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доробок І. Нечуя-Левицького вивчали О. Гнідан, В. Власенко, Є. Кирилюк, М. Ткачук, І. Приходько та ін. Творчість І. Нечуя-Левицького-нарисиста висвітлювали В. Галич, В. Здоровега, Ю. Лазебник, І. Михайлин. Актуальними для нашого дослідження є публікації, присвячені образу міста у прозі письменника – «Хмари», «Афонський пройдисвіт», «Київські прохачі», «Ніч на Дніпрі», «Апокаліпсична картина в Києві», «Неоднаковими стежками», «Дивовижний похорон», «Вольне кохання», «Вечір на Владимирській горі». Адже урбаністична тематика (з апелюванням до поглибленого психологізму, увагою до складної внутрішньої організації героїв тощо) постає одним із показових маркерів модерністської літератури кінця XIX – початку XX століття. Дослідниця Т. Бандура наголошує, що «хронотоп міста у творах письменника включає як реально географічний, так і символічний зміст» [1, с. 5], проза митця «засвідчує гармонійний синтез достовірності опису ландшафтних реалій з яскраво вираженим тяжінням до поетичної акцентуації краси географічного простору» [1, с. 6]. Топос міста у прозі письменника

головно оприявлений у широких описах краєвидів, пейзажних замальовок, храмів, Дніпра, парків, пам'ятних місць і засвідчує «тяжіння до глибокої психологізації та естетизації навколишнього середовища в художньому часопросторовому континуумі твору» [1, с. 9].

Окремі аспекти феномену І. Нечуя-Левицького-пейзажиста (у площині урбаністичної проблематики) висвітлювали О. Білецький [2], Я. Муравецька [5], Л. Мялковська [6; 7], Т. Шевченко [13]. Аналіз хронотопу міста у творі «Вечір на Владимирській горі» дає підстави висновувати, що, «моделюючи гармонійність і красу світу, стверджуючи віталістичну концепцію буття, образ міста (Києва) переростає в міфологему і виступає яскравим презентантом світоглядних архетипів українського народу, де місто постає як часопросторова екзистенція національного буття, актуалізована через націософські підтексти» [11, с. 182]. На мікропоетичному рівні, з акцентом на художнє значення епітетів, метафор, порівнянь, анафор, деталей, символіку образів кольорів аналізує нарис Т. Шевченко [13]. Студіювання твору з погляду актуальності стильових домінантів модерністським тенденціям світової культури кінця XIX – початку XX століття не здійснювалося, що підкреслює **актуальність** нашого дослідження.

Постановка завдання. Мета статті: виявити й схарактеризувати перспективність художніх особливостей нарису «Вечір на Владимирській горі» І. Нечуя-Левицького у контексті актуальних мистецьких тенденцій кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети нашого дослідження та ключем до осмислення художніх особливостей нарису «Вечір на Владимирській горі» слушним видається апелювання до літературно-критичних праць І. Нечуя-Левицького «Українська поезія», «Де люде – там і лихо», «Українська декадентщина», у яких автор характеризує технічне виконання й функціональність описів природи у творах українських письменників; наприклад, А. Кримського, де переживання й почування вилилися в картинах природи [10, с. 177]; майстерно виконані картини природи виявляє критик у повісті «Де люде – там і лихо» Д. Яворницького, констатуючи суголосність опису місячної ясної ночі з картиною зимової ночі в лісі в оповіданні «Морозенко» Панаса Мирного [10, с. 183]. Захоплюється І. Нечуй-Левицький і оповіданнями В. Винниченка, у яких «автор при нагоді обписує якусь гарну місцину» [10, с. 209], від цих творів віє «духом поезії, пахощами полів, степів, сіножатів та лісів» [10, с. 209]; оповідання українського письменника «по легкому стилю і по духу поетичних картинок природи дуже підхожі до оповіданнів відомого Гюї де Мопассана» [10, 208].

Згадує І. Нечуй-Левицький й прозові твори Г. Хоткевича, видані 1902 року у збірці, «котра надрукована не чорним чорнилом, а зеленим з зеленими малюнками в заголовках…» [10, с. 202] – це, як ми розуміємо, візуальні акценти імпресіонізму в оформленні книжки.

Твори В. Винниченка. Г. Хоткевича, Олександра Олеся критик позиціонує в системі такого «чудернацького з'явища» [10, с. 521] як декаданс. Варто зауважити, що на початку XX століття поняття *модернізм*, *символізм*, *декаданс* не мали чітких дефініцій, що засвідчує, скажімо, стаття «В пошуках нової краси» С. Єфремова. Не слід ігнорувати й той факт, що нові тенденції розвитку літератури старше покоління митців не завжди схвально сприймало. У площині нашої проблеми важливим є факт визнання І. Нечуєм-Левицьким майстерно виконаних пейзажних картин у творах В. Винниченка, Г. Хоткевича – письменників, котрі сміливо торували модерністський шлях в українській літературі.

Про талант живописання І. Нечуя-Левицького, митця, творця живих типів зауважував І. Франко: «…се великий артист зору» [12, с. 374]. *Нарисом-картиною* називає «Вечір на Владимирській горі» Т. Шевченко [13]. Нарис «Вечір на Вдадимирській горі» – один із тих численних прикладів, що засвідчують високу майстерність І. Нечуя-Левицького в оперуванні кольорами, тінями, відтінками, різноманіттям музичних та звукових ефектів тощо. Автор називає свій твір *картиною*, акцентуючи на превалюванні візуальних описів та зорової образності; окремі пейзажі, «оригінальні своєю красою», порівнює з акварелями-мініатюрами, а у фіналі твору (після прогулянки) захоплено промовляє: «І мені все здавалось, що я був у якійсь картинній превеликій галереї, надивився на усякові великі й невеликі картини та пейзажі, утворені з такою…художністю, з такою невимовною красою, якої я ще й досі не бачив» [9, с. 486]. Враження від побаченого є ключовими у цьому творі.

У нарисі, що складається з чотирьох частин, відтворено прогулянку гомодієгетичного наратора (який ототожнюється з автором) на Володимирській гірці у Києві, звідки він споглядав «Поділ, усю рівну, як луки, Оболонь до самих гір села Вишгорода над Дніпром» [9, с. 464]. І. Нечуй-Левицький відмовляється від чіткого сюжету з конкретними героями (що було властиво реалістичній практиці письма) – основу його нарису формують враження наратора від споглядання природи, людей, сприймання звуків, музики, барв тощо. Мандруючи, наратор фіксує різні емоційні стани (власні й відвідувачів Володимирської гірки): радості, зосередженості, захоплення – коли домінує світло, і суму, задуми, що з'являються із заходом сонця та настанням сутінок. Мінливі настрої корелюються з кольорово-звуковим контентом в описі краєвиду та дозволяють говорити про риси

психологізації пейзажу, характерні для модерністського письма. Автор за допомогою слова відтворював те, що бачив, помічав і відчував.

Тіні, світлові ефекти в нарисі «Вечір на Владимирській горі» суголосні з полотнами М. Пимоненка. У картинах українського художника «Вечоріє» (1900), «У затінку» (кінець 1900-х), «Перед грозою» (1906), «Українська ніч. Побачення» (1905) сонце, місяць – як джерела світла – є важливими маркерами побудови хронотопу й відтворення образу персонажів; світло від свічок у творах «Різдвяні ворожіння» (1888), «Великий четвер» (1887) є своєрідним центром, що увиразнює глибину сюжету, підкреслює утаємниченість ситуації, відтворює урочистий настрій персонажів. У нарисі І. Нечуя-Левицького світло, його миготіння, а також тіні й сутінки відображають атмосферу, емоційний стан героїв, окреслюють кордони зображуваного й глибину простору. «От промайнув огонь, неначе проскочив огняний зайчик, і сховався в гущавині. А далі нижче замиготів рядок огнів бистро, швидко, неначе поскакали огняні зайчики, доганяючи один другого на скоку, або промайнули вогняні птиці ключем, як летять журавлі в небі. Вони пірнули в темряві, а натомість другий довгий ключ огняних журавлів заманячів однизу вгору <…> світиться одлиск од ясного неба на заході. Я бачу, як довгий двойчастий вагон …скочується …, ввесь в огнях та ясному блиску з вікон, засяє, закрутиться півкругом й швидко, прудко, хутко неначе впаде кудись униз в безодню, ще й мелькне куцим огняним хвостом» [9, с. 476-477], – констатує письменник. І. Нечуй-Левицький розумів можливості кольорів – ретрансляторів переживань і вражень наратора. Живописність нарису реалізується за допомогою палітри з жовтого, зеленого, червоного, рожевого, чорного, блакитного кольорів та їхніх відтінків, візуальне поєднання яких у літературному творі мають ознаки актуального в українському та світовому мистецтві кінця XIX – початку XX століття імпресіонізму, що засвідчують, скажімо, твори Е. Моне, М. Коцюбинського, О. Мурашка та ін. «Сонце близько стоїть на заході між білими й сизими хмаркамим, червоне, як жар, мов розпечене з жару залізо, без проміння, тільки ніби в сяєві од жару. Небо внизу над лісами делікатно блакитне, а подекуди ніби зелене, лиснюче й прозоре, неначе помальоване скло. Над Оболонню висять низько білі, тонкі, аж прозорі хмарки… Хмарки жовті, неначе з жовтого скла. Чудовий жовтий колір подекуди на кінцях хмарок лиснить то жовтогарячим світом, то рожевим» [9, с. 464], – зазначає автор нарису «Вечір на Владимирській горі».

Щоправда, «повноцінний» вияв імпресіоністичної манери письма в нарисі мав би ілюструвати синтез кольорів, звуків та одоративних ефектів в *одному* фрагменті, проте в нарисі ці характеристики описаного автором хронотопу представлені дещо автономно і нещільно.

Наголосимо, що окремі фрагменти нарису І. Нечуя-Левицького образами й технікою виконання помітно перегукуються з картинами відомого французького художника-імпресіоніста К. Моне – йдеться найперше про «Бульвар капуцинок в Парижі» (1873 р., з домінантним жовтим кольором, адже існує дві версії картини) [15]: це полотно художник по діагоналі поділив на дві площини зі світлою і темною домінантами. Порівняймо: у нарисі «Вечір на Владимирській горі» І. Нечуй-Левицький також акцентував на *світлому* й *темному*: «Який чудовий і й різнотонний килим розгорнув і розіслав великий художник… Ясний і веселий по один бік Дніпра, сумний, сизий, аж сливе чорний – за Дніпром, з сизою рамою на півночі <…> Я бачив ніби уявки, як одна половина світу була пишна й весела, неначе рай, а за Дніпром друга половина була ніби темний чорний тартар» [9, с. 466]. Доповнює асоціативну близькість творів українського письменника й французького художника технічна схожість змальованого натовпу людей, дерев, бруківки як-от у І. Нечуя-Левицького: «Я дивлюся униз, на терасу <…> Скільки там народу! Яка скрізь ворушня нанизу і вгорі! Скільки тут зібралось усякого народу! Нанизу на терасі по викладених жовтою цеглою тротуарах… по усіх жовтих доріжках (як і на картині К. Моне. – Л. Г.) – скрізь вештаються чорні силуети на всі боки, неначе кишить комашня <…> Усі гори, куди не кинь оком, стали ніби живі й заворушились наче своїм пульсом та живчиком. Та хіба ж люди вгорі й дерева не єсть одна суцільна й сукупна жива маса, жива частка світового безмежного життя?» [9, с. 471]. Обидва митці спостерігають за натовпом зверху – «Я дивлюсь униз, на терасу» [9, 471]; К. Моне споглядав натовп на паризькому бульварі з балкону верхнього поверху студії; художника «вихваляли за здатність технікою повторюваних мазків чорного пензля передати відчуття міста, що змінюється» [16]. Постаті людей в творах обох митців не деталізовані – це чорні силуети, мазки-штрихи, характерні для імпресіоністичної манери письма; рухи людей ледь помітні: постаті *вештаються, сновигають,* «мов комашня в розгребеному комашнику» [9, с. 474], зауважує письменник; а на картині К. Моне «більшість фігур уздовж затіненого тротуару стоять нерухомо. Знак руху так само є знаком зупинки чи нерухомості» [16]. Ледь помітні згори рухи людей створюють візуальний ефект вібрації міста, що має свій темп.

Слушно, вважаємо, говорити про ще одну паралель нарису І. Нечуя-Левицького із відомою серією картин К. Моне, присвячених Руанському собору, де відображено сакральну споруду в різні пори року та в різний час доби – зокрема з картиною «Руанський собор в тумані» (1894) [17]. Обом митцям удалося помітити, схопити й майстерно відтворити невломимі відтінки освітлення. «За мостом ще видно сло*б*оди, але за ними бори неначе

вкриті легеньким туманом, а ще далі вже сизіє густий туман та імла. Там небо важке, сизо-чорне й ніби зливається докупи з туманом над борами. Стоїть і висить в небі щось важке й імлисте та мокре далеко-далеко вниз по Дніпрі…Певно, там занепогодилось вже давно й не випогодилось…Там ніби осіння сльота, негідь та моква, мабуть, вже давно почалась і не переставала, – така вага висіла в небі і наполягала й напосіла на борах на десятки верстов» [9, с. 468-469]. Опис туману й імли в нарисі «Вечір на Владимирській горі» відповідає наповненому туманом, ранковою чи вечірньою млою (або й міським смогом) простору в картині К. Моне. Зауважимо, що пейзаж у світовому мистецтві кінця XIX – початку XX століття був одним із оптимальних «майданчиків» для імпресіоністичних експериментів із кольором, світлом, відчуттями, переживаннями. Обидва митці передають вібрації атмосфери, враження – від осінньої сльоти (І. Нечуй-Левицький) від собору (К. Моне).

Варто звернути увагу на ще один аспект експлуатації кольору, апелюючи до спостережень літературознавця Ю. Кузнецова, який підкреслює, що колір в імпресіоністичному творі «стає більш інтенціональним – навіює певні, найчастіше ліричні, почуття…колір починає виконувати не властиву йому досі функцію – передачі часу» [4, с. 43]. Миттєвості, динаміка і час майстерно зафіксовані в картинах К. Моне з зображеннями Руанського собору, про що було мовлено вище. Зміна кольорів, які відображають надвечір'я, захід сонця, наближення ночі відтворені і в нарисі І. Нечуя-Левицького. Отже, письменник, як і художник-імпресіоніст, для передачі плинності вечірнього часу застосував комплекс кольорів, характерних відтінків та вражень від світла. «Концепція часу – найважливіша для імпресіонізму, і вона змінюється порівняно з реалізмом. Це вже не епічний, історичний час, це моментальність, яка в динамічному, швидкоплинному житті XX ст. набирає дедалі більшої ваги»,– висновує Ю. Кузнецов [4, с. 44].

Асоціації нарису «Вечір на Владимирській горі» І. Нечуя-Левицького з полотнами М. Пимоненка, К. Моне засвідчують перспективність манери письма українського прозаїка, її суголосність із українськими культурними традиціями та європейською художньою практикою, ілюструють долученість прозаїка до формування основ світового мистецтва, увиразнення перспектив української літератури. Обраний для аналізу текст є показовим доказом тощо, що модернізм – це складна естетична система з різноаспектними внутрішньоструктурними зв'язками (що часто не позбавлені суперечностей), де кожен факт має значимість та увиразнює закономірності поступу літературного процесу.

Як відомо, здобутки науки й техніки на початку XX століття вплинули на розвиток потенційних можливостей письменства. У літературному

модернізмі письменники активно апелювали до різних видів мистецтв (художніх засобів, прийомів), що надавало зображеному виразності, психологічної глибини й формувало естетичні смаки реципієнта. Як засвідчує нарис «Вечір на Владимирській горі», І. Нечуй-Левицький ефективно транспортує інтермедіальний контент у свій текст. «Золотим мазком» презентовані у творі культові споруди Києва: Десятинна церква, «золоті бані на монастирях, золоті хрести й маківки на церквах» [9, с. 466], створюючи, разом із вулицями, провулками, парковими зонами, трамвайними зупинками, архітектурний контекст Києва початку XX століття. «Маркує» архітектурну лінію міста пам'ятник св. Володимирові – об'єкт, що додатково транслює у творі мінливість світлової парадигми, увиразнюючи за допомогою деталей концептуально важливі смисли і, що прикметно, не коментуючи, не пояснюючи їх (це, як відомо, характерно для творів модернізму). Із настанням вечора, а потім і з появою електричного освітлення змінюються обриси постаті св. Володимира, як-от: «Світ збоку блиснув…а хрест в руках князя Володимира одразу наче зайнявся на всю довжину й ніби горить огняними цятками. І мені уявлялось здалеки, що той хрест висить над лісом на небі» [9, с. 479]. Ще одним атрибутом міського пейзажу й медіальним сегментом у нарисі І. Нечуя-Левицького є ландшафтний дизайн – опис парків, терас, обсаджених деревами та кущами алей, ілюмінація, ліхтарі, малі архітектурні споруди (альтанки, кіоски), фонтани, що «заангажовані» в художню площину твору як посередники відтворення миттєвих вражень наратора, художнього хронотопу та багатоаспектних кольорових, світлових та звукових виражень.

Музичний контент презентований у творі оркестром: «Оркестр заграв щось схоже на марш, щось голосне, дрібне й веселе» [9, с. 478], «Я …слухав мелодії далекого оркестру за шпилем. Мелодії простують сюди поза горами ніби навпростець. Б'ються об високий закруг стіни й одбиваються на широкий…простір з силою й виразністю, сливе ослабленою» [9, с. 483-484]. Доповнює музичну «тематику» в нарисі згадки про гітару, гру на балалайці, українські народні танцювальні пісні, що їх нараторові неодноразово доводилося чути на вулицях міста. Як бачимо, автор нарису надає важливу інформацію про музичну культуру мешканців Києва на початку XX століття. Підкреслимо, що музичний компонент твору доповнює багатоманітну й різнотональну звукову матрицю паркової зони на Володимирській гірці, як-от: «Крик та галас, якесь дзявкання, цвіріньканння, писк та щебетання було таке різке, таке вразливе…Тут ніби кричали… й лящали і попугаї усякої породи, щебетали щиглі, ніби кувікали й клацали зубами якісь птиці з гарячих країв і неначе пищали, аж вищали та войдувались маленькі мавпи…» [9, с. 480-481].

Міжмистецька взаємодія реалізується у творі І. Нечуя-Левицького й у площині кіно – маємо на увазі не лише згадку перегляд фільму на одній із терас парку, «звідкіль широкою смугою лився білий, сливе денний світ од сонця» [9, с. 480], а головно застосування кінематографічних прийомів, художньо реалізованих у форматуванні панорамних картин, кадруванні, майстерному «перемиканні» заднього плану на передній, моделювання простору за допомогою загального, оглядового та дальнього планів, як-от про зміну кадрів: «Я давно дивлюсь на цю ніби картину в якійсь панорамі <…> Але я бистро кидаю оком на супротилежну терасу за Олександрійським спуском <…> І знов перед моїми очима неначе хтось виставив ще одну картину вже швейцарського пейзажу…» [9, с. 477]. У нарисі зафіксована характерне для імпресіоністичного письма поєднання швидкоплинності, одночасності й миттєвості. Як досвідчений режисер і оператор постає автор нарису у фіксуванні світла (про що зауважували вище) – він добре знає, де має розташувати «об'єктив камери». Наратор обізнаний із технічними аспектами кіно, тому для відображення побаченого часто застосовує порівняльні конструкції, наприклад: «А натомість по другий бік, ніби з-за темної рами в сінематографі, висунулись інші силуети постатів…» [9, с. 484-485], «І мені уявилось, що я й справді в сінематографі й дивлюся на картину німих, але ворушливих тінів… а гук музики б'ється о стіну коло мене й вигравае, аж лящить. А тіні все сунуться й ховаються ніби за чорні рами і вмент зникають достоту так, як у найкращому сінематографі. І я сподіваюсь, що от-от незабаром повинна впасти зверху чорна завіса й заслонить цю картину, що замиготить огняний напис на їй й покаже, що на картині з'явиться далі згодом» [9, с. 485].

І. Нечуй-Левицький, як бачимо, ніби форматує «живе кіно» з реалій, із конкретними людьми й об'єктами, а також із музикою паркового оркестру.

Ми вже мали нагоду зауважувати про літературний кінематографізм, що у творах українських письменників початку ХХ століття «урізноманітнив зображення корпусу вражень, актуалізував відтворення внутрішнього через зовнішнє, невидимого через видиме» [3, с. 167]. Поетикальний взаємообмін оновлював літературу, відкривав письменникам перспективні шлях відтворення дійсності через посередництво вражень та відчуттів. Наратор у нарисі І. Нечуя-Левицького детально фіксує свої враження від побаченого й відчутого, від пережитих митей. «Спосіб самоспостереження над своїми враженнями, відчуттями, взагалі над ірраціональною сферою, був найважливішим для імпресіоніста», – підкреслює Ю. Кузнецов [4, с. 41]. Імпресіоніст щиро прагне якомога повніше передати реципієнтові свої відчуття і враження.

Нарис має і доволі виразний геокультурний сегмент. Серед натовпу, що перебуває на Володимирській гірці, як зауважує наратор, панує велика тиша: «Усі сидять тихо…дивляться на картини природи <…> стоять непорушно; ніхто навіть не ворухнеться. І всі вони вторили очі в дивні вигляди на Дніпро, на небо. То ніби помальоване чудовими кольорами на заході, то сизе, аж чорне…» [9, с. 474]. Наратор помічає у відпочивальників задуму «в очах і на обличчі, неначе кожен лине думками в вигляди або вникає сам в себе, в свою душу, в свої естетичні почування і не може одвести очей од того дива (краси природи. – Л. Г.) <…> Говорять стиха, сливе ніби нишком, неначе вони увійшли в якийсь храм і почувають близькість якоїсь Вищої Сили й Розуму, котрий сповняє усе небо й землю…» [9, с. 474]. Перебуваючи серед краси природи, споглядаючи її, кияни ніби потрапляють у цілющі потоки енергії. Спостерігаючи за людьми, наратор висновує: ці люди мають «природжену вдачу великих естетів… ці всі українці зібрались неначе не на прогулянку, а ніби повходили в якийсь напродиво великий та пишний храм, ніби для якоїсь молитви так само, як колись на цих-таки горах в давню давнину, ще за київських князів наші київські предки збирались кругом стародавнього свого бога Перуна на молитву або десь над Почайною та в гаях коло криниць на молитву богам сил природи» [9, с. 474-475]. Як бачимо, І. Нечуй-Левицький зауважує характерні для української вдачі риси – естетизм, вчування в природу, що сформувалася історично, під впливом тривалих контактів української нації з землею, на чому зауважували дослідники різних поколінь – Я. Гарасим, М. Костомаров, В. Липинський, Є. Маланюк, І. Мірчук, Д. Чижевський, Н. Шумило, В. Янів. Слушними, скажімо, у контексті нашої проблематики є узагальнення Н. Шумило: «У характеристиці українців великого значення надається такій складовій духовного обличчя нації, як надзвичайно тісний внутрішній зв'язок із землею, на якій народ живе і працює споконвіку, а також…інтимному ставленню до природи. Звідси внутрішнє естетичне почуття…» [14, с. 40].

Узагальнення І. Нечуя-Левицького про природу як храм, де українці «почувають близькість якоїсь Вищої Сили й Розуму», як бачимо, означують заглиблену в прадавні часи релігійну грань духовного світу українців, про що він мав нагоду зауважувати у праці «Світогляд українського народу»: «Всі образи для своєї релігії давні українці мусіли брати з природи, котра обгортувала їхнє життя з усіх усюдів…» [8, с. 4].

Культурологічний вектор нарису ілюструє не лише світоглядні переконання автора, але й означує актуальні смислові домінанти української есеїстики початку XX століття.

Думки про самобутність української вдачі, культуру споглядання українцями природи посутньо доповнюють його погляди про самобутність

української літератури, культури й традицій. Нарис І. Нечуя-Левицького виконаний у перспективній для того часу стильовій манері і засвідчує системність чину письменника в актуалізації національних питань та розвитку українського письменства на сучасних засадах. Виразний культурологічний маркер нарису разом із описаними вище живописними акцентами-асоціаціями дозволяють підтримати думку О. Білецького: «Критика не раз твердила, ніби І. Нечуй-Левицький так і залишився назавжди локально-обмеженим у своїх пейзажах, ніби він виявився неспроможним вийти за межі свого Надросся. Це не так» [2, с. 325]. Ідеться не лише про географію (описи степу, Чорного моря, краєвиди Києва та його околиць), а про функціональність пейзажів, їх інтеграцію в ширший – історіософський контекст. Обраний для аналізу нарис засвідчує потребу сучасного перепрочитання творчості українського письменника, адже, коли, скажімо, Н. Шумило зауважує про «нову естетику реалістів» [14, с.185], то в переліку постатей, поруч із О. Кобилянською, Г. Хоткевичем, М. Коцюбинським, В. Стефаником, має зайняте своє місце й І. Нечуй-Левицький.

Висновки і перспективи дослідження. Художні особливості нарису «Вечір на Владимирській горі» засвідчують зорієнтованість стильової манери письма І. Нечуя-Левицького на модерні вияви в літературі початку XX століття. Автор зображує реалії через почуття, враження й переживання, що було характерно для модерністської практики письма. Виразний живописний компонент твору (залучення палітри кольорів), звукові ефекти, перегук із картинами українського художника М. Пимоненка та полотнами французького митця К. Моне ілюструють активне освоєння І. Нечуєм-Левицьким сучасних міжмистецьких засобів та прийомів. Музика, кіно, скульптура, архітектура, ландшафтний дизайн сприяють відтворенню настроїв, вражень наратора, моделюють хронотоп, світловий, звуковий і кольоровий аспекти твору.

Це ті грані стильової манери, що ілюструють афективне оперування письменником модерністською художньою практикою. Живописність твору, культурологічна складова увиразнюють специфіку української нарисистики кінця XIX – початку XX століття.

Перспективним є позиціонування нарису в широкому генологічному аспекті – для потрактування еволюції стильової специфіки письменника, концептуального, з новітніх літературознавчих позицій осмислення внеску І. Нечуя-Левицького в розвиток української літератури, місця й значення постаті письменника у світовому культурно-мистецькому просторі. Нарисистика письменника потребує системного осмислення в інтермедіальному вимірі та у контексті всього творчого доробку митця.

Література:

1. Бандура Т. Художня функціональність топосу міста в романі І. Нечуя-Левицького «Хмари». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2013. № 2 (261). Ч. І. С. 5–9. URL: https://surl.li/rvkxav
2. Білецький О. Твори : у 5 т. Т. 2. Київ : Наукова думка, 1965. 672 с.
3. Горболіс Л. Міжмистецькі контакти українського тексту. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 312 с.
4. Кузнецов Ю. Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст. Київ: Зодіак-ЕКО, 1995. 304 с.
5. Муравецька Я. Візуальні форми зображення в реалістичній прозі (на матеріалі творчості Івана Нечуя-Левицького) : дис… канд. філол. наук: 10.01.06. Київ, 2019. 209 с.
6. Мялковська Л. І. С. Нечуй-Левицький – культурник, етнограф, письменник. *Українська мова.* 2019. № 1. С. 138-150. URL: https://iul-nasu.org.ua/pdf/ukrmova/1_19/13.pdf
7. Мялковська Л. Нечуй-Левицький & В. Підмогильний: тексти про Київ. *Культура слова.* 2021. № 94. С. 7-19. URL: https://ks.iul-nasu.org.ua/vypusky-zhurnalu/2021-2/zbirnyk-kultura-slova-94-2021/i-nechuj-levytskyj-amp-v-pidmogylnyj-teksty-pro-kyyiv.html
8. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. Вид. 2-ге. Київ : АТ «Обереги», 1993. 88 с.
9. Нечуй-Левицький І. Твори: у 2 т. Т. 2. Київ : Дніпро, 1977. 504 с.
10. Нечуй-Левицький І. Твори: у 10 т. Т. 10. Київ : Наукова думка, 1968. 584 с.
11. Семіх К. Розвиток та модифікація теми міста в українській і турецькій літературах. *Філологічні студії: збірник наукових праць.* 2017. Випуск 9. С. 179-181. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23596/1/K_Semih_SF_9_2017_IF.pdf
12. Франко І. Твори: у 50 т. Т. 35. Київ : Наукова думка, 1985. 512 с.
13. Шевченко Т. Ідейно-художній аналіз нарису І. Нечуя-Левицького «Вечір на Владимирській горі». *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки (літературознавство)*. 2014. Вип. 4.14. С. 198–203. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2014_4.14_42
14. Шумило Н. Під знаком національної самобутності. Київ: Задруга, 2003. 354 с.
15. Boulevard of the Capuchins. Oil, C. Monet. 1837. URL: https://www.superstock.com/asset/boulevard-capuchins-oil-monet/1746-30009976?srsltid=AfmBOormvqLWZAaBa1y8xAPZR7O3mB6Ppsxh9G5nRTOQ9rz6Mqg8w5vI
16. Isaacson J. Monet: Le Boulevard des Capucines en Carnival. URL: https://www.19thc-artworldwide.org/spring21/isaacson-on-monet-le-boulevard-des-capucines-en-carnival
17. Monet's Rouen painting series. URL: https://artsandculture.google.com/story/monet-s-rouen-painting-series-the-national-gallery-london/2gXhjhmKqfavLg?hl=en

References:

1. Bandura, T. (2013). Khudozhnia funktsionalnist toposu mista v romani I. Nechuia-Levytskoho «Khmary». *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2 (261),* 5–9. Retrieved from https://surl.li/rvkxav [in Ukrainian].
2. Biletskyi, O. (1965). Tvory : u 5 t. T. 2. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Horbolis, L. (2021). Mizhmystetski kontakty ukrainskoho tekstu. Sumy: Vyd-vo Sum DPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

4. Kuznetsov, Yu. (1995). Impresionizm v ukrainskii prozi kintsia XIX– pochatku XX st. Kyiv : Zodiak-EKO [in Ukrainian].

5. Muravetska, Ya. (2019). Vizualni formy zobrazhennia v realistychnii prozi (na materiali tvorchosti Ivana Nechuia-Levytskoho) : dys… kand. filol. nauk: 10.01.06. Kyiv [in Ukrainian].

6. Mialkovska, L. (2019). I. S. Nechui-Levytskyi – kulturnyk, etnohraf, pysmennyk. *Ukrainska mova*, *1*, 138-150. Retrieved from https://iul-nasu.org.ua/pdf/ukrmova/1_19/13.pdf [in Ukrainian].

7. Mialkovska, L. (2021). Nechui-Levytskyi & V. Pidmohylnyi: teksty pro Kyiv. *Kultura slova*, *94*, 7-19. Retrieved from https://ks.iul-nasu.org.ua/vypusky-zhurnalu/2021-2/zbirnyk-kultura-slova-94-2021/i-nechuj-levytskyj-amp-v-pidmogylnyj-teksty-pro-kyyiv.html [in Ukrainian].

8. Nechui-Levytskyi, I. (1993). Svitohliad ukrainskoho narodu. Eskiz ukrainskoi mifolohii. Vyd. 2-he. Kyiv: AT «Oberehy» [in Ukrainian].

9. Nechui-Levytskyi, I. (1977). Tvory: u 2 t. T. 2. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

10. Nechui-Levytskyi, I. (1968). Tvory: u 10 t. T. 10. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

11. Semikh, K. (2017). Rozvytok ta modyfikatsiia temy mista v ukrainskii i turetskii literaturakh. *Filolohichni studii: zbirnyk naukovykh prats*, *9*, 179-181. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23596/1/K_Semih_SF_9_2017_IF.pdf [in Ukrainian].

12. Franko, I. (1985). Tvory: u 50 t. T. 35. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

13. Shevchenko, T. (2014). Ideino-khudozhnii analiz narysu I. Nechuia-Levytskoho «Vechir na Vladymyrskii hori». *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: Filolohichni nauky (literaturoznavstvo)*, *4.14*, 198–203. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2014_4.14_42 [in Ukrainian].

14. Shumylo, N. (2003). Pid znakom natsionalnoi samobutnosti. Kyiv: Zadruha [in Ukrainian].

15. Boulevard of the Capuchins. Oil, C. Monet. 1837. Retrieved from https://www.superstock.com/asset/boulevard-capuchins-oil-monet/1746-30009976?srsltid=AfmBOormvqLWZAaBa1y8xAPZR7O3mB6Ppsxh9G5nRTOQ9rz6Mqg8w5vI [in English].

16. Isaacson, J. Monet: Le Boulevard des Capucines en Carnival. Retrieved from https://www.19thc-artworldwide.org/spring21/isaacson-on-monet-le-boulevard-des-capucines-en-carnival [in English].

17. Monet's Rouen painting series. Retrieved from https://artsandculture.google.com/story/monet-s-rouen-painting-series-the-national-gallery-london/2gXhjhmKqfavLg?hl=en [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.161.2’271

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-502-517

Грищенко Олександр Володимирович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики та філології, Приватний заклад вищої освіти "Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика", м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-4361-5705

Якушко Катерина Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-6977-8441

Гончарова Ольга Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-1084-7112

МОВНИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз мовного етикету як невід’ємної складової професійної комунікативної поведінки педагога в умовах сучасних трансформацій освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до мовної культури та комунікативної компетентності вчителя в контексті глобалізації, інтенсифікації міжкультурної взаємодії, поширення іншомовної комунікації та розвитку інклюзивної освіти. Особливу увагу зосереджено на підготовці майбутніх учителів англійської мови, професійна діяльність яких передбачає постійне використання іншомовних етикетних норм у педагогічному спілкуванні. У роботі мовний етикет розглядається як багатовимірний соціокультурний і педагогічний феномен, що поєднує мовні, етичні, прагматичні та ціннісні компоненти професійної діяльності викладача. Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до трактування мовного та комунікативного етикету, визначено його функції в структурі педагогічного спілкування, зокрема регулятивну, виховну, фасилітативну та етико-нормативну. Обґрунтовано роль мовного етикету у формуванні позитивного психологічного клімату, забезпеченні ефективної освітньої взаємодії та реалізації принципів педагогічної етики.

Окрему увагу приділено етикету офіційної кореспонденції та нормам ділового етикету як важливим складникам професійної діяльності вчителя англійської мови в умовах академічної та міжнародної комунікації.

Акцентовано значення мовного етикету в інклюзивному освітньому середовищі, де комунікативна чутливість, використання недискримінаційної лексики та повага до різноманіття виступають необхідними умовами професійної поведінки педагога. Зроблено висновок про доцільність системної інтеграції мовного етикету в зміст фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови як чинника підвищення якості іншомовної комунікації та професійної діяльності загалом.

Ключові слова: англійська мова, підготовка вчителів, майбутні вчителі, професійна діяльність, іншомовна комунікація, комунікативний етикет викладача, етикет офіційної кореспонденції, норми службового етикету, педагогічне спілкування, мовна культура, освітня взаємодія, педагогічна етика, інклюзивна комунікація, комунікативна чутливість, повага до різноманіття.

Hryshchenko Oleksandr Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Journalism and Philology, "Pylyp Orlyk International Classical University" Private Higher Educational Institution, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0002-4361-5705

Yakushko Kateryna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of English for Technical and Agrobiological Specialties, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-6977-8441

Goncharova Olga PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic philology and methodology of teaching Germanic languages, Bohdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-1084-7112

LANGUAGE ETIQUETTE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE BEHAVIOUR

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of language etiquette as an integral component of teachers' professional communicative behaviour in the context of contemporary educational transformations. The relevance of the study is determined by increasing demands on teachers' language culture and communicative competence under

conditions of globalization, intensified intercultural interaction, expanded foreign-language communication, and the development of inclusive education. Particular attention is paid to the training of future English language teachers whose professional activity involves constant use of foreign-language etiquette norms in pedagogical communication.

Language etiquette is interpreted as a multidimensional socio-cultural and pedagogical phenomenon that integrates linguistic, ethical, pragmatic and value-based components of a teacher's professional activity. The article analyses modern Ukrainian and international scholarly approaches to language and communicative etiquette and identifies its key functions within pedagogical communication, including regulatory, educational, facilitative and ethical-normative functions. The role of language etiquette in establishing a positive psychological climate, ensuring effective educational interaction and implementing principles of pedagogical ethics is substantiated.

Special emphasis is placed on formal correspondence etiquette and professional (business) etiquette norms as essential elements of English language teachers' professional practice in academic and international communication contexts. The study highlights the significance of language etiquette in inclusive educational environments, where communicative sensitivity, the use of non-discriminatory language and respect for diversity are indispensable aspects of professional communicative behaviour. The article concludes that systematic integration of language etiquette into teacher education programmes is a necessary condition for enhancing the quality of foreign-language communication and overall professional performance of future English language teachers.

Keywords: English language, teacher education, future teachers, professional activity, foreign-language communication, teacher communicative etiquette, formal correspondence etiquette, professional (business) etiquette norms, pedagogical communication, language culture, educational interaction, pedagogical ethics, inclusive communication, communicative sensitivity, respect for diversity.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті зумовлюють підвищення вимог до рівня професійної комунікативної культури педагога.

Умови глобалізації, активного міжкультурного діалогу та розширення іншомовної взаємодії актуалізують проблему дотримання мовного етикету як регулятора професійної поведінки вчителя. Особливої значущості ця проблема набуває у сфері підготовки майбутніх учителів англійської мови, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з іншомовною комунікацією та міжкультурною взаємодією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика мовного етикету як складової професійної комунікативної поведінки педагога розглядається в сучасних наукових дослідженнях у міждисциплінарному контексті лінгвістики, педагогіки та методики викладання іноземних мов. Значну увагу дослідники приділяють аналізу етикетних стратегій у навчальній взаємодії, формуванню комунікативної компетентності майбутніх учителів та розвитку мовної культури педагога.

Останні дослідження українських учених підтверджують, що мовний етикет є ключовим елементом формування культурної та професійної компетентності як молоді загалом, так і майбутніх педагогів зокрема. Так, М.П. Баган та О.В. Скляренко досліджували мовленнєвий етикет сучасної української молоді, аналізуючи динаміку комунікативних орієнтирів і виявивши, що молодь активно адаптує мовні формули залежно від соціального та цифрового контексту [1]. Результати цього дослідження демонструють, що етикетні формули не лише відображають мовні норми, а й забезпечують ефективну комунікацію в сучасних соціальних та освітніх середовищах.

Л.Галаєвська розширює цю проблематику, досліджуючи мовленнєвий етикет як складову культурної компетентності здобувачів освіти на уроках української мови. Авторка підкреслює важливість інтеграції етикету в освітній процес для формування морально-етичних та комунікативних навичок учнів, що підтверджує соціокультурну роль мовних норм у навчанні [2].

Архаїчні етикетні формули, як показує Л.Гнатюк, відображають специфіку мовної картини світу українців і є цінним джерелом для дослідження національної лінгвокультури. Авторка аналізує класичні та історично сформовані мовні формули, що використовувалися у побутовому та освітньому спілкуванні, демонструючи їх роль у збереженні культурних цінностей [3].

Дослідження Т.Кравченко, Т.Атрощенко та Н.Теличко акцентує увагу на іншомовному етикеті у формуванні гуманітарної культури майбутніх учителів іноземних мов. Автори доводять, що знання стандартних англомовних формул етикету підвищує рівень професійної комунікаційної компетентності, сприяє міжкультурній адаптації та формує у студентів розуміння глобальних мовних норм [4].

У сфері цифрової комунікації О.Пискун, Г.Джевага та Н.Носовець аналізують «діджитал-етикет» та правила онлайн-комунікації, що є важливим компонентом сучасної педагогічної та академічної діяльності. Автори відзначають, що цифрові форми спілкування вимагають від педагогів високої комунікативної компетентності, уміння формулювати ввічливі й

ефективні повідомлення та дотримуватися стандартів етикету в онлайн-середовищі [5].

Сучасні дослідження демонструють взаємозв'язок між мовним етикетом, комунікативною компетентністю та професійним іміджем педагога. У цих працях підкреслюється, що формування корпоративної культури, інфомедійної грамотності та дотримання етикетних норм є запорукою ефективного педагогічного впливу та успішної професійної соціалізації [6]; [7].

Т.О. Лелека та Н.Шатілова зосереджуються на лінгвокультурологічних аспектах англомовного спілкування та функції етикетних формул як маркерів мовної картини світу. Автори доводять, що запозичені мовні одиниці та стандартизовані етикетні формули забезпечують термінологічну точність і сприяють доступності наукового та освітнього дискурсу [8]; [9].

Ш.О. Шаповалова, А.Майборода та Н.Леонова концентруються на мовних формулах і стандартних етикетних ситуаціях, демонструючи, що опанування цих формул необхідне для професійної комунікації в навчальному та соціальному контексті [10].

Таким чином, сучасна наукова література показує, що мовний та іншомовний етикет, комунікативна компетентність і професійний імідж педагога тісно взаємопов'язані. Незважаючи на значні досягнення, існують невирішені проблеми: відсутність єдиних критеріїв для оцінки ефективності застосування етикетних формул у навчанні, недостатньо розроблені методики інтеграції мовного етикету в педагогічну практику та обмежена систематизація стандартів іншомовного етикету в умовах цифрової комунікації.

Актуальні дослідження мовного етикету в умовах навчання англійської мови як іноземної представлені в роботі С.Фітріяні та Е.Андріянті, які аналізують стратегії ввічливості в аудиторній взаємодії та доводять їх значення для створення позитивного комунікативного клімату в класі [11]. Автори акцентують увагу на ролі вчителя у регулюванні мовленнєвої поведінки здобувачів освіти через власний приклад етикетного мовлення.

Питання взаємозв'язку мовної культури та професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів розглянуто в дослідженні М. Хассана, Ф. Аль-Шаммарі та Дж. Лі, де мовний етикет трактується як ключовий чинник педагогічної ефективності та етичної освітньої взаємодії [12]. Автори підкреслюють необхідність інтеграції етикетних норм у програми педагогічної освіти.

Отже, аналіз наукових публікацій свідчить про сталий інтерес дослідників до проблеми мовного етикету в професійній комунікації. Водночас недостатньо комплексно висвітленими залишаються питання системного формування мовного етикету саме у майбутніх учителів

англійської мови з урахуванням сучасних вимог іншомовної, міжкультурної та інклюзивної освітньої взаємодії, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок у цьому напрямі. Це відкриває перспективи для подальших емпіричних та прикладних досліджень, спрямованих на розроблення цілісних моделей мовного етикету в професійній підготовці вчителів англійської мови.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі мовного етикету як складової професійної комунікативної поведінки педагога та визначення його значення у процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія мовного етикету досить давня. Правила поводження людей під час спілкування вироблялися ще з античних часів. Перші згадки про мовну етику (культуру спілкування, мовленнєву етику) зустрічаються в стародавньому світі – Єгипті, Індії, Китаї, Греції. Давньокитайський філософ Конфуцій наголошував на чотирьох основних аспектах виховання: культуру, моральну поведінку, відданість і довіру. Він сформулював образ ідеальної людини, яка має проявляти гуманність, справедливість, любов до людей, ввічливість і повагу до старших. Міжнародним зразком вихованості вважався грецький етикет, що базувався на м'якості та делікатності мовної поведінки. У середньовіччі філософи продовжували вдосконалювати норми поведінки під час спілкування.

Яскравим прикладом є трактат «Дисципліна клерикаліс», у якому наведено правила ведення бесід, прийому гостей та інші аспекти соціальної взаємодії.

В українських традиціях мовний етикет формувався на основі загальнолюдських моральних норм та специфічних етнічних правил виховання. Важливу роль у цьому процесі відігравав Володимир Мономах, а його «Повчання» стало своєрідним кодексом поведінки та філософською основою виховання особистості. Значний внесок у формування українського мовного етикету зробив також Г.Сковорода. Його курс «Християнське добронравіє» можна вважати українським етикетом, оскільки він спирається на норми і правила поведінки, вироблені українським етносом.

Центральним у поглядах філософа було внутрішнє «сердечне Я», а головними рисами вихованої людини – доброчесність і порядність, що забезпечують дотримання етикетних норм і правил [13].

Ретроспективний аналіз мовного етикету показує, що протягом тривалого часу він сприяв розвитку мовної особистості людини, особливо в молодому віці, позитивно впливав на культуру спілкування, гармонізував стосунки між індивідом і суспільством та виховував взаємоповагу до інших і до себе.

У працях вітчизняних та зарубіжних учених зустрічаємо різні трактування цього поняття. С.Гончаренко визначає етикет як «зведення норм поведінки, дотримання правил чемності, що склалися в суспільстві» [14, с.119]. Як показують дослідники, етикет виконує важливу роль у поведінці учасників спілкування, забезпечуючи дотримання норм і правил загальної комунікативної культури особистості. При цьому вивчення етикету нерозривно пов'язують із мовою та мовленням.

Мовний етикет розглядають як форму нормативної мовної поведінки в межах суспільства між представниками однієї нації, що охоплює сукупність типових висловлювань, закріплених національно-культурними та мовними традиціями, і призначених для використання в конкретних соціально-комунікативних ситуаціях. Важливо підкреслити його роль у комунікативних актах особистості та значення у процесі взаємодії мовців. Зрозуміло, що формування мовної особистості як активного комуніканта потребує від педагога глибокого знання етикетних норм і правил та уміння прищеплювати їх підліткам.

Більш докладне визначення подають Д.Ганич та І.Олійник у «Словнику лінгвістичних термінів»: «Мовний етикет – це національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співрозмовником, зокрема під час привітання, знайомства, звернення до співрозмовника, висловлення подяки, прощання тощо» [15, с.133]. Подібне визначення наводять і інші українські дослідники, наприклад, О.Миронюк описує його як «набір усталених мовних зворотів, які використовуються в ситуаціях привітання, прощання, запрошення, подяки» [16, с.79].

Отже, мовний етикет являє собою національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються через систему стійких формул і виразів, рекомендованих для різних ситуацій ввічливого контакту з співбесідником, зокрема під час привітання, знайомства, звертання до співбесідника, висловлення подяки, прощання тощо.

Мовний етикет у професійній діяльності педагога виконує низку важливих функцій, серед яких регулятивна, етична, виховна та комунікативна.

У педагогічному спілкуванні дотримання етикетних норм сприяє встановленню партнерських відносин між учителем і здобувачами освіти, формуванню позитивного психологічного клімату та підвищенню мотивації до навчання. Для викладача англійської мови мовний етикет є одночасно засобом і об'єктом навчання, що зумовлює необхідність глибокого опанування норм іншомовної комунікації [17].

У професійній практиці вчителя важливе місце посідає етикет офіційної кореспонденції, що регламентує правила ділового листування з адміністрацією, колегами, батьками та міжнародними партнерами. Дотримання стандартів англомовної офіційної комунікації забезпечує чіткість, коректність і взаємну повагу у професійних контактах.

У зарубіжній науковій традиції мовний етикет розглядається як ключовий компонент професійної комунікативної поведінки педагога та невід'ємна складова його комунікативної компетентності. Ефективність педагогічної взаємодії значною мірою визначається здатністю вчителя дотримуватися норм мовленнєвої ввічливості, коректності та соціально прийнятних моделей спілкування [18].

Одним із найбільш впливових теоретичних підходів до аналізу мовного етикету є теорія ввічливості, запропонована П.Браун і С.Левінсоном. Згідно з цією теорією, мовленнєва поведінка регулюється стратегіями збереження «соціального обличчя» учасників комунікації, що має особливе значення у взаємодії «вчитель – учень» [19]. У педагогічному контексті мовний етикет виконує регулятивну, фасилітативну та етико-нормативну функції.

Дослідження у сфері викладання англійської мови як іноземної свідчать, що вчителі, які системно застосовують стратегії позитивної та негативної ввічливості, створюють сприятливіший психологічний клімат у класі та підвищують ефективність навчальної взаємодії.

Мовний етикет учителя англійської мови виявляється у виборі форм звертання, способах формулювання інструкцій, корекції помилок і наданні зворотного зв'язку.

Важливим аспектом професійної комунікативної поведінки вчителів англійської мови є дотримання норм етикету в усному та письмовому професійному спілкуванні.

Зарубіжні методисти наголошують на необхідності володіння стандартами академічної та ділової англомовної комунікації, особливо в умовах дистанційного навчання та міжнародної співпраці [20].

Таким чином, аналіз джерел дозволяє дійти висновку, що мовний етикет є складною професійною компетентністю вчителя англійської мови, яка поєднує мовні, соціокультурні та етичні компоненти та забезпечує ефективність педагогічної комунікації (див. табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти мовного етикету вчителя англійської мови як складової професійної комунікативної поведінки

Компонент мовного етикету	Характеристика	Прояв у професійній діяльності вчителя англійської мови
Вербальна ввічливість	Сукупність мовних засобів, спрямованих на підтримання позитивного міжособистісного контакту	Використання коректних форм звертання, пом'якшених інструкцій, ввічливих форм прохань
Прагматична коректність	Уміння добирати мовні засоби відповідно до ситуації та статусу співрозмовників	Адаптація мовлення залежно від віку, рівня володіння мовою та культурного контексту учнів
Педагогічний такт	Дотримання етичних норм у процесі навчальної взаємодії	Корекція помилок без приниження, підтримувальний зворотний зв'язок
Мовленнєва толерантність	Уникнення дискримінаційних, стигматизуючих або культурно нечутливих висловлювань	Використання інклюзивної лексики, нейтральних форм висловлення
Культура професійного мовлення	Володіння нормами академічної та ділової англомовної комунікації	Написання офіційних листів, повідомлень, коментарів відповідно до норм англомовного етикету
Комунікативна чутливість	Здатність враховувати емоційний стан і реакції співрозмовників	Регулювання тону, темпу мовлення, невербальних сигналів

На основі аналізу теоретичних положень було проведено практичне дослідження, спрямоване на виявлення рівня сформованості мовного етикету як важливої складової професійної комунікативної поведінки майбутніх учителів англійської мови. Дослідження дозволило оцінити, наскільки наявні знання та навички реалізуються у реальних умовах навчального процесу та професійного спілкування, а також визначити основні напрямки їх подальшого розвитку.

Метою практичного дослідження було виявлення рівня сформованості мовного етикету як складової професійної комунікативної поведінки майбутніх учителів англійської мови, а також визначення ефективності цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток комунікативно-етикетних умінь у процесі фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

– з'ясувати вихідний рівень сформованості мовного етикету у студентів педагогічних спеціальностей;

– визначити провідні компоненти мовного етикету в структурі професійної комунікативної поведінки педагога;

– розробити та апробувати комплекс практичних завдань, спрямованих на формування етикетних мовленнєвих умінь;

– порівняти результати контрольної та експериментальної груп після впровадження формувального етапу.

Дослідження проводилося на базі педагогічного закладу вищої освіти та охоплювало 64 студенти спеціальності «Середня освіта (Англійська мова)» III–IV курсів.

Практичне дослідження здійснювалося у три етапи:

1. Констатувальний етап – діагностика початкового рівня сформованості мовного етикету.

2. Формувальний етап – упровадження авторської системи вправ і комунікативних ситуацій.

3. Контрольний етап – повторна діагностика та порівняльний аналіз результатів.

Студенти були поділені на контрольну групу (КГ – 32 особи) та експериментальну групу (ЕГ – 32 особи).

Для об’єктивного аналізу було визначено такі критерії сформованості мовного етикету:

1. Когнітивний критерій (знання норм мовного та комунікативного етикету):

– обізнаність з етикетними формулами англійської мови;

– розуміння відмінностей між формальним і неформальним спілкуванням;

– знання норм англомовної офіційної кореспонденції.

2. Операційно-комунікативний критерій (уміння практичного використання):

– коректне застосування етикетних формул у професійних ситуаціях;

– дотримання норм ввічливості та мовленнєвої доцільності;

– уміння адаптувати мовлення до комунікативного контексту.

3. Ціннісно-мотиваційний критерій (ставлення до етикетного спілкування):

– усвідомлення значущості мовного етикету в професійній діяльності;

– готовність до толерантної та інклюзивної комунікації;

– прояв комунікативної чутливості та поваги до різноманіття.

За кожним критерієм було визначено три рівні сформованості: високий, середній, низький (див. табл.2).

Таблиця 2

Критерії, показники та рівні сформованості мовного етикету майбутніх учителів англійської мови

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Когнітивний	знання етикетних формул; розуміння норм формального й неформального спілкування; обізнаність із правилами офіційної кореспонденції	високий / середній / низький
Операційно-комунікативний	коректне використання мовних формул; адекватність мовлення ситуації; дотримання норм ввічливості	високий / середній / низький
Ціннісно-мотиваційний	усвідомлення значущості мовного етикету; готовність до інклюзивної комунікації; повага до різноманіття	високий / середній / низький

Запропонована система критеріїв і показників дала змогу комплексно оцінити рівень сформованості мовного етикету як багатовимірного компонента професійної комунікативної поведінки майбутнього педагога.

У ході дослідження використовувалися такі методи:

- анкетування студентів;
- педагогічне спостереження;
- тестування знань з мовного етикету;
- аналіз усних і письмових мовленнєвих продуктів (діалоги, електронні листи, рольові ігри);
- метод експертного оцінювання;
- статистична обробка результатів.

Особливу увагу приділено аналізу професійно змодельованих комунікативних ситуацій, зокрема:

- звернення до учнів та батьків;
- службове листування з адміністрацією;
- англомовна комунікація з колегами та міжнародними партнерами;
- інклюзивне педагогічне спілкування.

На формувальному етапі в експериментальній групі було впроваджено спеціально розроблений комплекс практичних завдань, що включав:

- рольові ігри професійного спрямування;
- аналіз автентичних зразків англомовної офіційної кореспонденції;
- моделювання педагогічних ситуацій з урахуванням принципів інклюзії;
- вправи на переформулювання некоректних висловлювань;

– рефлексивні обговорення комунікативних помилок.

Контрольна група навчалася за традиційною програмою без цілеспрямованого акценту на мовний етикет.

Результати контрольного етапу засвідчили суттєве зростання рівня сформованості мовного етикету в експериментальній групі. Кількість студентів з високим рівнем за всіма критеріями зросла майже вдвічі, тоді як частка студентів з низьким рівнем значно зменшилася.

У контрольній групі спостерігалися лише незначні позитивні зрушення, що підтверджує ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу (див. табл.3).

Таблиця 3

Рівень сформованості мовного етикету студентів на констатувальному етапі (%)

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна група (КГ)	18,7	43,8	37,5
Експериментальна група (ЕГ)	21,9	40,6	37,5

Результати констатувального етапу свідчать про переважання середнього та низького рівнів сформованості мовного етикету в обох групах, що підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу (див. табл.4, рис. 1).

Таблиця 4

Рівень сформованості мовного етикету студентів після формувального етапу (%)

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Контрольна група (КГ)	25,0	46,9	28,1
Експериментальна група (ЕГ)	46,9	40,6	12,5

Отже, у студентів експериментальної групи зафіксовано суттєве зростання показників високого рівня та значне зменшення низького рівня сформованості мовного етикету, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

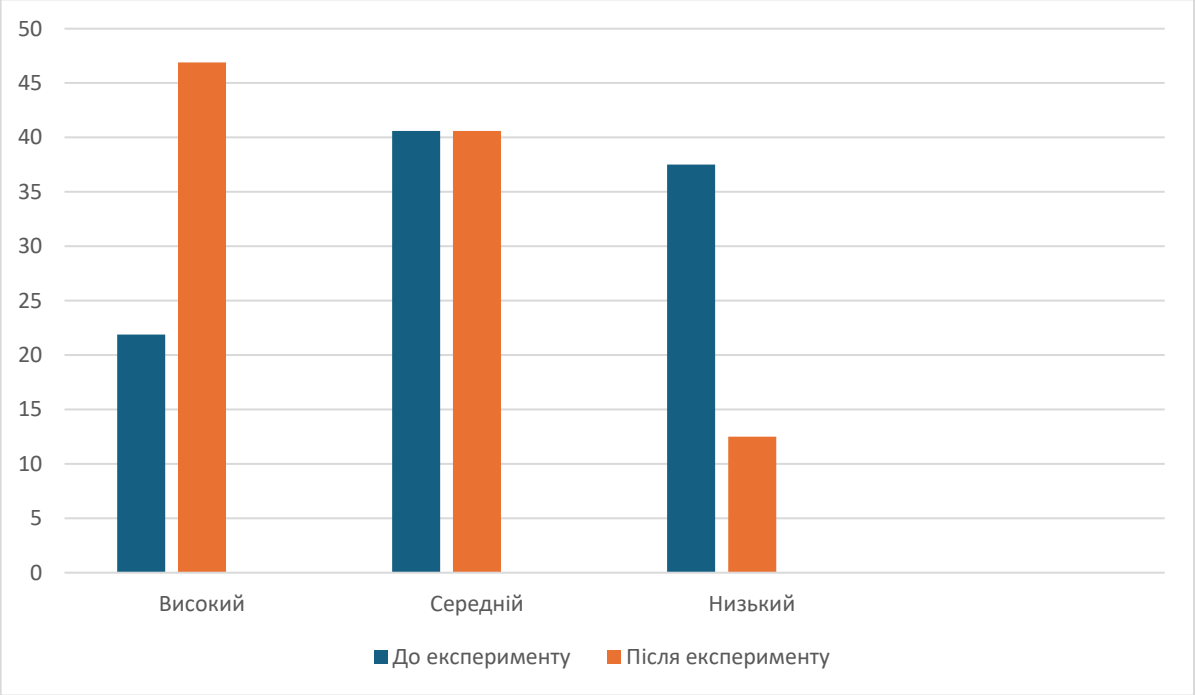


Рис. 1. Динаміка змін рівнів сформованості мовного етикету в експериментальній групі (%)

Аналіз результатів експерименту показав значні зміни у рівнях сформованості мовного етикету в експериментальній групі. Рівень високого рівня підвищився з 21,9 % до 46,9 %, що становить приріст на 25 %. Рівень середнього залишився стабільним і становив 40,6 % як до, так і після експерименту. Водночас частка студентів з низьким рівнем знизилася з 37,5 % до 12,5 %, що свідчить про зменшення кількості учасників із недостатнім володінням навичками мовного етикету. Загалом результати демонструють позитивну динаміку формування професійно-комунікативних компетенцій у майбутніх учителів англійської мови.

Отримані дані демонструють позитивну динаміку сформованості мовного етикету, зокрема істотне зростання високого рівня за рахунок зменшення низького. Мовний етикет як складова професійної комунікативної поведінки піддається цілеспрямованому формуванню в процесі фахової підготовки. Отримані результати засвідчують доцільність інтеграції етикетно-комунікативного компоненту в систему підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Висновки. Мовний етикет є невід'ємною складовою професійної комунікативної поведінки педагога та важливим чинником ефективності педагогічного спілкування. Для майбутніх учителів англійської мови оволодіння нормами мовного та комунікативного етикету є необхідною умовою успішної професійної діяльності в умовах іншомовної та

міжкультурної взаємодії. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні практично орієнтованих методик формування мовного етикету в системі педагогічної освіти. Практичне дослідження підтвердило, що мовний етикет є важливою складовою професійної комунікативної поведінки майбутнього педагога та потребує системного формування в процесі фахової підготовки. Ефективність авторської методики доводить доцільність інтеграції спеціальних етикетно-комунікативних модулів у програми підготовки майбутніх учителів англійської мови. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної бази, упровадженням цифрових комунікативних середовищ і вивченням міжкультурних аспектів мовного етикету.

Література

1. Баган М.П., Скляренко О.В. Мовленнєвий етикет сучасної української молоді: динаміка комунікативних орієнтирів. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. Том 27. № 1. 2024. С.9-18. DOI: https://doi.org/10.32589/2311-0821.1.2024.309598

2. Галаєвська Л. Мовленнєвий етикет як складова культурної компетентності здобувачів освіти на уроках української мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 212. С.38-40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747729/1/zbirnyk-tez-2025-Vyshyvanka-novyy-1-39-41.pdf

3. Гнатюк, Л. (2022). Архаїчні етикетні формули як відображення специфіки мовної картини світу українців. Українське мовознавство, 1(52), 5-18. DOI: https://doi.org/10.17721/um/52(2022).5-18

4. Кравченко Т., Атрощенко Т., Теличко Н. Науковий іншомовний етикет як важливий чинник формування гуманітарної культури майбутніх вчителів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2024. № 1(54). С. 83-87. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.83-87

5. Пискун О., Джевага Г., Носовець Н. Діджитал-етикет: правила комунікації в умовах онлайн-навчання. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 178, № 22. С.37-45. DOI: https://doi.org/10.58407/232207

6. Скрипник Н., Когутюк О., Турлюк С. Мовно-мовленнєвий етикет у професійно орієнтованому комунікативному спілкуванні. *Наукові статті*. 2024. № 6.1 (130.1). с.73-78. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-16

7. Ткачова Н.О., Ткачов А.С., Байдала В.В., Чирва Я.О. Роль комунікативної компетентності у формуванні професійного іміджу педагога. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 85. Том 2. 2025. С.153-158. DOI: https://doi.org/10.32782/ip/85.2.28

8. Лелека Т. О. Лінгвокультурологічні аспекти англомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* 2025. № 212. С.17-22. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-212-2

9. Шатілова Н. Формули етикету як маркери мовної картини світу буковинців у художніх текстах С.Воробкевича. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2021. С. 159–168. DOI: https://doi.org/10.24919/2411-4758.2021.217116

10. Шаповалова О., Майборода А., Леонова Н. Мовний етикет. Мовні формули. Стандартні етикетні ситуації. *Матеріали конференцій МЦНД.* 2022. С.75-77. URL: https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/339

11. Fitriyani S., Andriyanti E. Politeness Strategies in EFL Classroom Interaction. Journal of Language Teaching and Research. 2020. P.259-272.

12. Hassan, M., Al Shammari, F., & Lee, J.. Language culture and communicative competence in teacher education. *Language and Education*, 2023. 37(5), p.450–472.

13. Сковорода Г. С. Твори: у 2 т. / Сковорода Г. К. : Видавництво АН УРСР, 1961.Т. 2. С.167.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. Либідь, 1997. 376 с.

15. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. К. : Вища школа, 1985. 360 с.

16. Миронюк О. М. Про найуживаніші форми мовного етикету. *Культура слова*. К., 1987. Вип. 33. С 79-82.

17. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Львів : ПАІС, 2004. 344 с.

18. Wati, S. O., Wahyuni, I., Hayati, A., Syaveny, N., Johari, I., & Chandra, J. (2025). Politeness Strategies in EFL Classroom Interaction: A Pragmatic Perspective on Pedagogical Implications. *Journal of English Language and Education*, 10(4), p.147.

19. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

20. Harmer J. How to Teach English. London : Longman, 2007. 288 p.

References

1. Bahan, M. P., & Skliarenko, O. V. (2024). Movlennievyi etyket suchasnoi ukrainskoi molodi: dynamika komunikatyvnykh oriientyriv [Speech etiquette of modern Ukrainian youth: Dynamics of communicative guidelines]. *Visnyk Kyiv National Linguistic University. Series Philology*, 27(1), 9–18. Retrieved from: https://doi.org/10.32589/2311-0821.1.2024.309598 [in Ukrainian]

2. Halaievska, L. (2025). Movlennievyi etyket yak skladova kulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity na urokakh ukrainskoi movy [Speech etiquette as a component of cultural competence of students in Ukrainian language lessons]. *Naukovi zapysky. Series: Philological Sciences*, 212, 38–40. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747729/1/zbirnyk-tez-2025-Vyshyvanka-novyy-1-39-41.pdf [in Ukrainian]

3. Hnatiuk, L. (2022). Arkhaichni etyketni formuly yak vidobrazhennia spetsyfiky movnoi kartyny svitu ukraintsiv [Archaic etiquette formulas as a reflection of the specifics of the linguistic worldview of Ukrainians]. *Ukrainske movoznavstvo*, 1(52), 5–18. Retrieved from https://doi.org/10.17721/um/52(2022).5-18 [in Ukrainian]

4. Kravchenko, T., Atroshchenko, T., & Telychko, N. (2024). Naukovyi inshomovnyi etyket yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia humanitarnoi kultury maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov [Scientific foreign language etiquette as an important factor in the formation of humanitarian culture of future foreign language teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1(54), 83–87. Retrieved from https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.83-87 [in Ukrainian]

5. Pyskun, O., Dzhevaha, H., & Nosovets, N. (2023). Didzhytal-etyket: pravyla komunikatsii v umovakh onlain-navchannia [Digital etiquette: communication rules in online learning conditions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi kolehium" imeni T. H. Shevchenka*, 178(22), 37–45. Retrieved from https://doi.org/10.58407/232207 [in Ukrainian]

6. Skrypnyk, N., Kohutiuk, O., & Turliuk, S. (2024). Movno-movlennievyi etyket u profesiino oriientovanomu komunikatyvnomu spilkuvanni [Speech etiquette in professionally

oriented communicative interaction]. *Naukovi statti*, 6.1(130.1), 73–78. Retrieved from https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-16 [in Ukrainian]

7. Tkachova, N. O., Tkachov, A. S., Baidala, V. V., & Chyrva, Ya. O. (2025). Rol komunikatyvnoi kompetentnosti u formuvanni profesiinoho imidzhu pedahoha [The role of communicative competence in shaping the professional image of a teacher]. *Innovatsiina pedahohika*, 85(2), 153–158. Retrieved from https://doi.org/10.32782/ip/85.2.28 [in Ukrainian]

8. Leleka, T. O. (2025). Linhvokulturolohichni aspekty anhlomovnoho spilkuvannia [Linguocultural aspects of English-language communication]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky*, 212, 17–22. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-212-2 [in Ukrainian]

9. Shatilova, N. (2021). Formuly etyketu yak markery movnoi kartyny svitu bukovyntsiv u khudozhnikh tekstakh S. Vorobkevycha [Etiquette formulas as markers of the linguistic worldview of Bukovinians in the literary texts of S. Vorobkevych]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri*, 159–168. Retrieved from https://doi.org/10.24919/2411-4758.2021.217116 [in Ukrainian]

10. Shapovalova, O., Maiboroda, A., & Leonova, N. (2022). Movnyi etyket. Movni formuly. Standartni etyketni sytuatsii [Language etiquette. Language formulas. Standard etiquette situations]. *Materialy konferentsii MTsND*, 75–77. Retrieved from https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/339 [in Ukrainian]

11. Fitriyani, S., & Andriyanti, E. (2020). Politeness strategies in EFL classroom interaction. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 259–272. [in English]

12. Hassan, M., Al Shammari, F., & Lee, J. (2023). Language culture and communicative competence in teacher education. *Language and Education*, 37(5), 450–472. [in English]

13. Skovoroda, H. S. (1961). Tvory: u 2 t. T. 2 [Works: in 2 volumes. Vol. 2]. Kyiv: Vydavnytstvo AN URSR, 167 p. [in Ukrainian]

14. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 376 p. [in Ukrainian]

15. Hanych, D. I., & Oliinyk, I. S. (1985). Slovnyk linhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv: Vyshcha shkola, 360 p. [in Ukrainian]

16. Myroniuk, O. M. (1987). Pro naiuzhyvanishi formy movnoho etyketu [On the most commonly used forms of language etiquette]. *Kultura slova*, 33, 79–82. [in Ukrainian]

17. Batsevych, F. S. (2004). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]. Lviv: PAIS, 344 p. [in Ukrainian]

18. Wati, S. O., Wahyuni, I., Hayati, A., Syaveny, N., Johari, I., & Chandra, J. (2025). Politeness strategies in EFL classroom interaction: A pragmatic perspective on pedagogical implications. Journal of English Language and Education, 10(4), 147. [in English]

19. Brown, P., & Levinson, S. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]

20. Harmer, J. (2007). How to teach English. London: Longman. [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811:111’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-518-529

Гуляк Тетяна Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, факультет іноземних мов, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-7297-415X

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИЧНОЇ КОГЕЗІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ВЕРСІЇ РОМАНУ «МАРІЯ» УЛАСА САМЧУКА

Анотація. У статті проаналізовано особливості відтворення засобів лексичної когезії в англомовному перекладі роману Уласа Самчука «Марія», виконаному Ромою Франко. Лексична когезія розглядається як фундаментальна категорія текстової організації, що забезпечує структурну цілісність твору та відтворює індивідуальний авторський стиль.

Дослідження виявляє, що в оригінальному тексті когезія реалізується через повні лексичні повтори ключових концептів, анафоричні структури, синонімічні ряди, колокаційні зв’язки та культурно марковану лексику.

Особливу увагу приділено аналізу перекладацьких трансформацій, застосованих для збереження текстової зв’язності в умовах типологічних відмінностей між українською й англійською мовами.

Дослідження демонструє, що перекладач застосовує різноманітні стратегії. Дослівний переклад використано для збереження повторів і анафоричних конструкцій, транскрибування для етнографічних реалій, описові конструкції для пояснення культурно-специфічних елементів.

Виявлено, що найбільш проблемними для відтворення є фрагменти з високою щільністю стилістичних засобів, де компресія призводить до елімінації звукового символізму й анафоричних повторів. Лексичні субституції, хоча й контекстуально виправдані, супроводжуються втратою культурних конотацій ключових концептів української традиції. Водночас у перекладі успішно використано компенсаторні трансформації: синтаксичну модуляцію для посилення емоційного ефекту, лексичне розширення з метафоричним нарощуванням, збереження ритмомелодики через дослівний переклад.

Такий вибір перекладацьких трансформацій дозволяє компенсувати втрати на одному рівні текстової організації посиленням виразності на іншому, зберігаючи загальну когезійну структуру та стилістичний ефект оригіналу в умовах міжмовної транспозиції.

Ключові слова: лексична когезія, перекладацькі трансформації, Улас Самчук, художній переклад, дослівний переклад, транскрибування.

Huliak Tetiana Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the English Philology Department, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-7297-415X

PECULIARITIES OF TRANSLATING LEXICAL COHESION IN THE ENGLISH VERSION OF ULAS SAMCHUK'S NOVEL «MARIA»

Abstract. The article analyses the peculiarities of rendering lexical cohesion devices in the English translation of Ulas Samchuk's novel «Maria» by Roma Franko. Lexical cohesion is examined as a fundamental category of textual organization that ensures the structural integrity of the work and reproduces the individual authorial style. The study reveals that in the original text, cohesion is realized through complete lexical repetitions of key concepts, anaphoric structures, synonymic series, collocations, and culturally marked vocabulary.

Particular attention is paid to the analysis of translation transformations applied to preserve textual cohesion under the conditions of typological differences between Ukrainian and English. The study demonstrates that the translator employs various strategies. Literal translation is used to preserve repetitions and anaphoric constructions, grammatical adaptations with variation of articles and syntactic structures, transcription of ethnographic realia, and descriptive constructions to explain culturally specific elements. It is revealed that the most problematic for rendering are fragments with high density of stylistic devices, where compression leads to the elimination of sound symbolism and anaphoric repetitions. Lexical substitutions, though contextually justified, are accompanied by the loss of cultural connotations of key concepts of Ukrainian tradition.

At the same time, the translation successfully employs compensatory transformations: syntactic modulation to enhance emotional effect, lexical expansion with metaphorical amplification, preservation of rhythmic-melodic patterns through literal translation.

Such a choice of translation transformations allows compensating for losses at one level of textual organization by intensifying expressiveness at another, preserving the overall cohesive structure and stylistic effect of the original under the conditions of interlingual transposition.

Keywords: lexical cohesion, translation transformations, Ulas Samchuk, literary translation, literal translation, transcription.

Постановка проблеми. Когезія як фундаментальна категорія лінгвістики тексту є одним із найскладніших об'єктів перекладознавчого дослідження. Якщо лексичні одиниці та граматичні структури мають відносно стабільні міжмовні відповідники, то засоби створення текстової зв'язності глибоко вкорінені в типологічні особливості конкретної мови. Лексична когезія, що реалізується через повтори, синонімічні заміщення, антонімічні протиставлення, гіперо-гіпонімічні відношення та колокаційні зв'язки, виконує подвійну функцію: забезпечує структурну цілісність тексту та відтворює індивідуальний стиль автора, його світобачення і ставлення до зображуваного.

Проблема відтворення лексичної когезії в художньому перекладі набуває особливої актуальності в контексті глобалізаційних процесів, коли українська література активно входить у світовий культурний простір. Переклад класичних творів української літератури англійською мовою – це не тільки акт міжмовної комунікації, а й інструмент культурної дипломатії, засіб репрезентації національної ідентичності на міжнародній арені. У цьому контексті збереження текстової когезії стає не просто технічним завданням перекладача, але й питанням адекватної трансляції української культурної картини світу, закодованої в специфічних засобах текстової організації.

Роман «Марія» (1934) Уласа Самчука посідає особливе місце в українській літературі як масштабне епічне полотно, що відтворює драматичну історію волинського селянства на зламі епох. Твір охоплює період від кінця XIX століття до початку 1930-х років, показуючи долю головної героїні на тлі революцій, війни, соціальних катаклізмів. Художня своєрідність роману значною мірою визначається майстерним використанням засобів лексичної когезії: наскрізних лейтмотивних повторів, розгалужених синонімічних рядів, тематичних лексичних ланцюжків, що пронизують весь текст і створюють його семантичну єдність. Ці когезійні засоби не є формальними елементами текстової організації – вони несуть серйозне смислове й емоційно-експресивне навантаження, втілюють авторське бачення селянської долі, філософію землі як основи буття, циклічність природного і людського життя.

Переклад роману англійською мовою, здійснений Ромою Франко у 2011 році, відкриває нові можливості для дослідження перекладацьких стратегій відтворення лексичної когезії. На відміну від першого англомовного перекладу 1954 року, виконаного Стефанією Пауш, новий переклад з'явився в іншому історико-культурному контексті, коли українська література почала активніше позиціонуватися в світі, а перекладознавство значно розширило свій методологічний інструментарій. Це дозволяє

розглядати переклад Роми Франко як текст, що репрезентує сучасні тенденції відтворення текстової зв'язності в художньому перекладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття характеризуються значним посиленням уваги дослідників до проблем текстової когезії та її відтворення в перекладі. Це пов'язано з розвитком корпусної лінгвістики, дискурс-аналізу і когнітивного перекладознавства. О. Ємець у статті «Когезія в коротких оповіданнях сучасних американських письменників: стилістичний та прагматичний аспекти» (2019) дослідила функціонування когезійних засобів у сучасній англомовній прозі, зосередившись на їхньому стилістичному та прагматичному навантаженні. Дослідниця виявила, що в американській короткій прозі лексична когезія виконує не лише текстотвірну, а й потужну естетичну функцію: повтори ключових слів створюють лейтмотивну структуру оповідання, синонімічні ланцюжки забезпечують плавність наративу, колокаційні зв'язки формують образні системи. Авторка наголосила, що когезія є інструментом конструювання смислу й авторської інтенції, а не просто формальним засобом зв'язності речень. В. Коваленко та В. Порошина у статті «Зв'язність тексту та мовні засоби її вираження (на матеріалі німецькомовних текстів)» (2021) проаналізували способи створення текстової зв'язності в німецькій мові та виявили, що для германських мов характерним є широке використання граматичних засобів когезії (артиклів, займенників, сполучників), тоді як лексична когезія відіграє допоміжну роль. Дослідники акцентують на важливості розуміння типологічних особливостей мов при аналізі когезійних структур, оскільки мови різних типів використовують різні домінантні засоби зв'язності. Щодо творчості Уласа Самчука, то, попри зростання інтересу до його спадщини в останні роки, лінгвістичний аналіз особливостей текстової організації його романів залишається недостатнім. Літературознавчі дослідження (О. Бандури, Л. Скорини, М. Павлишина, Л. Коломієць, О. Черкес), як правило, зосереджуються на ідейно-тематичних, композиційних або історико-культурних аспектах творів письменника, тоді як лінгвостилістичні особливості, зокрема специфіка когезійної структури його текстів, залишаються малодослідженими. Між тим, проза Самчука характеризується яскравими ідіостилістичними рисами, серед яких помітне місце посідають саме засоби лексичної когезії: наскрізні лейтмотивні повтори, розгалужені синонімічні ряди, тематичні лексичні ланцюжки, що пронизують увесь текст.

Мета статті – проаналізувати особливості передачі засобів лексичної когезії в англомовному перекладі роману Уласа Самчука «Марія», виконаному Ромою Франко (2011), та визначити основні перекладацькі трансформації, використані для збереження текстової зв'язності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення феномену когезії розпочалося в межах функціональної лінгвістики та знайшло найповніше втілення в класичній праці М. Холлідея та Р. Хасан «Cohesion in English» (1976), яка заклала концептуальні основи дослідження текстової зв'язності. Науковці вперше систематизували засоби когезії в англійському тексті, виділивши п'ять основних типів: референцію, субституцію, елімінацію, сполучення та лексичну когезію. Особливу увагу дослідники приділили саме лексичній когезії, розділивши її на два основні механізми – рітерацію (повтор у різних формах: повний повтор, синонім, антонім, гіпонім, гіперонім) та колокацію (регулярну сполучуваність лексем зі спільним семантичним полем). Дослідники наголосили, що лексична когезія є найбільш очевидним і водночас найскладнішим засобом текстової зв'язності, оскільки вона не обмежується граматичними правилами, а залежить від семантичних відношень між словами та контекстуального використання лексики [1]. М. Бейкер в фундаментальній праці «In Other Words: A Coursebook on Translation» (1992) детально проаналізувала роль лексичної когезії в перекладі, наголошуючи на тому, що саме лексичні зв'язки часто виявляються найуразливішими при міжмовній транспозиції [2]. Одним із найпоширеніших засобів лексичної когезії в романі Уласа Самчука є повний лексичний повтор, особливо стосовно ключових понять, що формують ідейно-тематичну основу твору. Найбільш показовим є повтор концепту «земля», що пронизує увесь роман і символізує основу селянського буття. В оригіналі читаємо: *«Під селянськими стріхами гуторили на всі лади про **землю**. **Земля, земля** й **земля**. Дайте нам **землі**! Той, хто дасть селянам **землю**, той здобуде душу народу! Треба **землі**, мало **землі**, народ не може без **землі**!»* [3, С. 95]. А в перекладі: *«Under villagers' thatched roofs all talk revolved around the **land**. The **land**, the **land**, the **land**. Give us the **land**! The one who gives the **land** to the peasants will gain the soul of the nation! **Land** was needed, there was too little **land**, can the people be without **land**?»* [4, С. 153].

Центральним елементом є триразовий повтор «Земля, земля й земля», перекладений як «The land, the land, the land». Перекладач застосувала граматичну трансформацію, додавши означений артикль «the» перед кожним повтором, що підкреслює конкретність і означеність об'єкта селянської мрії. Ця трикомпонентна структура повтору збережена повністю, оскільки вона створює наростання емоційної напруги та функціонує як експресивний маркер селянської ідентичності. Анафоричний повтор тут виконує подвійну функцію: він не лише зв'язує текст на лексичному рівні, але й передає емоційний стан селянської громади, її одержимість ідеєю володіння землею.

У межах уривку лексема «земля» вживається вісім разів, створюючи надзвичайно щільну когезивну структуру. В українському оригіналі спостерігаємо природне відмінкове варіювання: «про землю» у знахідному відмінку з прийменником, номінативні форми у триразовому повторі, родовий відмінок у конструкціях «дайте нам землі» та «мало землі», а також прийменникову конструкцію «без землі». Ця відмінкова варіативність є природною для української мови і забезпечує лексичну когезію без видимих зусиль. Англійська мова, позбавлена розвиненої системи відмінків, компенсує це через варіювання артиклів і синтаксичних конструкцій.

Перекладач застосував стратегію граматичного варіювання, чергуючи форми «the land» та «land» без артикля. Означений артикль вживається там, де йдеться про конкретну українську землю як об'єкт бажання («Give us the land»), тоді як форма без артикля підкреслює абстрактну потребу в землі як такій («Land was needed», «without land»). Така семантична диференціація створює додатковий рівень значення: «the land» позначає конкретну землю, яку селяни хочуть отримати у володіння, а «land» означає загальне поняття землі як необхідної умови селянського існування.

Особливої уваги заслуговує переклад фрази «гуторили на всі лади про землю» як «all talk revolved around the land». Тут застосовано лексичну заміну з розширенням контексту, адже українське дієслово «гуторили» замінене на метафоричне «revolved», що буквально означає «обертався навколо». Це метафоричне дієслово посилює центральність теми землі у свідомості селян, передаючи не просто факт розмов, а одержимість цією темою, коли все життя селянської громади концентрується навколо єдиного питання.

Синтаксична перебудова останнього речення демонструє складну систему трансформацій зі збереженням когезивної щільності. Українське «Треба землі, мало землі, народ не може без землі!» перетворилося на «Land was needed, there was too little land, can the people be without land?». Безособова конструкція «треба» трансформувалася у пасивну конструкцію «was needed», безособова форма «мало» стала активною конструкцією з експлетивним підметом «there was too little», а заперечна конструкція перетворилася на риторичне питання. Ця остання трансформація особливо важлива тому, що риторичне питання «can the people be without land?» створює більш сильний емоційний ефект в англійській мові, ніж пряме ствердження, компенсуючи втрату експресивності, притаманної українському оригіналу.

Риторична структура фрагмента «Той, хто дасть селянам землю, той здобуде душу народу!» збережена через конструкцію «The one who gives the land to the peasants will gain the soul of the nation!». Анафоричний повтор

«той... той» переданий через конструкцію «The one... will», яка зберігає логіко-граматичний паралелізм оригіналу. Вибір дієслова «gain» замість нейтральнішого «obtain» або «acquire» для передачі українського «здобуде» посилює метафоричність висловлювання та його емоційне навантаження. Заміна «народу» на «nation» замість можливого «people» також є стилістично мотивованою. «Nation» передає політичне й ідеологічне значення, підкреслюючи національно-визвольний контекст земельного питання.

Метафорична когезія створюється через систему образів, які повторюються та розвиваються протягом тексту. Центральним для роману є образ землі як живої істоти, що народжує та годує. У фрагменті читаємо: *«Ну що ж? Усе тоді родить – **земля**, і ти... Чого ж ти дивуєшся? Це добре, жінко. Роби. Наша **земля** велика... Заселяй, засипай людьми. Аби лиш люди були, аби лиш не потвори.....»* [3, С. 67]. Перекладач зберігає метафоричність: *«Well, so what? Everything gives birth then-**the earth**, and you. . . Why are you surprised at that? That's fine, wife. Keep at it. Our **earth** is big… Populate it, heap it up with humans. As long as they're people and not monsters…»* [4, С. 116], де метафора «засипай людьми» відтворюється через «populate it, heap it up with humans».

Тематичне ядро оповіді утворює також лексема «grain» («зерно», «хліб»), яка пронизує текст, створюючи семантичну вісь голоду та виживання: *«Україна, **хлєба**! Давай **хлєб**!» Телеграфні дроти, телефонні дзвінки, голосномовники й надавачі – «**хлєба**!». По станціях, по редакціях, по бюрах урядів цокотять машинки, вистрочують статистики, вистрочують накази, вистрочують нервово: «**Хлєба, хлєба і хлєба**!»* [3, С. 124]. У перекладі читаємо: *«The telegraphs and telephones were shouting: «Give us **grain**, Ukraine! **Grain**» From all sides: «**Grain**» In railway stations, in editorials, in offices…»* [4, С. 198]. Перше, що привертає увагу при порівнянні текстів, це значна відмінність в обсязі. Український оригінал є набагато розгорнутішим і деталізованішим, тоді як англійський переклад демонструє послідовну компресію, скорочуючи текст приблизно вдвічі. Така стратегія стиснення може бути зумовлена прагненням до лаконічності, типової для англомовної літературної норми, складністю відтворення стилістичних ефектів української мови.

Оригінал містить детальне перелічення комунікаційних засобів: «телеграфні дроти, телефонні дзвінки, голосномовники й надавачі», що перекладено стисло як «the telegraphs and telephones». Перекладач використав генералізацію, об'єднавши чотири конкретні українські поняття у дві загальні англійські категорії. Втрачені елементи «голосномовники» та «надавачі» створюють в оригіналі ефект технологічного багатоголосся радянської пропагандистської машини, передаючи всеохопність та

багатоканальність тиску на Україну. Англійський текст стає лаконічнішим, але втрачає відчуття технологічного натиску та всюдисущості комунікаційних засобів, через які транслювалися вимоги.

Особливо важливою втратою є повне опущення ономатопеї та звукового символізму. Українське дієслово «цокотять» відтворює звук друкарських машинок, клацання їхніх клавіш, створюючи сенсорний ефект і занурюючи читача в атмосферу радянських установ. Цей звуковий образ посилює відчуття механічності та невпинності бюрократичної машини, що день і ніч вистукує свої вимоги. В англійському перекладі цей елемент повністю елімінований і читач не отримує того звукового виміру, який є важливою частиною художнього ефекту оригіналу.

Ще більш значною втратою є повне вилучення анафоричного повтору. Український текст використовує виразну анафору: «вистрочують статистики, вистрочують накази, вистрочують нервово». Повторення дієслова «вистрочують» на початку кожної синтагми створює ритмічний ефект і посилює відчуття монотонної, але інтенсивної діяльності. Англійський переклад елімінує весь цей фрагмент, що призводить до втрати ритмічної структури, стилістичного ефекту нагнітання, конкретних об’єктів бюрократичної діяльності (статистики, накази) та емоційного маркера «нервово».

Додатковим стилістичним нюансом є написання «хліба» замість нормативного «хліба». Це не просто орфографічна особливість, а стилістичний прийом, що може бути способом відтворення «чужого голосу» – голосу радянської влади, що вимагає хліб українською мовою, але з російським акцентом. В англійському перекладі неможливо відтворити цей нюанс, що є прикладом неперекладності культурно-специфічних елементів.

Найважливішою лексичною трансформацією є заміна українського «хліба» англійським «grain». Це рішення має глибокі культурні та семантичні наслідки. Українське «хлєб» може означати як власне хліб (випечений продукт), так і зерно за метонімічним перенесенням. Англійське «grain» однозначно вказує на зерно, а не на хліб. Перекладач обрав «grain», оскільки в історичному контексті Голодомору вимоги радянської влади стосувалися саме зерна для заготівель.

Проте українське «хліб» має значно ширшу семантику та емоційне навантаження. Хліб в українській культурі є основою життя, символом достатку, сакральним об’єктом у народній традиції. Існують численні прислів’я, обряди, повір’я, пов’язані з хлібом.

Англійське «grain» є більш нейтральним, технічним терміном сільськогосподарської продукції, який не несе тієї культурної та емоційної ваги, що «хлєб» в українській традиції. Це культурна втрата, яку практично неможливо компенсувати в перекладі.

У наступному фрагменті спостерігаємо анафоричну структуру з повтором конструкції «стільки разів» / «how many times», що підкреслює циклічність людського життя та його нерозривний зв'язок із природою. Рома Франко використовує дослівний переклад і зберігає цей повтор, відтворюючи не лише семантику, а й ритмомелодику оригіналу. Така стратегія узгоджується з позицією М. Бейкер [2], яка наголошує, що збереження лексичних повторів у перекладі є важливим для передачі авторського стилю та текстової когезії.

В оригіналі читаємо: *«Коли не рахувати останніх трьох, то Марія зустріла й провела двадцять шість тисяч двісті п'ятдесят вісім днів.* ***Стільки разів*** *сходило для неї сонце,* ***стільки разів*** *переживала насолоду буття,* ***стільки разів*** *бачила або відчувала небо, запах сонячного тепла й землі»* [3, С. 1].

У перекладі: «*If the last three days are not counted, Maria lived for twenty-six thousand, two hundred and fifty-eight days. That is* ***how many times*** *the sun rose for her,* ***how many times*** *she experienced the sweetness of existence,* ***how many times*** *she saw or sensed the sky, the fragrance of the sun's warmth and of the earth»* [4, С. 25].

Особливу складність для перекладу становить відтворення лексичної когезії, заснованої на культурно маркованій лексиці. Українська культурна специфіка, втілена в реаліях побуту, звичаїв та обрядів, створює унікальні когезійні зв'язки, які важко передати іншою мовою. Розглянемо фрагмент, що описує різдвяні традиції: *«У передньому куті стіл, на нім насипано зерно, сіно і застелено білим доморобним настільником. На покуті жменя сіна; у сіні горщик* ***кути****, горщик овочевого узвару, покриті житніми книшами. Над усім поставлений* ***дідух****, зв'язаний з різного збіжжя»* [3, С. 65].

«In the icon corner there is a small bundle of hay, in which have been placed little clay pots of ***kutya*** *and stewed fruit covered with rye knishes. A* ***didukh****, comprised of various grain stalks, is placed above everything»* [4, С. 111].

Рома Франко обирає стратегію транскрипції для ключових етнографічних реалій «kutya» та «didukh», зберігаючи їхній автентичний звук. Така перекладацька стратегія відповідає рекомендаціям П. Ньюмарка [5], який наголошує на важливості збереження ключових культурних концептів навіть ціною певного «очуження» тексту для читача перекладу. Транскрибовані реалії створюють ефект автентичності та занурюють читача в українську культурну атмосферу. Колокаційні зв'язки, тобто регулярна сполучуваність лексичних одиниць, що належать до спільної семантичної сфери, також відіграють важливу роль у створенні текстової цілісності роману.

Розглянемо опис природи, де колокації формують цілісну картину наближення літа в селі: *«Пізніше щодня сходило сонце і щодня заходило. Цвіт опадав, сіявся легким пухом, торкався землі й стлівав. На гілках зав'язувалися зелепухи, обтрушували ознаки зародження, більшали і квапилися дозріти»* [3, С. 2]. У перекладі: *«Days went by, and the sun rose every morning and set every evening. Blossoms dropped off, floated downwards like downy fluff, sank to the ground and withered. Small green buds formed on branches, shook off all signs of their birth, grew larger, and hastened to mature»* [4, С. 25].

В оригіналі письменник вибудовує поетичну картину циклічності природних процесів через майстерне поєднання дієслівних колокацій та образів, що втілюють ідею безперервного руху часу та перетворення. Перше речення створює когезію через подвійний повтор прислівника «щодня», який підкреслює монотонність та незмінність природного циклу.

Українське дієслово «сходило» у поєднанні з «сонце» та «заходило» утворює природні для української мови колокації, де дієслова руху вгору та вниз метафоризують появу та зникнення сонця на небосхилі. Перекладач трансформує цю структуру, додаючи на початку узагальнююче речення «days went by», якого немає в оригіналі. Це доповнення створює додатковий рівень темпоральної когезії, експліцитно вказуючи на плин часу. Далі перекладач розгортає оригінальне «щодня сходило... і щодня заходило» у конструкцію «the sun rose every morning and set every evening», де повтор «щодня» замінюється на часові конкретизатори «every morning» та «every evening». 1

Колокаційні зв'язки в українському тексті особливо яскраво виявляються в описі опадання цвіту. Автор використовує ланцюжок дієслів, які утворюють природні колокації з іменником «цвіт»: «опадав», «сіявся», «торкався», «стлівав». Рома Франко відтворює цю послідовність через ланцюжок англійських дієслів: «dropped off, floated downwards like downy fluff, sank to the ground and withered». Колокація «blossoms dropped off» відповідає українському «цвіт опадав», зберігаючи семантику відокремлення від дерева. Трансформація «сіявся легким пухом» у «floated downwards like downy fluff» демонструє перекладацьке рішення, яке зберігає поетичність оригіналу: дієслово «floated» створює образ плавного, легкого руху, а прислівник «downwards» експліцитно вказує напрямок, який в українському оригіналі виражений імпліцитно через саму семантику дієслова «сіявся». Порівняння «легким пухом» стає англійською «like downy fluff», де прикметник «downy» підсилює образ м'якості та легкості. «Торкався землі» перекладено як «sank to the ground», де перекладач обрала дієслово «sank» (занурювався, опускався), яке змінює акцент з делікатного

дотику на більш пасивне опускання під власною вагою. «Стлівав» передано через «withered», що точно відповідає семантиці в'янення, хоча втрачається специфічне значення злиття з землею, розчинення в ній.

Наступне речення створює когезію через опис протилежного процесу – не завершення, а зародження нового життя. Українська фраза «на гілках зав'язувалися зелепухи» використовує колокацію «зав'язувалися зелепухи», де дієслово «зав'язувалися» належить до сільськогосподарської семантичної сфери, позначаючи процес формування плодів. Перекладач передає це як «small green buds formed on branches», де описова конструкція «small green buds» розгортає українське діалектне слово «зелепухи», роблячи його зрозумілим через пояснювальні означення.

Когезія на рівні тексту створюється через протиставлення двох процесів: завершення старого циклу (опадання цвіту) та початку нового (формування плодів). Український текст вибудовує цю опозицію через дієслівні ланцюжки, де перша група дієслів має семантику руху вниз і закінчення («опадав», «сіявся», «торкався», «стлівав»), а друга – семантику виникнення та росту вгору («зав'язувалися», «обтрушували», «більшали», «квапилися дозріти»). Перекладач зберігає цю структурну опозицію, відтворюючи обидві групи дієслів та їхню послідовність.

Висновки. Проведений аналіз засобів лексичної когезії в романі Уласа Самчука «Марія» та способів їх відтворення в англомовному перекладі Роми Франко засвідчує, що лексична когезія в оригінальному тексті реалізується через систему взаємопов'язаних механізмів. Це повні лексичні повтори ключових концептів, анафоричні структури, синонімічні ряди, колокаційні зв'язки та культурно маркована лексика. Для відтворення когезійної структури перекладач застосовує різноманітні перекладацькі трансформації: дослівний переклад для збереження повторів і анафоричних конструкцій, граматичні адаптації з варіюванням артиклів і синтаксичних структур для компенсації відсутності відмінкової системи в англійській мові, транскрибування етнографічних реалій для збереження автентичності, описові конструкції для пояснення культурно-специфічних елементів. Особливу роль відіграють трансформації граматичного варіювання та семантичної диференціації, які дозволяють відтворити когезійну щільність оригіналу в умовах типологічно відмінної мовної системи.

Водночас дослідження виявило межі перекладацьких трансформацій у відтворенні стилістичного багатства оригіналу. Компресія як домінантна трансформація у фрагментах з високою щільністю стилістичних засобів призводить до елімінації звукового символізму, анафоричних повторів та емоційних маркерів, що редукує атмосферне наповнення тексту. Лексичні субституції, хоча й контекстуально виправдані, супроводжуються втратою

культурних конотацій ключових концептів української традиції. Генералізація редукує деталізацію оригіналу, а діалектне забарвлення виявляється неперекладним. Проте переклад успішно застосовує компенсаторні трансформації: синтаксичну модуляцію для посилення емоційного ефекту, лексичне розширення з метафоричним нарощуванням, дослівний переклад анафоричних структур для відтворення ритмомелодики, транскрибування для збереження культурної автентичності.

Література:

1. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976. 374 p.
2. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London: Routledge, 1992. 304 p.
3. Самчук У. Марія. Київ: Дніпро, 1990. 414 с.
4. Samchuk U. Maria / Translated by Roma Franko. Toronto: Language Lanterns Publications, 2011. 328 p.
5. Newmark P. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall, 1988. 292 p.

References:

1. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
2. Baker, M. (1992). In Other Words: A Coursebook on Translation. London: Routledge.
3. Samchuk, U. (1990). Mariia [Maria]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
4. Samchuk, U. (2011). Maria (R. Franko, Trans.). Toronto: Language Lanterns Publications.
5. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373:81’26

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-530-544

Гурова Оксана Модестівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, доцент ЗВО кафедри української мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7160-4288

Хомік Олена Євгеніївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, доцент ЗВО кафедри української мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-9161-3245

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «*ЧАС*» У ТЕКСТАХ УКРАЇНСЬКОЇ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Анотація. Стаття присвячена спробі системного лінгвокультурологійного аналізу особливостей вербалізації концепту «час» у текстах української усної народної творчості. На підставі аналізу різножанрового фольклорного матеріалу (замовлянь, казок, календарно- та сімейно-обрядових пісень, паремій тощо) з’ясовано, що темпоральність у фольклорних текстах виступає ключовим параметром моделювання як самого тексту, так і національної мовної картини світу. Час в аналізованому дискурсі не є унітарним, а безпосередньо детермінується жанровою прагматикою та світоглядними орієнтирами етносу і варіюється від чіткої експліцитної хронологізації подій до імпліцитної репрезентації через систему традиційних обрядів і символічних образів. Особливу увагу приділено дихотомії сакрального та профанного вимірів. Встановлено, що ритуальний час тяжіє до циклічності (обрядові жанри), відтворюючи міфологічну модель «вічного повернення» до першопочатку (колядки, веснянки), тоді як профанний час репрезентує лінійний рух повсякденності та незворотність людського віку (паремії). Зачини та фінальні формули казки не лише виконують хронологізувальну функцію, а й маркують події як завершені у віддаленому минулому, що виключає моделювання майбутнього в межах цього жанру. У колисанках час трансформується зі статичного теперішнього у динамічне майбутнє, створюючи вектор успішної самореалізації дитини та «програмуючи» її життєвий шлях. Досліджено специфіку «перехідної» часовості у весільній обрядовості, де спостерігається дифузія побутового та сакрального ритмів.

У статті деталізовано міфосеміотичне членування часу на позитивно та негативно маркований. З'ясовано, що аксіологічна опозиція «чистого» (благословенного) та «нечистого» (небезпечного) часу регулює соціальну та ритуальну життєдіяльність етносу в усіх аналізованих жанрах. Окремо розглянуто феномен наративної компресії в казках та замовляннях, за якої тривалі часові дистанції редукуються для динамізації сюжету або потрібної швидкої реалізації магічного впливу. Доведено, що часові уявлення в українському фольклорі мають чітку ритуально-символічну неоднорідність і виконують регулятивну функцію в традиційній картині світу. Отримані результати сприяють глибшому розумінню специфіки української національно-мовної картини світу та окреслюють перспективи подальших досліджень темпоральних моделей.

Ключові слова: концепт «час», темпоральність, вербалізація часу, український фольклор, національно-мовна картина світу, аксіологічність.

Hurova Oksana Modestivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language of the Faculty of Philology of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7160-4288

Khomik Olena Yevgeniivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language of the Faculty of Philology of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-9161-3245

FEATURES OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF "TIME" IN TEXTS OF UKRAINIAN ORAL FOLK CREATIVITY

Abstract. This article is devoted to a systematic linguistic and cultural analysis of the verbalization of the concept of "time" in Ukrainian folk literature. Based on the analysis of various genres of folklore material (incantations, fairy tales, calendar and family ritual songs, proverbs, etc.), it has been established that temporality in folklore texts is a key parameter for modeling both the text itself and the national linguistic picture of the world in general. Time in the analyzed discourse is not unitary, but is directly determined by genre pragmatics and the worldview of the ethnic group, and varies from a clear explicit chronology of events to an implicit representation through a system of traditional rituals and symbolic images. Particular attention is paid to the dichotomy of the sacred and

profane dimensions. It has been established that ritual time tends toward cyclicality (ritual genres), reproducing the mythological model of the "eternal return" to the beginning (carols, spring songs), while profane time represents the linear movement of everyday life and the irreversibility of human age (parables). The closing and final formulas of fairy tales not only perform a chronological function, but also mark events as completed in the distant past, which excludes the modeling of the future within this genre. In lullabies, time is transformed from a static present into a dynamic future, creating a vector for the child's successful self-realization and "programming" their life path. The specifics of "transitional" temporality in wedding rituals, where there is a diffusion of everyday and sacred rhythms, are examined.

The article details the mythosemiotic division of time into positively and negatively marked. It has been established that the axiological opposition of "pure" (blessed) and "impure" (dangerous) time regulates the social and ritual life of the ethnic group in all the genres analyzed. The phenomenon of narrative compression in fairy tales and spells is discussed separately, in which long time distances are reduced to make the plot more dynamic or to quickly achieve the desired magical effect. It has been proven that temporal concepts in Ukrainian folklore have a clear ritual-symbolic heterogeneity and perform a regulatory function in the traditional worldview. The results obtained contribute to a deeper understanding of the specifics of the Ukrainian national-linguistic worldview and outline prospects for further research on temporal models.

Keywords: concept of «time», temporality, verbalization of time, Ukrainian folklore, national-linguistic worldview, axiologicality.

Постановка проблеми. Час належить до універсальних категорій людського буття, що відіграють визначальну роль у формуванні мовної картини світу та культурної свідомості будь-якого етносу. Його осмислення й вербальна репрезентація залежать від історичного досвіду, соціокультурних умов і світоглядних орієнтирів нації, що, власне, і зумовлює специфіку відбиття темпоральних смислів у кожній національній лінгвокультурі. Народний наратив, зокрема примовки, замовляння, календарно- та сімейно-обрядові тексти, чарівні казки, демонструє своєрідні способи мовного моделювання часу, що залежать як від жанрової прагматики тексту, так і від особливостей колективної свідомості та національно-світоглядних настанов суспільства. У сучасній лінгвістиці, на перший погляд, наявні наукові праці, присвячені окремим проблемам темпоральності, проте особливості вербалізації означеного концепту в контексті української усної народної творчості потребують осмислення та систематизації, адже час там постає не лише як хронологічна величина, а і як носій оцінки, сакральності,

регламентації життєдіяльності етносу тощо. Спроба комплексного вивчення специфіки маніфестації категорії часу у фольклорному дискурсі дозволить не лише реконструювати фрагмент української національно-мовної картини світу, а й виявити універсальні та унікальні способи вираження темпоральності в різних жанрах усної народної творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія часу була і залишається однією з фундаментальних категорій різних галузей науки та об'єктом активного осмислення вчених [1; 2; 3; 4; 5 та ін.]. В українському мовознавстві за останні десятиліття з'явилася низка ґрунтовних праць, у яких концепт «час» розглядається на матеріалі різних дискурсів, що засвідчує його складну ментально-мовну природу та багатовимірність. За нашими спостереженнями, найбільша увага приділяється вивченню означеної проблеми на матеріалі творів художньої літератури [6; 7 тощо]. Порівняльний аналіз особливостей сприйняття часу в українській та англійській мовах на матеріалі корпусних текстів подається в роботі І. Кондратюк [8]. Окремий напрям становлять дослідження концепту «час» у суспільно-політичному та медійному дискурсі на матеріалі англійської мови, де аналізуються способи актуалізації минулого, теперішнього й майбутнього як інструментів ідеологічного впливу, маніпуляції та формування соціальних смислів [9; 10]. Водночас особливе місце в україністиці посідають дослідження концепту «час» у традиційній українській народній культурі та фольклорі, де він осмислюється крізь призму міфологічного світобачення, ритуальних практик і колективного досвіду [11; 12; 13; 14; 15]. Проте аналіз наявних наукових розвідок засвідчує, що проблема темпоральності досі розглядалася фрагментарно й безсистемно, на матеріалі лише окремих текстів усної народної творчості, тому актуальність нашої розвідки є безсумнівною.

Мета статті полягає у спробі системного вивчення вербалізації концепту «час» на матеріалі різножанрових текстів української усної народної творчості з урахуванням їх прагматичних, образних та аксіологічних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Час є «цариною концептуалізації, доменом, що забезпечує існування цілої низки темпоральних концептів: ПРОМІЖОК ЧАСУ, ДЕНЬ ТИЖНЯ, МІСЯЦЬ, ПОРА РОКУ, СВЯТО, МИНУЛЕ, ТЕПЕРІШНЄ, МАЙБУТНЄ тощо» [10, С. 42], кожен з яких потребує свого ґрунтовного вивчення. Як зазначалося вище, час наділений семантикою, сакральністю і вміщений у систему цінностей, головними координатами якої є *життя* і *смерть*; перебуває в тісному зв'язку з простором і шляхом. Уявлення про добрий і злий (гарний і поганий, сприятливий і несприятливий, «чистий» і «нечистий» тощо) час лежать в

основі народної аксіології та застосовуються до будь-яких одиниць темпоральності. Підтвердженням сказаного може слугувати, зокрема, низка епітетів, що наводяться до окремих значень слова *час*: *благословенний, великий, визначений, гарячий, довгий, дорогий, дорогоцінний, заповітний, золотий, зручний, копіткий, кращий, критичний, найгірший, напружений, невдячний, слушний, сприятливий, швидкоплинний* (про тривалість буття; проміжок, відрізок у послідовній зміні годин, днів, місяців будь-чого); *безповоротний, безтурботний, веселий, добрий, довгий, зворотний, золотий, критичний, молодий, мудрий, невідомий, невмолимий, нежданий, незабутній, незворотній, незнаний, необережний, нещадний, проклятий, прощальний, ранній, суворий, тяжкий, урочистий, щасливий* (про період життя людини) [16, С. 393–395].

Час може «своєрідно варіюватися у текстових структурах різних фольклорних жанрів, пристосовуючись до специфіки їхнього побутування. Причому, з одного боку, форми та способи його вираження мають спільні особливості, які притаманні всім фольклорним жанрам, а з іншого, кожен текст має свою конкретну реалізацію часу» [15, С. 94]. Зважаючи на все сказане вище та не претендуючи на вичерпний аналіз аналізованого концепту, зупинимося на визначальних для фольклорного дискурсу характеристиках часу та простежимо специфіку їх вияву в різних жанрах української усної народної творчості.

Експліцитний та імпліцитний час. Так, час у всіх текстах усної народної творчості може бути оприявленим, чітко вказувати на певний період, день, фазу тощо: «*Охороняйте:* ***днями***, ***ночами***, ***опівночі***, ***Досвітками***, ***ранками і на сон грядущий***, *Охороняйте!*», «***Вечір*** *думає, а* ***ранок*** *уміє*», «***Дванадцять років*** *не можу дванадцятого чорта вбити*», «*Не дьирки затикаю, але рти моїм ворогам, аби їх напасти не ловили сї мене через* ***цілий цей рік****!*», «***Понеділок з вівторком***, ***середа з четвергом***, ***п'ятниця з суботою***, ***неділенька*** *– удовиця – який сон мені присниться?*». Прикметно, що в українських пареміях оприявлюється **соціально й екзистенційно осмислений час**, що зазвичай маніфестується **узагальнено-часовими та оціннісно-темпоральними моделями *(«на все свій час», «настане час – не стане нас», «час – найліпший лікар», «весняний день рік годує»)***, завдяки чому вони набувають абстрактного, універсального й позачасового характеру.

За нашими спостереженнями, чи не найбільший вияв експліцитної темпоральності мають зачини та закріпки замовлянь і казок, що зумовлено прагматикою цих жанрів. Так, семантика і функції замовних формул зачинів пов’язані з аксіологічними уявленнями про час, а також з обрядовою першодією (*«На всяке врем’я, на всякий час», «Первим разом, лишнім*

часом»), а формули закріпок затверджують період дії магічного впливу: *«на віки віків»*, *«до віку вічного»*, «*Ангелы хранытели, хранить мою душу* ***зъ вечера до пивночи***, ***съ пивночи до утра***, ***а отъ утра до скончаныя вика***. *Аминь»*.

Цікавим для осмислення особливостей репрезентації концепту «час» може бути порівняльний аналіз зачинів архаїчних і контамінованих язичницько-християнських текстів. У перших чітко простежується кореляція між часом виголошення замовляння та міфологічними образами, до яких звертаються по допомогу. Зокрема, замовляння від злих людей вимовлялися зазвичай ***увечері***, що відбито у зверненні до відповідних небесних світил: *«Ти,* ***місяцю-смеркателю***, ***смеркаєш.*** *Запираєш комори, обори, замкни йому зуби, щелепи, прищелепи, щоб він проти мене очей не витрищав, рота не роззявляв»*. Натомість у християнізованих замовляннях зачин ґрунтується на утвердженні існування Бога як першопочатку всього сущого, що корелює з біблійною ідеєю творіння: *«****Єсть Господь****, на небі жив, Ордань-ріка кришания, вода Уліяна!»*.

Казкові тексти теж вирізняються своєрідною специфікою вербалізації категорії часу. Їхні зачини та фінальні формули не лише виконують хронологізувальну функцію, а й чітко маркують події як такі, що відбулися в минулому. Це зумовлено тим, що казка не орієнтована на моделювання майбутнього: її композиційні межі оформлюються переважно часовими формами минулого, тоді як кульмінаційний момент позбавлений чіткої темпоральної локалізації, проте актуалізується в площині сприйняття *«тут і тепер»*: *«Був тут колись у нашому селі один австріят»*, *«Давно колись ще за панщини жила баба-шептуха»*, *«Відбувалося це за сивої давнини»*, *«Жили собі давно…»*, *«І стали вони тоді жити-поживати»*.

Значна частина фольклорних текстів характеризується імпліцитною репрезентацією темпоральності, коли час не називається безпосередньо, а реконструюється на основі традиційних образів, формул і ритуальних дій (*«****Микола (або Юрій)*** *– у стадо»*, *«****Веселик, веселик*** *– колесом, перев'яжи дорогу червоним поясом»*, *«Щоб ви пасли стільки худоби, скільки в цьому* ***вінку колосся***»). Такі тексти не потребують додаткової хронологічної конкретизації, оскільки функціонують у тісному зв'язку з обрядовим контекстом, що суворо закріплений за певним сакральним періодом календарного циклу *(«На Святвечір»*, *«На Василя»*, *«На Купала»* тощо). Час у цих випадках актуалізується за допомогою культурної пам'яті спільноти, що однозначно співвідносить текст із відповідним обрядом, порою року, днем, годиною тощо. Зокрема, у колядках і щедрівках часову локалізацію зумовлюють мотиви народження, оновлення та достатку (*«Рай розвивсь/ Рай розвився/ Син Божий родився / Сам Господь звеселився!/ І Ворота Нові*

і Стовпи Золоті/І Стовпи Золоті і Столи Тесові/І Столи Тесові і Скатерті Парчові...»), у веснянках – пробудження природи й початок аграрного циклу («*Ой сестриця, днем красна. / Що ти нам, весна, принесла? / – Принесла я вам літечко, / Ще й запашненьке зіллячко, / А вам, дівчата, по вінку / З хрещатого барвінку, / А вам, парубки, по кийку / – Гоніте товар на гірку*»)», у весільних піснях – перехідні моменти людського життя, що мають чітку ритуальну послідовність (*«Вже Івасенько, вже солоденький / До княгині вже збираєсь,/ Його батенько, його рідненький / Хорошенько виряджає: / Ой із комори зелененьким вином, / З сіний солоденьким медом, / А з подвіронька з повними повноньками, / За воротьми дрібними слізоньками»*).

Колискова пісня, будучи інструментом первинної соціалізації, виступає актом «програмування» життєвого шляху дитини. Так, час у колисанках змінюється з теперішнього (статичного) у майбутній (динамічний), закладаючи модель майбутньої успішної самореалізації дитини (*«Ой спи, дитя, до обіда, / Поки мати з поля прийде, / Та принесе калачика, / Тобі, малий хлопчику. / Будеш великий рости, / Будеш воли пасти...»*, *«Виростеш, сину…/ Буде в нас в хаті весілля...»*).

Певні фольклорні тексти актуалізують народні уявлення про потенційно щасливі чи небезпечні часові відрізки. Зокрема, примовка *«Коли* ***місяць в серп****, то чарівниці ідуть на гряниці»* маніфестує міфологічні уявлення про нічний час як період активізації нечисті, що становить загрозу для людини.

У казковому дискурсі час апріорі умовний, він визначається подіями, акцент робиться на кульмінацію сюжету й не важливо, скільки років героєві чи скільки часу він подорожує: *«Росте та й росте той син, як з води..»*; *«Взяли вони шість кадовбів м'яса та шість кадовбів води, сів Котигорошко на грифа, – полетіли. Летять та й летять»*. Таким чином казковий час постає як символічний, що спрямований не на хронологічну точність, а на смислову організацію оповіді.

Ритуальний календарний час. Відомо, що річний календарний цикл містить набір головних свят, кожному з яких властиве власне ритуальне наповнення і семантичні домінанти (склад основних мотивів і вірувань). Найбільш показовими в цьому плані є зимовий цикл (початок нового року, Різдво тощо) як втілення магії першого дня, початку річного циклу і весняний цикл (наприклад, свято Юрія, Великдень) як початок періоду відновлення життя і час вигнання усього старого, мертвого, що уособлює зима. Майже будь-яке свято і пов'язаний із ним ритуал випадають із нормального часу й тісно пов'язані з часом сакральним, що за своєю природою є первісним міфологічним часом, перетвореним на теперішнє. Відповідно кожного разу відбувається реставрація первісного, «чистого»

часу чи періоду [17, С. 141]. Так, своєрідне відтворення початкового часу мають архаїчні колядки про створення світу з хаосу («*Коли не било з нащада світа, Тогди не било неба, ні землі*») та народження нового Бога («*Коляда іде всім Дари везе/ Всім Дари везе нам Слово каже / Нам Слово каже що вже Світ сяє*»). Не випадково в колядках і щедрівках часто також трапляються словосполучення зі словом ***рік*** («*рокові гості*», «*врічні гості*», «*річні веселості*», «*гостеве у рік до тебе*»), що підкреслюють циклічність часу та поділяють сакральний простір на «свій» і «чужий». Найкраще це можна простежити на прикладі свята Різдва Христового, що починається зі Святого Вечора: «***На свйит вечьир*** *родив'єм си, на* ***свйит вечьир*** *хрестив'єм си, Пречиста Дїва на золотім крижлі мньи держьила, у змієвім озері мнти купала!...*». У наведеному тексті саме і відображаються уявлення про первісний чистий час, з якого й починається новий річний цикл. «Саме тут і тепер потрібне слово, яке створить, змоделює у новому просторі й часі нову ситуацію, відмінну від попередньої, добру і благу для людини...» [18, С. 8], що і властиве для перехідних сакральних періодів. Центральною частиною Вечора є Свята Вечеря, на яку, окрім усіх родичів, запрошуються надприродні істоти з потойбіччя – з'являється можливість об'єднання різних світів, характерне для сакрального ритуального часу: «*Чорні бурі та злії вітри, приходьте до нас на Святу Вечерю!...*»; «*Морозе, Морозе, йди до нас кутю їсти!*»; «*...Градівники, чорнокнижники, мольфарі, планетники, лїсні вовки, медведї, лиси – прошу вас на вечеру...*».

Прикметно, що календарно-обрядові пісні можуть фіксувати й очікування певного ритуального періоду: «*Ой дай, Боже,* ***святок діждати****, Підем до діда колядувати*». Із приходом весни наші пращури проводили різноманітні обряди, основані передусім на уявленні про відновлення життя, природи і початок нового річного циклу. Такі ритуали передусім стосувалися охорони бджіл (їх уперше виносили на пасіку) та першого вигону худоби: «*Мухи Божі, горопахи цілоденні, здоровимо вас усі ми з святами: зиму виганяємо, лихі сили в голоді залишаємо, вас святою водою та сонячною крейдою, від усього злого обороняємо, радісну красну весну вам провіщаємо...*»; «*Гоню я, Господи, скотину на луки, Вручаю я, Господи, тобі на руки ... Святий Отче Ягорій, собак припинай і лихих лиходіїв, щоб бистрими очима не всмотряли і лихих слів не вимовляли Зав'яжи їм, Господи, рот на весь год...*». За народною традицією другий текст виголошувався на Юріїв день, що вважався рубежем року: саме тоді вперше виводили худобу на пасовисько, попередньо виконавши необхідний магічний ритуал, який охороняв худобу весь рік. Крім того, у народі святий Юрій (Георгій) уважався господарем землі й опікуном худоби, володарем плазунів і вовків, а також відкривав весняний період сільськогосподарських

робіт. Нагадаймо, що початок і завершення циклічних обрядових дій у народній традиції корелює із уявленнями про народження та смерть. Зокрема, у «гуканнях» весни завершальним етапом було спалення опудала як символу відмирання старого циклу, як і паління діда чи Юрика в купальській обрядовості. Смерть у цих ритуалах осмислюється не як кінець, а як умова оновлення природи й народження нового періоду (*«Помирай, зимо, весна йде»*). Проте, як зазначає Г. Коваль, «*у* календарно-обрядовій творчості тісно переплелися циклічність природного часу (рік, пори року, фази дня і ночі) та історичного (лінійність людського життя, яке має початок і кінець)» [19, С. 12].

Профанний час. У структурі традиційної світоглядної моделі українців профанний час є лінійним, він постає як противага сакральному, позначаючи сферу повсякденного, утилітарного та незнакового буття. У фольклорних жанрах він репрезентує безперервний плин життєвого процесу і підпорядкований практичним потребам людини. Особливо виразно лінійний час виявляється в українському паремійному фонді. Саме там він осмислюється як абстрактна величина, що не має чітко окреслених меж і не співвідноситься з конкретною подієвістю, може позначати швидкоплинність людського життя, філософське розуміння дійсності тощо (*«Час біжить, хоч двері зачиняй»*, *«Час за часом, а все ближче до смерті»*, *«Вік прожити – не дощову годину перестояти»*, *«До весілля загоїться»*). Водночас профанний час має місце в необрядових текстах і казковому дискурсі, де він часто маркується формулами тривалості та черговості буденних дій або формулою неможливості («*день при дні*», «*рік за роком*»; *«Ой мала вдова сина сокола, Вигодовала, в військо оддала… – Сину мій, коли приїдеш до нас? – Тоді я, нене, приїду до вас, Як павине пір'я наспід потоне, А млиновий камінь наверх виплине!»*). Зазвичай часові координати втрачають календарну або ритуальну прив'язаність і підпорядковуються логіці розгортання подій. Так, типові для народної казки формули *«довго чи коротко йшов»*, *«ішов він день, ішов другий»* не фіксують сакрального моменту, а, навпаки, маркують лінійний, нефрагментований плин часу, що слугує нейтральним тлом для головної дії. Така темпоральність має лінійний характер, оскільки спрямована від зав'язки до розв'язки, що відповідає характеру життєвого досвіду людини. Водночас у весільному обряді, який традиційно належить до сфери сакрального, простежується лише часткове проникнення профанного виміру. Як справедливо зауважує І. Шворак, він не руйнує, а радше пом'якшує ритуальну напруженість. «Підготовчі та проміжні етапи весільного циклу функціонують у режимі буденної часовості, пов'язаної з господарськими справами, соціальними домовленостями та фізичною тривалістю дійства. Саме в цих сегментах сакральне

й профанне перебувають у слабкому, опосередкованому зв'язку: ритуальні дії ще не досягають кульмінаційної сакральності, але вже виходять за межі звичайного повсякдення» [11, С. 1559]. Отже, така часовість виконує підготовчу функцію, забезпечуючи поступовий перехід від профанного лінійного часу до сакрального моменту шлюбного акту, а згодом – повернення до буденного ритму життя молодої сім'ї.

Компресійний час. Сакральні часові одиниці – такі як рік, вік тощо – у фольклорному тексті нерідко зазнають смислової та наративної компресії, коли тривалі періоди умовно «згортаються» до мінімального відрізка (день замість року, мить замість віку). Така модель часової організації є характерною, зокрема, для замовлянь і казок. Вказівкою на компресію часу слугує, наприклад, надзвичайна швидкість виконання персонажем складних або надприродних завдань, а також раптове перенесення до іншого простору з особливими просторово-часовими параметрами. Вияви компресійного часу фіксуються і в замовляннях, де природні процеси відбуваються миттєво під впливом магічної дії. Так, у тексті замовляння жито зростає одразу після замаху магічного персонажа «житяною пугою»: *«Ходить Ілля на Василя, Носить пугу житяную, Де замахне – жито росте...»*. Аналогічна модель часової редукції реалізується й у казкових текстах. У казці «Летючий корабель» поява чарівного предмета відбувається раптово й поза межами реалістичної часової логіки: *«Спав, спав… Дурень прокинувся, коли гляне – аж стоїть корабель: сам золотий, щогли срібні, а паруси шовкові так і понадимались – тільки летіти!»*.

У казковому тексті «Телесик» процес перетворення матеріалу на живу істоту також відбувається в максимально стислий часовий проміжок – протягом однієї ночі: *«Встають уранці – аж з тієї деревини став синок маленький»*.

Позитивно і негативно маркований час. У традиційній фольклорній картині світу час не є нейтральною категорією, а наділяється чіткою аксіологічною маркованістю, постаючи як позитивний або негативний залежно від подій, дій і надприродних сил, що його наповнюють («*Дай, Боже, в* ***добру пору*** *почать, а в* ***луччу*** *– кончіть»*). У цьому сенсі час може мати прогностичне значення, впливаючи на перебіг людського життя та результативність певних практик. Так, у наведеному уривку замовляння (*«…я нічого не боюся… Бо я лягаю спати в* ***благословенний час****, В котрому час народився дух свят…»*) час прямо означений як благословенний, тобто такий, що перебуває під охороною сакральних сил і гарантує безпеку людини. Позитивна маркованість тут посилюється присутністю архангелів і святого Георгія, які виконують функцію захисників від злих сил, а отже, сам часовий відтинок набуває оберегового характеру.

Особливе місце в народній часовій парадигмі посідає окремий день, що протиставляється буденному. Насамперед ідеться про неділю – день, присвячений Богові (*«А в **неділю** йдут з пасками…»*), у який у багатьох народів, зокрема й в українській традиції, діяли суворі заборони на виконання господарських робіт. Не менш значущим є добовий час, зокрема ранковий період, який у фольклорі часто репрезентується як окрема темпоральна точка. Ранок маркується образами, що символізують початок нового циклу – росами, півнями, зорями. Так, зокрема, рання оранка ріллі слугує сигналом позитивного початку осіннього сезону (*«Ліпше рілля **рання**, Ой ніж тая пізня»*).

Аксіологічні вірування щодо днів тижня, наприклад у карпатських українців, формулюються так: «*Понеділок тяжкий день. Вівторок добрий на всьо, заорьют. Середа. В середу не може краяти шматя, бо би вуши їли. Читвирь также добрий на всьо, заорьют. Пятница. Поєдни баби куделю не прьадут, хліба не печут... Субота. Як в суботу, не дай Боже, хто заслабне, не хоче подуживати, ай вмирати»* [20: III, С. 33–35]. Такі уявлення мають значну варіативність, тобто одні й ті ж дні тижня можуть бути сприятливими для одних подій і несприятливими для інших. Критерії оцінки днів тижня можуть бути різні, проте вони обов'язково підпорядковані архаїчній опозиції *«добрий (безпечний, сприятливий)» – «злий (небезпечний, несприятливий)»*. Це передусім поділ на чоловічі й жіночі, парні й непарні, перші й останні, початок і кінець тощо. За нашими спостереженнями, указівок на дні тижня в українському фольклорі небагато. Наприклад, у замовляннях вони передусім стосуються п'ятниці, що ототожнювалася зі Святою Параскевою (П'ятницею), яку дуже шанували в народі. «За своїми функціями в народних віруваннях та обрядах вона дорівнювалася до самої Богородиці. Так само, як і до Діви Марії, до П'ятниці зверталися в різних випадках: при хворобах, безплідді, під час будь-яких робіт, весілля тощо» [21, С. 195]: *«...**Св .Пятниця**! Поможи мні х.о.р.Б.N. ...»*. П'ятниця також «уявлялася молодицею, котра постійно ходить по хатах й придивляється: хто працює в цей день і не постить, того карає, а тих, хто шанує її,– обдаровує» [21, С. 695]. Субота, як правило, уважалася робочим днем, хоча з нею теж були пов'язані певні заборони. Крім того, за народними віруваннями, молитви, побажання та прокльони, вимовлені в суботу зранку, здійснювалися: *«...хто буде ці молитви читати – Той не буде наглою смертю помирати! У п'ятницю не снідати, А в **суботоньку наперед сказати**, Тоді від Господа Бога спасеніє мати»*. Небезпечний, злий час потребує відповідних оберегових заходів, причому найбільш небезпечними для людини вважався час опівдні й опівночі як відкритий для потойбічного світу. Тому рекомендувалося читати

апотропеїчні молитви заздалегідь – зранку й увечері: *«...Хто буде цю молытву* ***рано й вечеръ*** *чытаты, буде его Господь зоберегаты одъ огню и одъ воды, и одъ всякои быды, одъ наглои смерты ...»*. Іноді в українських замовляннях людина звертається за допомогою до свого ангела-охоронця, який повинен оберігати її цілодобово: *«Ангеле, хоронителю мій,* ***Завжди*** *при мені стій:* ***Рано***, ***ввечір***, ***вдень***, ***вночі*** *Будь мені до помочі»* або *«...****Щодня*** *мене пильнуй, Від злого все рятуй ..»*. Із таким же проханням в замовних текстах звертаються до Ісуса Христа та святого Миколая: *«Ой хто, хто Миколая любить, Ой хто, хто Миколаю служить – Тому* ***святий Миколай На всякий час помагай****...»*; *«Вислухай нас,* ***Боже-Ісусе****, І до серця свого пригорни. Від напастей і бід усіляких Нас* ***завсігди*** *хорони...»*. Таким чином час сприймався як ритуально й символічно неоднорідний, а визначення сприятливого чи несприятливого моменту відбувалося шляхом застосування системи ритуальних правил, заборон і приписів до окремих часових відрізків.

Висновки. Отже, дослідження особливостей вербалізації концепту «час» в українському фольклорному дискурсі свідчить про те, що ця категорія є не лише хронологічним виміром, а й фундаментальним засобом лінгвокультурного моделювання дійсності, де специфіка мовної об'єктивізації темпоральності залежить від жанрової прагматики тексту й особливостей архаїчної свідомості народу. Час може мати як експліцитну форму вираження, так й імпліцитну, актуалізуючись через відомі народні ритуали та традиційні образи-символи. Ритуальний (сакральний) час має переважно циклічний характер і передбачає «повернення» до першопочатку (колядки, веснянки). Профанний зазвичай є лінійним часом, що маркує буденний плин життя та незворотність людського віку (паремії, необрядова лірика). Весільна обрядовість демонструє унікальний приклад дифузії обох вимірів. Чітке міфосеміотичне членування часу на позитивно та негативно маркований, опозиція «сприятливого» та «несприятливого» часу, дня чи періоду а також механізми наративної компресії найбільш показові для казкового та замовного дискурсу. Отримані результати в сукупності дозволяють виділити системні та поодинокі випадки репрезентації концепту «час» у різних жанрах української народної словесності та здійснити спробу реконструкції фрагменту національно-мовної картини світу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо, зокрема, у вивченні різноманітних часових моделей у межах необрядових фондів української народної творчості.

Література:

1. Нівня Г. О. Ритуал як символічна форма соціальної комунікації: дис. …філософ. наук: 09.00.03. Одеса. 2018. 244 с.

2. Павліковська Н. М. Категорія часу в етносвідомості українців на мовному матеріалі роману «Орда» Р. Іваничука. *Вісник науки та освіти*, 2023. № 9 (15). С. 138–148. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9(15)-138-148

3. Роздобутько О. М. Репрезентація часу в соціології: автореферат дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Київ, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова 2010. 15 с.

4. Шевчук Т. Час як правова категорія: науково-дослідницька актуальність та цінність. *Стратегічні напрямки розвитку науки: фактори впливу та взаємодії. Матеріали конф. МЦНД*, Луцьк, 2022. С. 100-103. https://doi.org/10.62731/mcnd-11.10.2024.001

5. Клименко Ю. Категорія часу в психологічній науці. *Психологія і особистість*, 2017. №1. С. 64–72. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2017.1.163490

6. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слова: монографія. Львів: ПАІС, 2012. 344 с.

7. Коваленко Д. Моделювання образів часопростору в сучасному українському романі: дис. канд. філол. наук: 10.01.01. Київ. 2018. 215 с.

8. Кондратюк І. Концепт ЧАС/TIME в українській та англійській мовах (на матеріалі корпусів текстів). *Людина. Комп'ютер. Комунікація* : *збірник наукових праць*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 107–111.

9. Білик О. І. Темпоральна організація американського передвиборчого дискурсу: дис. …канд. філол. наук: 10.02.04. Івано-Франківськ. 2016. 236 с.

10. Гошилик Н. С. Схемні образи часу в сучасній англійській мові: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2013. 220 с.

11. Шворак Інна. Сакральне та профанне у традиційній весільній обрядовості Західної Волині: форми та функції. *Народознавчі зошити*. 2019. № 6 (150). С. 1557–1562. https://doi.org/10.15407/nz2019.06.1557

12. Сілецький Р. "Дай, боже, в добру пору, в добрий час…" (традиційні уявлення українців про час на матеріалах будівельної обрядовості) *Вісник Львівського університету* Сер. істор., 2012. Вип. 47. С. 106–122.

13. Шарманова Н. Лінгвалізація часу в паремійних кліше. *Філологічний часопис*. 2019. № 2 (14). С. 122 – 132 https://doi.org/10.31499/2415-8828.2.2019.192293

14. Хібеба Н. Лексика народного календаря як об'єкт мовознавчих студій. *Лінгвістика,* 2023. № 2 (48). С. 56–71. https://doi: 10.12958/2227-2631-2023-2-48-56-71

15. Олійник О. Методологія дослідження художнього простору у структурі чарівних казок *Вісник Львівського університету*. Серія «Філологія». Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка, 2010. Вип. 43. С. 94–100.

16. Бибик С. П. та ін. Словник епітетів української мови / С. П. Бибик, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт; За ред. Л. О. Пустовіт. К.: Довіра, 1998. 431 с. (Словники України).

17. Хомік О. Є. Семантика міфологічного часу в українських оберегових замовляннях *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Серія «Філологія». Х., 2007. Вип. 52. №787. С. 140 –144.

18. Лабащук О. В. Українська примовка: особливості побутування та функціонування: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Львів, 2001. 16 с.

19. Коваль Г. Поетичний універсум календарно-обрядового фольклору українців: автореф. дис. … д.-ра філол. наук: 10.01.07. Київ. 2021. 45 с.

20. Матеріали до українсько-руської етнології. Львів, 1900 –1912. Т.III –XV.

21. Скуратівський В. Русалії. К.: Довіра, 1996. 733 с.

References:

1. Nivnia, H. O. (2018). Rytual yak symvolichna forma sotsialnoi komunikatsii [Ritual as a symbolic form of social communication]. *Candidate's thesis.* Odesa [in Ukrainian].

2. Pavlikovska, N. M. (2023). Katehoriia chasu v etnosvidomosti ukraintsiv na movnomu materiali romanu "Orda" R. Ivanychuka [The category of time in the ethnic consciousness of Ukrainians based on the novel "Orda" by R. Ivanychuk]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education,* 9(15) (pp.138–148). [in Ukrainian].

3. Rozdobutko, O. M. (2010). Reprezentatsiia chasu v sotsiolohii [Representation of time in sociology]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].

4. Shevchuk, T. (2022). Chas yak pravova katehoriia: naukovo-doslidnytska aktualnist ta tsinnist [Time as a legal category: research relevance and value]. *In Stratehichni napriamky rozvytku nauky: faktory vplyvu ta vzaiemodii – Strategic directions of science development: factors of influence and interaction* (pp. 100–103). Lutsk: Proceedings of the Conference. [in Ukrainian].

5. Klymenko, Yu. (2017). Katehoriia chasu v psykholohichnii nautsi [The category of time in psychological science]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality,* 1, 64–72. [in Ukrainian].

6. Kopystianska, N. (2012). *Chas i prostir u mystetstvi slova [Time and space in the art of the word]*. Lviv: PAIS [in Ukrainian].

7. Kovalenko, D. (2018). Modeliuvannia obraziv chasoprostoru v suchasnomu ukrainskomu romani [Modeling images of time-space in the modern Ukrainian novel]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

8. Kondratiuk, I. (2017). Kontsept Chas/Time v ukrainskii ta anhliiskii movakh (na materiali korpusiv tekstiv) [The concept of TIME in Ukrainian and English (based on text corpora)]. *Liudyna. Kompiuter. Komunikatsiia – Human. Computer. Communication,* 107–111. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House [in Ukrainian].

9. Bilyk, O. I. (2016). Temporalna orhanizatsiia amerykanskoho peredvyborchoho dyskursu [Temporal organization of American pre-election discourse]. *Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

10. Hoshylyk, N. S. (2013). *Skhemni obrazy chasu v suchasnii anhliiskii movi [Schematic images of time in modern English*]. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].

11. Shvorak, I. (2019). Sakralne ta profanne u tradytsiinii vesilnii obriadovosti Zakhidnoi Volyni: formy ta funktsii [Sacred and profane in traditional wedding rituals of Western Volhynia: forms and functions]. *Narodoznavchi zoshyty – Ethnology Notebooks,* 6(150), 1557–1562. [in Ukrainian].

12. Siletskyi, R. (2012). "Dai, bozhe, v dobru poru, v dobryi chas…" (tradytsiini uiavlennia ukraintsiv pro chas na materialakh budivelnoi obriadovosti) ["God grant a good time…" (traditional Ukrainian concepts of time based on construction rituals)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Istorychna – Bulletin of Lviv University. Historical Series*, 47, 106–122 [in Ukrainian].

13. Sharmanova, N. (2019). Linhvalizatsiia chasu v paremiinykh klishe [Linguistic representation of time in paremic clichés]. *Filolohichnyi chasopys – Philological Journal,* 2(14), 122–132. [in Ukrainian].

14. Khibeba, N. (2023). Leksyka narodnoho kalendaria yak obiekt movoznavchykh studii [Vocabulary of the folk calendar as an object of linguistic studies]. *Linhvistyka – Linguistics*, 2(48), 56–71. [in Ukrainian].

15. Oliinyk, O. (2010). Metodolohiia doslidzhennia khudozhnoho prostoru u strukturi charivnykh kazok [Methodology of researching artistic space in the structure of fairy tales]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Filolohiia – Bulletin of Lviv University. Philology Series*, 43, 94–100 [in Ukrainian].

16. Bybyk, S. P., Yermolenko, S. Ya., & Pustovit, L. O. (1998). *Slovnyk epitetiv ukrainskoi movy [Dictionary of epithets of the Ukrainian language]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

17. Khomik, O. Ye. (2007). Semantyka mifolohichnoho chasu v ukrainskykh oberehovykh zamovlianniakh [Semantics of mythological time in Ukrainian protective incantations]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia Filolohiia – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Philology Series*, 52(787), 140–144 [in Ukrainian].

18. Labashchuk, O. V. (2001). Ukrainska prymovka: osoblyvosti pobutuvannia ta funktsionuvannia [Ukrainian charm: features of existence and functioning]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Lviv [in Ukrainian].

19. Koval, H. (2021). Poetychnyi universum kalendarno-obriadovoho folkloru ukraintsiv [Poetic universe of calendar-ritual folklore of Ukrainians]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

20. *Materialy do ukrainsko-ruskoi etnolohii [Materials for Ukrainian-Rus ethnology]*. (1900–1912). Vols. 3–15. Lviv [in Ukrainian].

21. Skurativskyi, V. (1996). *Rusalii [Rusalii]*. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

*УДК 821.111.09:*82-31

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-545-557

Девдюк Іванна Василівна доктор філологічних наук, професор кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-7297-415X

Мартинець Алла Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-3734-2915

РОМАН РІЧАРДА ОЛДІНҐТОНА «СМЕРТЬ ГЕРОЯ»: СПЕЦИФІКА ЖАНРУ

Анотація. У статті здійснено аналіз жанрової своєрідності роману Р. Олдінґтона «Смерть героя» в аспекті його художньо-смислових домінант і модифікаційних компонентів. Методологічною основою розвідки є уявлення про жанр як відкриту й динамічну систему, у межах якої сталі структурні ознаки перебувають у постійній взаємодії з новими поетикальними чинниками. У ході аналізу з'ясовано, що роман «Смерть героя» є складним жанрово-стильовим утворенням, у якому поєднуються риси біографічного й автобіографічного роману, роману виховання та антивоєнної прози. Водночас ці жанрові складові не функціонують автономно, а підпорядковуються домінантній інтелектуально-психологічній моделі. Вона визначає специфіку наративної організації твору, що виявляється у вираженому суб'єктивізмі оповіді, використанні прийому фокалізації, активному залученні ретроспективних фрагментів, наявності численних інтертекстуальних включень, які поглиблюють смислову ємність роману. Відкритість і гнучкість жанрової моделі зумовлюють модерністську стратегію розширення художніх можливостей твору через міжмистецькі взаємодії. Показовим у цьому контексті є інтеграція в наратив роману елементів естетики джазової музики, для якої визначальними є імпровізаційність, ритмічна варіативність, свобода композиційної організації. У цьому контексті авторське означення «роман-джаз» слід трактувати як індивідуальну жанрову модифікацію інтелектуально-психологічного роману, яка ілюструє синтез поетик літератури й музики. Музична техніка в романі виконує смислотворчу функцію: вона не лише надає оповіді динаміки, відтворюючи

трагічний життєвий шлях героя від народження до смерті, а й підсилює філософське осмислення хаосу, розірваності та абсурдності тогочасної дійсності. Проведений аналіз дає підстави трактувати авторське означення «роман-джаз» як індивідуальну жанрову модифікацію інтелектуально-психологічного роману, що ґрунтується на жанровій відкритості, філософській проблематиці та активних міжмистецьких зв'язках.

Ключові слова: англомовна художня проза, модернізм, наратив, жанр, біографічний роман, автобіографія, антивоєнний роман, війна, стиль, інтелектуально-психологічний роман, воєнний дискурс, жанрово-стильова домінанта, парадигма, інтермедіальність, поетика, сюжет, стилістичні засоби, протагоніст, втрачене покоління.

Devdiuk Ivanna Vasylivna Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of World Literature and Comparative Literary Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-7297-415X

Martynets Alla Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of World Literature and Comparative Literary Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-3734-2915

RICHARD ALDINGTON'S NOVEL «DEATH OF A HERO»: GENRE SPECIFICITY

Abstract. The article provides an analysis of the genre-specific features of R. Aldington's novel «Death of a Hero» in terms of its artistic-semantic dominants and modification components. The methodological foundation of the research is based on the conception of genre as an open and dynamic system, within which stable structural characteristics continuously interact with new poetic factors. The analysis shows that «Death of a Hero» represents a complex genre-stylistic formation, combining features of the biographical and autobiographical novel, the Bildungsroman, and anti-war prose. At the same time, these genre components do not function autonomously but are subordinated to the dominant intellectual-psychological model, which defines the specifics of the narrative organization of the work, such as pronounced narrative subjectivity, the use of focalization, active involvement of retrospective fragments, and the presence of numerous intertextual inclusions that enhance the semantic richness of the novel. The openness and flexibility of the genre model determine a modernist strategy for expanding the artistic potential of the work through intermedial connections.

Particularly illustrative in this context is the integration of elements of jazz aesthetics into the novel's narration, characterized by improvisation, rhythmic variability, and freedom of compositional organization. Musical technique in the novel performs a meaning-creating function: it not only imparts dynamism to the narrative, reproducing the tragic life path of the protagonist from birth to death, but also enhances the philosophical reflection on the chaos, fragmentation, and absurdity of contemporary reality. The conducted analysis provides grounds for interpreting the author's term "jazz novel" as an individual genre modification of the intellectual-psychological novel, based on genre openness, philosophical concerns, and active inter-art relationships.

Keywords: English-language fiction, modernism, narrative, genre, biographical novel, autobiography, anti-war novel, war, style, intellectual-psychological novel, war discourse, genre-stylistic dominant, paradigm, intermediality, poetics, plot, stylistic devices, protagonist, lost generation.

Постановка проблеми. Роман Річарда Олдінґтона «Смерть героя» («Death of a Hero», 1929) – його дебютний і найбільш відомий прозовий твір, що посідає знакове місце в літературі «втраченого покоління». Незважаючи на значну кількість наукових праць, опублікованих від часу виходу роману, єдиного погляду на його жанрові особливості до тепер не вироблено. Дослідницька увага здебільшого зосереджувалася на проблематиці війни та феномені «втраченого покоління», у межах чого роман переважно зіставляли з воєнною прозою Е. Гемінґвея, Р. Ґрейвза, Е.–М. Ремарка, З. Сассуна, Ф. М. Форда та ін. Така однобічність у рецепції «Смерті героя» призвела до формування в літературознавстві стереотипного й спрощеного уявлення про Р. Олдінґтона як письменника однієї теми, що, своєю чергою, відсунуло на задній план поетикальну своєрідність прози автора.

Спостерігаємо типову ситуацію, коли, «через недостатню увагу до жанрових особливостей твору і дослідники, і критики […] давали невідповідну оцінку творові в цілому» [1, с.12]. Водночас в аспекті організації художнього матеріалу роман «Смерть героя» постає одним із найбільш оригінальних прозових зразків XX століття. Його доцільно розглядати як перехідну ланку між реалістичною оповіддю та модерністським романом із притаманною йому вільною структурою. У такому ракурсі твір ще не був об'єктом спеціальних студій, що зумовлює потребу в поглибленому науковому осмисленні його жанрових особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному літературознавстві поняття жанру осмислюється як складна, багатовимірна категорія, що поєднує відносну структурну сталість із відкритістю до історичних і поетикальних змін. Саме тому одним із ключових теоретичних питань

залишається сьогодні співвідношення сталого і змінного в жанрі роману. У цьому контексті показовими є міркування Т. Бовсунівської, яка наголошує на постійній еволюції романної форми, здатної продукувати численні модифікації, що, своєю чергою, унеможливлює вироблення остаточної «стійкої типології роману» [2, с. 59). Така позиція окреслює загальну проблемну площину жанру як динамічного утворення.

Н. Копистянська пропонує концепцію діалектичної єдності сталого і змінного, розглядаючи жанр феноменом, який залишається сталим на рівні загальнотеоретичного поняття, але постійно трансформується «у безперервному історичному розвитку й національній своєрідності», зберігаючи при цьому неповторну індивідуальність кожної реалізації [1, с. 33]. У своїй теорії дослідниця конкретизує механізм жанрової мінливості, не заперечуючи його структурної впорядкованості. Логічним продовженням такого підходу є спостереження Н. Копистянської щодо інтермедіальної та міжродової відкритості роману. Схильність жанру до «абсорбування» ознак інших родів і видів мистецтва вона розглядає однією з передумов виникнення великої кількості романних різновидів і модифікацій [1, с. 45]. Тобто, жанрова динаміка**,** згідно з висновками авторки, детермінована не лише історичними чинниками, а й внутрішньою здатністю роману до синтезу.

О. Галич визначає жанр як історично сформований тип художнього твору, що поєднує змістові й формальні характеристики певного виду літератури та має відносно стійку композиційну організацію. Водночас він наголошує, що ця організація не є застиглою, а «безперервно розвивається і збагачується» [3, с. 251]. Подібну думку, хоча й з іншим акцентом, розвиває Ю. Ковалів. Дослідник переносить увагу з абстрактної жанрової моделі на площину художньої практики. На його переконання, жанр зберігає загальні «родові ознаки та структурну специфіку виду», водночас набуває конкретизованих рис, зумовлених «художньою практикою, предметом зображення, властивостями літературного матеріалу, рівнем обдарованості того чи того автора, тобто оприявнює свою іманентну форму, навіть за умов певної консервативності та стабільності [4, с. 21]. Наведені міркування пояснюють, чому жанр може залишатися відносно сталим, одночасно перебуваючи у процесі постійного оновлення.

Мета статті. У своїй сукупності розглянуті теоретичні підходи дозволяють трактувати романний жанр як відкриту, динамічну систему, у якій сталі структурні ознаки перебувають у постійній взаємодії з інноваційними поетикальними чинниками. У такому методологічному ракурсі розгортається представлене дослідження. Його мета – визначити жанрову своєрідність роману Р. Олдінґтона «Смерть героя» в аспекті його художньо-смислових домінант і модифікаційних компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Жанрова природа першого роману Олдінґтона є доволі неоднозначною. Сам автор назвав твір «a jazz novel» [5, p. VIII], маючи на увазі передусім притаманну йому вільну форму викладу художнього матеріалу. У листі до літературного колеги Олкотта Ґловера він писав: *«This book is not the work of a professional novelist. It is, apparently, not a novel at all. Certain conventions of form and method in the novel have been erected, I gather, into immutable jaws, and are looked upon with quite superstitious reverence. They are entirely disregarded here. To me the excuse for the novel is that one can do any damn thing one pleases*» [5, p. VIII]. Заперечуючи дотримання усталених правил і нормативів, Олдінґтон зіставляє техніку роману з поетичною манерою, виробленою ним під час роботи над модерною поемою «Дурень у діброві» (1924), яку критики зарахували до так званої «джазової поезії». Саме це, очевидно, й дало авторові підстави назвати свій перший прозовий твір «джазовим». Правда, Олдінґтон не подає розгорнутого пояснення такого жанрово-стильового означення, але очевидно, що назва «роман-джаз» зумовлена характерними ознаками джазової музики: специфічним ритмом, системою мелодійних акцентів, що створюють відчуття хвилеподібного руху, а насамперед – домінуванням імпровізаційного начала. У підході Олдінґтона, означеному висловом «*one can do any damn thing one pleases*», простежується суголосність із концепцією англійського дослідника Ірвінґа Бухена, який наголошував, що роман не є завершеною, наперед заданою формою, а процесом її пошуку, оскільки всі його складові – спрямованість, зміст, обсяг – формуються в ході експерименту. Роман, за І. Бухеном, нагадує радше мандрівку, ніж «прибуття до пункту призначення», є «запрошенням до подорожі, а не безпечним укриттям» [6, p. 95]. Фактично, Олдінґтон, акцентуючи на акті творення, у листі до свого побратима формулює концепцію роману, яка стане визначальною в літературі ХХ століття. У її основі – естетична автономія і свобода самовираження митця, що відкривало широкі можливості для художнього експерименту й, відповідно, глибшого виявлення авторського індивідуального Я.

За своїми зовнішніми жанровими ознаками та сюжетною організацією роман «Смерть героя» органічно вписується в рамки біографічної прози, оскільки, хай і фрагментарно, репрезентує життєвий шлях окремої особистості від народження до смерті. Водночас сюжетна схема твору відсилає до традиції «роману виховання», проте ця модель у «Смерті героя» зазнає послідовної деконструкції. Р. Олдінґтон зберігає лише формальний каркас жанру, наповнюючи його принципово іншим, історично зумовленим змістом, що руйнує саму ідею гармонійного становлення особистості: шлях Джорджа, який зовні повторює канонічні етапи «роману виховання», постає

не процесом самореалізації, а траєкторією екзистенційного зламу, коли, за словами І. Києнко, «становлення виявляється дорогою до смерті, в небуття» [7, с. 16]. Тож тут радше маємо приклад пародії на роман виховання.

Разом із тим сюжет твору набуває додаткової ваги через збіг життєвого шляху Джорджа з реальними фактами біографії Р. Олдінґтона – від місця й часу народження та кола ранніх зацікавлень до перебування в середовищі лондонської мистецької еліти й добровільного вступу до армії. Така документальна достовірність зумовила інтерпретацію «Смерті героя» в річищі мемуарної традиції. До прикладу, англійський дослідник Дж. Моріс проводить аналогії між романом Р. Олдінґтона та белетризованими мемуарами Р. Ґрейвза «Прощання з усім» (1931) і З. Сассуна «Спогади пішого офіцера» (1930), у яких відтворено і перебіг воєнних дій, і фронтові будні [8]. Утім, на відміну від зазначених наративів, роман Р. Олдінґтона не обмежується фіксацією особистого досвіду воєнного покоління. У цьому сенсі художня доля героя не відтворює безпосередньо біографію автора, а радше слугує формою її опосередкованого осмислення. Письменник створює художньо узагальнений образ представника воєнного покоління та водночас зосереджується на аналізі й оцінці суспільно-історичних і культурних чинників, що зумовили життєву поразку героя. Саме цей вимір, спрямований на виявлення причинно-наслідкових зв'язків між індивідуальною долею та катастрофою епохи, виводить твір за межі власне біографічної чи мемуарної прози.

Із позицій загальної проблематики та ідейного пафосу роман цілком обґрунтовано можна віднести до антивоєнної прози. Однак очевидно, що таке жанрове визначення є недостатнім для повного опису його художньої специфіки. Антивоєнна тематика у творі не є самоціллю і не зводиться до зображення воєнних дій чи безпосереднього відтворення воєнного дискурсу. Навпаки, Р. Олдінґтон свідомо обмежує площину батальних сцен, відводячи їм лише частину наративу, що принципово змінює акценти жанрового сприйняття. Зосереджуючись на проблемі воєнної катастрофи, письменник прагне не стільки зафіксувати її перебіг, як виявити глибинні суспільно-історичні та культурні передумови, які зумовили трагедію «втраченого покоління». Саме тому основний наративний вектор спрямований на реконструкцію життєвого шляху героя, поданого фрагментарно й вибірково через систему складних міжособистісних взаємин і світоглядних колізій. Війна в такій художній перспективі постає не ізольованою подією, а кульмінаційним наслідком попередніх духовних і цивілізаційних зрушень. Така наративна стратегія переводить читацьку увагу з факту воєнного зламу на механізми формування особистості в умовах дегуманізованого суспільства, де війна є лише найбільш радикальним виявом системної кризи.

Унаслідок цього індивідуальна історія героя набуває типологічного змісту, постаючи моделлю долі передвоєнного й воєнного покоління. Прикметно, що риси молодої генерації початку XX століття проступають не лише в образі головного героя, а й у системі другорядних персонажів, що підсилює узагальнювальний характер авторської художньої концепції. Відповідно антивоєнна проблематика в романі Олдінґтона слугує лише вихідною точкою для глибшого осмислення кризових явищ тогочасної дійсності.

Наведені чинники дозволяють розглядати роман «Смерть героя» як складну жанрову модифікацію, яка виходить за рамки власне антивоєнної прози, вписуючись за своїми характеристиками в парадигму інтелектуально-психологічного роману. Вказаний жанр як знакове явище модернізму широкої популярності набув у перші десятиліття XX століття. Він якнайповніше зміг розкрити в тогочасній літературі складність і суперечливість життя індивіда. Соломія Павличко називає інтелектуалізм «домінантою модернізму й художньої культури XX століття в цілому», інтелектуальний роман, на її переконання, є «модерним романом зі своїм особливим дискурсом» [9, с. 209], де людина постає «з її універсальними проблемами […] поза історією й суспільним буттям» [9, с. 215]. Яскраві зразки новаторської прози представлені у творчості таких видатних майстрів пера, як В. Вулф, Т. Манн, Ф. Кафка, О. Гакслі, Дж. Джойс, А. Жід, В. Підмогильний, В. Петров-Домонтович та ін. Виникнення цього жанру пов’язують передусім із кризою реалістично-позитивістської свідомості наприкінці XIX – початку XX ст. У цей період спостерігається процес відновлення у правах художньої «суб’єктивності», що стало основою для посиленої уваги митців до області людської психіки, аспектів співвідношення свідомого і підсвідомого, а відтак і відповідної стильової трансформації «тексту за рахунок активізації «чужого» слова, усунення автора як оповідача, створення ефекту наративного мультиперспективізму тощо» [10, с. 166].

Однією з характерних рис «суб’єктивності» О. Кеба вважає «зниження, пріоритету сюжетності» [10, с. 167], яка поступається стилю як важливому засобу літературної комунікації на рівні автор-текст-читач. Для реалізації творчих задумів романісти практикують форму спогадів чи сповіді від першої особи, фіксуючи зазвичай не об’єктивну дійсність, а рефлексії й роздуми персонажів. Сюжет у такому романі ґрунтується здебільшого на русі ідей, на взаємодії мислячих персонажів. Відповідно тексти наповнені символами, метафорами, інтертекстуальними включеннями, які дозволяють «передати загальне через конкретне, таким чином збільшити смислову ємність тексту, надати йому універсальності та глибини» [11, с. 10]. Письменники часто вдаються до прийому потоку

свідомості, фіксуючи потаємні думки й переживання протагоніста – alter ego автора.

Важливим структурно-смисловим компонентом інтелектуального роману є протагоніст, через світосприйняття й мовлення якого автор артикулює власні світоглядні та естетичні позиції. За спостереженням С. Павличко, до визначальних рис героя інтелектуальної прози належать заглибленість у самоспоглядання, песимістичне світовідчуття, нездатність органічно інтегруватися у власний історичний час, роздвоєність, а подекуди й множинність «я», а також переживання екзистенціальних станів самотності, тривоги, нудьги, невпевненості, марності й беззмістовності буття [9, с. 216]. Як правило, такий герой є гуманістом та інтелектуалом – особистістю, тісно пов'язаною зі світом мистецтва й культури.

Саме в такій парадигмі постає образ Джорджа Вінтерборна — головного персонажа роману Р. Олдінґтона «Смерть героя». Вінтерборн змальований як духовно багата натура, глибоко закохана у світ краси й мистецтва. Невипадково художня тканина твору насичена іменами визначних діячів світової культури (Сократа, Платона, Данте, В. Шекспіра, Дж. Байрона, П.-Б. Шеллі, Дж. Кітса, В. Тернера, А. Суїнберна, Дж. Рескіна, Д. Г. Россетті, О. Вайльда та ін.), а також ремінісценціями й алюзіями на мистецькі явища різних культурно-історичних епох – від Античності до початку XX століття. Людина виняткової ерудиції та внутрішньої культури, Джордж не може змиритися з вузькістю світогляду й духовною обмеженістю міщанського середовища, у якому йому судилося зростати. Відповідно моральні настанови, послідовно «нав'язувані йому найближчим оточенням із раннього дитинства, формували в ньому зневагу до альтернативного вибору» [12, с. 262]. Усвідомлюючи власну інакшість, герой існує у двох вимірах: зовнішньому – соціально нормативному та внутрішньому, прихованому, але екзистенційно автентичному. Зображуючи з дитинства «подвійне» життя героя (одне *«for school and home»*, де він змушений виконувати роль *«the fine, healthy, barbarian schooboy»*, інше *«for himself»* [5, p. 72]), Р. Олдінґтон послідовно утверджує думку про несправжність зовнішнього існування людини порівняно з тією внутрішньою роботою, яка відбувається у сфері почуттів, у світі краси й духовних переживань. Саме внутрішній досвід, а не соціально детерміновані форми буття, є джерелом істинних вартостей: *«Beauty is in us, not outside us. We recognise our own Beauty in the patterns of the infinite flux»* [5, p. 71].

Вимушена самоізоляція Джорджа, з одного боку, виявляє критичне осмислення моральної потворності таких соціальних інституцій, як сім'я та школа, а з другого – засвідчує усвідомлення ним самоцінності внутрішнього «Я», здатного проникати в приховану сутність речей. Водночас через образ

Вінтерборна як представника «втраченого покоління» актуалізується проблема внутрішньої ізоляції «талановитої особистості, яка опиняється між фатальним вибором між смертю душі і смертю тіла» [12, с. 202].

Зорієнтованість на внутрішній, суб'єктивний вимір буття зумовлює й специфіку наративної організації роману. Відмовляючись від позиції всезнаючого автора, Олдінґтон уводить у текст оповідача – бойового побратима Вінтерборна, якому герой під час війни довірив історію свого життя. У такий спосіб реалізується своєрідна модифікація прийому «кута зору», характерного для літератури кінця XIX – початку XX століття (Г. Джеймс, Дж. Конрад, Ф.-С. Фіцджеральд та ін.). Злиття суб'єктивного сприйняття оповідача з образом героя створює ефект множинної перспективи, що надає тексту інтелектуальної складності та психологічної глибини. Показово, що між оповідачем і об'єктом оповіді простежується світоглядна й екзистенційна спорідненість як представників «втраченого покоління», що зумовлює часткове злиття їхніх голосів у єдиному потоці свідомості. Водночас погляд оповідача не зводиться до пасивної фіксації подій: він виконує функцію своєрідного об'єктива прихованої камери, яка реєструє різноманітні, подекуди й непривабливі ситуації, у яких опиняється Джордж; іноді він активно втручається в перебіг подій. Оповідач виразно бачить помилки й обмеження Джорджа – замкнутість, ілюзорність, надмірну самовпевненість, а часом і безтурботність у розв'язанні складних екзистенційних питань, що й становить підґрунтя іронічної дистанції. Ця іронія ґрунтується на знанні того, що сталося згодом, тобто на погляді із часової відстані: оповідач постає більш зрілим і досвідченим, здатним до ширшого й глибшого осмислення подій. Симптоматично, що іронічний ефект закладено вже в самій назві роману – «Смерть героя», яка одночасно увиразнює авторську симпатію до персонажа й іронічне переосмислення традиційного героїчного міфу. Очевидно, що смерть Джорджа Вінтерборна – капітана, художника й літератора, який пішов на фронт рядовим, виявляється далеко не героїчною, радше безглуздою: «[…] *whereas George, if you accept my interpretation of the facts, virtually committed suicide at the age of twenty-six*» [5, p. 156]. Тому роман «Смерть героя» можна розглядати і як роман-трагедію, у якому сатиричні й ліричні мотиви тісно переплітаються, висвітлюючи парадокси світового порядку.

У контексті критичного переосмислення досвіду «втраченого покоління» набуває ваги введення джазових елементів, які не є декоративним стилістичним прийомом, а виконують важливу структуротвірну функцію. Джазова поетика – з її імпровізаційністю, ритмічними зламами та поліфонією голосів – створює додаткову напругу в тканині оповіді, вступаючи в складну взаємодію з інтелектуально-психологічною основою

роману. Проте ця напруга не руйнує жанрової цілісності, а, навпаки, актуалізує її потенціал, адже інтелектуально-психологічний роман як відкрита форма дозволяє органічно інтегрувати різнорідні художні коди.

Залучення джазових елементів до жанрової організації роману проступає в «перекликанні» різних голосів, що зумовлює постійну зміну інтонацій і ритмічної динаміки оповіді, надаючи їй нервового, подекуди різкого характеру. Внаслідок цього наративна тканина твору зазнає фрагментації: гротескно й карикатурно змальовані персонажі (напр., Ізабелла, Джордж Огастес, Шобб, Тобб, містер Апджон та ін.) співіснують із цілком адекватними (Прісілла, містер Слаш, Дадлі Полак, Том Конінгтон); відносно нейтральні описи зовнішньої реальності чергуються з виразно суб'єктивними судженнями; лірично забарвлені інтонації раптово перериваються різкими й грубими репліками, як це яскраво ілюструють наступні приклади: «*Rummy old England, Pox on you, you old bitch, you've made worms' meat of us. (We've made worms' meat of ourselves.) But still, let me look back upon thee»* [5, p. 34]. В іншому випадку бачимо чергування високого пафосу з розмовним стилем: «*Mother of the race of Aeneas, voluptuous delight of gods and men, sacred Aphrodite, who from the recesses of thy divine abode lookest in pity upon the sorrowing generations of men and women, and sheddest upon us rose-petals of subtle and recurrent pleasure and the delicious gift of Sleep, do Thou, Goddess, be ever with us, and neglect not the felicity of Thy worshippers. Do Thou, alone beautiful, daughter of the Gods, drench us with loveliness* [...] *I hold a brief for the war generation*» [5, p. 158–159].

Подібне поєднання різнорідних стилістичних площин не нівелює інтелектуальної спрямованості твору, а, навпаки, посилює її, збагачуючи жанрову модель новими смисловими й емоційними нюансами, у такий спосіб відтворюючи фрагментовану свідомість Вінтерборна. Внутрішня розщепленість протагоніста знаходить своє безпосереднє вираження на рівні наративної організації та оповідної динаміки тексту. У романі виразно простежуються характерні наративні прийоми, як-от: чергування коротких інтонаційно наголошених фраз, активне використання протиставлень, антитез, вигуків, риторичних запитань тощо. У цьому контексті стилістичні засоби набувають особливої функціональної ваги. За спостереженнями Світлани Кобути, вони виконують передусім прагматичну функцію – беруть участь у формуванні образів персонажів і водночас слугують засобом вираження авторського ставлення до зображуваного [13; 14]. Завдяки цьому романний текст постає не лише художньою репрезентацією подій, а й складною комунікативною структурою, вибудуваною у площині взаємодії «автор – твір – читач».

Висновки. Роман Р. Олдінґтона «Смерть героя» – це складне жанрове утворення, у якому риси біографічного й автобіографічного роману, роману виховання та антивоєнної прози органічно інтегруються в межах домінантної інтелектуально-психологічної парадигми, що визначає тематичні акценти й загальну наративну стратегію твору. Вказана парадигма зумовлює виражений суб'єктивізм оповіді, використання прийому фокалізації, залучення ретроспективних фрагментів, наявність інтертекстуальних та інтермедіальних включень, які поглиблюють смислову ємність роману. Відкритість та гнучкість інтелектуально-психологічного роману як жанрової форми створюють сприятливі умови для реалізації активних формотворчих експериментів, зосібна інтеграції в текст принципів джазової естетики. Музичні компоненти виявляють себе в імпровізаційності, ритмічній і стильовій варіативності, у вільній і фрагментованій структурі оповіді. У цьому контексті авторське означення «роман-джаз» слід трактувати як індивідуальну жанрову модифікацію інтелектуально-психологічного роману, яка ілюструє синтез поетик літератури й музики. Музична техніка в романі виконує смислотворчу функцію: вона не лише надає оповіді динаміки, відтворюючи трагічний життєвий шлях героя від народження до смерті, а й підсилює філософське осмислення хаосу, розірваності та абсурдності тогочасної дійсності.

Література

1. Копистянська Н. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: Монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.
2. Бовсунівська Т. Теорія літературних жанрів. Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману : підручник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2009. 519 с.
3. Теорія літератури: підручник. Для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Галич О. та ін. [за наук. ред. О. Галича]. Вид. 4-е, стер. Київ: Либідь, 2008. 486 с.
4. Ковалів Ю. Жанрово-стильові модифікації в українській літературі: монографія. Київ : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2012. 191 с.
5. Aldington, Richard. Death of a Hero. New York: Covici-Friede, 1929.
6. Buchen Irving H. The Aesthetics of the Supra Novel. The Theory of the Novel: New Essays / Ed. John Halperin. New York: Oxford University Press, 1974. P. 91–108.
7. Києнко І. Річард Олдінгтон і його роман «Смерть героя». Річард Олдінґтон. Смерть героя / Перекл. з англ. Ю. Лісняк; Передм. І. Києнко. Київ: Дніпро, 1988. С. 5–16.
8. Morris J. Richard Aldington and Death of a Hero – or Life of an Anti-hero? The First World War in Fiction: A Collection of Critical Essays. Ed. Holger Klein. New York: MacMillan, 1976. P. 183–192.
9. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. Київ: Либідь, 1999. С. 206–229.
10. Кеба О. Роман доби модернізму: творення суб'єктивності нового типу. Жанри і жанрові процеси в історико-літературній перспективі: колективна монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. С. 166–174.

11. Девдюк І. Основні тенденції розвитку світової літератури першої половини XX ст. Зарубіжна література в школах України. 2012. № 7-8. С. 68-71.
12. Девдюк І. Екзистенційний дискурс в українській та британській прозі міжвоєнного періоду: Монографія. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020.484с.
13. Кобута С. Прагматичні функції стилістичних засобів у авторських відступах у романі Річарда Олдінгтона «Смерть героя». Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». 2020. Вип. 9(77). С. 181–184.
14. Кобута С. Прагматичні функції стилістичних засобів в діалогічному мовленні героїв роману Річарда Олдінгтона «Death of a Hero». Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe, 2022. № 3 (6). С. 111–121.

Refrences

1. Aldington, R. (1929). Death of a Hero. New York: Covici-Friede.
2. Bovsunivska, T. (2009). Teoriia literaturnykh zhanriv. Zhanrova paradyhma suchasnoho zarubizhnoho romanu [Theory of literary genres. Genre paradigm of the modern foreign novel]. Kyiv: Kyiv University Publishing Center, 7–8 [in Ukrainian].
3. Buchen, Irving H. (1974). The Aesthetics of the Supra Novel. The Theory of the Novel: New Essays / Ed. John Halperin. New York: Oxford University Press, 91–108.
4. Devdiuk, I. (2012). Osnovni tendentsii rozvytku svitovoi literatury pershoi polovyny XX st. [Main tendences in the development of world literature of the first half of the 20th century]. Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy, 7–8, 68–71 [in Ukrainian].
5. Devdiuk, I. (2020). Ekzystentsiinyi dyskurs v ukrainskii ta brytanskii prozi mizhvoiennoho periodu [Existential discourse in the Ukrainian and British prose works of the interwar period]. Ivano-Frankivsk: Publisher Kushnir H. M. [in Ukrainian].
6. Keba, O. (2012). Roman doby modernizmu: tvorennia subiektyvnosti novoho typu [The modernist novel: the formation of a new type of subjectivity]. Zhanry i zhanrovi protsesy v istoryko-literaturnii perspektyvi [Genres and genre processes in historical-literary perspective] (pp. 166–174). Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
7. Kobuta, S. (2020). Prahmatychni funktsii stylistychnykh zasobiv u avtorskykh vidstupakh u romani Richarda Oldingtona “Smert heroia” [Pragmatic functions of stylistic devices in authorial digressions in Richard Aldington’s novel “Death of a Hero”]. Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Philology Series, 9(77), 181–184 [in Ukrainian].
8. Kobuta, S. (2022). Prahmatychni funktsii stylistychnykh zasobiv v dialohichnomu movlenni heroiv romanu Richarda Oldingtona “Death of a Hero” [Pragmatic functions of stylistic devices in the dialogic speech of the characters in Richard Aldington’s “Death of a Hero”]. Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe, 3(6), 111–121 [in Ukrainian].
9. Kopiystianska, N. (2005). Zhanr, zhanrova systema u prostori literaturoznavstva [Genre and genre system in the space of literary studies]. Lviv: PAIS [in Ukrainian].
10. Kovaliv, Yu. (2012). Zhanrovo-stylovi modyfikatsii v ukrainskii literaturi [Genre-stylistic modifications in Ukrainian literature]. Kyiv: Kyiv University Publishing Center [in Ukrainian].
11. Kyienko, I. (1988). Richard Aldington i yoho roman “Smert heroia” [Richard Aldington and his novel Death of a Hero]. R. Aldington, Smert heroia [Death of a Hero] (pp. 5–16). Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].

12. Morris, J. (1976). Richard Aldington and Death of a Hero – or life of an anti-hero? H. Klein (Ed.), The First World War in Fiction: A Collection of Critical Essays (pp. 183–192). New York: Macmillan.

13. Pavlychko, S. (1999). Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [The discourse of modernism in Ukrainian literature]. Kyiv: Lybid, 206–229 [in Ukrainian].

14. Theory of Literature. (2008). Teoriia literatury (4th ed.). O. Halych (Ed.). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 82.0:82-1/-9:141.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-558-571

Дедухно Алла Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

РЕЦЕПЦІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація. У розвідці досліджується рецепція постмодернізму у літературі XXI століття з акцентом на модифікацію традиційних постмодерністських прийомів та їх адаптацію до нових культурних, соціальних і технологічних умов. Метою розвідки є виявлення особливостей функціонування постмодернізму в сучасному літературному процесі та окреслення напрямів його подальшого розвитку. Теоретичну основу дослідження становлять концепції Л. Гатчеон, Ф. Джеймсона, Ж.-Ф. Ліотара, Б. МакГейла, А. Кірбі, а також праці українських науковців Т. Гундорової та Н. Бовсунівської, у яких постмодернізм осмислюється як складний і багатовимірний культурний феномен.

Особливу увагу приділено аналізу ключових ознак постмодерністської поетики, зокрема інтертекстуальності, метафікційності, іронії, гри з жанровими моделями та деконструкції традиційних наративів. У статті простежено, як ці прийоми зазнають модифікацій у літературі XXI століття та набувають нових функцій у контексті глобалізаційних процесів і цифрової культури.

Матеріал дослідження охоплює літератури різних країн, зокрема США, Великобританії, Латинської Америки та України, що дозволяє виявити як спільні тенденції розвитку постмодернізму, так і його національно зумовлені особливості.

Доведено, що у сучасному літературному процесі постмодернізм функціонує як гнучкий і динамічний естетичний напрям, здатний інтегрувати нові художні стратегії, зберігаючи водночас свої концептуальні засади. У висновку зазначено, що постмодерністська поетика залишається продуктивним інструментом аналізу художніх текстів XXI століття, а її подальше вивчення є перспективним для сучасних літературознавчих досліджень. Результати статті можуть бути використані у науковій роботі, а також у викладанні курсів сучасної світової літератури та теорії літератури.

Ключові слова: постмодернізм, література XXI століття, інтертекстуальність, метафікція, іронія, деконструкція наративу, транснаціональна література, культурна глобалізація, сучасна художня творчість.

Dedukhno Alla Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

RECEPTION OF POSTMODERNISM IN 21ST-CENTURY LITERATURE

Abstract. The article examines the reception of postmodernism in the literature of the twenty-first century with a focus on the transformation of traditional postmodernist techniques and their adaptation to contemporary cultural, social, and technological contexts. The aim of the study is to identify the specific features of postmodernism functioning within the modern literary process and to outline the directions of its further development. The theoretical framework of the research is based on the concepts of L. Hutcheon, F. Jameson, J.-F. Lyotard, B. McHale, A. Kirby, as well as the works of Ukrainian scholars T. Hundorova and N. Bovsunivska, who interpret postmodernism as a complex and multidimensional cultural phenomenon.

Special attention is paid to the analysis of key features of postmodern poetics, including intertextuality, metafiction, irony, genre play, and the deconstruction of traditional narratives.

The article traces how these techniques are modified in the literature of the twenty-first century and acquire new functions in the context of globalization and digital culture.

The research material covers literary works from various countries, particularly the United States, Great Britain, Latin America, and Ukraine, which makes it possible to reveal both common tendencies in the development of postmodernism and its nationally determined manifestations.

It is demonstrated that in the contemporary literary process postmodernism functions as a flexible and dynamic aesthetic phenomenon capable of integrating new artistic strategies while preserving its conceptual foundations. The study concludes that postmodern poetics remains a productive analytical tool for interpreting literary texts of the twenty-first century, and its further investigation is перспективним for modern literary studies. The results of the article may be applied in academic research, as well as in teaching courses on contemporary world literature and literary theory.

Постановка проблеми. Постмодернізм як одна з провідних естетичних парадигм другої половини XX століття істотно вплинув на розвиток світової літератури, сформувавши нові принципи художнього мислення, організації розповіді та взаємодії з культурною традицією. Проте на початку XXI століття постмодернізм сприймають не як актуальну домінанту, а як явище, що зазнає переоцінки, змін та рецептивного переосмислення. У сучасному літературному процесі спостерігається збереження окремих постмодерністських стратегій – інтертекстуальності, іронії, фрагментарності, гри з авторством, – водночас змінюється їхня функція та семантичне навантаження. Це зумовлює актуальність дослідження рецепції постмодернізму у літературі XXI століття як складного, багатовимірного культурного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема рецепції постмодернізму в літературі XXI століття активно розглядається в сучасному літературознавстві як процес перетворення постмодерної естетики в нових соціокультурних умовах. Теоретичні засади аналізу постмодернізму були закладені у працях Ф. Джеймісона [1], який осмислює його як культурну логіку пізнього капіталізму, та Ж.-Ф. Ліотара [2], що акцентує увагу на кризі метанаративів. Л. Гатчеон [3] зосереджується на іронічній природі постмодерністського письма та його політичному вимірі. У новітніх дослідженнях Т. Вермюлена та Р. ван ден Аккера [4] постмодернізм розглядається у взаємодії з метамодернізмом, що свідчить про зміну естетичних домінант у літературі XXI століття. В українському літературознавстві проблему рецепції постмодернізму аналізує Т. Гундорова [5], наголошуючи на її національно-культурній специфіці. Попри значну кількість наукових праць, питання функціонування постмодерністських стратегій у сучасній літературі залишаються відкритими та дискусійними.

Метою статті є аналіз особливостей рецепції постмодернізму в літературі XXI століття, виявлення перевтілень його естетичних і оповідних стратегій та визначення ролі постмодерністської спадщини в сучасному літературному процесі. Досягнення поставленої мети передбачає окреслення основних теоретичних підходів до розуміння постмодернізму в сучасному гуманітарному дискурсі, аналіз художніх прийомів, які зазнають переосмислення в нових соціокультурних умовах, а також з'ясування специфіки функціонування іронії та гри в контексті нових етичних і світоглядних запитів літератури XXI століття. Окрему увагу зосереджено на визначенні місця постмодернізму в актуальній жанровій системі та його взаємодії з іншими естетичними тенденціями. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному осмисленні рецепції постмодернізму як процесу, що відбувається в умовах зміни культурної парадигми. Постмодернізм

розглядається не як завершений або «вичерпаний» етап, а як оновлена система художніх стратегій, що у XXI столітті набуває нових функцій. У статті акцентовано увагу на зміні іронічної парадигми, зокрема на поєднанні постмодерністської іронії з елементами щирості, емпатії та етичної відповідальності, що дозволяє уточнити сучасні уявлення про характер постпостмодерного літературного мислення.

Виклад основного матеріалу. Як ми зазначили вище, теоретичні засади осмислення постмодернізму були сформовані у працях західних філософів і літературознавців другої половини XX століття. Ж.-Ф. Ліотар визначив постмодернізм як недовіру до «великих наративів», що відображає зміну культурних орієнтирів. Ф. Джеймісон пов'язував постмодернізм із логікою пізнього капіталізму, акцентуючи на пастиші та симулятивності. Л. Гатчеон наголошувала на іронічному характері постмодерністського дискурсу та його особливому ставленні до історії й авторитету. Б. Макгейл [6] зосередив увагу на наративних і онтологічних особливостях постмодерністської прози, підкреслюючи її тяжіння до множинності реальностей і нестабільності художнього світу.

У XXI столітті науковий інтерес зміщується в бік переосмислення ідей постмодернізму. А. Кірбі [7] запропонував концепцію диджимодернізму, пов'язуючи нові літературні практики із впливом цифрових технологій і медіасередовища. Т. Вермеюлен і Р. ван ден Аккер [4] розробили теорію метамодернізму, яку визначають як коливання між постмодерністською іронією та модерністською щирістю. А. Гіббонс [8] досліджує етичний вимір сучасної прози, в якій постмодерністські стратегії поєднуються з гострою соціальною та моральною проблематикою.

В українському літературознавстві проблеми постмодернізму та його функціонування в національному культурному просторі розглядалися у працях Т. Гундорової [5], яка аналізувала специфіку українського літературного постмодерну в контексті історичної травми та культурної пам'яті, а також Н. Бовсунівської [9], що зосереджувалася на теоретичних і поетикальних аспектах постмодернізму. Водночас питання рецепції постмодернізму саме в літературі XXI століття, зважаючи на нові соціокультурні реалії і естетичні запити, залишається недостатньо систематизованим, що й визначає наукову перспективність поданого дослідження.

У літературі XXI століття постмодернізм постає не як цілісна естетична система, а як сукупність художніх стратегій, що зазнають рецептивного переосмислення відповідно до нових соціокультурних умов. Якщо для класичного постмодернізму характерними були радикальна іронія, деструкція смислів і недовіра до будь-яких форм авторитету, то сучасний літературний процес демонструє тенденцію до пом'якшення цих

установок. Постмодерністські прийоми зберігаються, однак змінюється їхня функція: вони вже не є самоціллю і починають використовуватися як інструмент осмислення складної, фрагментованої реальності.

Однією з провідних ознак рецепції постмодернізму у XXI столітті є інтертекстуальність, яка зберігає свою значущість як основний художній прийом, проте набуває нових функцій і смислових акцентів у сучасному літературному процесі. Якщо в класичному постмодернізмі інтертекстуальність часто виконувала іронічну або деконструктивну роль, спрямовану на підважування авторитету канонічних текстів і великих культурних наративів, то в літературі XXI століття вона стає засобом діалогу з традицією та способом осмислення культурної пам'яті.

Сучасні автори звертаються до інтертекстуальних зв'язків не лише для так званої гри з читачем або демонстрації текстуальної вторинності, але і для актуалізації історичного досвіду, переосмислення травматичних подій і відновлення перерваних культурних зв'язків. Інтертекстуальність тут втрачає суто іронічний характер і набуває етичного виміру, оскільки слугує засобом відповідального ставлення до минулого та колективної пам'яті. Відтак, рецепція постмодернізму у XXI столітті демонструє зміщення акценту з руйнації смислів на їх повторне конструювання.

Важливу роль у перетворенні інтертекстуальності відіграють процеси глобалізації та цифровізації культури. Сучасний літературний текст функціонує в умовах надлишку інформації, що зумовлює активне залучення різнорівневих текстів, медіаформ і культурних кодів. Інтертекстуальні посилання охоплюють літературні джерела, кінематограф, масову культуру, соціальні мережі та візуальні мистецтва, що сприяє формуванню гібридних текстових структур. У такому середовищі інтертекстуальність стає інструмен-том відображення фрагментованої реальності сучасного світу.

Крім того, у літературі XXI століття спостерігається тенденція до персоналізації інтертекстуальності, коли автори залучають тексти минулого для осмислення індивідуального досвіду та пошуку власної ідентичності. Інтертекстуальні алюзії й ремінісценції виконують функцію маркерів культурної приналежності, водночас відкриваючи простір для інтерпретації та співтворчості читача. Це сприяє активізації рецептивної ролі читача/слухача, який стає повноправним учасником інтертекстуального діалогу.

Отже, модифікація інтертекстуальності в межах рецепції постмодернізму у XXI столітті свідчить про зміну парадигми художнього мислення. Зберігаючи спадкоємність із постмодерністською традицією, сучасна література переосмислює інтертекстуальність як засіб відновлення смислів, культурної пам'яті та етичної рефлексії, що підтверджує її актуальність у новому історико-культурному контексті.

Прикладом такої зміни є роман Ієна Мак'юена «Спокута», у якому інтертекстуальні алюзії на англійську класичну прозу та модерністські оповідні моделі використовуються для проблематизації пам'яті, провини й авторської відповідальності. У романі Джуліана Барнса «Відчуття закінчення» звернення до культурних і філософських текстів минулого сприяє осмисленню ненадійності пам'яті та суб'єктивності історичного знання, що виходить за межі суто постмодерної гри.

Інтертекстуальність відіграє важливу роль і в романі Майкла Каннінгема «Години», який перебуває в безпосередньому діалозі з романом Вірджинії Вулф «Місіс Делловей». У цьому випадку інтертекстуальні зв'язки формують художній простір культурної спадкоємності та дозволяють переосмислити проблеми ідентичності, часу й творчості в сучасному контексті. Отже, інтертекстуальність функціонує не як іронічне дистанціювання, а як спосіб відновлення смислів.

У прозі Зеді Сміт інтертекстуальні посилання на класичні й сучасні тексти використовуються для осмислення культурної гібридності та множинності ідентичностей. Залучення різних культурних кодів сприяє формуванню поліфонічного художнього простору, що відповідає реаліям глобалізованого світу. Отже, інтертекстуальність у літературі XXI століття видозмінюється з постмодерного прийому гри на інструмент етичної та культурної рефлексії.

Важливим аспектом рецепції постмодернізму є зміна іронічної парадигми. У літературі XXI століття іронія вже не виконує винятково функцію деконструкції усталених смислів, підваження авторитетів і заперечення будь-яких форм істини, як це було характерно для класичного постмодернізму. Натомість вона зазнає суттєвих змін, поступаючись місцем складнішим і багатовимірнішим формам художньої рефлексії, у яких іронічність поєднується з емоційною залученістю та етичним виміром.

У постмодерній традиції іронія функціонувала як універсальний інструмент дистанціювання від реальності, що дозволяв автору уникати будь-якої однозначної позиції. Вона слугувала засобом гри з текстом, читачем і культурною спадщиною, демонструючи умовність будь-яких смислових конструкцій. Однак у літературі XXI століття така всеохопна іронія сприймається як обмежувальна, оскільки позбавляє текст можливості серйозного діалогу з моральними та екзистенційними проблемами сучасності. Саме тому спостерігається тенденція до переосмислення іронії як художнього прийому. На думку Л. Гатчеон постмодерна іронія «ніколи не є нейтральною, вона завжди пов'язана з ідеологічною позицією та історичним контекстом» [10, с. 2], що зумовлює її подальшу трансформацію в умовах нової культурної ситуації.

Сучасні літературні тексти демонструють поєднання іронії з елементами щирості, співпереживання та прагненням до смислової глибини. Іронічний дискурс більше не заперечує цінність емоційного досвіду, а, навпаки, часто використовується для його підкреслення. У цьому контексті іронія стає засобом критичного осмислення дійсності без повного руйнування етичних орієнтирів, що свідчить про зміну світоглядних установок сучасної літератури.

Варто зазначити, що видозміна іронічної парадигми пов'язана з новими історичними та соціальними змінами, які вимагають від літератури не лише гри зі смислами, а й відповідальності за їх формування. Війни, глобальні кризи, технологічні зміни та травматичний досвід сучасності сприяють поверненню серйозності в художній дискурс, хоча й у модифікованій, рефлексивній формі. За цих умов іронія не зникає, а радше інтегрується у ширший контекст морального та філософського пошуку.

Сучасні дослідники вказують на поступовий перехід від іронічного нігілізму до форм, які поєднують іронію з прагненням до щирості та етичної рефлексії. Зокрема, Т. Вермюлен і Р. ван ден Аккер зазначають, що новітня культура «коливається між іронією та щирістю, між дистанцією і залученістю» [4, с. 5], що безпосередньо впливає на художні стратегії сучасної літератури. У цьому контексті іронія не заперечується повністю, а перетворюється у засіб критичного, але відповідального осмислення реальності.

Отже, рецепція постмодернізму у XXI столітті засвідчує перехід від домінування тотальної іронії до більш гнучких моделей художнього мислення. Іронія зберігає свою критичну функцію, проте поєднується з прагненням до смислу, етичної відповідальності та емоційної автентичності. Це дає змогу сучасній літературі зберігати зв'язок із постмодерністською традицією, водночас долаючи її обмеження та відкриваючи нові можливості для осмислення реальності.

Показовим у цьому контексті є роман Девіда Фостера Воллеса «Нескінченний жарт», у якому іронія використовується не просто як інструмент гри з культурними кодами, але і як засіб критики залежностей, медіакультури та духовної спустошеності людини. Автор свідомо проблематизує постмодерну іронію, демонструючи її неспроможність дати відповіді на екзистенційні запити сучасності. Схожу тенденцію можна простежити і в романах Джонатана Франзена, зокрема «Поправки», де іронічний наратив поєднується із серйозним аналізом сімейних стосунків, моральної відповідальності та кризи ідентичності.

Зміни в іронії простежуються також у творчості Зеді Сміт, яка у романах «Білі зуби» та «Про красу» використовує іронічні прийоми для

осмислення проблем мультикультуралізму, расової ідентичності та культурної пам'яті. У цих текстах іронія не заперечує цінності серйозної розмови, а, навпаки, стає способом м'якої критики та інтелектуального діалогу з читачем. Такий підхід свідчить про відхід від цинічної іронії на користь рефлексивної та гуманістично зорієнтованої.

У європейській літературі XXI століття зміна іронічної парадигми виявляється, зокрема, у романах Мішеля Уельбека, де іронія поєднується із соціальним песимізмом і філософськими роздумами про самотність, тілесність та кризу сенсів. Хоча автор активно використовує іронічну оптику, вона не нівелює серйозності порушуваних проблем, а підкреслює їхню трагічну актуальність.

Отже, приклади сучасної літератури підтверджують, що у XXI столітті іронія вже не є просто самодостатньою естетичною стратегією. Вона стає гнучким художнім інструментом, який поєднується з прагненням до смислу, етичної рефлексії та емоційної автентичності. Така зміна іронічної парадигми засвідчує новий етап рецепції постмодернізму, в межах якого література зберігає спадкоємність із постмодерною традицією, водночас долаючи її ідеологічні та естетичні обмеження.

Не менш показовою у процесі рецепції постмодернізму є перебудова оповідних стратегій. Фрагментарність, множинність перспектив і нестабільність оповіді, що були визначальними рисами постмодерного письма другої половини XX століття, у літературі XXI століття не зникають, проте зазнають суттєвого переосмислення. Як зазначає Б. Макгейл, постмодерністський наратив орієнтується на «онтологічну невизначеність і множинність світів» [6, с. 11], однак у сучасній прозі ця невизначеність часто пов'язується з психологічним і етичним досвідом персонажа.

Фрагментарність оповіді в новітній літературі відображає стан фрагментованої свідомості людини в умовах інформаційного перевантаження. За спостереженням Д. Гарві, культура пізньої модерності й постмодерності характеризується «досвідом розірваного часу і простору» [11, с. 240], що безпосередньо впливає на оповідні форми художнього тексту. Водночас фрагментарність набуває функції відтворення внутрішньої логіки переживання, а не лише гри зі структурою.

Множинність наративних перспектив, яка в постмодернізмі часто слугувала засобом радикального релятивізму, у XXI столітті використовується для створення поліфонічного простору відповідальності.

Нестабільність оповіді, зокрема феномен ненадійного оповідача, також зазнає трансформації. Л. Гатчеон підкреслює, що постмодерний наратив «водночас викриває власну умовність і прагне до історичної рефлексії» [3, с. 93]. У літературі XXI століття ця нестабільність часто

поєднується з прагненням до смислової цілісності як процесу, а не як завершеного результату. Відтак сучасні наративні стратегії демонструють рух від деструкції до рефлексії.

Отже, перебудова оповідних стратегій у межах рецепції постмодернізму засвідчує зміну художньої парадигми. Зберігаючи фрагментарність, множинність перспектив і нестабільність оповіді як спадок постмодернізму, література XXI століття переосмислює їх як засоби осмислення суб'єктивного досвіду, етичної відповідальності та пошуку смислу в умовах нестабільної реальності.

Видозміна наративних стратегій у літературі XXI століття виразно простежується на матеріалі сучасної англомовної та європейської прози, де постмодерністські прийоми фрагментарності, множинності перспектив і нестабільності оповіді набувають нових функціональних значень.

Наприклад, у романі Девіда Мітчелла «Хмарний атлас» багаторівнева композиція та розірваність оповіді поєднуються з ідеєю історичної тяглості та моральної відповідальності, що принципово відрізняє цей текст від радикального постмодерного релятивізму. Фрагментарна структура тут не руйнує смисл, а, навпаки, формує уявлення про повторюваність моделей влади, насильства і спротиву в різні історичні епохи.

Множинність оповідних перспектив у сучасній прозі часто використовується для осмислення суб'єктивності та обмеженості будь-якого погляду на реальність. Показовим у цьому контексті є роман Ієна Мак'юена «Спокута», де поєднання різних точок зору та пізніше викриття ненадійності оповіді змушує читача переосмислити власні інтерпретації подій. Наративна нестабільність у цьому творі виконує не іронічну, а етичну функцію, акцентуючи на відповідальності за слово, пам'ять і художнє моделювання минулого.

Особливого значення набуває стратегія ненадійного наратора, яка у XXI столітті часто поєднується з психологічною глибиною та травматичним досвідом. У романі Кадзуо Ішіґуро «Не відпускай мене» обмежена перспектива оповідачки та поступове розкриття істини створюють ефект відкладеного усвідомлення, у якому наративна стриманість посилює емоційний і філософський вимір тексту. Така форма оповіді демонструє зсув від постмодерної гри до співпереживання й екзистенційної рефлексії.

Фрагментарність і поліфонічність також активно використовуються у романі Зеді Сміт «Білі зуби», де численні сюжетні лінії та змінні фокалізації відображають мультикультурну реальність сучасного світу. Наративна мозаїчність тут слугує засобом репрезентації соціальної складності, а не лише іронічного дистанціювання від оповіді, що засвідчує адаптацію постмодерністських стратегій до нових культурних умов.

Отже, приклади сучасної літератури свідчать про те, що оповідні стратегії постмодернізму у XXI столітті не відкидаються, а трансформуються, набуваючи гуманістичного, етичного та соціально орієнтованого спрямування. Фрагментарність, множинність перспектив і нестабільність оповіді зберігають свою структурну функцію, проте слугують засобами осмислення людського досвіду в умовах постпостмодерної культурної ситуації.

Рецепція постмодернізму в літературі XXI століття виявляється також у жанрових перетвореннях та модифікаціях, які демонструють поступовий відхід від традиційних постмодерних конструкцій до більш гнучких, гібридних форм. Жанрова еволюція в сучасній прозі пов'язана з інтеграцією елементів фантастики, документалістики, біографії та історичного роману, що дозволяє авторам ефективніше передавати комплексність сучасного світу. Як зазначає Лінда Гатчеон, сучасна література прагне поєднувати структурну ідентичність жанру з експериментальною гнучкістю, що відображає потребу в нових формах критичного та етичного осмислення [3, с. 101].

Яскравим прикладом жанрових адаптацій є роман Девіда Мітчелла «Хмарний атлас», де шість різнорідних сюжетних ліній поєднують елементи історичного роману, антиутопії, детективу та наукової фантастики. За словами Браяна Макгейла, цей твір демонструє, як постмодерністські прийоми фрагментарності й мультиперспективності можуть бути інтегровані у жанрово структуровану наративну архітектуру [6, с. 88]. Така жанрова метаморфоза дозволяє одночасно зберігати постмодерний естетичний код і вводити читача в багаторівневий культурний та етичний контекст.

У романі Кадзуо Ішіґуро «Не відпускай мене» спостерігається жанрове перетворення, коли елементи наукової фантастики поєднуються з психологічною прозою та романом-виховання. Тут гібридні жанрові моделі XXI століття дозволяють авторам досліджувати етичні та соціальні проблеми через нестандартні наративні перспективи. Схожий підхід простежується і у творчості Зеді Сміт «Білі зуби», де соціально-побутова проза органічно інтегрує елементи міфопоетики та постколоніальної критики, створюючи складний поліфонічний наратив.

Отже, жанрові адаптації, модифікації та метаморфози постмодерністських структур у літературі XXI століття засвідчують, що рецепція постмодернізму не обмежується формальними або стилістичними прийомами. Вона включає комплексну перебудову жанрових меж, що дозволяє поєднувати експериментальні естетичні рішення з глибинним осмисленням соціальних, культурних та етичних проблем сучасності.

Особливе місце у сучасній рецепції постмодернізму посідає проблематика культурної пам'яті та травматичного досвіду, які у XXI столітті стають основними темами літературних творів. Дослідники підкреслюють, що сучасна проза використовує постмодерністські прийоми для осмислення колективних та індивідуальних травм, зберігаючи естетичну експериментальність, але надаючи їй етичного та соціального значення. Як зазначає Р. Сельдан, сучасний наратив «поєднує фрагментарність та мультиперспективність із пам'яттю як соціальним та культурним ресурсом, що дозволяє переосмислювати історичні події» [12, с. 77]. Аналогічно, К. Сейлі підкреслює, що література XXI століття активно досліджує «посттравматичний досвід як конструкт культурної пам'яті, вбудовуючи його у наративні експерименти та жанрові гібриди» [13, с. 112].

Яскравим прикладом є роман Кадзуо Ішіґуро «Не відпускай мене», де обмежена перспектива оповідачки та поступове розкриття правди створюють ефект травматичного усвідомлення, а оповідна структура фрагментована так, щоб читач переживав психологічну напругу разом із героями. Схожі механізми простежуються у романі Ієна Мак'юена «Спокута», де різні точки зору і тимчасові рівні розкривають колективну провину та відповідальність за минуле, показуючи, як культурна пам'ять формується через наративні стратегії.

Сучасні автори, такі як Девід Мітчелл («Хмарний атлас») та Зеді Сміт («Білі зуби»), використовують фрагментарність, множинність перспектив і інтеграцію різних культурних кодів для репрезентації колективного досвіду травми та пам'яті, що дозволяє створювати поліфонічний та мультикультурний наративний простір. Як зазначає С. Мур, «літературна робота з травматичним досвідом у XXI столітті поєднує естетичну експериментальність із глибокою соціально-етичною рефлексією, дозволяючи читачеві брати участь у відтворенні пам'яті» [14, с. 59].

Отже, рецепція постмодернізму у XXI столітті демонструє еволюцію від іронічної, фрагментарної гри до усвідомленого використання наративних та жанрових стратегій для осмислення культурної пам'яті та травматичного досвіду. Постмодерністські прийоми, збережені в сучасній прозі, функціонують як інструменти відтворення минулого, психологічного осмислення травм і формування читачем етичної позиції.

У літературі XXI століття постмодернізм постає не як завершена або домінантна естетична система, а як сукупність художніх стратегій, що зазнають активного рецептивного переосмислення відповідно до нових соціокультурних умов. Якщо для класичного постмодернізму характерними були радикальна іронія, деструкція смислів і недовіра до будь-яких форм авторитету, то сучасний літературний процес демонструє тенденцію до

перебудови цих установок. Постмодерністські прийоми зберігаються, однак змінюється їхня функція: вони тепер спрямовані не на руйнування смислу, а на його реконструкцію в умовах фрагментованої реальності.

Рецепція постмодернізму у XXI столітті виявляє також чітко окреслені національні моделі розвитку. В англо-американській літературі постмодерністська традиція трансформується в напрямі поєднання жанрової гри, інтертекстуальності та морально-психологічної проблематики. У творах Донни Тартт і Девіда Мітчелла складні наративні конструкції слугують не деструкції смислу, а формуванню багатовимірної картини світу, в якій постмодерністська спадщина поєднується з класичними формами оповіді.

У британській літературі XXI століття постмодернізм функціонує передусім як інструмент інтелектуальної рефлексії над історією та пам'яттю. Творчість Ієна Мак'юена й Джуліана Барнса демонструє поступовий відхід від радикального релятивізму на користь етичної проблематики, зберігаючи водночас скептичне ставлення до можливості однозначної істини. У цьому виявляється перехід від постмодерністської гри до рефлексивної наративної моделі.

У європейських літературах XXI століття постмодерністські стратегії часто пов'язані з осмисленням травматичного історичного досвіду. У німецькомовній прозі фрагментарність і документальність, характерні для постмодернізму, використовуються як засіб роботи з пам'яттю про катастрофи XX століття. У літературах Центральної та Східної Європи постмодернізм тісно переплітається з посттоталітарним дискурсом, де іронія й пародія виконують не лише естетичну, а й терапевтичну функцію.

В українській літературі XXI століття рецепція постмодернізму зумовлена проблемами історичної пам'яті, ідентичності та соціальної травми. У прозі Юрія Андруховича постмодерністська іронія та інтертекстуальність поєднуються з культурною рефлексією, тоді як у творчості Сергія Жадана постмодерністські прийоми поступаються місцем емоційній відкритості й соціальній ангажованості, що свідчить про поступовий зсув у бік етики співпереживання.

У позаєвропейських літературах постмодернізм у XXI столітті набуває гібридного характеру. В японській прозі, зокрема у творах Харукі Муракамі, постмодерністська фрагментарність, інтертекстуальність і поєднання реального з фантастичним слугують засобом осмислення екзистенційної самотності та відчуження у глобалізованому світі. В китайській і корейській літературах постмодерністські стратегії інтегруються в контекст стрімкої модернізації, відображаючи напругу між традицією й сучасністю.

У літературах постколоніального простору постмодернізм функціонує як інструмент деконструкції колоніальних наративів і відновлення

голосів маргіналізованих спільнот. Інтертекстуальність, жанрова гібридність і переосмислення міфів використовуються тут не як естетична гра, а як форма культурної та історичної рефлексії.

Висновки. Отже, рецепція постмодернізму у літературі XXI століття характеризується його адаптацією до різних національних і культурних контекстів. Постмодернізм не зникає із сучасного літературного процесу, а перетворюється, зберігаючи свою присутність у вигляді гнучкого інструментарію, що дозволяє поєднувати іронію з етикою, гру з відповідальністю, фрагментарність із пошуком смислової цілісності.

Результати дослідження свідчать, що постмодернізм у літературі XXI століття залишається динамічним і гнучким явищем, здатним поєднувати традиційні техніки інтертекстуальності, метафікції, іронії та деконструкції з новими культурними та технологічними контекстами. Аналіз літератури США, Великобританії, Латинської Америки та України доводить транснаціональний характер постмодернізму та його здатність адаптуватися до локальних традицій, зберігаючи концептуальні та естетичні основи.

Перспективи подальших досліджень мають на меті аналіз взаємодії постмодернізму з цифровими медіа, вплив глобалізації на локальні літературні практики та розвиток нових художніх течій на основі постмодерних ідей. Такі дослідження сприятимуть глибшому розумінню ролі постмодернізму в сучасній художній творчості та літературознавчій науці.

Література:

1. Jameson F. Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham: Duke University Press, 1991. 438 p.
2. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984. 110 p.
3. Hutcheon L. The Politics of Postmodernism. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2002. 232 p.
4. Vermeulen T., van den Akker R. Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010. Vol. 2. P. 1–14.
5. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: український літературний постмодернізм. Київ : Критика, 2013. 344 с.
6. McHale B. Postmodernist Fiction. London ; New York : Routledge, 1987. 264 p.
7. Kirby A. Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture. New York : Continuum, 2009. 288 p.
8. Gibbons A. Contemporary Fiction and the Ethics of Postmodernism. London: Bloomsbury, 2019. 240 p.
9. Бовсунівська Н. Постмодернізм: проблеми теорії і поетики. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2010. 256 с.
10. Hutcheon L. *Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony*. London; New York: Routledge, 1994. 248 p.

11. Harvey D. The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Oxford : Blackwell, 1989. 378 p.
12. Seldon R. Memory and Narrative in Contemporary Fiction. London: Palgrave Macmillan, 2008. 192 p.
13. Sealy K. Postmodern Trauma and Literary Imagination. New York: Routledge, 2012. 210 p.
14. Moore S. Trauma, Memory and Postmodern Narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 184 p.

References:

1. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, 438 p.
2. Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 110 p.
3. Hutcheon, L. (2002). *The Politics of Postmodernism* (2nd ed.). London; New York: Routledge, 232 p.
4. Vermeulen, T., & van den Akker, R. (2010). Notes on metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2, 1–14.
5. Gundorova, T. (2013). *Pisliachornobylska biblioteka: ukrainskyi literaturnyi postmodernizm* [*The Post-Chernobyl Library: Ukrainian Literary Postmodernism*]. Kyiv: Krytyka, 344 p. [in Ukrainian].
6. McHale, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. London; New York: Routledge, 264 p.
7. Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. New York: Continuum, 288 p.
8. Gibbons, A. (2019). *Contemporary Fiction and the Ethics of Postmodernism*. London: Bloomsbury, 240 p.
9. Bovsunivska, N. (2010). *Postmodernizm: problemy teorii i poetyky* [*Postmodernism: Problems of Theory and Poetics*]. Kyiv: VPTs “Kyivskyi universytet”, 256 p. [in Ukrainian].
10. Hutcheon, L. (1994). *Irony’s Edge: The Theory and Politics of Irony*. London; New York: Routledge, 248 p.
11. Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell, 378 p.
12. Seldon, R. (2008). *Memory and Narrative in Contemporary Fiction*. London: Palgrave Macmillan, 192 p.
13. Sealy, K. (2012). *Postmodern Trauma and Literary Imagination*. New York: Routledge, 210 p.
14. Moore, S. (2015). *Trauma, Memory and Postmodern Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 184 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 81'373.22:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-572-584

Дедухно Алла Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

Мокляк Оксана Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ІРОНІЇ В ХУДОЖНІЙ ОПОВІДІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу когнітивних аспектів іронії в художній оповіді як одного з основних механізмів смислотворення та взаємодії між автором і читачем. Іронія розглядається не тільки як звичайний стилістичний прийом або риторична фігура, а і як складний когнітивний інструмент, що активізує процеси інтерпретації, оцінювання та реконструкції імпліцитних смислів у свідомості адресата (слухача/отримувача повідомлення). Автори акцентують увагу на тому, що іронія в художньому тексті сприяє формуванню критичного мислення, саморефлексії та активної позиції читача, стимулюючи його до аналізу та усвідомлення неоднозначних смислових конструкцій.

У статті окреслено основні теоретичні підходи до вивчення іронії в межах когнітивної лінгвістики, когнітивної поетики та наративних студій, зокрема звернено увагу на концепції фреймів, інференцій, концептуального зсуву та подвійного кодування смислу. Значна увага приділена когнітивним механізмам розпізнавання іронії, зокрема порушенню читацьких очікувань, зіставленню буквального та імпліцитного рівнів значення, а також ролі контекстуальних і культурних знань у процесі інтерпретації іронічного висловлювання. Визначено, що іронія сприяє формуванню читацької позиції, заохочує до активної співучасті у конструюванні художнього смислу та критичного осмислення наративної реальності, що робить її і естетичним, і когнітивним інструментом художнього тексту.

Практичний розділ статті базується на аналізі творів англомовної та німецькомовної літератури другої половини XX століття, у яких іронія виступає структуроутворювальним принципом оповіді. Залучення перекладних текстів дозволяє простежити, як іронічні смисли зберігаються, модифікуються або трансформуються у іншомовному культурному

просторі, що демонструє універсальні когнітивні механізми іронії та її культурну специфіку. Отримані результати підтверджують доцільність міждисциплінарного підходу, що поєднує лінгвістичний і літературознавчий аналіз, та окреслюють перспективи подальших досліджень у сфері когнітивної інтерпретації художніх текстів. Стаття демонструє, що іронія – це не просто стилістичний засіб, але і потужний когнітивний інструмент, що формує активного, критично налаштованого читача і сприяє поглибленню розуміння наративних стратегій сучасної літератури

Ключові слова: іронія, когнітивна лінгвістика, художня оповідь, читацька позиція, наратив, інтерпретація, когнітивні механізми.

Dedukhno Alla Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

Moklyak Oksana Ivanivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

COGNITIVE ASPECTS OF IRONY IN FICTIONAL NARRATIVE

Abstract. The article focuses on the analysis of cognitive aspects of irony in fictional narrative as a significant mechanism of meaning construction and reader–text interaction. Irony is interpreted not only as a stylistic or rhetorical device, but primarily as a cognitive phenomenon that structures the reader's perception of the narrative, activates inferential processes, and stimulates the interpretation of implicit meanings. The study is grounded in the interdisciplinary framework of cognitive linguistics, cognitive poetics, and contemporary narrative theory, which allows irony to be examined as a dynamic interaction between linguistic form, conceptual structures, and contextual knowledge.

The paper outlines the main theoretical approaches to the study of irony, emphasizing such cognitive categories as frames, scripts, conceptual incongruity, and pragmatic inference. Particular attention is paid to the mechanisms of irony recognition, including the clash between literal and intended meanings, the violation of reader expectations, and the role of shared cultural and encyclopedic knowledge. It is argued that irony functions as a cognitive tool that guides the reader's evaluative stance and contributes to the formation of a critical, reflective reading position.

The practical part of the article analyses selected works of English and German-language literature of the second half of the twentieth century, in which irony serves as a structural and semantic principle of narration rather than a peripheral expressive device. Through the examination of translated texts, the study demonstrates how ironic meanings are cognitively processed by readers and how they may be preserved, shifted, or reinterpreted in another linguistic and cultural context. The findings highlight the heuristic potential of combining linguistic and literary methodologies and confirm the relevance of cognitive approaches to the study of irony in fictional discourse. The article also outlines perspectives for further research into irony as a cognitive and communicative phenomenon in literary texts.

Keywords: irony, cognitive linguistics, cognitive poetics, fictional narrative, reader's position, interpretation, inferential processes.

Постановка проблеми. У сучасних гуманітарних студіях іронія розглядається як складне когнітивно-комунікативне явище, яке виходить за межі традиційних риторичних і стилістичних конструкцій і стає об'єктом міждисциплінарного аналізу. Іронія як художній механізм відображає багаторівневість смислу, активізує когнітивні процеси читача і виступає важливим засобом формування інтелектуального досвіду. У контексті наукових і практичних завдань сучасної літературознавчої та лінгвістичної думки дослідження когнітивних аспектів іронії в художній оповіді сприяє кращому розумінню процесів інтерпретації художнього тексту, взаємодії між автором, оповідачем і читачем, а також ролі іронії в структурі смислотворення. Попри значну увагу до іронії в літературі XX століття, багато аспектів, пов'язані з описом механізмів її розпізнавання та функціонування в наративі, залишаються недостатньо розробленими, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного й емпіричного розгляду цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що іронія стала важливим об'єктом уваги в межах різних наукових підходів. Зокрема, класичні роботи Ж.-Ф. Ліотара та Ф. Джеймісона заклали понятійне підґрунтя для розуміння іронії як механізму деконструкції великих наративів і фрагментації смислу [1; 2]. Фредрік Джеймісон розглядає іронію в ширшому культурному контексті пізнього капіталізму, де вона виступає маркером культурної фрагментації. Лінда Гатчеон підкреслює важливість дискурсивної природи іронії та її залежність від культурної компетенції реципієнта [3]. Браян Макгейл досліджує наративні структури, у яких іронія підсилює невизначеність та множинність смислів [4]. Сучасні когнітивні студії розширюють ці підходи, розглядаючи іронію як результат концеп-

туальних конфліктів і процесів інференції, що активізують критичне мислення. Українські дослідники, зокрема Тамара Гундорова, аналізують іронічні стратегії в контексті національної літератури, зокрема постчорнобильської та постмодерної прози, виявляючи специфічні когнітивні моделі культурної пам'яті [5]. Незважаючи на значний обсяг праць, багато аспектів, зокрема когнітивні механізми розпізнавання іронії в процесі читання, взаємозв'язок іронії з наративною перспективою та структурами оповіді, залишаються недостатньо висвітленими, що і визначає тему цієї статті.

Метою статті є комплексне дослідження когнітивних аспектів іронії в художній оповіді, зокрема визначення механізмів розпізнавання іронічного смислу, аналіз ролі читача у цьому процесі та виявлення взаємозв'язку між іронією й наративною організацією тексту. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: з'ясувати природну основу іронії в когнітивному мисленні; описати основні механізми її розпізнавання; проаналізувати функції іронії в наративних структурах; окреслити роль читача як активного інтерпретанта іронічного змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах сучасних гуманітарних студій когнітивний вимір іронії формується на перетині лінгвістики, літературознавства та філософії культури. Одними з перших теоретичних засад для такого підходу стали праці Ж.-Ф. Ліотара, який, хоча безпосередньо не аналізував іронію як мовний феномен, заклав концептуальне підґрунтя для її осмислення як механізму недовіри до «великих наративів» і стабільних смислових структур. У цьому контексті іронія постає як когнітивна стратегія дистанціювання та переосмислення знання.

Вагомий внесок у дослідження іронії зробила Лінда Гатчеон, яка розглядала її як дискурсивну та інтерпретативну практику, що виникає в результаті взаємодії тексту, контексту та читача. У роботі дослідниця наголошує на політичному та ідеологічному потенціалі іронії, акцентуючи увагу на її залежності від культурної компетенції адресата [3]. З когнітивного погляду іронія у Лінди Гатчеон постає як процес активного співвідношення буквального та імпліцитного значень, що вимагає складних ментальних операцій.

Когнітивно-наративний аспект іронії ґрунтовно розробляв Браян Макгейл, який у межах теорії постмодерністської прози аналізував нестабільність наративних рівнів, множинність світів і принципову невизначеність значення. Хоча основна увага дослідника зосереджена на онтологічних питаннях художнього тексту, іронія в його концепції постає як інструмент когнітивного зсуву, що змушує читача постійно переглядати власні інтерпретаційні стратегії.

Фредрік Джеймісон розглядав іронію в ширшому культурному та соціальному контексті, пов'язуючи її з логікою пізнього капіталізму та домінуванням пастишу й симуляції. У його працях іронія функціонує як форма культурної свідомості, що відображає кризу історичного мислення та фрагментацію суб'єкта. З когнітивного погляду це означає зміну способів концептуалізації реальності, де іронія стає маркером втрати стабільних смислових опор.

Подальший розвиток когнітивного підходу до іронії пов'язаний із дослідженнями сучасних наративних практик. Елісон Ґіббонс аналізує етичні виміри постмодерністської іронії, зосереджуючись на тому, як іронічна оповідь впливає на процеси емпатії, оцінювання та морального вибору читача. У цьому аспекті іронія розглядається як когнітивний механізм, що ускладнює однозначну етичну інтерпретацію тексту [6].

У працях, присвячених пам'яті та травматичному досвіду, зокрема у дослідженнях К. Сілі [7] та С. Мур [8], іронія осмислюється як спосіб репрезентації травми, який поєднує дистанціювання й рефлексію. З когнітивного погляду іронія в таких наративах виконує функцію захисного механізму, що дозволяє структурувати травматичний досвід без його прямої вербалізації.

В українському літературознавстві важливим є внесок Тамари Гундорової, яка аналізує постмодерністські стратегії української літератури, зокрема іронію як форму культурної саморефлексії та переосмислення історичної пам'яті [5]. Її дослідження демонструють, що іронія в українському контексті має не лише естетичний, а й когнітивно-екзистенційний вимір, пов'язаний із переживанням колективних травм і криз ідентичності. Теоретичні узагальнення Наталії Бовсунівської доповнюють цей підхід, акцентуючи на поетиці іронії як структурному принципі постмодерністського тексту [9].

Отже, сучасні теоретичні підходи до вивчення іронії в когнітивному вимірі охоплюють широкий спектр аспектів: від інтерпретаційних механізмів і ролі читача до наративної організації тексту, культурної пам'яті та етичних імплікацій. Це створює ґрунтовну методологічну базу для подальшого аналізу когнітивних аспектів іронії в художній оповіді.

Когнітивні механізми розпізнавання іронії в художній оповіді пов'язані передусім із активною інтерпретаційною діяльністю читача, який змушений виходити за межі буквального значення висловлювання. У когнітивному вимірі іронія постає не як стилістичний прийом, а як процес складної інференції, що ґрунтується на зіставленні експліцитного змісту з фоновими знаннями, культурними сценаріями та контекстуальними очікуваннями. Саме порушення очікувань стає одним із базових механізмів

іронічного ефекту, оскільки змушує адресата усвідомити невідповідність між сказаним і тим, що мається на увазі.

Лінда Гатчеон підкреслює, що іронія «не міститься в самому тексті, а виникає в акті інтерпретації», коли читач розпізнає напруження між різними рівнями значення [10, p. 12]. З когнітивного погляду це означає, що іронія активує механізм подвійного кодування, у межах якого буквальний сенс співіснує з імпліцитною оцінкою. Схожий принцип особливо виразно реалізується в художній оповіді з ненадійним або іронічно дистанційованим оповідачем.

Важливу роль у розпізнаванні іронії відіграє концепт фрейму, тобто ментальної структури, що організує знання про типові ситуації. Коли художній текст навмисно порушує усталений фрейм, виникає когнітивний дисонанс, який спонукає читача до переосмислення сказаного. Браян Макгейл зазначає, що постмодерністська оповідь часто «програмує» читача на сумнів і перегляд власних інтерпретацій, а іронія стає інструментом цього процесу [4, p. 33]. У романі «Колекціонер» Джона Фаулза іронічний ефект значною мірою формується через зіставлення самопрезентації оповідача з прихованою авторською оцінкою, яку читач змушений реконструювати самостійно.

Ще одним когнітивним механізмом іронії є подвійна фокалізація, при якій події подаються одночасно з внутрішньої перспективи персонажа та з дистанційованої позиції автора. Така стратегія створює ефект смислової нестабільності, адже читач постійно коливається між співпереживанням і критичною оцінкою. Схожий прийом активно використовується в романі «Перверзія» Юрія Андруховича, де іронія виникає на перетині міфологізованого самосприйняття героя та культурних алюзій, які підважують його серйозність.

Когнітивно значущим є також механізм імплікації, коли іронічний сенс не вербалізується прямо, а виводиться через контекст. Фредрік Джеймісон пов'язує таку непрямість із загальною логікою постмодерної культури, де смисли функціонують у режимі натяку та симуляції [2, p. 61]. У цьому аспекті іронія в художній оповіді не лише ускладнює комунікацію, а й моделює специфічний тип когнітивної взаємодії між текстом і читачем.

Особливу роль у розпізнаванні іронії відіграє культурна компетенція адресата. Тамара Гундорова наголошує, що в українській постмодерній прозі іронія часто ґрунтується на грі з національними міфами, історичною пам'яттю та літературною традицією, що вимагає від читача активного залучення інтертекстуальних знань [5, с. 118). Наприклад, у романі «Рекреації» іронічний ефект значною мірою залежить від здатності читача розпізнати культурні алюзії та їхню деконструктивну функцію.

Отже, когнітивні механізми розпізнавання іронії в художній оповіді охоплюють порушення очікувань, фреймову невідповідність, подвійне кодування, імплікацію та взаємодію різних наративних перспектив. Іронія в такому розумінні постає як динамічний процес мислення, що активує інтерпретаційні зусилля читача й формує складну модель смислотворення в художньому тексті.

Іронія як когнітивний інструмент формування читацької позиції в художній оповіді функціонує як механізм активного залучення адресата до процесу смислотворення. На відміну від прямої оцінки або авторитарної наративної інтерпретації, іронія створює ситуацію когнітивної невизначеності, у межах якої читач змушений самостійно реконструювати прихований сенс, співвідносячи експліцитне висловлювання з контекстом, культурними знаннями та власним досвідом. У цьому сенсі іронія передає інформацію і формує специфічний режим читання, орієнтований на критичну рефлексію.

Когнітивна роль іронії полягає у створенні дистанції між висловленим і тим, що мається на увазі, що сприяє переорієнтації читацької уваги з поверхневого рівня тексту на глибинні смислові структури. Як зазначає Лінда Гатчеон, іронія є формою «оцінного мислення», яке передбачає активну участь читача в інтерпретаційному процесі [5, p. 53]. Саме ця активність перетворює читача з пасивного споживача тексту на співтворця смислу, відповідального за його когнітивну інтерпретацію.

Важливим аспектом формування читацької позиції є механізм порушення очікувань. Коли текст навмисно підважує усталені жанрові, стилістичні або ідеологічні схеми, читач стикається з когнітивним дисонансом, який змушує його переглянути власні інтерпретаційні стратегії. У романі «Рекреації» Юрія Андруховича іронія вибудовується на грі з національними та літературними міфами, що провокує читача не лише розпізнати іронічний ефект, а й зайняти критичну позицію щодо самих механізмів міфологізації культури. Відтак іронія формує не задану наперед оцінку, а простір інтерпретаційного вибору.

Іронія також виконує функцію регулятора емпатії, оскільки вона одночасно зближує читача з персонажем і створює між ними певну дистанцію. Когнітивно це реалізується через подвійне кодування наративної перспективи, при якому читач змушений співпереживати персонажеві, але водночас усвідомлювати обмеженість або умовність його позиції.

У текстах Оксани Забужко іронія часто постає як інструмент саморефлексії, що не дозволяє читачеві повністю ототожнитися з наративним «я», змушуючи його балансувати між емпатією та критичним аналізом.

З когнітивного погляду іронія активує механізм метапозиції, коли читач усвідомлює власну роль у процесі інтерпретації та рефлексує над самим актом читання. Фредрік Джеймісон пов'язує цей ефект із постмодерною логікою культури, де іронія функціонує як форма самосвідомості тексту та його читача [2, p. 64]. У такому контексті іронія перестає бути суто стилістичним засобом і набуває когнітивно-педагогічного потенціалу, формуючи здатність до критичного осмислення інформації.

В українській постмодерній прозі іронія часто виконує функцію інтелектуального виклику, спрямованого на активізацію культурної пам'яті та переосмислення історичних наративів. Як зазначає Тамара Гундорова, іронічні стратегії в таких текстах сприяють формуванню дистанційованої, але відповідальної читацької позиції, здатної одночасно до гри та серйозної рефлексії [5, с. 142]. Читач у цьому випадку не лише розпізнає іронію, а й усвідомлює власну участь у колективному процесі переоцінки смислів.

Отже, іронія в художній оповіді постає як когнітивний інструмент формування читацької позиції, що поєднує інтерпретаційну активність, критичну дистанцію та емоційну залученість. Завдяки іронії читач опиняється в ситуації вибору, де смисл не нав'язується, а конструюється в процесі взаємодії з текстом. Це робить іронію одним із основних механізмів сучасної художньої комунікації та важливим об'єктом когнітивно-літературознавчих досліджень.

Іронія в художньому тексті виконує певні функції, вони є багатогранними і реалізуються на різних рівнях наративної організації. Іронія не лише слугує стилістичним прикрасою, але й виконує когнітивні та комунікативні завдання, спрямовані на формування читацької позиції та активізацію процесів осмислення художнього світу. Однією з основних є характеротворча функція, коли іронія дозволяє автору опосередковано розкривати особливості персонажів, їхні моральні та психологічні характеристики. Через іронічні коментарі наратора або внутрішні монологи персонажів читач отримує можливість сприймати їхню поведінку критично і одночасно формує власне розуміння мотивів. У романі Джона Фаулза «Коханка французького лейтенанта» наративна іронія проявляється у коментарях щодо соціальних норм та обмежень, які впливають на життя героїв: *«Життя не підкоряється законам любові, і навіть найпалкіші серця змушені коритися суспільству»* (Дж. Фаулз «Коханка французького лейтенанта»). Іронія формує образ персонажів через контраст між їхніми бажаннями та соціальною реальністю, що дозволяє читачеві оцінити внутрішній світ героїв глибше, ніж простий опис дій.

Оцінна функція іронії спрямована на критичну оцінку подій, персонажів або суспільних явищ. Автор за допомогою іронії моделює

читача як активного учасника процесу оцінювання, спонукаючи його до аналізу та моральних висновків. У романі Макса Фріша «Назву себе Ґантенбайн» іронія наратора висвітлює невідповідність між заявленими цінностями персонажів та їхніми реальними діями: *«Він говорив про чесність, але кожна його дія спростовувала ці слова»* (М. Фріш «Назву себе Ґантенбайн»). Через оцінну іронію читач зіставляє соціальні та етичні норми, формуючи власну рефлексивну позицію щодо наративу.

Комічна функція створює емоційне розвантаження, поєднуючи гумор із подвійним змістом, що активізує когнітивні процеси читача. Комічна іронія може бути ситуативною або словесною, вона формує певну дистанцію між читачем і подіями, підкреслюючи абсурдність ситуацій або суперечливість персонажів. У романі Джуліана Барнса «Історія світу в 10½ розділах» іронічні коментарі про історичні події підкреслюють неспівмірність великої історії та людських дій: *«Люди завжди прагнули змінити світ, але світ залишався непохитним»* (Дж. Барнс «Історія світу в 10½ розділах»). Комічна іронія стимулює читача до критичного переосмислення історичних наративів і одночасно викликає емоційний відгук.

Критична функція іронії проявляється у соціально-аналізуючій або культурно-критичній діяльності автора, спрямованій на висвітлення протиріч суспільства, абсурдності бюрократичних структур або моральних дилем. У німецькій літературі Макса Фріша критична іронія використовується для підкреслення конфлікту між індивідуальними цінностями та соціальною конформністю: *«Ми створюємо правила, які самі не здатні виконувати»* (М. Фріш «Назву себе Ґантенбайн»).

Критична іронія не лише розкриває соціальні проблеми, а й змушує читача включатися у процес аналізу та осмислення культурних і моральних норм.

Застосування цих функцій у художніх творах свідчить про те, що іронія виконує комплексну когнітивну роль. Вона формує читацьку позицію, стимулює інтерактивну роботу з текстом та забезпечує глибше розуміння наративної структури і смислових рівнів. Знов іронія постає не просто стилістичним засобом, а когнітивним і комунікативним механізмом, що дозволяє інтегрувати естетичне, соціальне та психологічне сприйняття художнього твору.

Логічним етапом розвитку теоретичних міркувань щодо когнітивних аспектів іронії є їх застосування до аналізу художніх текстів, у межах яких відповідні механізми виявляються на рівні наративної організації. Звернення до практичного матеріалу дає змогу простежити, як іронія як когнітивний чинник впливає на формування читацької позиції, спрямовує інтерпретаційні стратегії та актуалізує процеси оцінювання художнього смислу.

Як ілюстративний матеріал залучено твори англійської та німецькомовної літератури другої половини XX століття, у яких іронія виконує системоутворювальну роль і визначає специфіку наративної взаємодії між автором і реципієнтом.

У романі Джуліана Барнса «Історія світу в 10½ розділах» іронія постає насамперед як спосіб підваження традиційних історичних наративів. Автор пропонує читачеві низку фрагментарних історій, що імітують різні дискурси – біблійний, науковий, автобіографічний, есеїстичний, – але водночас демонструють їхню умовність і суб'єктивність. Уже в першому розділі, де біблійний сюжет про Всесвітній потоп подано з перспективи другорядного й ненадійного наратора, читач стикається з когнітивним конфліктом між знайомою «великою історією» та її іронічною інтерпретацією. Наратор зауважує: *«Історія – це не те, що сталося, а те, що про це розповідають»*, – і ця репліка програмує критичне ставлення до будь-якої версії подій. Іронія тут змушує читача не лише розпізнати невідповідність між формою й змістом, а й усвідомити власну відповідальність за інтерпретацію тексту.

Когнітивний ефект іронії у Дж. Барнса посилюється через постійне порушення жанрових очікувань. Напівесеїстичний розділ «Інтермедія» апелює безпосередньо до читача, створюючи ілюзію щирості, але водночас демонструє маніпулятивний характер оповіді. Автор іронічно визнає: *«Ми хочемо, щоб історія мала сенс, навіть тоді, коли його немає»*, – і таким чином актуалізує когнітивну потребу людини в упорядкуванні хаотичного досвіду. Читач змушений рефлексувати над власними очікуваннями смислу, що й формує активну читацьку позицію.

Такий когнітивний механізм простежується і в романі Джона Фаулза «Коханка французького лейтенанта», де іронія реалізується через метанаративні стратегії. Автор неодноразово втручається в оповідь, коментуючи поведінку персонажів і сам процес письма. В одному з таких фрагментів наратор зауважує, що герої *«існують лише доти, доки я про них пишу»*, тим самим руйнуючи ілюзію художньої автономності світу роману. Іронічний ефект полягає в тому, що читач одночасно залучений до емоційного співпереживання і відсторонений від нього через усвідомлення штучності оповіді. Це створює метакогнітивний рівень сприйняття, на якому іронія функціонує як інструмент саморефлексії читача.

У німецькомовній літературі іронія набуває більш виразного філософського забарвлення, що чітко простежується в романі Макса Фріша «Назву себе Ґантенбайн». Текст побудований як сукупність альтернативних життєвих сценаріїв, жоден з яких не претендує на остаточну істину. Наратор іронічно констатує: *«Я випробовую історії, як одяг»*, – і ця метафора акцентує умовність будь-якої ідентичності. Когнітивний ефект іронії

полягає в постійному коригуванні читацьких гіпотез щодо особистості оповідача. Читач змушений прийняти нестабільність смислу як норму художнього світу, що формує відкриту, нелінійну модель інтерпретації.

Іронія у М. Фріша не спрямована на комічний ефект у традиційному розумінні, а радше виконує функцію когнітивного експерименту. Вона демонструє обмеженість раціонального пізнання та неможливість зведення людського досвіду до єдиної логічної схеми. Читач опиняється в ситуації інтерпретаційної невизначеності, що активує механізми рефлексії та самоспостереження.

Ще більш загострено іронічний когнітивний потенціал виявляється у творах Фрідріха Дюрренматта, зокрема в повісті «Аварія». Іронія тут виникає на перетині ігрової ситуації та серйозного морального експерименту. Судова «гра», у яку залучено головного героя, поступово втрачає умовний характер, перетворюючись на екзистенційний вирок. Один із персонажів іронічно зауважує, що *«справедливість – це лише добре організований випадок»*, і ця репліка оголює абсурдність віри в об'єктивні моральні інстанції. Читач змушений зіставляти власні етичні уявлення з іронічно спотвореним, але логічно послідовним світом твору.

Отже, аналіз англійських і німецькомовних художніх текстів демонструє, що іронія в художній оповіді виконує насамперед когнітивну функцію. Вона створює ефект смислової двозначності та активує складні механізми читацького сприйняття: порушення очікувань, формування когнітивного дисонансу, рефлексію над статусом істини та власною інтерпретаційною позицією. Саме в цьому вимірі іронія постає як потужний інструмент формування активного, критично налаштованого читача, що є однією з важливих ознак сучасної художньої оповіді.

Отже, у розвідці проаналізовано когнітивні аспекти іронії в художній оповіді як одного з основних механізмів смислотворення та взаємодії між автором і читачем. Доведено, що іронія не обмежується стилістичним або риторичним прийомом, а виступає складним когнітивним інструментом, що активізує процеси інтерпретації, оцінювання та реконструкції імпліцитних смислів у свідомості реципієнта. Виявлено, що іронія виконує чотири ключові функції: характеротворчу, оцінну, комічну та критичну, кожна з яких сприяє формуванню читацької позиції та глибшому осмисленню наративної реальності.

Практичний аналіз творів англомовної та німецькомовної літератури другої половини XX століття, а також українських текстів показав, що іронія в художньому творі виступає структуроутворювальним принципом, який інтегрує наративні, соціальні та культурні контексти, стимулюючи активну роботу читача з текстом. Іронічні смисли у перекладних текстах зберігають

свої когнітивні функції, хоча можуть модифікуватися під впливом культурного та мовного середовища.

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність міждисциплінарного підходу, що поєднує когнітивну лінгвістику та літературознавство, у вивченні іронії як когнітивного інструменту художньої комунікації. Такий підхід дозволяє системно аналізувати взаємодію між текстом, автором і читачем, а також оцінювати роль іронії у формуванні смислової та емоційної структури оповіді.

Перспективи подальших досліджень можна запропонувати у кількох напрямах. По-перше, доцільно розширити корпус аналізованих текстів, включивши сучасні цифрові та медіатекстові наративи, щоб дослідити модифікації когнітивних функцій іронії в нових культурних умовах.

По-друге, можна провести емпіричні дослідження з читачами різних вікових та культурних груп для уточнення впливу іронії на сприйняття та інтерпретацію тексту.

По-третє, перспективним є інтегрування методів когнітивної психології та нейролінгвістики для вивчення нейропсихологічних механізмів сприйняття іронії та її ефекту на читача.

Отже, результати дослідження підтверджують центральну роль іронії як когнітивного та комунікативного механізму у художньому тексті і відкривають широкий простір для подальших міждисциплінарних студій у галузі когнітивної літературознавчої інтерпретації.

Література

1. Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984. 110 p.

2. Jameson F. Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham: Duke University Press, 1991. 438 p..

3. Hutcheon L. Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony. London ; New York: Routledge, 1994. 248 p.

4. McHale B. Postmodernist Fiction. London ; New York : Routledge, 1987. 264 p.

5. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: український літературний постмодернізм. Київ : Критика, 2013. 344 с.

6. Gibbons A. Contemporary Fiction and the Ethics of Postmodernism. London: Bloomsbury, 2019. 240 p.

7. Sealy K. Postmodern Trauma and Literary Imagination. New York: Routledge, 2012. 210 p.

8. Moore S. Trauma, Memory and Postmodern Narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 184 p.

9. Бовсунівська Н. Постмодернізм: проблеми теорії і поетики. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2010. 256 с.

10. Hutcheon L. The Politics of Postmodernism. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2002. 232 p.

References:

1. Jameson, F. (1991). Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism. Durham: Duke University Press, 438 p.
2. Lyotard, J.-F. (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, 110 p.
3. Hutcheon, L. (1994). Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony. London; New York: Routledge, 248 p.
4. McHale, B. (1987). Postmodernist Fiction. London; New York: Routledge, 264 p.
5. Gundorova, T. (2013). Pisliachornobylska biblioteka: ukrainskyi literaturnyi postmodernizm [The Post-Chernobyl Library: Ukrainian Literary Postmodernism]. Kyiv: Krytyka, 344 p. [in Ukrainian].
6. Gibbons, A. (2019). Contemporary Fiction and the Ethics of Postmodernism. London: Bloomsbury, 240 p.
7. Sealy, K. (2012). Postmodern Trauma and Literary Imagination. New York: Routledge, 210 p.
8. Moore, S. (2015). Trauma, Memory and Postmodern Narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 184 p.
9. Bovsunivska, N. (2010). Postmodernizm: problemy teorii i poetyky [Postmodernism: Problems of Theory and Poetics]. Kyiv: VPTs "Kyivskyi universytet", 256 p. [in Ukrainian].
10. Hutcheon, L. (2002). The Politics of Postmodernism (2nd ed.). London; New York: Routledge, 232 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111:811.161.2]'255.4'42'38:305

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-585-597

Дем'янюк Наталія Олександрівна викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», https://orcid.org/0000-0002-3363-569X

Павленко Ольга Вячеславівна доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»; https://orcid.org/0000-0003-3233-6361

Сизенко Анастасія Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8443-67813.

СМИСЛОВЕ ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНО-ПРАВОВОГО ТЕРМІНА. ПОРІВНЯЛЬНО-КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті доведено, що смислове значення терміна в юридичній сфері стає загальноприйнятим лише тоді, коли воно точно закріплене у формі конкретного терміна, що не допускає багатозначного тлумачення, а також є зрозумілим і однозначним. Це ж правило поширюється і на його переклад. Зроблено припущення, що для передачі міжнародної правничої термінології зазвичай використовуються лексико-семантичні методи, які включають конкретизацію, коли слово або термін із ширшим значенням замінюється вужчим у перекладі, та генералізацію, де, навпаки, вузьке значення в оригіналі передається ширшим у перекладі. Зазначається, що в юридичному контексті існують словосполучення-терміни, які не піддаються прямому перекладу, хоча й мають еквіваленти в іншій мові. При цьому їхні структурні елементи можуть істотно відрізнятися. Зроблено висновок, що переклад міжнародної правничої термінології потребує від перекладача високого рівня знань у відповідній сфері та точного дотримання мовних особливостей. Найчастіше прийнятними є ті терміни, які отримують схвалення більшості фахівців, є зрозумілими та правильно відображають зміст конкретного явища або предмета. Зроблено висновок, що під час перекладу юридичних текстів

перекладач багатократно зустрічається з повторюваною лексикою, пов'язаною з темою чи предметом договору, чіткою композицією, яка забезпечує поділ договору на пункти, багатозначністю елементів лексики та фразеології, відсутністю емоційно забарвлених висловлювань, широким використанням інфінітивних конструкцій, складними багатокомпонентними реченнями тощо. Слід мати на увазі, що застосування конкретизації та генералізації при перекладі юридичної лексики вимагає творчого підходу з боку перекладача. Вказано, що юридичні терміни мають такі самі шляхи передачі з англійської мови на українську, як і всі інші терміни. Головною проблемою перекладу юридичних термінів є їхня багатозначність не тільки серед різних галузей науки, але й всередині самої юридичної галузі тексту.

Ключові слова: міжнародно-правовий термін, контрастивна лінгвістика, семантичне значення, перекладацькі трансформації, граматична структура.

Demianiuk Nataliya lecturer, Department of English for Engineering No. 1, National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", https://orcid.org/0000-0002-3363-569X

Pavlenko Olha PhD in Education, Associate professor of the Department of English for Engineering No. 1, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", https://orcid.org/0000-0003-3233-6361

Syzenko Anastasiia PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Economics, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-8443-67813

MEANING OF THE INTERNATIONAL LEGAL TERM. COMPARATIVE-CONTRASTIVE ASPECT

Abstract. The article proves that the semantic meaning of a term in the legal sphere becomes generally accepted only when it is precisely fixed in the form of a specific term that does not allow for ambiguous interpretation, and is also clear and unambiguous. The same rule applies to its translation. It is assumed that lexical-semantic methods are usually used to transfer international legal terminology, which include concretization, when a word or term with a broader meaning is replaced by a narrower one in translation, and generalization, where, on the contrary, a narrow meaning in the original is transferred to a broader one in translation. It is noted that in the legal context there are word combinations-terms that are not amenable to direct translation, although they have equivalents

in another language. At the same time, their structural elements may differ significantly. It is concluded that the translation of international legal terminology requires a high level of knowledge in the relevant field from the translator and precise observance of language features. Most often, those terms that are approved by the majority of specialists, are understandable and correctly reflect the content of a particular phenomenon or subject are acceptable. It is concluded that when translating legal texts, the translator repeatedly encounters repetitive vocabulary related to the topic or subject of the contract, a clear composition that ensures the division of the contract into clauses, the ambiguity of lexical and phraseological elements, the absence of emotionally colored expressions, the widespread use of infinitive constructions, complex multi-component sentences, etc. It should be borne in mind that the use of concretization and generalization when translating legal vocabulary requires a creative approach on the part of the translator. It is indicated that legal terms have the same ways of transfer from English to Ukrainian as all other terms. The main problem of translating legal terms is their ambiguity not only among different branches of science, but also within the legal branch of the text itself.

Keywords: international legal term, contrastive linguistics, semantic meaning, translation transformations, grammatical structure.

Постановка проблеми. Визначення правових понять значною мірою визначається національними законодавчими актами. Це лінгвістичне явище зумовлене принципом законодавчої автономії, який визнає право держав самостійно формулювати правові норми. Наприклад, поняття "шахрайство" в українському та англійському законодавстві, хоч і мають спільне кореневе значення, можуть відрізнятися в юридичному розумінні. Різна нормативна дефініція та національні традиції кваліфікації дій як "шахрайство" призводять до різних правових наслідків. У юридичному контексті кожен лексичний відповідник є порівняльним або приблизним. Основною метою перекладу міжнародної правової термінології є відображення культурних особливостей юридичних понять і їх змісту. Щоб подолати проблему неповного відображення культурно обумовленої юридичної термінології, можна застосувати метод лексичної експансії. Цей метод передбачає передачу терміна за допомогою еквівалента, який має значно більшу граматичну структуру. Для цього використовуються пояснення, описові заміни, примітки перекладача, а також трансляційні куплети та триплети, що поєднують різні перекладні стратегії. Одним із найбільш рекомендованих варіантів є комбінація кальки або описового заміщення з терміном мови оригіналу, викладена в оригінальному записі в дужках. Описовий коментований переклад є не лише джерелом додаткової

інформації для читача, але й гарантією правильного юридичного розуміння і застосування тексту перекладу. Нехтування ним може мати суспільно небезпечні, у тому числі правові, наслідки. Усі зазначені вище фактори і зумовили актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом, з огляду на вищезазначену специфіку перекладу науковці відносять переклад текстів з політичною та правничою термінологією до перекладу офіційно-ділової лексики. Необхідно наголосити, що під час перекладу юридичних текстів перекладач багатократно зустрічається з повторюваною лексикою, пов'язаною з темою чи предметом договору, чіткою композицією, яка забезпечує поділ договору на пункти, багатозначністю елементів лексики та фразеології, відсутністю емоційно забарвлених висловлювань, широким використанням інфінітивних конструкцій, складними багатокомпонентними реченнями тощо [1], [2], [5], [6], [7], [8], [11], [12], [13], [14].

Сучасні лінгвісти виокремлюють наступні прийоми перекладу міжнародної правничої термінології [2].

1. Лексичні прийоми перекладу міжнародної правничої термінології.

- Одним з найпростіших прийомів перекладу терміна є прийом транскодування. Транскодування – це політерна чи пофонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу. Даний прийом є рідкісним за вживанням виключенням в практиці технічного перекладу: returning émigré – реемігрант. При перекладі способом транслітерації не слід забувати й про «фальшивих друзів перекладача», бо він може призвести до грубих викривлень основного змісту: contribution – контрибуція, instance – інстанція, stimulation – стимуляція.

- Терміни також підлягають іншому лексичному прийому перекладу – калькуванню – передача не звукового, а комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Вказаний прийом застосовується при перекладі складних за структурою термінів: judgment of nullity, judgment of revocation – рішення про прийняття статуту бути недійсним, award of priority рішення про визнання авторитету.

в) Також переклад термінів можливий шляхом опису семантичного значення. Такий прийом застосовується при перекладі новітніх авторських термінів-неологізмів, які подаються зазвичай в лапках: Today we are all members of many global «non-place» communities – сьогодні ми всі є членами багатьох глобальних спільнот, що не прив'язані до якоїсь певної території [2, с. 14].

2. Лексико-семантичні прийоми перекладу міжнародної правничої термінології.

а) Одним з найпростіших прийомів перекладу терміна на лексико-семантичному рівні є прийом конкретизації значення. Конкретизація значення – це лексична трансформація, внаслідок якої слово (термін) ширшої семантики в оригіналі замінюється словом вужчої семантики [1].

Існують вимоги щодо міжнародної правничої термінології, які викликають труднощі під час перекладу. Так, юридичний термін має:

- відповідати правилам і нормам відповідної мови;
- бути систематичним;
- відповідати конкретній дефініції, що орієнтована на відповідну концепцію;
- бути відносно незалежним від контексту;
- бути точним;
- бути лаконічним;
- бути виразно нейтральним.

Отже юридичні терміни мають такі самі шляхи передачі з англійської мови на українську, як і всі інші терміни. Головною проблемою перекладу юридичних термінів є їхня багатозначність не тільки серед різних галузей науки, але й всередині самої юридичної галузі тексту.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо конкретні приклади. States Parties shall co-operate amongst themselves and with other member States of the Council of Europe within the framework of the appropriate intergovernmental body of the Council of Europe in order to deal with all relevant problems and to promote the progressive development of legal principles and practice concerning nationality and related matters. – Держави-учасниці співпрацюють між собою та з іншими державами – членами Ради Європи з метою врегулювання всіх відповідних проблем та сприяння прогресивному розвитку правових принципів та практики, які стосуються громадянства та пов'язаних з ним питань. У цьому випадку перекладач використовує прийом генералізації значення, внаслідок якого слово із вужчим значенням, що перекладається, замінюється у перекладі на слово із ширшим значенням нерідко гіпонімом: «Proceeds» means any economic advantage from criminal offences. – «Доходи» означає будь-яку економічну вигоду, набуту злочинним шляхом [3], [4], [7], [8].

Слід мати на увазі, що застосування конкретизації та генералізації при перекладі юридичної лексики вимагає творчого підходу з боку перекладача.

Лексико-граматичні прийоми перекладу міжнародної правничої термінології включають також прийом експлікації – це лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполученням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці: Extradition – вилучення правопорушників; Pact on Mutual Assistance – Угода

про взаємну допомогу. Нерідко також використовується прийом компресії при якому, з тексту вилучаються елементи смислу, що певним чином дублюються в оригіналі за нормами мови оригіналу або передача яких мовою перекладу може порушити норми останньої: In proceedings affecting a child the judicial authority shall act speedily to avoid any unnecessary delay and procedures shall be available to ensure that its decisions are rapidly enforced. – У справах, які стосуються дитини, судовий орган діє швидко, уникаючи будь-яких невиправданих зволікань, а наявні процедури мають забезпечувати швидке виконання його рішень.

Прийом опису – передача слова за допомогою поширеного пояснення значення англійського слова. Цей прийом вживається як у випадку відсутності відповідного за значення слова в рідній мові, так і при поясненні слова у словнику. Наприклад: accrual right – право на витягнення доходу; account – несплачена боргова вимога; official accusation – офіційне звинувачення (у скоєнні злочину); acknowledgment of will – неофіційне признання заповідачем перед свідком, що може це підтвердити, що підпис під заповітом належить заповідачеві; on account of whom it may concern – за рахунок тих, кого це може стосуватись (страхова формула).

Іншим способом перекладу є прийом калькування – переклад англійського слова чи словосполучення за його частинами з наступним складанням цих частин. Такий переклад відтворює англійське слово дослівно. Приклад: multiple accredit – множинне акредитування; accomplice of attempt – співучасник у замаху; according to law – у відповідності до закону.

Оскільки в юридичних звітах та договорах часто використовуються назви різноманітних закладів та юридичних та інших фірм, то при перекладі термінів у юридичному контексті часто використовується такий прийом перекладу як транскрибування. Прийом транскрибування – передача літерами рідної мови звучання англійського слова. Приклад: Special Systems Industry – Спешіал Систем Індастрі. Також використовується переклад міжнародної правничої термінології за допомогою використання різних прийменників.

Приклад: accreditee person – особа, в присутності якої виконується акредитування; to acknowledge the compliment – відповісти на почесті; acquisition by conquest – заволодіння майном шляхом захоплення.

Варто зазначити, що існує ряд термінів-словосполучень, які не допускають дослівного перекладу, хоч мають еквіваленти в рідній мові. Окремі елементи таких термінів відрізняються від компонентів еквівалента рідною мовою. Такі терміни рідко стрічаються в юридичній термінології, а саме: private nuisance – джерело небезпеки.

На матеріалі DIRECTIVE 2005/60/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 26 October 2005 on the prevention of the use of the financial system for the purpose of money laundering and terrorist financing та її відповідників французькою, німецькою та українською мовами систематизовано терміни фінансової сфери, що стосуються запобігання використанню фінансової системи з метою відмивання коштів та фінансування тероризму. Приклади таких термінів зазначені у таблиці 1.

Таблиця 1

Фахова лексика на позначення фінансових, економічних понять в ЄС

Укр.	**Англ.**
кредитна установа	credit institution
фінансова установа	financial institution
Власність	Property
Бенефіціар	beneficial owner
банк-оболонка	shell bank
установа-емітент електронних	electronic money institution
електронні гроші	electronic money
емітент електронних грошей	electronic money issuer
середня сума	Average
емітованих електронних грошей	outstanding electronic money

Дефініції термінів, зазначених у конкретній Директиві, часто потребують додаткового дослідження та аналізу, оскільки в самих дефініціях нерідко містяться посилання на інші Директиви або на різні частини тієї ж Директиви. Наприклад, у згаданому документі визначення поняття «електронні гроші» супроводжується посиланням на інший нормативний акт: «Electronic money» means electronically, including magnetically, stored monetary value as represented by a claim on the issuer which is issued on receipt of funds for the purpose of making payment transactions *as defined in point 5 of Article 4 of Directive 2007/64/EC,* and which is accepted by a natural or legal person other than the electronic money issuer. Електронні гроші означають грошову вартість, що зберігається електронно, включаючи магнітне збереження, та представлена у вигляді вимоги до емітента. Вони випускаються при отриманні коштів для здійснення платіжних операцій, як визначено в пункті 5 статті 4 Директиви 2007/64/ЕС, і приймаються фізичними чи юридичними особами, крім самого емітента [3], [4], [9], [10].

Професіоналізми, як особливий вид професійної лексики, є загальнозрозумілими і широко вживаними в межах певної галузі. Але в правових документах Європейського Союзу вони використовуються, головним чином, для досягнення відповідного стилістичного ефекту. Юридичні

терміни, що виходять за межі галузевої спеціалізації, набувають вузького значення та позначають конкретні явища і процеси у фінансовій та економічній сферах ЄС. Наприклад: внутрішній ринок, економічне зростання, цінова стабільність, валютний союз, ринкова економіка, бюджет Союзу, конкуренція.

Англ. «The Union shall establish an economic and monetary union whose currency is the euro».

Укр. «Союз засновує економічний та валютний союз, валютою якого є євро».

Англ. [....] «foster the sustainable economic, social and environmental development of developing countries, with the primary aim of eradicating poverty».

Укр. [....] «заохочувати сталий розвиток економіки, суспільства й довкілля країн, що розвиваються, з головною метою – викоренити бідність».

Окрему групу утворює професійна лексика для позначення посад, органів управління, комітетів та комісій ЄС.

Таблиця 2

Фахова лексика на позначення органів, комітетів, комісій Євросоюзу

Комітет регіонів	Committee of the Regions
Рада Європи	Council of Europe
Рада європейських країн	Council of Europe countries
Рада Європейського Союзу	Council of the European Union
Рада, Союзу (Рада, інколи – Рада	Economic and Monetary
економічний та монетарний (валютний)	Dispute Settlement Body
орган з вирішення суперечок	EC institutional body
інституційний орган ЄС	Employment Committee
Комітет із питань зайнятості	

Дана тематична група є доволі великою, оскільки охоплює різні органи як на національному рівні, так і на рівні країн-членів. Номенклатурні позначення представлені власними назвами установ, органів, організацій та структурних підрозділів у текстах. Вони відіграють важливу роль як носії смислового навантаження текстів ЄС, виступаючи своєрідною проміжною ланкою між термінами та власними назвами.

англ. «Member States», укр. «держави-члени»;

англ. «European Community», укр. «Європейське Співтовариство»;

англ. «the Court of Auditors», укр. «Рахункова палата»;

англ. «European Union», укр. «Європейський Союз»;
англ. «European Convention», укр. «Європейська Конвенція»;
англ. «European Parliament», укр. «Європейський Парламент»;
англ. «European Commission», укр. «Європейська Комісія»;
англ. «Europol», укр. «Європол»;
англ. «European Central Bank», укр. «Європейський центральний банк».

У межах номенклатур використовують цифрові та буквені позначення: 2007/C / 306/01, GATT 1994 та її відповідники в правових актах, написаними іншими європейськими мовами. Іншим прикладом номенклатурних одиниць є «Програма 2000»: «Програма 2000. Програма дій, представлена Комісією 15 липня 1997 р. У відповідь на запит Європейської Ради, засідання якої відбулося в Мадриді у грудні 1995 р., подати загальний документ про розширення ЄС, а також про реформування спільної політики та щодо обговорення майбутньої фінансової структури Союзу після 31 грудня 1999 р. У Програмі 2000 розглядаються всі проблеми, що постали перед ЄС на початку XXI століття. До Програми 2000 додаються висновки Комісії щодо країн, які подали заяви про вступ у члени ЄС».

Загальнонаукові терміни охоплюють терміни із загальним значенням:
англ. «multilingualism», укр. «багатомовність»;
англ. «mobility», укр. «мобільність»;
англ. «migration», укр. «міграція»;
англ. «protection», укр. «захист»;
англ. «advance», укр. «прогрес»;
англ. «recommendations», укр. «рекомендації»;
англ. «obligations», укр. «зобов'язання»;
англ. «consultation», укр. «консультація»;
англ. «initiative», укр. «ініціатива»;
англ. «effectiveness», укр. «ефективність»;
англ. «problem», укр. «проблема»;
англ. «discussion», укр. «дискусія».
Англ. «It shall promote scientific and technological advance».
Укр. «Союз сприяє науково-технічному прогресові».
Англ. «The obligations of the Member State in question under this Treaty shall in any case continue to be binding on that State».
Укр. «У будь-якому разі ця держава-член повинна і надалі виконувати свої зобов'язання за цим Договором».
Англ. «They shall refrain from any action which is contrary to the interests of the Union or likely to impair its effectiveness as a cohesive force in international relations».

Укр. «Вони утримуються від будь-яких дій, що суперечать інтересам Союзу або можуть зашкодити його ефективності як об'єднавчої сили в міжнародних відносинах».

Англ. «It shall promote multilateral solutions to common problems, in particular in the framework of the United Nations».

Укр. «Він сприяє пошукові багатосторонніх рішень спільних проблем, зокрема в рамках Організації Об'єднаних Націй».

Загальновживану лексику використано для номінації дій, явищ, об'єктів та їхніх властивостей:

англ. «peace», укр. «мир»;
англ. «environment», укр. «довкілля»;
англ. «respect», укр. «повага»;
англ. «activity», укр. «діяльність»;
англ. «situation», укр. «ситуація»;
англ. «youth», укр. «молодь»;
англ. «sport», укр. «спорт»;
англ. «education», укр. «освіта»;
англ. «religion», укр. «релігія».

Англ. «Decisions referred to in paragraph 1 shall commit the Member States in the positions they adopt and in the conduct of their activity».

Укр. «Рішення, зазначені в частині 1, носять зобов'язальний характер для держав-членів щодо ухвалення позицій та провадження їхньої діяльності».

Висновки. Смислове значення терміна в праві лише тоді стає загальним надбанням, коли воно зафіксовано за допомогою чіткого терміна, що не припускає різних тлумачень, є простим та однозначним. Те саме стосується і його перекладу. Лексико-семантичні прийоми перекладу міжнародної правничої термінології охоплюють такі методи: конкретизація значення, коли слово (або термін) з ширшою семантикою в тексті оригіналу замінюється словом із вужчим значенням; генералізація значення, де слово із вузьким значенням в оригіналі перекладається як слово із ширшим значенням, зазвичай гіпонімом. Серед лексико-граматичних прийомів перекладу виділяються: експлікація, що передбачає трансформацію лексичної одиниці оригінальної мови на словосполучення, яке тлумачить або визначає її значення; компресія, де з тексту усуваються дублюючі елементи смислу відповідно до норм мови оригіналу, або елементи, передача яких мовою перекладу може суперечити її правилам; описовий метод, який полягає в переданні значення слова через розгорнуте пояснення; калькування як спосіб перекладу слова чи словосполучення через буквальний переклад його частин із подальшим складанням їх у ціле;

транскрибування, що передбачає передачу звучання англійського слова літерами рідної мови. Наголошується, що в юридичній сфері існують словосполучення-терміни, для яких дослівний переклад не підходить, хоча вони мають аналоги в рідній мові. При цьому окремі компоненти таких термінів відрізняються за структурою від елементів еквівалентів у рідній мові. Переклад міжнародної правничої термінології вимагає від перекладача достатнього рівня обізнаності у відповідній галузі знань та чіткого дотримання мовних норм. Найбільш прийнятними для функціонування в структурі міжнародної правничої термінології вважаються ті слова, які визнані більшістю спеціалістів, зрозумілі всім та які відображають суть явища або предмета.

Література

1. Антонюк Н. Інтерпретація юридичної термінології в контексті іноземномовного перекладу. Вісник Академії адвокатури України. 2019. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VAAU/2010_1/text/10anmkip.pdf

2. Бєсєдна Л. Л. До проблем впорядкування термінології законодавства. Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. 2021. № 4. С. 14-29.

3. Директива 2005/60/ЄС Європейського парламенту та Ради ЄС від 26 жовтня 2005 року про запобігання використанню фінансової системи з метою відмивання коштів та фінансування тероризму. URL: http://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=72389.

4. Директива 2009/110/ЄС Європейського парламенту та Ради ЄС від вересня 2009 року про започаткування, здійснення та пруденційний нагляд за діяльністю установ, що працюють з електронними грошима, що вносить зміни до Директив 2005/60/ЄС та 2006/48/ЄС і припиняє дію Директиви 200/46/ЄС. URL: http://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=72391.

5. Коновальчук С. А., Павленко О.В., Сизенко А.С. Синтаксична структуралізація та відтворення політичного терміна в сучасному медійному тексті. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2024. No 1 (19) 2024. С. 275-285

6. Пастирська І. Я., Павленко О.В., Дем'янюк Н. О. Формування та тенденції девелопінгу нових жанрів Інтернет-змі. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2023. No 11(17) 2023. С. 310-323

7. Bailo, I. Я. (2021). “Grammatical aspects of legal translation.” [Ukrainian journal]. Vol. 15, pp. 3-15.

8. Božović, P. How are metaphors rendered in legal translation? A corpus-based study of the European Court of Human Rights judgments. The Journal of Specialised Translation, 38, 163–188. https://www.jostrans.soap2.ch/issue38/art_bozovic.pdf

9. Directive 2005/60/EC of the European Parliament and of the Council of October 2005 on the prevention of the use of the financial system for the purpose of money laundering and terrorist financing. URL : European Union law http://eur-lex.europa.eu.

10. Directive 2009/110/EC of the European Parliament and of the Council of 16 September 2009 on the taking up, pursuit and prudential supervision of the business of electronic money institutions amending Directives 2005/60/ EC and 2006/48/EC and repealing Directive 2000/46/EC. URL : http://eurlex.europa.eu.

11. Kusik, P. "Comparative law in the eyes of translation scholars. Is legal translation an exercise in/of comparative law?" Hermes – Journal of Language and Communication in Business, 64, pp. 111-124.

12. Solodka, A. Features of legal terminology translation. International Scientific Journal «Social & Humanities» (ISJEL), 2(4), 54–58. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.09

13. Soriano-Barabino, G. "Cultural, textual and linguistic aspects of legal translation." International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique, 33(3), pp. 565-589.

14. Ungurean, D., & Pungă, L. Challenges of setting up a legal translation quality assessment system. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara: Transactions on Modern Languages, 22(1), 33–45. https://doi.org/10.59168/ENFY3494

References:

1. Antoniuk N. (2019) Interpretatsiia yurydychnoi terminolohii v konteksti inozemno-movnoho perekladu. *[Interpretation of legal terminology in the context of foreign language translation.]*. Visnyk Akademii advokatury Ukrainy. 2019. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VAAU/2010_1/text/10anmkip.pdf [in Ukrainian].

2. Biesiedna L. L. (2021) Do problem vporiadkuvannia terminolohii zakonodavstva. *[To the problems of streamlining the terminology of legislation.]*. Naukovi zapysky Instytutu zakonodavstva Verkhovnoi Rady Ukrainy. 2021. № 4. S. 14-29. [in Ukrainian].

3. Dyrektyva 2005/60/IeS Yevropeiskoho parlamentu ta Rady YeS vid 26 zhovtnia 2005 roku pro zapobihannia vykorystanniu finansovoi systemy z metoiu vidmyvannia koshtiv ta finansuvannia teroryzmu. *[Directive 2005/60/EC of the European Parliament and of the Council of October 2005 on the prevention of the use of the financial system for the purpose of money laundering and terrorist financing.]*. URL: http://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=72389. [in Ukrainian].

4. Dyrektyva 2009/110/IeS Yevropeiskoho parlamentu ta Rady YeS vid veresnia 2009 roku pro zapochatkuvannia, zdiisnennia ta prudentsiinyi nahliad za diialnistiu ustanov, shcho pratsiuiut z elektronnymy hroshyma, shcho vnosyt zminy do Dyrektyv 2005/60/IeS ta 2006/48/IeS i prypyniaie diiu Dyrektyvy 200/46/IeS. *[8. Directive 2009/110/EC of the European Parliament and of the Council of 16 September 2009 on the taking up, pursuit and prudential supervision of the business of electronic money institutions amending Directives 2005/60/ EC and 2006/48/EC and repealing Directive 2000/46/EC.]* URL: http://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=72391. [in Ukrainian].

5. Konovalchuk C. A., Pavlenko O.V., Syzenko A.S. (2024) *Syntaksychna strukturalizatsiia ta vidtvorennia politychnoho termina v suchasnomu mediinomu teksti. [Syntactic structuralization and reproduction of the political term in the modern media text]* «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. 2024. No 1(19) 2024. S. 275-285 [in Ukrainian].

6. Pastyrska I. Ya., Pavlenko O.V., Demianiuk N. O. (2023) *Formuvannia ta tendentsii developinhu novykh zhanriv Internet-zmi [Formation and development trends of*

new genres of Internet media] «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. 2023. No 11(17) 2023. S. 310-323 [in Ukrainian].

7. Bailo, I. Я. (2021). "Grammatical aspects of legal translation." [Ukrainian journal]. Vol. 15, pp. 3-15.

8. Božović, P. (2022). How are metaphors rendered in legal translation? A corpus-based study of the European Court of Human Rights judgments. The Journal of Specialised Translation, 38, 163–188. https://www.jostrans.soap2.ch/issue38/art_bozovic.pdf

9. Directive 2005/60/EC of the European Parliament and of the Council of October 2005 on the prevention of the use of the financial system for the purpose of money laundering and terrorist financing. URL : European Union law http://eur-lex.europa.eu.

10. Directive 2009/110/EC of the European Parliament and of the Council of 16 September 2009 on the taking up, pursuit and prudential supervision of the business of electronic money institutions amending Directives 2005/60/ EC and 2006/48/EC and repealing Directive 2000/46/EC. URL : http://eurlex.europa.eu.

11. Kusik, P. (2024). "Comparative law in the eyes of translation scholars. Is legal translation an exercise in/of comparative law?" Hermes – Journal of Language and Communication in Business, 64, pp. 111-124.

12. Solodka, A. (2023). Features of legal terminology translation. International Scientific Journal «Social & Humanities» (ISJEL), 2(4), 54–58. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.09

13. Soriano-Barabino, G. (2020). "Cultural, textual and linguistic aspects of legal translation." International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique, 33(3), pp. 565-589.

14. Ungurean, D., & Pungă, L. (2024). Challenges of setting up a legal translation quality assessment system. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timişoara: Transactions on Modern Languages, 22(1), 33–45. https://doi.org/10.59168/ENFY3494

УДК 811.111:378.016

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-598-606

Дзинглюк Оксана Сергіївна Одеський національний морський університет, доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-0000-1639

Мокляк Оксана Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, Полтавський державний аграрний університет, доцент кафедри германської і української філології, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

Мисечко Ольга Валеріївна професор кафедри іноземних мов Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-4667-6252

Багрій Ганна Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, доцент кафедри іноземних мов, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0928-2940

Коробко Тетяна Олександрівна Одеський національний морський університет, доцент кафедри журналістики та мовної комунікації, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0008-3767-3352

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ФІЛОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті розглядається проблема формування мовленнєвої компетентності студентів у межах філологічної науки як комплексне теоретико-практичне питання сучасної лінгвістики. Мовленнєва компетентність інтерпретується як інтегративне утворення, що охоплює здатність особистості ефективно продукувати й сприймати усні та писемні тексти з урахуванням норм літературної мови, комунікативної ситуації, прагматичних настанов і соціокультурного контексту. Акцент зроблено на філологічному вимірі проблеми, зокрема на ролі мовних, текстових, дискурсивних і стилістичних чинників у процесі формування мовленнєвої компетентності студентів. У роботі проаналізовано основні підходи до трактування поняття «мовленнєва компетентність» у сучасних лінгвістичних дослідженнях,

окреслено її структуру та ключові компоненти, серед яких мовна, дискурсивна, прагматична й соціокультурна складові. Особливу увагу приділено тексту як центральній одиниці філологічного аналізу, що виступає основним засобом формування навичок осмисленого мовлення, інтерпретації змісту та продукування власних висловлювань різних жанрів і функціональних стилів. Обґрунтовано, що формування мовленнєвої компетентності студентів не може обмежуватися суто педагогічним підходом, оскільки воно передбачає глибоке залучення лінгвістичних категорій, зокрема семантики, синтаксису, стилістики, прагматики та дискурсології.

Наголошено на важливості аналізу мовленнєвих стратегій і тактик, що реалізуються в різних типах дискурсу, а також на ролі інтерпретаційної діяльності у процесі розвитку мовленнєвих умінь. У статті підкреслено значення філологічного аналізу автентичних текстів як засобу розвитку мовленнєвої компетентності, що сприяє формуванню в студентів уміння адекватно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети та умов спілкування.

Зроблено висновок, що мовленнєва компетентність студентів є багатовимірною філологічною проблемою, розв'язання якої потребує системного підходу, орієнтованого на глибоке осмислення мовних явищ і закономірностей функціонування мови в комунікації.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, філологічна проблема, мовлення, текст, дискурс, комунікативна діяльність, лінгвістичний аналіз.

Dzynhliuk Oksana Odesa National Maritime University, Associate Professor of the Department of social and humanitarian disciplines, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-0000-1639

Oksana Mokliak Ph.D. in Philology, Associate Professor, Poltava State Agrarian University, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

Mysechko Olha Valeriivna Professor of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-4667-6252

Bahrii Hanna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytsky, https://orcid.org/0000-0003-0928-2940

Korobko Tetiana Odesa National Maritime University, Associate Professor of the Department of Journalism and Language Communication, Odesa, https://orcid.org/0009-0008-3767-3352

FORMATION OF STUDENTS' SPEECH COMPETENCE AS A PHILOLOGICAL PROBLEM

Abstract. The article considers the problem of forming students' speech competence within the framework of philological science as a complex theoretical and practical issue of modern linguistics. Speech competence is interpreted as an integrative formation that encompasses the ability of an individual to effectively produce and perceive oral and written texts taking into account the norms of the literary language, communicative situation, pragmatic guidelines and sociocultural context. The emphasis is placed on the philological dimension of the problem, in particular on the role of linguistic, textual, discursive and stylistic factors in the process of forming students' speech competence. The paper analyzes the main approaches to interpreting the concept of "speech competence" in modern linguistic studies, outlines its structure and key components, including linguistic, discursive, pragmatic and sociocultural components. Special attention is paid to the text as the central unit of philological analysis, which serves as the main means of forming the skills of meaningful speech, interpretation of content and production of own statements of various genres and functional styles. It is substantiated that the formation of students' speech competence cannot be limited to a purely pedagogical approach, since it involves the deep involvement of linguistic categories, in particular semantics, syntax, stylistics, pragmatics and discourse studies. The importance of the analysis of speech strategies and tactics implemented in various types of discourse is emphasized, as well as the role of interpretive activity in the process of developing speech skills. The article emphasizes the importance of philological analysis of authentic texts as a means of developing speech competence, which contributes to the formation of students' ability to adequately use language tools in accordance with the communicative purpose and conditions of communication. It is concluded that students' speech competence is a multidimensional philological problem, the solution of which requires a systemic approach focused on a deep understanding of language phenomena and the laws of language functioning in communication.

Keywords: speech competence, philological problem, speech, text, discourse, communicative activity, linguistic analysis.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку філологічної науки характеризується посиленням уваги до проблеми мовленнєвої компетент-

ності як ключового чинника ефективної комунікації та показника рівня мовної культури особистості. В умовах глобалізації, інтенсифікації міжкультурних контактів і зростання ролі мовлення в академічному, професійному та суспільному середовищі особливої актуальності набуває питання формування мовленнєвої компетентності студентів як майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Водночас у сучасних дослідженнях проблема мовленнєвої компетентності нерідко розглядається переважно з педагогічних або методичних позицій, що звужує можливості її всебічного наукового осмислення.

Наявні філологічні студії засвідчують відсутність єдиного підходу до визначення змісту, структури та механізмів формування мовленнєвої компетентності студентів у межах лінгвістичної парадигми. Залишається дискусійним питання співвідношення мовної та мовленнєвої компетентностей, а також роль тексту і дискурсу як базових одиниць аналізу у процесі формування мовленнєвих умінь. Недостатньо окресленими є лінгвістичні критерії сформованості мовленнєвої компетентності, що ускладнює її наукове описання та інтерпретацію.

Окремої уваги потребує проблема інтеграції таких філологічних напрямів, як стилістика, прагматика, дискурсологія та текстолінгвістика, у дослідження процесів формування мовленнєвої компетентності студентів. Нерозв'язаними залишаються питання функціонування мовленнєвих стратегій і тактик у різних типах дискурсу, а також особливостей використання мовних засобів залежно від комунікативної ситуації та інтенцій мовця. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного філологічного осмислення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів, що передбачає вихід за межі суто педагогічного підходу та орієнтацію на аналіз мовлення як багаторівневого лінгвістичного явища. Виявлення й систематизація філологічних чинників формування мовленнєвої компетентності є важливою передумовою для подальших наукових досліджень у галузі сучасної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема мовленнєвої компетентності посідає помітне місце в сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних дослідженнях, де вона осмислюється як складне багаторівневе явище, пов'язане з функціонуванням мови в реальній комунікації. У працях українських і зарубіжних учених мовленнєва компетентність розглядається крізь призму співвідношення мови й мовлення, тексту й дискурсу, а також комунікативних стратегій мовця.

Теоретичне підґрунтя дослідження мовленнєвої компетентності було закладене в працях Н. Хомського, який увів розмежування між мовною компетенцією та мовленнєвою діяльністю, а також у концепції кому-

нікативної компетентності Д. Гаймса, де мовлення інтерпретується як соціально зумовлений процес. Подальший розвиток ці ідеї отримали в працях М. Канале та М. Суейна, які наголошували на взаємодії граматичної, дискурсивної та соціолінгвістичної складових мовленнєвої діяльності.

У вітчизняній філологічній науці значний внесок у дослідження мовленнєвої компетентності зроблено в межах функціональної стилістики та теорії тексту. У працях С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Пономаріва мовлення розглядається як форма реалізації мовної системи з урахуванням стилістичних норм, жанрової специфіки та комунікативної мети. Дослідження цих учених акцентують увагу на нормативному й культуромовному аспектах мовлення, що є важливими для формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів.

Лінгвопрагматичний і дискурсивний виміри мовленнєвої компетентності представлені в роботах Ф. Бацевича, де мовлення аналізується як цілеспрямована діяльність, зорієнтована на досягнення комунікативного ефекту. Учений підкреслює значення мовленнєвих стратегій і тактик, а також ролі адресата в процесі породження висловлювання, що дозволяє розглядати мовленнєву компетентність у контексті реального дискурсу.

Питання формування мовленнєвої компетентності студентів у вищій школі розкриваються в працях Л. Паламар, О. Семеног, Н. Голуб, де мовленнєва підготовка інтерпретується як складова професійної філологічної компетентності. У цих дослідженнях увага зосереджується на роботі з текстами різних функціональних стилів, розвитку навичок інтерпретації та продукування власних висловлювань, що має безпосередній зв'язок із лінгвістичним аналізом мовного матеріалу. Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що більшість досліджень зосереджені або на загальнотеоретичних питаннях мовленнєвої компетентності, або на методичних аспектах її формування. Філологічне осмислення мовленнєвої компетентності як самостійної наукової проблеми, пов'язаної з категоріями тексту, дискурсу та мовленнєвої діяльності, потребує подальшого поглиблення.

Мета статті полягає в комплексному філологічному осмисленні мовленнєвої компетентності студентів як самостійної наукової проблеми та виявленні її лінгвістичних засад у контексті сучасних уявлень про мовлення, текст і дискурс. У межах дослідження передбачається уточнення змісту поняття «мовленнєва компетентність» з позицій філології, окреслення її структурних компонентів та визначення ролі мовних і дискурсивних чинників у процесі формування мовленнєвих умінь студентів.

Виклад основного матеріалу.

Мовленнєва компетентність студентів у філологічному вимірі постає як складне багаторівневе явище, що формується в процесі взаємодії мовної

системи та мовленнєвої діяльності. На відміну від мовної компетентності, яка пов'язана зі знанням фонетичних, лексичних і граматичних норм, мовленнєва компетентність реалізується в конкретних комунікативних актах і виявляється у здатності особистості продукувати та інтерпретувати висловлювання відповідно до комунікативної мети, ситуації спілкування й адресата. Саме тому вона є предметом філологічного аналізу, оскільки безпосередньо пов'язана з функціонуванням мови в реальному мовленні [1].

У філологічних дослідженнях мовленнєва компетентність розглядається в тісному зв'язку з поняттям мовленнєвої діяльності, яка охоплює процеси породження, сприйняття та інтерпретації мовлення. З цього погляду важливим є усвідомлення того, що мовлення не є механічною реалізацією мовних правил, а являє собою цілеспрямовану діяльність, зумовлену прагматичними настановами мовця. Формування мовленнєвої компетентності студентів передбачає оволодіння не лише нормативними мовними засобами, а й умінням добирати їх відповідно до комунікативної інтенції, жанру та функціонального стилю [5].

Центральною одиницею філологічного аналізу в контексті мовленнєвої компетентності є текст. Саме текст виступає основною формою реалізації мовлення, у межах якої поєднуються лексичні, граматичні, стилістичні та прагматичні характеристики. Робота з текстами різних типів і жанрів сприяє формуванню в студентів уміння аналізувати структуру висловлювання, виявляти смислові зв'язки між його компонентами, інтерпретувати авторську позицію та відтворювати власні смисли засобами мови. У цьому контексті мовленнєва компетентність постає як результат систематичної інтерпретаційної діяльності, що має чітко виражений філологічний характер [4].

Важливим аспектом формування мовленнєвої компетентності є оволодіння нормами функціональних стилів сучасної мови. Студенти мають навчитися розрізняти стилістичні особливості наукового, публіцистичного, офіційно-ділового та художнього мовлення, а також адекватно використовувати мовні засоби залежно від сфери комунікації. З філологічного погляду це передбачає аналіз стилістично маркованої лексики, синтаксичних конструкцій, композиційної організації тексту, що безпосередньо впливає на рівень сформованості мовленнєвої компетентності [8].

Не менш значущим є дискурсивний підхід до аналізу мовленнєвої компетентності. Дискурс розглядається як мовлення, занурене в соціальний і культурний контекст, що зумовлює вибір мовленнєвих стратегій і тактик. У цьому аспекті мовленнєва компетентність студентів виявляється в умінні орієнтуватися в комунікативній ситуації, враховувати статусні та рольові характеристики співрозмовників, а також прогнозувати можливий кому-

нікативний ефект власного висловлювання. Філологічний аналіз дискурсу дозволяє виявити закономірності функціонування мовних засобів у різних типах комунікації, що є важливим для глибшого розуміння механізмів мовленнєвої діяльності [3].

Окремої уваги заслуговує прагматичний компонент мовленнєвої компетентності, пов'язаний із реалізацією мовленнєвих намірів. У процесі формування мовленнєвої компетентності студенти повинні усвідомлювати, що будь-яке висловлювання має не лише інформаційний, а й впливовий характер. Здатність коректно формулювати твердження, аргументувати позицію, висловлювати оцінку або здійснювати мовленнєвий вплив є показником високого рівня мовленнєвої компетентності й водночас об'єктом філологічного дослідження. Таким чином, мовленнєва компетентність студентів у філологічному вимірі формується на перетині мовної норми, текстової організації, стилістичної диференціації та дискурсивно-прагматичних чинників. Її формування неможливе без систематичного аналізу мовлення як цілісного лінгвістичного явища, що функціонує в конкретному соціокультурному контексті. Саме такий підхід дозволяє розглядати мовленнєву компетентність не як сукупність окремих навичок, а як інтегровану філологічну здатність, що визначає якість мовленнєвої діяльності студентів [7].

Висновки.

Розгляд мовленнєвої компетентності студентів у філологічному вимірі дозволяє трактувати її як складне інтегративне явище, що формується в процесі функціонування мови в реальному мовленні. Мовленнєва компетентність не зводиться до володіння системою мовних норм, оскільки її реалізація пов'язана з умінням осмислено й доцільно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної мети, жанру та умов спілкування. Аналіз теоретичних підходів і лінгвістичних концепцій засвідчує, що мовленнєва компетентність перебуває на перетині таких філологічних категорій, як мовлення, текст і дискурс. Саме текст виступає основною формою реалізації мовленнєвої діяльності, у межах якої поєднуються семантичні, граматичні, стилістичні та прагматичні характеристики мовлення. Робота з текстами різних типів і функціональних стилів є визначальним чинником формування здатності студентів до інтерпретації та продукування змістовно й структурно виважених висловлювань. У межах дискурсивного підходу мовленнєва компетентність постає як здатність орієнтуватися в соціокультурному контексті комунікації, враховувати рольові та статусні характеристики учасників мовленнєвої взаємодії, а також добирати адекватні мовленнєві стратегії й тактики. Прагматичний аспект мовлення підкреслює цілеспрямований характер мовленнєвої

діяльності та її впливовий потенціал, що є важливим показником сформованості мовленнєвої компетентності. Філологічне осмислення проблеми формування мовленнєвої компетентності студентів дозволяє стверджувати, що цей процес потребує системного підходу, зорієнтованого на аналіз мовлення як багатовимірного лінгвістичного явища. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на поглиблення вивчення текстових і дискурсивних механізмів мовленнєвої діяльності, а також на розроблення лінгвістично обґрунтованих критеріїв оцінювання рівня мовленнєвої компетентності студентів.

Література:

1. Бріїтікова К. В. Мовленнєва компетентність педагога / К. В. Брітікова // Збірники наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса. – 2025. – С. …

2. Єршова І. П., Кійко С., Кійко Ю. Формування компетенції іншомовного писемного мовлення студентів за допомогою електронних дидактичних засобів / І. П. Єршова, С. Кійко, Ю. Кійко // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія. – 2021. – С. 85–96.

3. Кіщенко Н. Д. Models of artistic-figurative metaphors of wisdom in English fairy tales / N. Kishchenko // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. – 2019. – № 9. – С. 87–94.

4. Кіщенко Н. Д. Вербалізація концепту WISDOM/МУДРІСТЬ у дискурсі англомовної авторської казки: дис. … канд. філол. наук : спеціальність 10.02.04 «Германські мови» / Н. Д. Кіщенко. – Київ : КНЛУ, 2017. – 189 с.

5. Лапіна В. О. Питання мовленнєвої компетентності в науковій літературі / В. О. Лапіна // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Т. 33. – С. 123–129.

6. Мудра С. В. Мовленнєва компетентність у структурі підготовки конкурентоздатних фахівців у ВНЗ України / С. В. Мудра // Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 11. – С. 284–293.

7. Сукаленко Т., Шпетна С. Мовна і мовленнєва компетентності майбутніх здобувачів вищої освіти / Т. Сукаленко, С. Шпетна // Acta Paedagogica Volynienses. – 2024. – № 1. – С. … – DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.11

8. Фоміна Л. В., Калініченко О. В., Дзинглюк О. С. Мовленнєва компетентність у контексті сучасних освітніх стандартів в Україні / Л. В. Фоміна, О. В. Калініченко, О. С. Дзинглюк // Вісник науки та освіти. – 2024. – № 8 (26). – С. 479–488. – DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-479-488

References

1. Briitikova, K. V. (2025). *Movlennieva kompetentnist pedahoha* [Speech competence of a teacher]. Zbirnyky naukovykh prats profesorsko-vykladatskoho skladu DonNU imeni Vasylia Stusa.

2. Yershova, I. P., Kiiko, S., & Kiiko, Yu. (2021). Formuvannia kompetentsii inshomovnoho pysemnoho movlennia studentiv za dopomohoiu elektronnykh dydaktychnykh zasobiv [Formation of students' foreign language written competence using electronic didactic tools]. *Scientific Bulletin of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Series: Germanic Philology*, 85–96.

3. Kishchenko, N. D. (2019). Models of artistic-figurative metaphors of wisdom in English fairy tales. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*, (9), 87–94.

4. Kishchenko, N. D. (2017). *Verbalizatsiia kontseptu WISDOM/MUDRIST u dyskursi anhlomovnoi avtorskoi kazky* [Verbalization of the concept WISDOM in the discourse of English author's fairy tales] (Doctoral dissertation). Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine.

5. Lapina, V. O. (2012). Pytannia movlennievoi kompetentnosti v naukovii literaturi [Issues of speech competence in scientific literature]. *Pedagogy of Higher and Secondary School*, 33, 123–129.

6. Mudra, S. V. (2014). Movlennieva kompetentnist u strukturi pidhotovky konkurentozdatnykh fakhivtsiv u VNZ Ukrainy [Speech competence in the structure of training competitive specialists in Ukrainian higher education institutions]. *Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 11, 284–293.

7. Sukalenko, T., & Shpetna, S. (2024). Movna i movlennieva kompetentnosti maibutnikh zdobuvachiv vyshchoi osvity [Language and speech competences of future higher education students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (1). https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.11

8. Fomina, L. V., Kalinichenko, O. V., & Dzynhliuk, O. S. (2024). Movlennieva kompetentnist u konteksti suchasnykh osvitnikh standartiv v Ukraini [Speech competence in the context of modern educational standards in Ukraine]. *Bulletin of Science and Education*, 8(26), 479–488. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-479-488

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 343.971:159.9.019.4:81’23 Д 504

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-607-619

Дихта Наталя Миколаївна кандидат юридичних наук, доцент, кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-5775-715X

Марчук Ірина Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-7278-8664

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НА ПРИКЛАДІ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОФАЛІНГУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ.

Анотація. У статті досліджується функціонування англомовної психологічної терміносистеми на прикладі кримінального профайлінгу. Звернена увага на міждисциплінарний аспект. Автори аналізують формування психологічної термінології під впливом психології, юридичних наук, лінгвістики та суміжних наук. Вплив різних наук породжує складність інтерпретації та перекладу психологічних термінів.

Автори досліджують особливості англомовної психологічної терміносистеми. Дослідницька робота детально описує міждисциплінарність, термінологічну варіативність, динамічність та семантичну гнучкість терміносистеми.

У статті також описується поєднання спеціальної та загальнонаукової лексики в процесі формування психологічної термінології. Доведено, що вивчення термінів-концептів (фантазія, ескалація, тригер) дозволяє глибше зрозуміти механізми кримінального профайлінгу та забезпечує точність інтерпретації психологічних термінів.

Дослідження також стосується вербальної та невербальної комунікації у процесі профілювання злочинців. Профалінг активно використовується на практиці профайлерами в багатьох країнах. Проте профалінг - досить нове явище для України і лише запроваджується на практиці в роботі правоохоронних органів. Автори наукової статті доводять доцільність формування професійної мовної компетентності, яка охоплює розуміння юридичної та психологічної лексики в комплексі, а також вивчення та засвоєння англомовної психологічної термінології. Впровадження кримінального профалінгу та використання зарубіжного досвіду сприяє

позитивним результатам щодо профілювання злочинців, розкриття злочинів, визначення потенційних жертв та попередження злочинів. Також описано особливості мовних потреб майбутніх профайлерів.

Ключові слова: термін, психологічна термінологія, англомовна психологічна терміносистема, когнітивна лінгвістика, профалінг, профайлер, вербальна та невербальна комунікація, психолінгвістика, юриспсихолінгвістика, вербальні та невербальні засоби.

Dykhta Natalia Mykolaivna Candidate of Legal Science, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University "Odessa Law Academy", Odesa, https//orcid.org/0000-0001-5775-715X

Marchuk Iryna Petrivna Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University "Odessa Law Academy", Odesa, https//orcid.org/0000-0002-7278-8664

CERTAIN FEATURES OF THE ENGLISH PSYCHOLOGICAL TERMINOLOGY SYSTEM AS EXEMPLIFIED BY CRIMINAL PROFILING: AN INTERDISCIPLINARY ASPECT

Abstract. The article explores the functioning of the English psychological terminology system on the example of criminal profiling. Attention is paid to the interdisciplinary aspect. The authors analyze the formation of psychological terminology under the influence of psychology, legal sciences, linguistics, and related sciences. The influence of various sciences creates complexity in the interpretation and translation of psychological terms.

The authors explore certain features of the English psychological terminology system. The research work describes in detail the interdisciplinarity, terminological variability, dynamism and semantic flexibility of the terminology system.

The article also describes the combination of special and general scientific vocabulary in the process of forming psychological terminology. It has reasoned that the study of conceptual terms (fantasy, escalation, trigger) allows for a understanding of the mechanisms of criminal profiling in more detail and ensures the accuracy of the interpretation of psychological terms.

The research also concerns verbal and non-verbal communication in the process of profiling criminals. Profiling is actively used in practice by profilers in many countries. However, profiling is only new phenomenon for Ukraine and is only increasingly integrated into practices in the work of law enforcement agencies.

The authors of the scientific article reasoned the expediency of developing professional language competence, which includes understanding legal and psychological vocabulary in a complex, as well as studying and mastering English psychological terminology.

The implementation of criminal profiling and the use of foreign experience contributes to positive results in profiling criminals, solving crimes, identifying potential victims and preventing crimes. The authors of the article also describe the specific linguistic needs of future profilers.

Keywords: term, psychological terminology, English psychological terminological system, cognitive linguistics, profiling, profiler, verbal and nonverbal communication, psycholinguistics, legal psycholinguistics, verbal and nonverbal means.

Постановка проблеми. Англомовна терміносистема психології – це впорядкована система спеціалізованих термінів, які функціонують у науковому, клінічному, прикладному (застосування на практиці) та міждисциплінарному дискурсі психології англійською мовою. На прикладі кримінального профайлінгу досить чітко простежується міждисциплінарність та практичне застосування спеціалізованих термінів, які поєднують право та психологію, а також інші науки. Таке поєднання як збагачує термінологію, так і ускладнює її інтерпретацію. Слід також зауважити, що більшість фундаментальних досліджень у сфері кримінального профалінгу публікується саме англійською мовою. Це зумовлює актуальність вивчення особливостей англомовної психологічної термінології, її структури, семантики та функціонування у міждисциплінарному контексті. Тому англомовне вивчення цих термінів здобувачами вищої освіти передбачається навчальними силабусами з предмету «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що полегшує розуміння специфічних термінів за допомогою перекладу й правилами ситуативного вживання відповідно до контексту; сприйняття та засвоєння відповідних лексичних одиниць, формування тематичного словарного запасу. А профайлінг виступає яскравим прикладом поєднання різних наук, і як результат можливість вивчати складну психологічну термінологію.

Профалінг – досить цікаве явище для України, досить розвинене явище за межами нашої країни як теоретично, так і на практиці, при чому досить активно реалізовується в різних сферах. Профайлінг – це комплекс соціально-психологічних методик оцінювання та прогнозування поведінкових моделей людини, підґрунтям чого є аналіз поведінкових проявів, біхевіористичних та когнітивних досліджень: *емоційне реагування, манеру мови, стиль мислення, зовнішній вигляд, міміку*.

Основу профайлінгу становлять оперативна психодіагностика та верифікація інформації. ***Оперативна психодіагностика – це*** комплекс прикладних методик виміру індивідуально-психологічних особливостей особистості через аналіз зовнішніх поведінкових проявів. ***Верифікація інформації*** – комплекс прикладних методик оцінки достовірності інформації через виявлення *неконтгруентності* (неузгодженості) вербальної та невербальної поведінки, так звана *безінструментальна технологія* [8; 248].

Саме мова виступає головним інструментом профалінгу і першим кроком при вивченні кримінальної справи, розкриття злочину, створення профілю злочинця та потенційної жертви. Мова стає діагностичним інструментом пізнання особистості (як злочинця, так і жертви) і відіграє когнітивну роль. А міждисциплінарний підхід забезпечує всебічний і повний аналіз поведінки конкретної особи.

Так ФБР розробило техніку профілювання злочинців-насильників. З метою запобігання терористичним актам Ізраїльська авіакомпанія EL-AL отримала статус однієї з найбезпечніших у світі, оскільки використовувала профілювання терористів [4, 133]. Завдяки **теорії мікровиразів обличчя** П. Екмана: розроблено ряд комп'ютерних програм, що зчитували емоційний стан людини та обробляли велику кількість інформації [7; 14]. Спочатку ці програми використовували аеропорти та окремі державні структури США. Тепер досить активно застосовується профайлінг в кібер-сфері, оскільки людський фактор – основна причина виникнення загроз інформаційної безпеки [5; 97]. Отже, профайлінг застосовується в багатьох сферах, має певні особливості та власний алгоритм дій.

Кримінальний профайлінг відіграє важливу роль у розслідуванні злочинів, особливо коли недостатньо інформації. Профілі допомагають слідчим звузити коло потенційних підозрюваних, визначити можливі мотиви та передбачити подальші дії злочинця. Профайлінг також використовується для створення психологічних портретів злочинців, що допомагає розкрити випадки, які довгий час залишалися нерозгаданими [7; 8]. Профайлінг може відкрити нові шляхи розслідування, привертаючи увагу до деталей, які були не враховані або залишилися поза увагою, та отримати достовірну, повну, об'єктивну інформацію щодо скоєного злочину.

Неінструментальна оцінка достовірності інформації за умови дотримання низки вимог щодо процедури та кваліфікації спеціаліста (профайлера), який володіє спеціальними знаннями, дорівнює за точністю та надійністю інструментальним методам (використання детектора брехні). Але в даному випадку інструментом виступає мова та аналізування невербальних засобів.

Для України профалінг досить нове та перспективне явище. Серед основних переваг впровадження профайлінгу зазначимо: зміцнення механізмів попередження та виявлення правопорушень, збагачення інформаційного наповнення, можливість обміну наявною інформацією між різними структурами, навіть країнами. Введення методу профайлінгу дозволяє ефективніше використовувати наявну інформацію та налагоджує механізми моніторингу криміногенної ситуації. Міжнародна співпраця щодо обміну інформацією дозволяє аналізувати ситуацію, зрозуміти відповідні тенденції та уникати ризиків. Завдяки використанню профайлінгу, опанування психолінгвістичних компетентностей відповідними фахівцями надають змогу правоохоронним органам оперативно й ефективно реагувати на потенційні загрози та забезпечувати безпеку на території України. А вивчення англомовної психологічної термінології дозволяє здобувачам вищої освіти зрозуміти значення та походження багатьох специфічних термінів та забезпечує можливість співпраці на міжнародному рівні, оскільки в інших країнах використання профалінгу є звичайним та розвиненим явищем з науковим підґрунтям, з апробованими теоретичними розробками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями англомовної психологічної терміносистеми займалися ряд вчених: Г.О. Лобанова досліджувала структуру англомовної психологічної терміносистеми, М.П. Костікова займалася характеристикою психологічної термінології, аналізувала етимологію термінів (грецькі та латинські корені), Л.С.Гоцуляк є автором словника психологічних термінів, Н.М. Ковальська досліджувала специфіку англо-українського перекладу психологічного лексики. Проте недостатньо приділено уваги вивченню особливостей англомовної психологічної терміносистеми з врахуванням міждисциплінарного характеру. Особливо це проявляється на прикладі кримінального профалінгу.

Всі наукові розробки стосовно профайлінгу засновані на дослідженнях психології, соціології, кримінології, криміналістики, біхевіоризму, психолінгвістики, психіатрії, фізіології, нейрофізіології, біології, медицини тощо. Розроблення науковцями теоритично та поєднання на практиці ***опитувального скрипту*** *(*методу-сценарію, що описує та визначає роль окремо взятої людини, її властивості, характеристики, поведінку під час взаємодії з іншими людьми) та ***теорії мікровиразів*** дозволило профайлінгу трансформуватися в універсальну процедуру. Ця процедура відбувається з урахуванням психолінгвістичних компетентностей профайлерів.

Профайлінг використовує загальнонаукові методи: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, гіпотетичний і системний метод, моделювання (наприклад, побудову моделі дій потенційних правопорушників), та спеціальні наукові методи: спостереження, опитування, експрес-психодіагностика,

фіксація відхилень у поведінці й інші соціологічні та психологічні методи. Центральним об'єктом кримінального профайлінга є особа злочинця. Темі профалінгу, в тому числі кримінальному профайлінгу присвятили свої праці такі вітчизняні вчені, як Лариса Аркуша, Наталія Федчун, Олена Цільмак, які поєднують юридичний та психологічний підходи, пояснюючі специфічні терміни психології та юриспруденції. Однак мало приділено уваги лінгвістичному аспекту при дослідженні кримінального профалінгу. Оскільки процес фіксації злочинів, пояснення та свідчення, формування питань та отримання інформації, експертних висновків в першу чергу мають вербальний характер. Процес інтеграції профалінгу в роботу правоохоронних органів та інших державних та комерційних структур на території України, а також підготовка таких фахівців як профайлерів стикаються з рядом проблем на практиці та не є систематизованим в повному обсязі, що потребує удосконалення та реального функціонального впровадження. Потрібно звернути увагу і на відповідну підготовку майбутніх фахівців, опанування психолінгвістичних компетентностей, вивчення юридичної й психологічної лексики в комплексі, засвоєння складної англомовної психологічної термінології, інтерпретація термінів, розуміння англомовного термінотворення на прикладі таких явищ як кримінальний профалінг та запозичення зарубіжного досвіду.

Мета статті – дослідження особливостей англомовної терміносистеми психології, що характеризується високим рівнем термінотворення та поєднанням термінів різних наук. Звернути увагу на складний процес термінотворення, який пов'язаний з міждисциплінарним характером, запозиченням з суміжних наук та досягненням семантичної точності. При дослідженні аргументувати міждисциплінарність англомовної психологічної термінології на прикладі кримінального профайлінгу як інструментальної методики з використанням вербальної та невербальної комунікації у правоохоронних органах. Провести паралель між терміносистемою юриспсихолінгвістичного аспекту та кримінальним профалінгом як міждисциплінарним явищем. Звернути увагу на процес профілювання, моделювання профайлерами та іншими працівниками правоохоронних органів, які використовують в своїй роботі психолінгвістичні компетентності, передбачені освітніми програмами, та знання психологічної термінології, в тому числі англомовної.

Виклад основного матеріалу. Поняття англомовної психологічної терміносистеми розглядається як упорядкована сукупність термінів, що відображає концептуальну структуру галузі знань у сфері юриспсихолінгвістики. На відміну від загальновживаної лексики, терміни характеризуються прагненням до однозначності розуміння, системності та

стилістичної нейтральності. Однак англомовна психологічна термінологія активно запозичує лексичні одиниці з різних наук і поєднує їх в унікальні словосполучення, утворюючі елементи психологічної терміносистеми. ***Кримінологічний профайлінг*** – це інструментальна методика, що має два вектори: проактивний та реактивний.

Проактивний профайлінг - це аналіз психофізіологічної поведінки щодо потенційної небезпеки та індивідуальних психологічних якостей особи. *Індикатори*, за якими особу відносять до групи ризику: демонстрована агресія, прихована агресія, збудженість, відчуженість. Є ключові ознаки у невербальній і вербальній поведінці людини, які дають змогу профайлерам виявити таку особу.

Реактивний профайлінг*. – це метод, в* основі якого лежить кримінологічний аналіз особистості особи, яка вчинила злочин, через оцінку поведінкових проявів, результати цієї оцінки використовують для їх ідентифікації. Вивчення різних аспектів поведінки особи, яка вчинила злочин, дозволяє зробити висновки щодо психологічних особливостей особистості.

Взагалі профайлінг – це інструмент для прогнозування, ідентифікації потенційних «злочинців» чи «жертв» та профілювання особистості.

Профілювання злочинців – це методика, що досліджує механізм злочинної поведінки та визначає модель особистості особи, яка вчинила злочин.

Встановлення зв'язку між кримінальним правопорушенням і конкретною особою ґрунтується на положеннях про *узгодженість* злочинної та незлочинної *поведінки (behavioral consistency*) та подібності злочинів і осіб, які їх вчинили, – *гомології (homology)*. Передбачається, що правопорушники, які вчинили два або більше злочинів, поводитимуться однаково або послідовно в різних злочинах.

Аналіз зв'язків (linkage analysis) передбачає ретельне вивчення генези індивідуальної злочинної поведінки – поведінки до, під час і після вчинення злочину – для визначення *modus operandi (образ дій)* [2; 5].

Існують різні техніки профілювання.

Техніка ФБР (Top-Down Approach) спирається на біхевіористську концепцію, широко використовується в США та складається з 4-х етапів:

1) *Асиміляція даних* – збір інформації з усіх можливих джерел.

2) *Типологія злочинної поведінки:* враховують фактор організованості (спланованість скоєння злочину чи ситуативність).

3) *Реконструкція події злочину*: проводиться реконструкція події злочину, що передбачає визначення моделі поведінки жертви, послідовності злочинів тощо.

4) *Створення профілю:* складається портрет злочинця, що містить поведінкові, демографічні та фізичні характеристики [2; 16].

Техніка Bottom-Up Approach (знизу-догори) спирається на психологічні теорії та методи, є поширеною у Великій Британії, заснована на виявленні *узгодженості злочинної поведінки* та значною мірою автоматизована.

Опис (портрет) створюється на основі зібраної інформації через виявлення зв'язків між злочином та звичайною поведінкою/ особистістю злочинця. Зв'язки проявляються через міжособистісну та просторову узгодженість. *Міжособистісна узгодженість* стосується взаємодії жертви та злочинця. *Просторова узгодженість* пов'язана з місцевістю, де вчиняється злочин [2; 20]. Звісно визначити профіль злочинця, визначити його особистість потребує використання системного підходу, в тому числі використання психолінгвістичних компетенностей, пов'язаних з вербальною та невербальною комунікацією. Психолінгвістичні компетентності профайлера лише допомагають у визначенні профіля злочинця у роботі правоохоронних органів, оскільки отримання та вивчення інформації про злочин пов'язано насамперед з вербальною формою.

Саме до безінструментальної технології профілювання відносять вербальну та невербальну комунікацію, а також вивчення та аналіз того, як співвідносяться між собою вербальна та невербальна комунікація.

Вербальна комунікація – це словесна форма спілкування, спосіб передачі інформації за допомогою мови. За допомогою вербального засобу особа *транслює* свої *думки*, озвучує певне повідомлення *несловесною знаковою системою*. Наприклад знак оклику – означає «увага». Дослідження показали, що за день людина вимовляє біля 30 000 слів. Але за рахунок вербальних засобів (слів) передається 7 % інформації, за рахунок вокальних характеристик людини (висоти, гучності голосу, темпу мовлення тощо) – 38% і за рахунок невербальних засобів (а саме міміки) – 55%.

Невербальна комунікація — це передача інформації *без використання* мовних засобів. Цей спосіб називають *мовою тіла*, оскільки тіло є інструментом для відправки меседжа. Роль невербальних сигналів полягає в *організації спілкування* в різних ситуаціях. *Невербальні сигнали* визначають психологічні особливості особистості; певний образ або імідж особи; уявлення про погляди, переконання; особливості формування особистості – соціалізації; психо-емоційний стан та соціально-рольові якості людини [7; 42]. В діяльності правоохоронних органів щодо визначення профілю злочинця існує певних алгоритм дій профайлера. Науковці розробили ряд вимог та алгоритм профілювання з урахуванням використання вербальної та невербальної комунікації та аналізу їх співвідношення.

Основні *вимоги* ефективної взаємодії: увага, спостережливість, гнучкість поведінки, компетентність (знання, практичні вміння та професійні навички).

Увага виявляє ризики, визначає ключові моменти й посили. У кожної особи звернена увага на активне сприйняття не лише вербальної інформації, але і «мову» тіла співрозмовника.

Спостережливість є основою методу дедукції. Розвинена спостережливість допомагає розпізнавати відмінності, помічати деталі, швидко приймати рішення, знаходити вихід.

Спостерігаючи за жестами або поведінкою співрозмовника, можна визначити їх наміри.

Гнучкість поведінки - це уміння змінювати власну модель поведінки, залежно від ситуації та психологічних особливостей співрозмовника. Потрібно розуміти, на що звернути увагу в першу чергу.

Особливу увагу профайлер приділяє таким деталям як: нестандартна поведінка; посилена жестикуляція; використання незвичних мовних конструкцій; неконтрольовані фізіологічні ознаки (почервоніння або збліднення шкіри, посилене потовиділення, тремор пальців рук тощо).

Крім того акцентують увагу на вербальні маркери обману:

- узагальнення фактів, приховування деталей, однобічна подача інформації;
- протиріччя та обмовки;
- проста та емоційно знебарвлена інформація;
- мінімум прямих відповідей, мова постійно уповільнюється;
- зміна темпу мовлення: сповільнення ↔ пришвидшення;
- мовні помилки, зокрема «гм», «ну», «е-е», «я, я, я маю на увазі, що я»;
- багато безапеляційних зауважень;
- повторення за співрозмовником, наприклад: «Де ви були вчора? – «Де я був?»;
- підвищення тону вказує на хвилювання, переживання, стрес [6;106].

Таким чином за допомогою таких вербальних засобів як вербальні маркери обману можемо отримати достовірну інформацію, з'ясувати обставини кримінальної справи, визначити профілі злочинців та розкрити злочин.

Вербальна комунікація може здійснюватися також за допомогою **автоматизованого профайлінгу**. Так, на основі статистичного аналізу даних, отриманих зі змісту поштових листів, повідомлень з месенджерів та соціальних медіа тощо, за алгоритмом будується *базова модель поведінки* користувача:

З текстів повідомлень здійснюється вибірка фрагментів, які визначають *«стиль» мови*, – 70 критеріїв, зокрема: довжина та складність побудови речень, використання різних частин мови, пунктуація, словниковий запас, наявність слів-паразитів тощо. Отримані результати співставляються з певним психотипом злочинця. Технології автоматизованого профалінгу формує *профіль особи з вказівкою про потенційну небезпеку.* Додаткове урахування голосу, міміки, інтонації, «друкованого» почерку дозволяє підвищити якість прогнозів до 90%. [1; 2], [5; 97].

Це підтверджує, що в першу чергу звертається увага на мову, її аналіз та деталізації, але є частиною системного підходу профайлінга.

Виділимо наступні особливості англомовної терміносистеми психології на прикладі кримінального профалінгу: семантична багатозначність, термінологічна варіативність, поєднання спеціальної та загальнонаукової лексики, поєднання термінів міждисциплінарного характеру, функціонування юриспсихолінгвістичних термінів.

Семантична багатозначність означає, що багато термінів кримінального профалінгу полісемантичними. Наприклад, термін profile означає психологічний портрет особи; загальну модель поведінки. Інтерпретація залежить від контексту.

Термінологічна варіативність означає використання різних термінів для одного поняття. Це ускладнює переклад, але поповнює словарний запас синонімів психологічної термінології. Наприклад, modus operandi (образ дій) + behavioral pattern (поведінковий патерн)= поведінковий стереотип , signature behavior (почерк злочинця) + psychological signature (психологічний підпис)= авторський почерк особистості, який дозволяє ідентифікувати людину за її діями у різних ситуаціях.

Поєднання спеціальної та загальнонаукової лексики означає активне залучення слів загального значення до англомовної психологічної терміносистеми, які набувають спеціалізованого значення в сфері кримінального профайлінгу. Наприклад, fantasy, escalation, trigger. Профайлери використовують ці три терміни, щоб описати еволюцію злочинного наміру в сфері кримінального профалінгу, тобто від думки до дії.

1.Fantasy (Фантазія) – це фундамент, головна рушійна сила потенційного злочинця. Суть цього терміну означає уявний сценарій, у якому потенційний злочинець відчуває контроль, владу, отримує задоволення. Роль цього терміну у профілі полягає в тому, що фантазія передує дії. Майбутній злочинець «програє» сценарій скоєння злочину сотні разів подумки, перш ніж скоїти злочин. Певні ритуали до скоєння злочину, які проводить майбутній злочинець породжує докази планування злочину для поліцiанта та профайлера.

2.Escalation (ескалація) – це процес погіршення поведінки та збільшення її інтенсивності. Суть полягає в тому, що з часом фантазія перестає задовольняти майбутнього злочинця і йому потрібно щось біль вагоме, ніж фантазія. В результаті він проявляє жорстокість, ризик, напади з метою задоволення своїх психологічних потреб. Роль цього терміну у профілі означає розвиток деструктивної фантазії і допомагає зрозуміти досвідченість злочинця. Якщо перше вбивство може бути менш жорстокім, то наступне вбивство буде вже більш жорстоким.

3. Trigger (тригер) означає «пусковий гачок», який перетворює фантазію на активну дію, на реальний напад. Суть терміну полягає у реальності конкретної події в житті злочинця, яка викликає сильний стрес, приниження, гнів, в результаті відчуття втрати контролю і рішення повернути цей контроль через скоєння злочину. Наприклад, конфлікт провокує скоєння злочину. Роль цього терміну у профілі означає аналізування профайлерами час злочину з метою вирахування події в житті підозрюваних, яка могла спровокувати скоєння злочину. Тобто подія стає тригером і допомагає звузити коло пошуків злочинця.

Поєднання термінів міждисциплінарного характеру означає відкритість та неізольованість англомовної психологічної терміносистеми. Тому з різних наук терміни поєднуються в спеціалізовані словосполучення, утворюючі складну психологічну термінологію. На прикладі криміналогічного профайлінгу чітко простежується, що психологічна термінологія запозичує елементи з кримінології (crime scene analysis), поведінкових наук (behavioral patterns), соціології (risk factors), лінгвістики (discourse markers) тощо.

Функціонування юриспсихолінгвістичних термінів означає адаптацію психологічних термінів до потреб практики кримінального профайлінгу, що передбачає розширення лексичного значення. Наприклад, термін antisocial behavior у психології має клінічний характер, але у кримінальному профайлінгу цей термін часто використовують для опису кримінально-релевантних моделей поведінки. Це свідчить про динамічний характер англомовної терміносистеми психології та здатність цієї терміносистеми до концептуальної трансформації.

Динамічність англомовної терміносистеми психології характеризується динамічністю, тобто відбувається постійне оновлення термінології через суміжні науки .

Висновки. Англомовна терміносистема психології на прикладі кримінального профайлінгу характеризується високим рівнем міждисциплінарності, термінологічної варіативності, динамічності та семантичної гнучкості. Формування англомовної психологічної термінології відбувається під

впливом психології, юридичних наук, лінгвістики та суміжних наук, що зумовлює складність інтерпретації та перекладу деяких термінів.

«Кримінальне профілювання» має реально практичне значення, оскільки це інструмент виявлення розкриття і розслідування злочинів; це інструмент планування та проведення окремих слідчих дій; є основою тактики проведення оперативно-розшукових заходів; це інструмент перевірки слідчих і оперативних версій.

Використання мовних та невербальних засобів в комплексі стимулює та мотивує здобувачів вищої освіти щодо подальшого професійного розвитку, засвоєння юридичної та психологічної термінології в комплексі, вивчення та засвоєння складної англомовної психологічної термінології, розуміння міждисциплінарного термінотворення на прикладі такого явища як профалінгу та запозичення зарубіжного досвіду розслідування злочинів профайлерами та слідчими у тісній співпраці.

Проте англомовна психологічна терміносистема постійно розвивається і стикається с рядом проблем: відсутність уніфікованих відповідників в інших мовах, розмиття науковості у популярному дискурсі, етичні ризики профайлінгу, що впливає на інтерпретацію термінів. З погляду психолінгвістики подолання цих проблем відкриває можливості детального аналізу термінів та правильного вживання цих термінів відповідно контексту. Тому засвоєння англомовної психологічної термінології на прикладі кримінального профайлінгу сприяє зацікавленості у здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Yepes R. The Art of Profiling in a Digital World. *The Police Chief 83*(February 2016). URL: https://www.policechiefmagazine.org/the-art-of-profiling-in-adigital-world/

2. Webb, D. (2020). Criminal Profiling: An Introductory Guide Paperback. CreateSpace Independent Publishing Platform.

3. Блінов О. А. Психологічне забезпечення переговорного процесу: навч.посіб. Київ: НАУ, 2013. 248 с. URL: https://polygraph.ua/x-vajnrihlingvistika-brehni/

4. Дручек О. В. Профайлінг як метод забезпечення державної безпеки і громадського порядку: проблеми застосування. Науковий вісник публічного та приватного права. К., 2018. С. 132–136.

5. Зачек О. І., Дмитрик Ю. І. Застосування профайлінгу для протидії кіберзлочинності. *Соціально-правові студії.* 2020. Вип. 4(10).С. 94-100. DOI 10.32518/2617-4162-2020-4-94-100.

6. Малкова Т.М. Візуальна психодіагностика. Київ: Державний ун-т телекомунікацій, 2018. 132 с. https://library.krok.edu.ua/media/library/category/navchalni-posibniki/malkova_0003.pdf

7. Психологія профайлінгу: навч. посіб. / Ю. В. Руль, Т. О. Мартинова. К.: ДП Вид. дім Персонал, 2018. 236 с. URL: https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psih_profailingu.pdf

8. Федчун Н.О. Зміст та можливості профайлінгу. *Доктринальні та правозастосовні проблеми кримінального процесу, детективної та оперативно-розшукової діяльності:* матеріали Міжнар. наук.- практ. конф., присв. 10-й річниці набуття чинності Кримінального процесуального кодексу України (м. Одеса, 9 грудня 2022 р.) / уклад.: Л.І. Аркуша, О.О. Торбас, В.А. Завтур ; Нац. ун-т «Одеська юридична академія». Одеса, 2022. С. 247-251.

References:

1. Yepes R. The Art of Profiling in a Digital World. *The Police Chief 83*(February 2016). URL: https://www.policechiefmagazine.org/the-art-of-profiling-in-adigital-world/

2. Webb, D. (2020). Criminal Profiling: An Introductory Guide Paperback. CreateSpace Independent Publishing Platform.

4. Druchek O. V. Profaylinh yak metod zabezpechennya derzhavnoyi bezpeky i hromads′koho poryadku: problemy zastosuvannya. [Profiling as a method of ensuring state security and public order: application problems.] Naukovyy visnyk publichnoho ta pryvatnoho prava. K., 2018. S. 132–136. [in Ukrainian]

5. Zachek O. I., Dmytryk YU. I. Zastosuvannya profaylinhu dlya protydiyi kiberzlochynnosti. [Application of profiling to combat cybercrime.] Sotsial′no-pravovi studiyi. 2020. Vyp. 4(10).S. 94-100. DOI 10.32518/2617-4162-2020-4-94-100. [in Ukrainian]

6. Malkova T.M. Vizual′na psykhodiahnostyka. [Visual psychodiagnostics.] Kyyiv: Derzhavnyy un-t telekomunikatsiy, 2018. 132 s. [in Ukrainian] https://library.krok.edu.ua/media/library/category/navchalni-posibniki/malkova_0003.pdf

7. V. Rul′, T. O. Martynova. Psykholohiya profaylinhu [Psychology of profiling.]: navch. posib. / YU. V. Rul′, T. O. Martynova. K.: DP Vyd. dim Personal, 2018. 236 s. [in Ukrainian] URL: https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psih_profailingu.pdf

8. Fedchun N.O. Zmist ta mozhlyvosti profaylinhu. [Content and possibilities of profiling.] Doktrynal′ni ta pravozastosovni problemy kryminal′noho protsesu, detektyvnoyi ta operatyvno-rozshukovoyi diyal′nosti : materialy Mizhnar. nauk.- prakt. konf., prysv. 10-y richnytsi nabuttya chynnosti Kryminal′noho protsesual′noho kodeksu Ukrayiny (m. Odesa, 9 hrudnya 2022 r.) / uklad.: L.I. Arkusha, O.O. Torbas, V.A. Zavtur ; Nats. un-t «Odes′ka yurydychna akademiya». Odesa, 2022. S. 247-251. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.111'367:17.022.1:821.111(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-620-630

Зайдел Дарина Дмитрівна Український Католицький Університет, м. Львів

Пасічник Наталія Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-6079-1383

Кузан Галина Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземних мов технічного спрямування, Інститут гуманітарних та соціальних наук, Львів

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ РОМАНУ ЕЛЕОНОР ПОРТЕР «ПОЛІАННА»

Анотація. У даній статті розглядаються специфічні аспекти відтворення фразеологічних одиниць (ідіом) у створених українських інтерпретаціях роману Елеонор Портер «Поліанна». Вивчення застосовуваних перекладацьких тактик вказало на те, що основними методами передачі ідіом у мові цілі є: прямий (калькований) переклад, якщо відповідник існує в цільовій мові; переклад повним або частковим еквівалентом, що дозволяє узгодити фразеологізми зі стилістикою та контекстом першоджерела; описова передача, яка виправдана за відсутності прямого аналога у мові перекладу. Було встановлено, що вибір конкретної стратегії обумовлений стилістичним забарвленням та ситуацією вживання ідіоми. Дослідження особливостей перекладу ідіом із «Поліанни» виявило труднощі, пов'язані з елементами, маркованими культурою, стилістичними нюансами та дидактичною спрямованістю твору. У результаті зроблено висновок, що переклади, виконані Марією Карнаух-Шурпік та Євгеном Плясецьким, демонструють різнорідні підходи до трансляції ідіоматичних виразів українською. Більше того, доведено, що у версії М. Карнаух-Шурпік акцент зроблено на стилістичній апропріації, тоді як прагнення Є. Плясецького полягає у збереженні змістовної достовірності літературного твору. Контрастний аналіз двох українських версій засвідчив, що жодна з них не є бездоганною. Зроблено висновок, що вибір перекладацької тактики залежить від пріоритету, який встановлює сам перекладач: досягнення стилістичної

відповідності чи ж забезпечення змістовної точності. В обох інтерпретаціях наявні як успішні приклади адаптації фразеологізмів, так і випадки їх спрощення або втрати емоційно-оцінних відтінків (конотацій). Практична цінність роботи полягає у виявленні ефективних прийомів опрацювання ідіом, що може бути впроваджене у навчальному процесі, професійній перекладацькій діяльності та подальших лінгвістичних студіях художніх текстів. Таким чином, проведений аналіз підтвердив значущість та необхідність скрупульозного підходу до перекладу ідіом, що сприяє збереженню стилістичного багатства та унікальної культурної ідентичності оригіналу.

Ключові слова: фразеологізм, літературний переклад, специфіка культури, адаптація, конотація.

Zajdel Daryna Ukrainian Catholic University, Lviv

Pasichnyk Nataliia Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2 Maxyma Kryvonosa St., Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-6079-1383

Kuzan Halyna PhD (Philology), Associate Professor , Department of Foreign Languages for Engineering, Institute of the Humanities and Social Sciences, Lviv Polytechnic National University, Lviv

PROBLEMS OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ELEANOR PORTER'S NOVEL "POLLYANNA"

Abstract. This article examines specific aspects of the reproduction of phraseological units (idioms) in the created Ukrainian interpretations of Eleanor Porter's novel "Pollyanna". The study of the applied translation tactics indicated that the main methods of transmitting idioms in the target language are: direct (traced) translation, if the equivalent exists in the target language; translation by full or partial equivalent, which allows to harmonize phraseologisms with the style and context of the original source; descriptive transmission, which is justified in the absence of a direct analogue in the target language. It was established that the choice of a specific strategy is determined by the stylistic coloring and the situation of using the idiom. The study of the peculiarities of translating idioms from "Polyanna" revealed difficulties associated with elements marked by culture, stylistic nuances and the didactic orientation of the work. As a result, it is concluded that the translations performed by Maria Karnaukh-Shurpik and Yevhen Plyasetsky demonstrate heterogeneous approaches to the

translation of idiomatic expressions into Ukrainian. Moreover, it is proven that in the version of M. Karnaukh-Shurpik the emphasis is on stylistic appropriation, while the aspiration of Yevhen Plyasetsky is to preserve the substantive authenticity of the literary work. A contrastive analysis of the two Ukrainian versions showed that none of them is flawless. It is concluded that the choice of translation tactics depends on the priority set by the translator himself: achieving stylistic correspondence or ensuring substantive accuracy. In both interpretations, there are both successful examples of adaptation of phraseological units, and cases of their simplification or loss of emotional and evaluative shades (connotations). The practical value of the work lies in identifying effective methods of processing idioms, which can be implemented in the educational process, professional translation activities and further linguistic studies of literary texts. Thus, the analysis confirmed the significance and necessity of a scrupulous approach to the translation of idioms, which contributes to the preservation of the stylistic richness and unique cultural identity of the original text.

Keywords: phraseological unit, literary translation, cultural specificity, adaptation, connotation.

Постановка проблеми. Важливим елементом культурного коду кожного народу та епохи є корпус ідіом, які ще називають фразеологізмами та сталими висловами. Вони відображають світосприйняття, ставлення до дійсності, зберігають в собі відбитки історичних подій, соціальних умов, менталітету та цінностей. Вони дозволяють увиразнити значення висловлювання, підкреслити емоційні переживання, збагатити мовлення [1]. Те, що люди говорять різними мовами, не означає, що їхній досвід абсолютно унікальний.

Саме тому деякі ідіоми з однаковим значенням можуть використовуватися в різних культурах, але компоненти цих ідіом не будуть ідентичними. Саме тому при перекладі важливо передавати не буквальне значення кожного слова, а смислову систему ідіоми в цілому. Найбільш проблемним залишається питання щодо адекватного перекладу ідіом з мови оригіналу. Адекватний переклад – це відтворення єдності змісту і форми оригіналу засобами іншої мови. Основними типами перекладу ідіоматичних одиниць є дослівний, еквівалентно-повний, еквівалентно-неповний та описовий [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У галузі теорії фразеології важливо відзначити таких науковців, як М. Алефіренко, Ш. Баллі, П. Гіро, Ф. Кауї, В. Глущенко, М. Демський, М. Мокієнко, Ф. Палмер, Л. Ройзензон, Л. Скрипник, О. Смирницький, Л. Сміт, Гл. Фернандо, її структуру вивчали І. Арнольд, О. Кунін, Л. Скрипник, О. Смирницький, М. Шанський,

семантику – Я. Баран, Ю. Прадід, В. Ужченко, Д. Ужченко, фразеологічну ідеографію досліджували зокрема Ю. Лебеденко, І. Мирошниченко, К. Мізін, І. Патен, Ю. Прадід, В. Ужченко та інші. Під час дослідження ідіом вчені використовують різні підходи, але найчастішим визначенням ідіоми є подане у Тлумачному словнику української мови: "Ідіома – стійкий мовний зворот, значення якого не збігається із значенням слів, які входять до його складу, й здебільшого іншими мовами не перекладається (різновид фразеологізму)" [цит. за 1].

Фразеологізм є більш загальним терміном, адже до фразеологізмів також належать прислів'я, приказки, афоризми. Поряд із ідіомами у мовному просторі також функціонують ідіоматичні вирази (англ. idiomatic expression), які характеризуються більшою вільністю та варіатив-ністю компонентів, а також буквальнішим значенням. В українській наукових джерелах тенденція до розрізнення ідіом та ідіоматичних виразів є малопомітною, а поділ між ідіомами та ідіоматичними виразами – дуже тонким, тому у цьому дослідженні поняття "ідіома" вживатиметься також і на позначення ідіоматичних виразів.

Фразеологія – один із найяскравіших і дієвих засобів мови; вони передаються з вуст в уста з покоління в покоління. Значення фразеологізмів і їх вживання, безумовно, освіжає наше мовлення, робить його цікавим і насиченим. У словесному фонді мови фразеологізми займають значне місце, оскільки вони образно і точно передають думку, відображають різні сторони дійсності. У повсякденному житті ми часто зустрічаємо усталені образні вирази [1].

Для адекватного перекладу ідіом потрібно розуміти їхнє значення та усвідомлювати доцільність того чи іншого способу перекладу. Найважливішими є передання змісту ідіоми, її емоційного та стилістичного забарвлення. Переклад ідіом вимагає від перекладача не лише ґрунтовних знань вихідної та цільової мов, але й мовної інтуїції, розуміння культурних та стилістичних особливостей. На жаль, під час перекладу ідіом досить часто трапляються помилки [3, с.15-17].

Основними проблемами у перекладі ідіом є:

1. Дослівний переклад ідіоми без розуміння контексту її вживання є найчастішою помилкою при перекладі ідіом. Такий переклад порушує семантичну цілісність тексту і може призвести до нерозуміння сенсу висловлювання чи його спотворення, оскільки значення ідіом не випливає зі значенням слів, які входять до її складу. Причиною цієї проблеми є неуважне читання або невміння розпізнати ідіому. Рішенням цієї проблеми є уважний аналіз контексту та використання еквівалентного фразеологізму у цільовій мові, якщо він існує.

2. Недотримання ознак стилю і конотативного значення. Ідіоми часто є стилістично забарвленими. Вони можуть вживатися в кожному стилі мовлення. Вони найбільш притаманні розмовному та публіцистичному стилям. Однак навіть науковий та офіційно-діловий стилі мають власні усталені ідіоми.

Недотримання стилістики може призвести до комічних ситуацій, зміни тональності тексту і стилістичної невідповідності. Варто також пам'ятати, що у межах одного стилю мовлення існує багато конотацій них відтінків.

Різні ідіоми мають різне емоційне навантаження, ніж інші, тому часто не можуть бути взаємозамінними. Рішенням цієї проблеми є аналіз стилістики тексту та його емоційного забарвлення та пошук відповідної ідіоми в цільовій мові [3, с.15-17].

3. Труднощі у адаптації культурного контексту. Багато ідіом пов'язані з історичними подіями, відомими місцями, традиціями. Через це, в разі дослівно перекладу, вони можуть бути складними для сприйняття і розуміння представниками інших культур. Рішенням цієї проблеми є пошук фразеологізму з тим самим значенням у цільовій мові, описовий переклад або адаптація ідіоми з поясненням, якщо вона, наприклад, містить важливу для тексту гру слів [3, с.15-17].

4. Відсутність еквівалентів у цільовій мові. Часто виникає ситуація, коли у цільовій мові не існує. У такому випадку потрібно, щоб переклад зберігав денотативне та конотативне значення висловлювання.

5. Багатозначність. Деякі ідіоми, а особливо, ідіоматичні вирази, можуть мати декілька значень. Іноді те саме словосполучення може мати пряме та ідіоматичне значення. Такі випадки потребують особливої уважності перекладача і аналізування тексту, адже помилка у сприйнятті може повністю змінити значення, іноді навіть цілого тексту.

6. Гра слів. Ідіома може бути частиною гри слів, що ускладнюватиме її переклад. На жаль, при перекладі гри слів часто втрачається стилістичний або гумористичний ефект. При перекладі гри слів, яка містить каламбури, доречно створювати авторські ідіоми.

Отже переклад ідіом потребує від перекладача розуміння контексту, ознак стилю, культурних особливостей.

Адекватність перекладу залежить від балансу між збереженням значення оригіналу та адаптацією до культури носіїв мови перекладу та очікувань цільової аудиторії.

Таблиця 1

Види перекладу ідіоматичних одиниць

Вид перекладу	**Визначення**	**Особливості**
Дослівний	такий переклад, у якому кожне слово перекладається окремо від інших, без урахування контексту слова в реченні чи фразі	Може бути використаний, коли в результаті отримаємо вираз, образність якого легко сприймається носієм цільової мови та не створює враження невідповідності загальноприйнятим мовним нормам.
Еквівалентно-повний	переклад, який відтворює зміст іншомовного оригіналу на одному з рівнів еквівалентності	такий еквівалент повністю відповідає не лише значенню фразеологізму мови оригіналу, але і його внутрішній формі.
Еквівалентно-неповний	цей спосіб полягає у пошуку відповідного еквівалентного словосполучення з таким же значенням, як у вихідній мові, але з іншою внутрішньою формою	не завжди передає своєрідність фразеологізму
Описовий	спосіб полягає в тому, що ідіома замінюється в мові перекладу словосполученням, яке пояснює і адекватно передає її зміст	варто застосовувати лише тоді, коли неможливо перекласти ідіому іншими способами

Виклад основного матеріалу. Мета роботи полягає в аналізі особливостей перекладу ідіом з англійської мови на українську на матеріалі роману «Поліанна» Елеонор Портер [4], [5], [6]. Розглянемо окремі приклади.

During the whole process of getting started, the little girl had kept up an uninterrupted stream of comments and questions, until the somewhat dazed Nancy found herself quite out of breath trying to keep up with her.

Ідіома “be out of breath” означає “задихатися”, “бути виснаженим”, “бути дуже втомленим” і дослівно перекладається як “бути без подиху”. Український відповідник - “вибитися з духу”.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

І поки вони ладналися в дорогу, маленька белькотуха засипала її питаннями та безкінечними коментарями. Спочатку Ненсі встигала почасти відповідати, а потім знемоглася і затихла.

Використано описовий переклад з додаванням і розширенням змісту (“затихла”, яке показує наслідок втоми Ненсі).

Переклад Є. Плясецького:

Усю дорогу дівчинка не вгавала і сипала запитаннями та коментарями, аж Ненсі, відповідаючи, знесилилася.

Цей переклад є еквівалентно-неповним, адже передає основну ідею про те, що Ненсі була виснажена, однак не включає в себе інформації про те, що через довгу розмову вона справді не могла дихати так вільно, як зазвичай.

‘You bet your life there is,’ cut in Timothy.

Ідіома “bet your life” означає присягу або впевненість у чомусь. Дослівно перекладається як “присягаєшся життям” і є вигуком.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

“Ще й як, їй-богу є”- втрутився юнак.

Цей переклад є описовим і має розмовний відтінок.

Переклад Є. Плясецького:

"От у цьому ти можеш не сумніватися", - запевнив її Тімоті.

Цей переклад є антонімічним і еквівалентно-неповним.

Pollyanna’s face fell.

Ідіома “face fell” означає, що хтось засмутився або розчарувався і дослівно перекладається як “обличчя впало”.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Обличчя дівчинки посмутніло.

Використано дослівний переклад.

Переклад Є. Плясецького:

Поліанна була розчарована.

Цей переклад є еквіваленентно-неповним, адже не передає відтінку втрати ентузіазму.

She had no chance to say more.

Ідіома “have no chance” означає “не мати можливості” і дослівно перекладається як “не мати шансу”.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Це все, що вона встигла сказати.

Використано описовий антонімічний переклад.

Переклад Є. Плясецького:

Більше вона нічого не встигла сказати.

Цей переклад є антонімічним і еквівалентно-повним.

No, I suppose you don't; but you see I'm not very much to took at, anyway, on account of the freckles.

Ідіома "not much to look at" означає "бути не дуже привабливим і дослівно перекладається як "не дуже є на що дивитися".

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Щоправда, в мене нема нічого виняткового, окрім ластовиння.

Цей переклад є еквівалентно-неповним, бо пом'якшує сказане Поліанною, яка хоче підкреслити те, що є негарною, а не просто звичайною.

Переклад Є. Плясецького:

Щоправда, нема на що дивитися, окрім хіба що ластовиння.

Цей переклад є еквівалентно-повним.

She hesitated, and her aunt filled the pause.

Ідіома "fill the pause" означає "почати говорити, коли співрозмовник не знає, що сказати" і дослівно перекладається як "заповнити паузу".

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Вона зніяковіла і стихла. Міс Поллі порушила мовчанку.

Цей переклад є еквівалентно-повним.

Переклад Є. Плясецького:

Вона завагалася, і міс Полі скористалася паузою.

Цей переклад є еквівалентно-повним і містить розширення змісту. Він ніби готує читача до того, що далі тітка Поллі говоритиме щось неприємне. Якщо оригінал "fill the pause" є нейтральним, то переклад "скористалася паузою" додає напруження і має дещо негативне конотативне забарвлення.

'If you ain't a little angel straight from Heaven, and if some folks don't eat dirt before.

Ідіома "eat dirt" означає "зазнати приниження", "пережити щось неприємне" і дослівно перекладається як "їсти бруд".

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Ви янголятко, яке прийшло до нас із Небес. Скільки ж того горя на землі!

Цей переклад є описовим. Використано трансформацію узагальнення.

Переклад Є. Плясецького:

Ні, ви справді янголятко з неба... Ой, лишенько!.

Цей переклад теж є описовим. Переклад з допомогою вигуку додає репліці емоційності.

but Pollyanna paid no heed.

Ідіома "pay no heed" означає "не звертати уваги" і є синонімом ідіоми "pay no attention".

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Та дівчинка не зважала на це.

Переклад Є. Плясецького:

але Поліанна на них не зважала.

Переклади майже ідентичні. Обидва є еквівалентно-повними.

‘I told her what time supper was, and now she will have to suffer the consequences.

Ідіома “to suffer the consequences” означає “нести відповідальність або покарання за свої дії” і дослівно перекладається як “страждати від наслідків”.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

Я чітко дала зрозуміти, о котрій годині ми сідаємо за стіл. Тепер доведеться провчити її… .

Використано описовий переклад із трансформацією розширення змісту і поясненням, від яких саме наслідків страждатиме Поліанна.

Переклад Є. Плясецького:

Я її попередила, коли ми вечеряємо. А тепер нехай нарікає на себе.

Цей переклад є еквівалентно-неповним.

So she sent ‘em along as they might come in handy for some child, sometime .

Ідіома “come in handy” означає, що якась річ може бути корисною у певній ситуації. Українською її можна перекласти як “стати в пригоді”.

У перекладі Марії Карнаух-Шурпік речення з поясненням опущено.

Переклад Є. Плясецького:

Ці милиці переслали до нас, бо вони колись зможуть згодитися якісь дитині. Цей переклад є еквівалентно-повним.

‘Humph!’ choked Nancy, trying to swallow the lump in her throat.

Ідіома “to swallow the lump in one`s throat” означає намагатися заспокоїтися, щоб не розплакатися. Цей вислів використовується на позначення сильного емоційного стану, найчастіше викликаного переживанням смутку, який проявляється важкістю у ковтанні. Його можна дослівно перекласти як “ковтати клубок у горлі”.

Переклад М. Карнаух-Шурпік:

-Гм!- гмукнула Ненсі, намагаючись глитнути клубок у горлі.

Цей переклад є дослівним.

Переклад Є. Плясецького:

-Гм!- Ненсі навіть не знала, що на це відповісти, і щосили намагалася стримати сльози.

Цей переклад є еквівалентно-неповним. Він передає емоційний стан Ненсі, хоча не відтворює ідіоматичної складової. Прислівник “щосили” підкреслює внутрішню боротьбу героїні.

Висновки. У ході аналізу ідіом та їх перекладів було вкотре відзначено важливість розуміння змісту твору і досконалого володіння вихідною та цільовою мовами, оскільки це дає можливість використовувати весь мовний і смисловий потенціал. Після ретельного дослідження і порівняння, було зроблено висновок, що найкращим способом перекладу ідіом є повний еквівалентний переклад, який передбачає пошук точного відповідника ідіоми у цільовій мові. Водночас цей спосіб є найважчим через те, що носії різних культурних ідентичностей часто мають різну систему образів на позначення того самого явища. Через цю особливість повністю еквівалентний переклад є не завжди доцільним, особливо у творах для дитячої аудиторії. Результат дослідження полягає у комплексному аналізі перекладу ідіом у романі «Поліанна» Елеонор Портер на основі порівняння двох українських перекладів, що дозволяє визначити найбільш ефективні стратегії відтворення ідіоматичних конструкцій. Результати дослідження можуть бути використані викладачами англійської мови, перекладачами, а також студентами-філологами для вдосконалення навичок перекладу і розуміння особливостей адаптації художніх текстів.

Література:

1. Бондаренко О. М., Радзієвська О. В. До проблеми перекладу англійських фразеологізмів. URL:http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/14697/Bondarenko_Radziievska.pdf?sequence=1&isAllowed=y
2. Гомзякова О. Ю. Основні шляхи перекладу англійських фразеологізмів. URL: https://int-konf.org/ru/2013/nauka-i-zhittya-suchasni-tendentsiji-integratsiya-u-svitovu-naukovu-dumku-23-25-05-2013/303-gomzyakova-o-yu-osnovni-shlyakhi-perekladu-anglijskikh-frazeologizmiv
3. Свешнікова О. В. Особливості перекладу фразеологічних одиниць англійської мови на українську. Прикладна лінгвістика 2014: проблеми та рішення. 2014. С. 15–17.
4. Портер Е. Поліанна. / пер. М. Карнаух-Шурпік. Тернопіль: Богдан, 2016. 256 с.
5. Портер Е. Поліанна. / пер. Є. Плясецький. Київ: BookChef, 2024. 240 с.
6. Porter E. H. Pollyanna. Харків: Фоліо, 2023. 186 с.

References:

1. Bondarenko O. M., Radziievska O. V. Do problemy perekladu anhliiskykh frazeolohizmiv [To the problem of translating English phraseologisms]. URL:http://enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/14697/Bondarenko_Radziievska.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
2. Homziakova O. Yu. Osnovni shliakhy perekladu anhliiskykh frazeolohizmiv [The main ways of translating English phraseologisms]. URL: https://int-konf.org/ru/2013/nauka-i-zhittya-suchasni-tendentsiji-integratsiya-u-svitovu-naukovu-dumku-23-25-05-2013/303-gomzyakova-o-yu-osnovni-shlyakhi-perekladu-anglijskikh-frazeologizmiv [in Ukrainian].
3. Sveshnikova O. V. Osoblyvosti perekladu frazeolohichnykh odynyts anhliiskoi movy na ukrainsku [Features of translating phraseological units from English into Ukrainian.] Prykladna linhvistyka 2014: problemy ta rishennia. 2014. S. 15–17. [in Ukrainian].

4. Porter E. Polianna [Pollyanna]. / per. M. Karnaukh-Shurpik. Ternopil: Bohdan, 2016. 256 s. [in Ukrainian].
5. Porter E. Polianna [Pollyanna]. / per. Ye. Pliasetskyi. Kyiv: BookChef, 2024. 240 s. [in Ukrainian].
6. Porter E. H. Pollyanna [Pollyanna]. Kharkiv: Folio, 2023. 186 s. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.581:811.161.2]'255:[003.212:003.23]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-631-640

Закурдаєва Ольга Володимирівна старший викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8598-9166

Лахмотова Юлія Валеріївна к.п.н., доцент кафедри східних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9192-9541

ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ КИТАЙСЬКИХ ІЄРОГЛІФІВ У МОВАХ АЛФАВІТНОГО ТИПУ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ)

Анотація. Розглянуто проблеми перекладу китайських ієрогліфів мовами алфавітного типу з особливим фокусом на українську мову. Актуальність дослідження зумовлена активізацією китайсько-української міжкультурної та міжмовної взаємодії у політичній, економічній, освітній і культурній сферах, а також недостатньою науковою розробленістю питань перекладу китайських ієрогліфів в українському перекладознавстві. У статті здійснено виявлення, класифікацію та систематизацію основних труднощів перекладу китайських ієрогліфів українською мовою з урахуванням фундаментальних типологічних відмінностей між ієрогліфічною та алфавітною системами письма.

Дослідження ґрунтується на поєднанні описового, порівняльного, семантичного та перекладознавчого методів аналізу, що дає змогу розглядати китайський ієрогліф як складну семіотичну одиницю, яка поєднує графічну форму, значення та культурну символіку. Було встановлено, що основними перекладацькими труднощами є полісемія китайських ієрогліфів, їхня сильна залежність від мовного й позамовного контексту, відсутність прямих лексичних відповідників в українській мові, а також неможливість повного відтворення внутрішньої форми, графічної мотивації та культурно-символічного навантаження ієрогліфів засобами алфавітного письма.

Особливу увагу приділено перекладу культурно та філософськи маркованих ієрогліфів, що репрезентують концепти, глибоко вкорінені в традиційній китайській картині світу та системі цінностей. У статті

проаналізовано основні перекладацькі стратегії, застосовувані в китайсько-українській перекладацькій практиці, зокрема використання лексичних відповідників, описового перекладу, транскрипції з коментарем і комбінованих підходів. Обґрунтовано, що жодна окрема стратегія не забезпечує повної еквівалентності, а ефективний переклад потребує гнучкого вибору перекладацьких рішень з урахуванням контексту, жанру та комунікативної мети.

Зроблено висновок, що переклад китайських ієрогліфів українською мовою слід розглядати як складний міждисциплінарний процес, який охоплює лінгвістичні, культурні та перекладознавчі чинники, а комплексний підхід є необхідною умовою збереження як семантичного змісту, так і культурного значення оригінального тексту.

Ключові слова: китайська мова, ієрогліф, переклад, українська мова, ієрогліфічна система письма, алфавітна система, міжкультурна комунікація, КНР.

Zakurdaieva Olha Volodymyrivna Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication, V.N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0002-8598-9166

Lakhmotova Yuliia Valeriivna PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Oriental Languages and Intercultural Communication, V.N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0001-9192-9541

PROBLEMS OF INTERPRETATION AND TRANSLATION OF CHINESE CHARACTERS IN ALPHABETIC LANGUAGES (BASED ON THE UKRAINIAN LANGUAGE)

Abstract. The problems of translating Chinese characters into alphabetic languages are considered, with a special focus on the Ukrainian language. The relevance of the study is due to the intensification of Sino-Ukrainian intercultural and interlingual interaction in the political, economic, educational and cultural spheres, as well as the insufficient scientific development of the issues of translating Chinese characters in Ukrainian translation studies. The article identifies, classifies and systematizes the main difficulties of translating Chinese characters into Ukrainian, taking into account the fundamental typological differences between the hieroglyphic and alphabetic writing systems.

The research is based on a combination of descriptive, comparative, semantic, and translation-oriented analytical methods, which make it possible to

examine Chinese characters as complex semiotic units that integrate graphic form, meaning, and cultural symbolism. The study demonstrates that the major translation challenges include the polysemy of Chinese characters, their strong dependence on linguistic and extralinguistic context, the absence of direct lexical equivalents in Ukrainian, and the impossibility of fully reproducing the internal form, graphic motivation, and cultural symbolism of characters by means of alphabetic writing.

Special attention is paid to the translation of culturally and philosophically marked characters that represent concepts deeply rooted in traditional Chinese worldview and value systems. The article analyzes the main translation strategies used in Chinese–Ukrainian translation practice, including the use of lexical equivalents, descriptive translation, transcription accompanied by commentary, and combined approaches. It is argued that no single strategy can ensure complete equivalence, and that effective translation requires flexible decision-making based on context, genre, and communicative purpose.

The article concludes that the translation of Chinese characters into Ukrainian should be regarded as a complex interdisciplinary process that involves linguistic, cultural, and translation-specific factors, and that a comprehensive approach is essential for preserving both semantic content and cultural meaning of the source text.

Keywords: Chinese language, Chinese character, translation, Ukrainian language, hieroglyphic writing system, alphabetic writing system, intercultural communication, CNR.

Постановка проблеми. У сучасних умовах активізації міжкультурної комунікації та зростання ролі Китаю в політичному, економічному й культурному просторі світу особливої актуальності набувають питання адекватного перекладу китайських текстів мовами алфавітного типу, зокрема українською [1; 3]. Однією з ключових проблем у цій сфері є переклад китайських ієрогліфів, які функціонують як логографічні знаки та репрезентують складну систему семантичних, культурних і образних компонентів [5; 11].

Типологічні відмінності між китайською та українською мовами зумовлюють низку труднощів у перекладацькій практиці. Китайська мова ґрунтується на ієрогліфічному письмі, у якому графічна форма знака безпосередньо пов’язана зі значенням, тоді як українська мова використовує фонетичну алфавітну систему, у межах якої графема переважно виконує звуко-позначальну функцію [2; 10]. Унаслідок цього під час перекладу ієрогліфів відбувається часткова втрата семантичної, образної та культурної інформації, закладеної в їхній структурі [12].

Особливу складність становить багатозначність ієрогліфів, їхня контекстуальна зумовленість, а також наявність культурно-специфічних концептів, які не мають прямих відповідників в українській мові. Один ієрогліф може репрезентувати кілька значень залежно від синтаксичного оточення, стилістичного регістру або жанру тексту, що унеможливлює застосування буквального перекладу й вимагає від перекладача глибокої інтерпретації смислу [7; 8].

Додаткові труднощі зумовлені граматичними та структурними особливостями китайської мови, зокрема відсутністю флективних показників, специфікою порядку слів і широким використанням аналітичних конструкцій [9]. У процесі перекладу українською мовою перекладач змушений застосовувати значні перекладацькі трансформації, що може впливати на змістову точність і стилістичну адекватність тексту [4].

Попри зростання кількості наукових праць, присвячених перекладу з китайської мови, проблема передачі ієрогліфічної семантики в мовах алфавітного типу залишається недостатньо систематизованою, особливо в україномовному науковому просторі. Це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на виявлення ефективних перекладацьких стратегій передачі китайських ієрогліфів українською мовою з урахуванням лінгвістичних і культурних чинників [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми перекладу китайських ієрогліфів у мовах алфавітного типу досліджуються в межах перекладознавства, типологічної лінгвістики, сходознавства та міжкультурної комунікації [1; 3]. У наукових працях ця проблематика висвітлюється як у теоретичному, так і в прикладному аспектах, однак у межах україномовного наукового дискурсу вона залишається недостатньо узагальненою.

Теоретичні засади перекладу між мовами різних типів закладено в працях Ю. Найди, П. Ньюмарка, Дж. Мандея, у яких обґрунтовано поняття динамічного та функціонального еквівалента, перекладацьких трансформацій і культурної адаптації [6–8]. Ці напрацювання становлять методологічну основу для аналізу перекладу ієрогліфічних систем мовами алфавітного типу.

Особливості китайської писемності та семантики ієрогліфів ґрунтовно досліджували зарубіжні синологи, зокрема Дж. Дефранцис, С. Ремзі, Сунь Чаофень, які розглядали ієрогліф як багаторівневу знакову одиницю, що поєднує графічний, семантичний і культурний компоненти [5; 9; 10]. Значний внесок у вивчення внутрішньої структури ієрогліфів зробили китайські науковці Ван Нін, Сюй Тунцян, Чжан Делюй [11–13]. Класична праця «Shuowen Jiezi» Сюй Шеня заклала основи традиційної ієрогліфіки та аналізу графемної мотивації [14].

У контексті слов'янських мов проблеми перекладу безеквівалентної лексики, фразеологізмів і культурно маркованих одиниць досліджувалися в працях, присвячених загальній теорії перекладу [4].

В українському науковому просторі питання перекладу з китайської мови активно розробляються упродовж останніх десятиліть. Дослідження зосереджуються на перекладі китайських ідіом, символів, історизмів, термінологічної та філософської лексики, а також на проблемах міжкультурної інтерпретації [3].

Разом із тим більшість наявних праць орієнтовані на аналіз перекладу текстів загалом, тоді як ієрогліф як специфічна знакова одиниця перекладу рідко стає об'єктом комплексного дослідження. Це зумовлює необхідність подальшого системного вивчення проблем перекладу китайських ієрогліфів в українській мові.

Метою статті є виявлення та систематизація основних проблем перекладу китайських ієрогліфів мовами алфавітного типу на матеріалі української мови, а також аналіз ефективних перекладацьких стратегій їх передачі [4; 6].

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах активізації міжкультурної та міжмовної комунікації між Україною та Китайською Народною Республікою суттєво зростає потреба у якісному перекладі китайськомовних текстів різних жанрів [1; 3]. Однією з найскладніших проблем у цій сфері залишається переклад китайських ієрогліфів мовами алфавітного типу, зокрема українською мовою. Це зумовлено принциповими типологічними відмінностями між ієрогліфічною системою письма китайської мови та фонетичною алфавітною системою української мови [2; 10].

Китайський ієрогліф є не лише графічним знаком, а складною семантико-культурною одиницею, що поєднує значення, образність і культурно-історичний досвід [5; 11]. У процесі перекладу ці характеристики часто втрачаються або передаються неповно, що створює значні труднощі для перекладача та безпосередньо впливає на адекватність перекладу [12].

Наукова новизна дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу проблем перекладу китайських ієрогліфів саме в українському перекладознавчому контексті. У роботі систематизовано основні типи перекладацьких труднощів, зумовлених семантичною та культурною специфікою китайських ієрогліфів, а також визначено найбільш продуктивні стратегії їх перекладу українською мовою з урахуванням типологічних відмінностей між ієрогліфічною та алфавітною системами письма [4; 6].

Практична цінність дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у практиці китайсько-українського перекладу, у

викладанні курсів з перекладознавства та китайської мови, а також під час підготовки навчальних посібників і методичних матеріалів [3]. Матеріали статті можуть бути корисними для подальших досліджень проблем міжмовної та міжкультурної комунікації.

Китайський ієрогліф є унікальною мовною одиницею, що поєднує графічну форму, семантичне наповнення та культурно-історичну інформацію [11; 13]. На відміну від алфавітних систем письма, зокрема української, де графема переважно виконує фонетичну функцію, китайський ієрогліф репрезентує морфему або лексичну одиницю, значення якої не завжди прямо пов'язане з її вимовою [9; 10]. Ця типологічна особливість зумовлює низку перекладацьких проблем під час передачі ієрогліфів мовами алфавітного типу [2].

Однією з ключових труднощів є те, що ієрогліф часто функціонує як самостійний носій значення незалежно від контекстуального оточення, тоді як в українській мові значення слова значною мірою актуалізується через фонетичну форму та граматичні показники [1]. Так, ієрогліф 山 (shān) означає «гора» і водночас графічно відображає стилізований образ гірського ландшафту [11]. У перекладі українською мовою передається лише лексичне значення, тоді як образна складова ієрогліфа залишається поза межами перекладу, що свідчить про неминучу втрату семантико-графічної мотивації знака [12].

Важливим аспектом перекладу китайських ієрогліфів є їхня багатозначність. Полісемія в китайській мові реалізується переважно через контекстуальне вживання одного й того ж ієрогліфа в різних лексичних сполуках, а не через різні словоформи, як це властиво українській мові [9]. Наприклад, ієрогліф 行 залежно від контексту може означати «йти», «рухатись», «дозволено», «галузь діяльності», «ряд» [10]. В українській мові для передачі цих значень необхідно використовувати різні лексичні одиниці, що унеможливлює застосування єдиного перекладацького відповідника [4].

Відтак переклад ієрогліфів потребує глибокого контекстуального аналізу, а не механічного зіставлення словникових значень [6].

Особливо складною є проблема перекладу ієрогліфів із виразним культурно-філософським навантаженням. Значна частина таких одиниць сформувалася в межах традиційної китайської культури та філософії й не має прямих відповідників в українській мовній картині світу [5; 11]. Показовим є ієрогліф 孝 (xiào), який у конфуціанській традиції позначає комплексне поняття морального обов'язку дитини щодо батьків і предків [11]. В українській мові цей концепт передається описово, наприклад «синівська шанобливість» або «шанування батьків» [4].

Окремої уваги заслуговує проблема передачі внутрішньої форми ієрогліфа. Багато китайських ієрогліфів утворені шляхом поєднання семантичних компонентів, які формують додаткові асоціативні та символічні значення [12; 13]. Наприклад, ієрогліф 明 («світлий», «ясний») складається з компонентів 日 («сонце») і 月 («місяць»), що символізують джерела світла [14]. В українському перекладі відтворюється лише результативне значення без внутрішньої мотивації, що підтверджує неможливість повного відтворення багаторівневої семантики ієрогліфа засобами алфавітного письма [11].

Інші приклади демонструють аналогічні складнощі перекладу:

- **愛 (ài)** – «любов». Ієрогліф поєднує елементи 心 («серце») і 夂 («рука, дія»), що символізує любов як активне почуття серця, яке проявляється у вчинках. В українській мові передається лише лексичне значення «любов», без графічної мотивації ієрогліфа.
- **福 (fú)** – «щастя, благополуччя». Складається з 示 («вівтар, божество») і 畐 («повнота, достаток»), уособлюючи концепт благополуччя, дарованого небесами. Український переклад «щастя» не відтворює релігійно-культурний підтекст.
- **和 (hé)** – «гармонія, мир». Елементи 禾 («зерно, сільське господарство») і 口 («рот») символізують гармонійні стосунки в родині та суспільстві, зокрема через спільне споживання їжі. Українська передача «гармонія» або «мир» не відображає повністю культурний підтекст.
- **龍 (lóng)** – «дракон». Символ імператорської влади, сили та добробуту; графічна форма містить лінії, що символізують рух, хвилі та частини тіла дракона. Український переклад «дракон» втрачає багаторівневу семантику.
- **心 (xīn)** – «серце». Означає орган, а також метафорично – душу, почуття, мислення; цей ієрогліф є компонентом багатьох інших (наприклад, 愛, 悲), що передають емоційний аспект. Український переклад «серце» не завжди передає метафоричні значення.

Таким чином, переклад китайських ієрогліфів українською мовою вимагає глибокого аналізу не лише лексичного значення, а й образності, культурного та філософського підтексту, що робить цей процес складним і багатогранним [6].

Перекладні труднощі посилюються також високим ступенем омонімії в китайській мові, зумовленої обмеженою кількістю складів [9]. У письмі ця омонімія компенсується ієрогліфами, однак у процесі перекладу українською мовою така компенсаторна функція зникає, що може спричиняти неоднозначність або потребу в додаткових поясненнях [6].

У практиці китайсько-українського перекладу сформувалася низка стратегій передачі ієрогліфів. Найпростішою є використання лексичного еквівалента за його наявності, наприклад: 水 — «вода», 火 — «вогонь» [4]. Проте цей спосіб ефективний переважно для базової лексики з мінімальним культурним навантаженням. Для передачі абстрактних або філософських понять застосовуються описовий переклад або комбіновані стратегії, що поєднують транскрипцію з поясненням [6]. Так, ієрогліф 道 часто передається як «дао» з подальшим коментарем, який розкриває його філософський зміст [11].

Окрему групу труднощів становлять помилки, зумовлені буквальним перекладом ієрогліфів без урахування контексту та жанрової специфіки тексту. Подібні помилки є типовими для машинних перекладів або перекладів, виконаних недостатньо досвідченими перекладачами [6].

Загалом переклад китайських ієрогліфів українською мовою слід розглядати як складний міждисциплінарний процес, що поєднує знання лінгвістики, перекладознавства та культурології [1; 3]. Типологічні відмінності між ієрогліфічною та алфавітною системами письма зумовлюють необхідність застосування гнучких перекладацьких стратегій, орієнтованих не лише на формальну відповідність, а й на збереження семантичної та культурної інформації оригіналу [4; 8].

Висновки. У статті розглянуто основні проблеми перекладу китайських ієрогліфів мовами алфавітного типу на матеріалі української мови. Встановлено, що перекладацькі труднощі зумовлені насамперед типологічними відмінностями між ієрогліфічною системою письма китайської мови та фонетичною алфавітною системою української мови [2; 10].

З'ясовано, що однією з ключових проблем перекладу є полісемія ієрогліфів та їхня сильна залежність від контексту [9]. Особливо складними для перекладу є ієрогліфи, що репрезентують абстрактні або філософські поняття та не мають прямих лексичних відповідників в українській мові [11]. Доведено, що значна частина семантичної інформації китайських ієрогліфів пов'язана з їхньою внутрішньою формою та графічною структурою, які не можуть бути безпосередньо відтворені засобами алфавітного письма [12–14]. Це призводить до часткової втрати образності та культурного підтексту в українському перекладі [5].

У результаті аналізу встановлено, що найбільш ефективними способами перекладу китайських ієрогліфів українською мовою є використання лексичних еквівалентів, описовий переклад та комбіновані перекладацькі стратегії [4; 6]. Отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до перекладу китайських ієрогліфів і визначають перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

***Література*:**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – Київ: Академія, 2004. – 344 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. – Київ : Академія, 2010. – 464 с.
3. Лук'янова Т. В. Міжкультурна комунікація та переклад : навчальний посібник. – Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018. – 312 с.
4. Карабан В. І. Теорія і практика перекладу : навчальний посібник. – Вінниця: Нова книга, 2012. – 408 с.
5. DeFrancis J. The Chinese Language: Fact and Fantasy. – Honolulu: University of Hawai'i Press, 1984. – 320 p.
6. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. – 4th ed. – London ; New York : Routledge, 2016. – 364 p.
7. Nida E. A. Toward a Science of Translating. – Leiden : E. J. Brill, 1964. – 331 p.
8. Newmark P. A Textbook of Translation. – New York : Prentice Hall, 1988. – 292 p.
9. Sun Chaofen. Chinese: A Linguistic Introduction. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 270 p.
10. Ramsey S. R. The Languages of China. – Princeton : Princeton University Press, 1987. – 302 p.
11. 张德禄. 汉字与汉语文化. – 北京 : 高等教育出版社, 2010. – 298 页. (Чжан Делюй. *Китайські ієрогліфи та китайська культура*)
12. 王宁. 汉字构形学导论. – 北京 : 商务印书馆, 2012. – 356 页. (Ван Нін. *Вступ до теорії структури китайських ієрогліфів*)
13. 徐通锵. 汉字学概论. – 北京 : 北京大学出版社, 2008. – 412 页. (Сюй Тунцян. *Вступ до ієрогліфіки китайської мови*)
14. Xu Shen. Shuowen Jiezi (说文解字). – Beijing : Zhonghua Book Company, 2013. – 540 p.

References:

1. Batsevych, F. S. (2004). *Fundamentals of Communicative Linguistics*. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].
2. Kocherhan, M. P. (2010). *General Linguistics*. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].
3. Lukianova, T. V. (2018). *Intercultural Communication and Translation*. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. [in Ukrainian].
4. Karaban, V. I. (2012). *Theory and Practice of Translation*. Vinnytsia: Nova Knyha. [in Ukrainian].
5. DeFrancis, J. (1984). *The Chinese Language: Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
6. Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (4th ed.). London; New York: Routledge.
7. Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
8. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
9. Sun, Chaofen. (2006). *Chinese: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ramsey, S. R. (1987). *The Languages of China*. Princeton: Princeton University Press.

11. Zhang, Delu. (2010). *Chinese Characters and Chinese Culture*. Beijing: Higher Education Press. [in Chinese].

12. Wang, Ning. (2012). *An Introduction to the Theory of Chinese Character Formation*. Beijing: Commercial Press. [in Chinese].

13. Xu, Tongqiang. (2008). *An Introduction to Chinese Character Studies*. Beijing: Peking University Press. [in Chinese].

14. Xu, Shen. (2013). *Shuowen Jiezi* (Explaining Graphs and Analyzing Characters). Beijing: Zhonghua Book Company.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.09(931)(092)МОРРІС:341.485

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-641-652

Зуєнко Марина Олексіївна доктор філологічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0009-0009-6467-2387

ТРАВМАТИЧНИЙ ДОСВІД ГОЛОКОСТУ В РОМАНІ ГІЗЕР МОРРІС «ТАТУЮВАЛЬНИК АУШВІЦУ»

Анотація. Одним із найстрашніших злочинів проти людства, здійснених у ХХ столітті, став Голокост. Цілеспрямоване винищення людей за національною ознакою, геноцид проти євреїв, вчинений нацистським режимом Німеччини до і під час Другої світової війни, забрав життя понад шести мільйонів осіб.

Художня рецепція трагедії Голокосту, індивідуальної і колективної травми, яка не подолана досі, відображена в десятках книг різних жанрів у світовій і зокрема в українській літературах. Одним із світових бестселлерів став дебютний роман новозеландської письменниці Гізер Морріс «Татуювальник Аушвіца» (2018), який понад пів року очолював списки топ книг по всьому світу. Роман завоював популярність завдяки напруженому сюжету, щасливій історії порятунку з німецького концтабору закоханої пари, а найголовніший секрет успіху – в автобіографічній основі твору.

У статті простежено документальну основу роману, розкрито тему Голокосту на прикладі концтабору Аушвіц, простежено відображення внутрішнього стану головних персонажів Лале Соколова й Гіти Фурман, яким вдалося вижити в таборі смерті і стати щасливими після закінчення Другої світової війни. Проаналізовано сюжет твору, образи головних персонажів, що розкривають морально-етичну проблематику роману. Простежено, що у творі розкриті жорстокість нацистів і жахливі страждання в'язнів, але водночас перед загрозою смерті розгортається одна з найкрасивіших історій кохання. Роман має щасливу кінцівку, що є нетиповим для творів про Голокост.

Доведено, що роман «Татуювальник Аушвіцу» Г. Морріс належить до кращих зразків епічних творів про Голокост. Подальший розвиток теми вбачаємо в аналізі творів інших письменників, які описали страждання євреїв та представників інших національностей в найбільшому концтаборі Аушвіц-Біркенау у період Другої світової війни.

Ключові слова: роман, Друга світова війна, наратив травми, Голокост, пам'ять, посттравматичний досвід, свідчення, історична травма, автобіографізм.

Zuyenko Maryna Oleksyivna Doctor of Philology, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Foreign Languages, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0009-0009-6467-2387

THE TRAUMATIC EXPERIENCE OF THE HOLOCAUST IN HEATHER MORRIS' NOVEL "THE TATTOOIST OF AUSCHWITZ"

Abstract. One of the most horrific crimes against humanity committed in the 20th century was the Holocaust. The deliberate extermination of people on the basis of their nationality, the genocide against Jews perpetrated by the Nazi regime in Germany before and during World War II, claimed the lives of more than six million people.

The artistic reception of the tragedy of the Holocaust, an individual and collective trauma that has not yet been overcome, is reflected in dozens of books of various genres in world and Ukrainian literature in particular. One of the world's bestsellers was the debut novel by New Zealand writer Heather Morris, *The Tattooist of Auschwitz (2018),* which topped the lists of top books around the world for more than six months. The novel gained popularity thanks to its suspenseful plot, the happy story of a couple in love being rescued from a German concentration camp, and the most important secret of its success—the autobiographical basis of the work. The article traces the documentary basis of the novel, reveals the theme of the Holocaust using the example of the Auschwitz concentration camp, and traces the reflection of the inner state of the main characters, Lale Sokolov and Gita Furman, who managed to survive the death camp and become happy after the end of World War II.

The plot of the novel and the images of the main characters, which reveal the moral and ethical issues of the novel, are analyzed. It is noted that the work reveals the cruelty of the Nazis and the terrible suffering of the prisoners, but at the same time, one of the most beautiful love stories unfolds in the face of death. The novel has a happy ending, which is unusual for works about the Holocaust.

It is proven that the novel "The Tattooist of Auschwitz" by G. Morris belongs to the best examples of epic works about the Holocaust. We see further development of the theme in the analysis of works by other writers who described the suffering of Jews and representatives of other nationalities in the largest concentration camp, Auschwitz-Birkenau, during World War II.

Keywords: novel, World War II, trauma narrative, Holocaust, memory, post-traumatic experience, testimony, historical trauma, autobiography.

Постановка проблеми. В умовах гібридної агресії, розв'язаної росією проти України 20 лютого 2014 року, що триває і донині, особливого значення набувають художні твори, які демонструють стійкість, мужність і волю до перемоги. Одним із трагічних наслідків збройної агресії проти України є велика кількість жертв серед цивільного населення. Окупанти нещадно руйнують міста України, нехтуючи законами війни, заперечуючи будь-які прояви гуманізму. Вони вбивають, крадуть і вивозять українських дітей, знищують цілі міста, як-от Маріуполь, Мар'їнку, Бахмут та інші.

У багатьох художніх текстах, що описують цю війну, проводяться паралелі з діями німецьких окупантів під час Другої світової війни. Жорстокість і цинізм росіян перевершують зло, завдане нацистами.

Попри те, що від Другої світової війни нас відділяють вісімдесят років, пам'ять про її жертв не згасає. Одним із жорстоких проявів тієї війни є Голокост. Цим словом названо систематичне, державне переслідування і цілеспрямоване знищення 6 мільйонів євреїв в європейських країнах, здійснене нацистським режимом Німеччини та її союзників у Другій світовій війні та колабораціоністами [1].

Голокост тривав із 1933 по 1945 роки. Цей геноцид єврейського народу став однією з найболючіших трагедій у XX столітті. У 1993 році в США було створено Меморіальний музей Голокосту. 27 січня міжнародна спільнота вшановує пам'ять його жертв. Цей день був обраний не випадково: саме 27 січня 1945 року бійці 1-го Українського фронту звільнили один із найбільших концтаборів у Європі – Аушвіц-Біркенау на території Польщі. За роки Другої світової війни там загинули, за різними оцінками істориків, від 1,1 до 1,5 мільйонів людей, серед яких найбільшу етнічну групу склали євреї – 960 тисяч. В Аушвіці страшна смерть забрала поляків (74 тисячі), ромів (21 тисяча), також 15 тисяч радянських військовополонених різних національностей [2]. Із 6 мільйонів замучених євреїв під час Голокосту чверть була з України [3].

Трагедія Голокосту знайшла художнє відображення у світовому літературному процесі. Прикладами є романи «Хлопчик в смугастій піжамі» Дж. Бойна, «Маус. Сповідь уцілілого» А. Шпігельмана, «Зона інтересу» М. Еміса, «Сад відпливає» І. Фінк, «Благоволительки» Дж. Літтела, «Щоденник Анни Франк» та багато інших. Ціла низка епічних зразків різних жанрів (щоденники, мемуари, романи, повісті) пов'язані з концтабором Аушвіц-Біркенау, що став моторошним символом Голокосту. Серед них назвемо «Чи це людина» П. Леві, «Бібліотекарка з Аушвіцу» А. Ітурбе,

«Кравчині Аушвіцу» Л. Адлінґтон та інші. Сюжети всіх творів спираються на історичні факти або особистий досвід авторів.

Серед творів на тему Голокосту в українській літературі особливо помітними є «Панкрац і Юдка» Б. Харчука, «В яру згасаючих зірок» Р. Плотнікової, «Фріда» М. Гримич, «Бабин Яр. Голосами» М. Кіяновської, «Мабуть Естер» К. Петровської, «Черевички Божої матері» М. Матіос, «Вифлеєм» В. Лиса, «Соня» К. Бабкіної та ін.

Однак мусимо констатувати, що, незважаючи на публікацію цих та інших книг, значна кількість з яких екранізована останнім часом, тема Голокосту в літературі висвітлена недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто наголосити, що рецепція теми Голокосту в українській і світовій літературі загалом перебуває лише на початковій стадії. Здебільшого ця тема розкривається істориками, філософами і психологами. Насамперед слід згадати праці Р. Гільберга, С. Фрідлендера, К. Браунінга, які заклали фундаментальні основи вивчення Голокосту як комплексної історичної та соціальної проблеми.

Вислів Т. Адорно «Писати поезію після Аушвіца – варварство» стала знаменитою, оскільки віддзеркалює той етичний шок, який пережила Європа після Другої світової війни.

Серед культурологів та філологів помітними є аналітичні студії Дж. Агамбена, який сформулював концепцію «свідка, що не може свідчити», Д. ЛаКапра, на чию теорію травми та її опис у художніх текстах спираються сучасні вчені, а також праці Л. Ланґера й А. Ассман.

В українському гуманітарному просторі одним із найбільш системних досліджень є монографія Н. Горбач «Художня рецепція Голокосту: український контекст» [4]. Дослідниця розглянула різні мілітарні моделі у прозі, простежила репрезентацію травми на прикладі національного письменства, створила типологічну класифікацію образів, що відтворюють наратив Голокосту.

Літературна рецепція Голокосту на прикладі роману Дж. Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі» простежена у статті С. Ковпік [5]. Тема травматичного досвіду війни досліджується у низці магістерських робіт, в окремих статтях. Наприклад, у статтях С. Ленської і Н. Горбач розглядаються різні аспекти роману «Вифлеєм» В. Лиса [6; 7].

Дебютний роман Г. Морріс «Татуювальник Аушвіцу» був відразу ж захоплено зустрінутий читачами, отримав низку літературних відзнак. Проте на сьогодні існує лише кілька статей про цей художній матеріал, які торкаються переважно проблем перекладу твору. Чи не єдиною фаховою роботою за романом є стаття Н. Горбач [8]. Тож важливість порушених

автором проблем і недостатньо глибоке осмислення твору в сучасному літературознавстві обумовили актуальність обраної теми.

Мета статті – розкрити способи художнього осмислення травматичного досвіду Голокосту в романі Г. Морріс «Татуювальник Аушвіцу».

Виклад основного матеріалу. Гізер Морріс (нар. 1953) – сучасна новозеландська письменниця, що мешкає в Австралії. «Татуювальний Аушвіцу» – її дебютний роман, що вийшов у світ 2018 року і відразу ж став світовим бестселером. Як згадувала письменниця, до створення роману її підштовхнула випадкова зустріч у 2003 році з колишнім в'язнем німецького концтабору Аушвіц Лале Соколовим, який розповів їй історію свого життя. Оповідачеві на той час вже виповнилося 87 років. Упродовж наступних трьох років чоловік розгортав перед уважною слухачкою історію свого життя, полону, виживання в нелюдських умовах, а найголовніше – історію свого кохання.

Г. Морріс занотовувала деталі, зіставляла суб'єктивну розповідь старенького з історичними відомостями про табір смерті, і в її уяві склався кіносценарій фільму, який вона довго доопрацьовувала, переробляла. Попри те, що сценарій був обраний до екранізації австралійською кінокомпанією, робота над фільмом так не почалася. І тоді рідні умовили Г. Морріс переробити сценарій у роман, який нарешті побачив світ у 2018 році. Реакція читачів була приголомшливою. На офіційному сайті письменниці наведені відгуки її шанувальників: «Книга, через яку не хочеться спати, і не лише тому, що не можеш відірватися… Цю книгу читатимуть і через 100 років. Насправді, вона має бути у списку бестселерів» (Дж. Арчер), «"Татуювальник Аушвіца" має риси похмурої казки. Вона водночас проста й епічна, пронизана співчуттям і любов'ю, але неминуче перебуває в тіні найненажерливіших монстрів, яких знала наша цивілізація. Її має прочитати кожен» (Г'ю Рімінтон) [9].

Роман був опублікований у понад 50 країнах світу, очолював списки бестселерів у багатьох державах на різних континентах (Велика Британія, Бельгія, Нідерланди, Південна Африка, Канада, Австралія, Нова Зеландія). Було продано більше 18 мільйонів примірників роману у світі. У 2024 році був створений мінісеріал за романом, який також отримав схвальні відгуки критиків і глядачів.

Подібний успіх для дебютного роману зустрічається нечасто. І він зумовлений кількома чинниками, насамперед документально-автобіографічною основою. Наприкінці книги Г. Морріс надала інформацію про прототипа свого головного героя, Людвіга Ейзенберга, якого знайомі називали скорочено – Лале. У тексті збережене справжнє ім'я прототипа. Авторка неодноразово підтверджувала, що всі події, описані у творі, були

розказані їй Лале Соколовим. Отже, у додаткових відомостях повідомлено, що Людвіг Ейзенберг народився 28 жовтня 1916 року в невеличкому містечку Кромпахи в Словаччині. Його відправили до концтабору Аушвіц 23 квітня 1942 року, де він перетворився на в'язня з номером 32407. Його кохану Гіту насправді звали Гізела Фурман. Вона народилася 11 березня 1925 року у містечку Вранов-над-Теплою у Словаччині. У таборі смерті дівчина мала номер 34902. Молоді люди познайомилися вже в Аушвіці. Між ними спалахнуло пристрасне кохання. Попри жахливі умови в таборі і важку роботу, вони вижили і дочекалися звільнення. Батьків Лале гітлерівці також вивезли до Аушвіцу, але невдовзі розстріляли. З роману дізнаємося, що загинули і батьки Гіти.

Після війни Людвіг Ейзенберг змінив прізвище на Соколов – так після заміжжя за росіянином стала називатися його сестра. У Лале і Гіти народився єдиний син Гарі. За його спогадами, родина жила дружно. Лале пережив кохану – Гіта померла в 2003 році, а він – у 2006-му.

Достовірність описаного підтверджується документами табору, що збереглися, а також у кінці книги подано схему Аушвіцу і Біркенау, між якими відстань чотири кілометри.

Отже, інтерес до історії Другої світової війни, подана крізь призму свідомості очевидця подій, став одним із чинників шаленої популярності роману.

Другий чинник – це щаслива кінцівка сюжету, що є однією з ознак жанрів масової літератури, але також повністю відповідає читацьким очікуванням. Історія любові, що зародилася і розквітла на тлі тисяч смертей, створює не лише романтичний ореол, але й символізує перемогу добра над злом, що резонує очікуванням читача.

Суб'єктивізм оповіді відображений не лише у точній визначеності часу і місця тих чи інших подій, але й самому погляду на них. Лале описує жахливі умови життя у концтаборі, спрямовані на знищення тисяч людей, очевидцем яких він мимовільно залишався упродовж трьох років. Він гостро переймається думкою, що працюючи татуювальником, він мимоволі був залучений до нацистської системи насилля. Чоловік розмислює, чи порушив він моральний закон, погодившись на цю роботу, адже завдавав болю тисячам людей, коли механічно, не піднімаючи очей, набивав номери на руки дорослих і дітей. Але він виправдовує себе прагненням вижити за будь-яку ціну.

Лале багато розмислює над нелюдською природою нацизму. Найбільший жах на в'язнів наводить лікар Й. Менгеле, який ставив жахливі досліди над людьми. Описуючи це втілення зла, авторка виділяє портретну деталь, яка закарбувалася в пам'яті Лале – диявольську посмішку нациста. Всі

садистичні жахіття, що створювала його божевільна фантазія, відбувалися з посмішкою. На щастя Лале і його коханої Гіти, їх оминув цей кат у білому халаті. Але помічник татуювальника Леон постраждав від Менгеле.

У романі кілька епізодів розкривають підприємницькі здібності Лале – він знайомиться з місцевими поляками Віктором і Юрієм, які будують крематорій у таборі, і з їхньою допомогою дістає харчі. Розплачується з ними грішми і коштовностями, які отримує від дівчат, котрі сортують конфісковані у жертв речі у бараці з романтичною назвою «Канада» і потихеньку крадуть каблучки, сережки та інші цінності. Позитивний образ Лале вибудовується завдяки детальним описам, коли він міняє ці речі на харчі, а потім підгодовує кохану Гіту та її подруг, циган, з якими мешкає по сусідству, своїх товаришів. Дещо незвичним є сама наявність окремого приміщення у єврея, його вільне переміщення по табору з чарівним портфелем, можливість влаштовувати побачення в жіночому бараці з Гітою.

Епізод, коли Лале потрапляє в штрафний ізолятор, мало не коштував йому життя. Цей факт є достовірним – оповідач перебував там із 16 червня по 10 липня 1944 року [10]. І тут стався щасливий випадок, адже під час прийомки чергової партії в'язнів Лале звернув увагу на здорованя Якуба, який потерпав від голоду, і нагодував його. Цей вияв людської доброти був компенсований саме в штрафному бараці, де Соколов мав загинути. Якуб виконував функції ката, мордував людей, але до Лале він виявив вдячність – побив його для показу перед есесівцями, а потім дбайливо доглядав.

Саме це врятувало життя татуювальнику. Але сотні людей знайшли загибель у страшному таборі. Письменниця описує задушення людей у газових камерах: «Лале бачить, як із фургона виводять десятки голих чоловіків та ведуть до автобуса. Деякі йдуть своєю волею. Тих, хто чинить опір, б'ють прикладами гвинтівок. Інші ув'язнені тягнуть незгодних назустріч спільній долі. <…> Офіцери всією вагою навалюються на тіла. Потім із силою зачиняють двері. Один обходить автобус, стукає по металевих листах, перевіряючи, чи все гаразд.

Якийсь спритний німець забирається на дах із каністрою в руках. Не в силах поворухнутися, Лале дивиться, як той відкриває невеликий люк на даху автобуса і виливає туди вміст каністри. Потім закриває кришку люка і замикає її на клямку.

Конвоїр швидко спускається вниз, а автобус люто тремтить, і з нього лунають приглушені крики.

Лале падає навколішки, його рве. Розтягнувшись у багнюці, він чує, як крики стихають.

Коли все в автобусі замовкає, двері відчиняють. Звідти, як кам'яні брили, вивалюються мертві тіла» [10, с. 33].

Від побаченого Лале перебуває в шоковому стані: «Через інший кут будівлі виводять групу ув'язнених. Фургон під'їжджає заднім ходом, і ув'язнені, спотикаючись під тягарем і намагаючись приховати свій жах, починають складати до нього тіла. Лале став свідком неймовірного дійства. Він важко піднімається на ноги. У нього таке почуття, ніби він стоїть на порозі пекла. У душі його вирує буря» [10, с. 33]. Наступного дня юнак зліг із тифом.

Доля вберегла Лале від смерті. Сім днів він перебував на межі. Один із його товаришів викрав непритомного Лале з візка з покійниками і заховав у бараці. А вночі інші в'язні доглядали хлопця. Пізніше на висипний тиф перехворіла і Гіта. У тій ситуації закоханий Лале дістав через вільнонайманих ліки для коханої, вимінявши їх на коштовності. «Коли ти вижив у пеклі, кожен новий день – це шанс почати спочатку», – переконував він Гіту [10, с. 129]. Коли Лале запитав попереднього татуювальника Пепана, чому він обрав його помічником, той відповів: «Я бачив, як голодний хлопець ризикував життям, щоб урятувати тебе. Гадаю, ти вартий того, щоб бути врятованим» [10, с. 22]. Арон, який врятував Соколова, загинув, тож Лале мав за обов'язок вижити і розповісти людству правду про Аушвіц. Своєрідним заповітом стали слова Арона «Врятувати одне життя – значить, врятувати цілий світ» [10, с. 41].

Масштаб знищення людей в Аушвіці жахає: «Євреї з Франції, Бельгії, Югославії, Італії, Моравії, Греції та Норвегії поповнюють ряди в'язнів, вже захоплених у Німеччині, Австрії, Польщі та Словаччині» [10, с. 95].

Сповненим безмежного болю і страждання є епізод, коли вночі з бараку забирають всіх ромів, від немічних старих до немовлят. Наступного дня Лале дізнається про їхню смерть у крематорії.

Тема Голокосту розкрита у моторошному епізоді, коли татуювальника відвели всередину крематорію, де треба було уточнити номери вбитих людей. «Ессесівець широко відчиняє двері, і вони входять у приміщення, що нагадує печеру. Воно заповнене тілами – сотнями оголених тіл. Вони навалені один на одного, кінцівки скручені. Нерухомий погляд мертвих очей. Чоловіки, молоді та старі, внизу діти. Кров, блювотні маси, сеча та фекалії.

Все приміщення наповнене запахом смерті. Лале намагається стримати подих. Легені палають. Ноги під ним ось-ось підігнуться», – описує авторка жахливу картину [10, с. 135]. Охоронник Барецьки, істота темна і груба, ще й пожартував: «Готовий побитися об заклад, що ти – єдиний єврей, який дійшов до печі і вийшов із неї» [10, с. 135].

Г. Морріс створює низку образів німців та їхніх помічників – це і комендант Рудольф Хьосс, й ессесівець Барецьки, родом із Румунії, який втік

із дому і був вихований гітлерюгендом, і капо (начальники) в чоловічих і жіночих бараках.

Особливо відразливим є старший комендант Біркенау Шварцхубер, ґвалтівник і садист, який зробив своєю коханкою одну з ув'язнених Цильку. Історії цієї дівчини присвячений роман Г. Морріс «Подорож Цильки» (2020). Шістнадцятирічна Цилька Ковачова вижила в Аушвіці, а після закінчення війни потрапила в радянський концтабір у Сибіру як колаборантка.

У «Татуювальнику Аушвіцу» саме завдяки Цильці Лале Соколов вийшов живим із штрафного бараку, а потім ще й повернувся до попередньої роботи. Власне, цій дівчині він завдячував життям.

Прекрасними і відданими зображені жіночі образи у романі. Іванна, Дана вихопили Гіту з лап смерті, коли вона захворіла на тиф, допомагали їй і підтримували, коли її коханий опинявся у загрозливих ситуаціях. Оскільки події подаються крізь призму свідомості головного героя, у романі немає жодного слова про заздрощі, конфлікти між дівчатами, оприявнене або приховане суперництво. Навпаки, коли Соколова повели до штрафного бараку, подруги підтримували Гіту, яка глибоко страждала і не вірила, що він виживе.

У нелюдських умовах розвивалися стосунки між Лале і Гітою. Велике кохання спалахнуло з першого погляду, стало порятунком для обох. Роман починається з епізоду, коли Лале наносить Гіті на руку її номер. З тієї миті він не міг забути пронизливих карих очей дівчини. Лале мріяв про неї, шукав зустрічі.

З допомогою Барецьки він дізнався, що номер 34902 перебуває у 29 бараці. Соколов наражав себе на смертельну небезпеку, передаючи дівчині записки і запрошуючи на побачення.

Незважаючи на взаємність, вона не поспішала відкривати залицяльнику відомості про себе. Лише згодом повідомила ім'я. Така обережність і розважливість імпонувала хлопцю. Лише в кінці роману, коли жінок німці поспіхом вивозили з Аушвіцу, Гіта вигукнула своє прізвище – Фурман.

Почуття Лале до Гіти було сильним і чистим. Він намагався, наскільки можливо, полегшити її становище, перевівши з важкої фізичної роботи в канцелярію. За кожної зручної нагоди він зустрічався з дівчиною, діставав ліки, коли та хворіла, приносив їжу, яку виміняв у вільнонайманих. Поступово їхні стосунки набувають і фізичного виміру: «Вони кохаються з таким пристрасним розпачем, не в змозі більше стримувати пекуче бажання. Двоє людей, які прагнуть любові і близькості і які бояться, що ніколи цього більше не зазнають» [10, с. 138]. Гіта живе одним днем, а чоловік намагається втішити її і вірить, що колись вони знову стануть вільними.

Те, що Лале і Гіта вижили у таборі упродовж трьох років, можна вважати дивом. Наприкінці роману сюжет набуває особливого динамізму: з наближенням фронту тривога у таборі смерті зростає, відбувається повстання, під час якого підірваний крематорій номер четвертий. Адміністрація поспіхом готується до евакуації. Жінок і чоловіків розділяють, і Лале губить свою кохану. Частину в'язнів пішки женуть через сніги до іншого концтабору.

Чотирьом подругам – Гіті, Дані, Цильці й Іванні – вдалося втекти. На їхніх очах німці загнали у товарні вагони тих жінок, які добрели до станції. Але дівчата нарешті опинилися на волі. Їх сховала гостинна польська родина, але задля безпеки їм доводиться вдень ховатися у морозному зимовому лісі, а в тепло повертатися лише вночі. Письменниця показує у романі поведінку росіян: вони багато пиячать, чіпляються до місцевих жінок, одного разу навіть спробували зґвалтувати одну з утікачок. На її щастя, вчасно нагодився польський офіцер і без роздумів застрелив непроханого гостя. Після цього випадку Гіті вдалося з попутною машиною виїхати до Кракова, а звідти вона добралася і додому, в Словаччину. Гіта зустрілася з рідними братами Доддо і Лацло, які воювали в русі Опору і яких дівчина вважала загиблими.

Доля Лале Соколова після Аушвіцу зробила черговий поворот. Його разом із сотнями в'язнів перевезли до табору Маутхаузен в Австрії. При перевезенні з однієї частини табору до другої Лале вдалося втекти. Знання кількох мов допомогло йому уникнути розстрілу, його забрали до російського штабу і змушували щодня шукати місцевих жінок для приємних вечорів з офіцерами. Соколов дочекався слушного моменту і втік. Довга дорога додому виявилася виснажливою, але він знайшов живою сестру Голді.

Відпочиваючи вдома, чоловік постійно думав, як розшукати Гіту, адже не знав її адреси. Нарешті він вирішив звернутися до Червоного Хреста і для цього поїхав до Братислави. Їхня випадкова зустріч на вулиці була черговим дивом. І з цього моменту молоді вже не розлучалися.

Подальші поневіряння Лале і Гіти описані в епілозі. Вони пережили чимало тяжких ситуацій, поки опинилися на далекому австралійському континенті.

Висновки. Роман Г. Морріс «Татуювальник Аушвіцу» розкриває одну з численних особистих історій людей, які пережили жахіття Другої світової війни. В образі Лале (Ейзенберга) Соколова авторка переконує, що розум, витривалість і незгасна любов до життя дають можливість вижити навіть у справжньому пеклі. Лалі, який потрапив в один із найстрашніших таборів смерті Аушвіц, не тільки вижив, але й зберіг своє кохання.

У романі є чимало висловів Лале, які стали афоризмами: «Любов народжується навіть там, де, здавалося б, місця для неї немає», «Вижити – значить не лише боротися, але й не втрачати себе», «Надія – те, що тримає нас на ногах, навіть коли весь світ руйнується» [10].

Зображуючи жахливі умови існування тисяч безневинних жертв, авторка порушує центральну тему – Голокосту. У романі відтворено внутрішній світ персонажів, які пережили жахіття Аушвіцу, найбільші випробування у житті і вийшли переможцями. Вони переживали страх, відчай, але водночас трималися разом, підтримували одне одного. Подальші дослідження можуть стосуватися інших творів, присвячених Голокосту і подіям Другої світової війни.

Література:

1. Голокост. URL: https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/introduction-to-the-holocaust (дата звернення: 10.01.2026).

2. Вронська Т. В., Пастушенко Т. В. Освенцім. *Енциклопедія історії України*: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2010. Том 7: Мл – О. С. 643.

3. День вшанування пам'яті жертв Голокосту. *Календар Українського інституту національної пам'яті.* URL: https://uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/sichen/27/den-vshanuvannya-pamyati-zhertv-golokostu (дата звернення: 10.01.2026).

4. Горбач Н. Художня рецепція Голокосту: український контекст : монографія. Дніпро : Український інститут вивчення Голокосту «Ткума», 2021. 176 с.

5. Ковпік С. І. Дитяча свідомість в умовах Голокосту (на матеріалі роману Дж. Бойна «Хлопчик у смугастій піжамі»). *Літературний образ дитинства в часи кризи XX–XXI ст.:* колективна монографія ; наук. ред. К. Якубовської-Кравчик. Варшава, 2021. Вид. 1. С. 95–104.

6. Ленська С. В. Особливості поетики роману В. Лиса «Вифлеєм». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2023. Вип.1 (49). С. 71–75.

7. Горбач Н. «Як люди ставали людьми»: біблійні проєкції в романі В. Лиса «Вифлеєм». *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Літературознавство*. 2025. Вип. 2 (106). С. 9–23.

8. Горбач Н. Персоналізація художнього наративу Голокосту як чинник культури пам'ятання. *Ucrainica X Současná Ukrajinistika problémy jazyka, literatury a kultury*. Sborník příspěvků. Univerzita palackého v olomouci olomouc, 2023. С. 348–354. URL: https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/06/1500.pdf#page=349 (дата звернення: 10.01.2026).

9. Heather Morris. The Tattooist of Auschwitz. URL: https://heathermorrisauthor.com/the-tattooist-of-auschwitz/ (дата звернення: 10.01.2026).

10. Моррiс Г. Татуювальник Аушвіцу : роман / перекл. О. Захарченко. Київ : Вид-во Книголав, 2021. 240 с. (Серія: «Полиця бестселер»)

References:

1. Holokost [Holocaust]. URL: https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/introduction-to-the-holocaust (data zvernennia: 10.01.2026). [in Ukrainian].

2. Vronska, T. V. & Pastushenko, T. V. (2010). Osventsim [Auschwitz]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*: u 10 t. / redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in.; Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Kyiv: Naukova dumka. Tom 7: Ml – O. S. 643. [in Ukrainian].

3. Den vshanuvannia pamiati zhertv Holokostu (2025). [Holocaust Remembrance Day]. *Kalendar Ukrainskoho instytutu natsionalnoi pamiati.* URL: https://uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/sichen/27/den-vshanuvannya-pamyati-zhertv-golokostu (data zvernennia: 10.01.2026). [in Ukrainian].

4. Horbach, N. (2021). Khudozhnia retseptsiia Holokostu: ukrainskyi kontekst [Art reception of the Holocaust: the Ukrainian context]: monohrafiia. Dnipro : Ukrainskyi instytut vyvchennia Holokostu «Tkuma». 176 s. [in Ukrainian].

5. Kovpik, S.I. (2021). Dytiacha svidomist v umovakh Holokostu (na materiali romanu Dzh. Boina «Khlopchyk u smuhastii pizhami») [Children's consciousness during the Holocaust (based on J. Boyne's novel "The Boy in the Striped Pyjamas")]. *Literaturnyi obraz dytynstva v chasy kryzy XX–XXI st.*: kolektyvna monohrafiia ; nauk. red. K. Yakubovskoi-Kravchyk. Varshava. Vyd. 1. S. 95–104. [in Ukrainian].

6. Lenska, S.V. (2023). Osoblyvosti poetyky romanu V. Lysa «Vyfleiem» [The specifics of the poetics of V. Lys's novel "Bethlehem"]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Filolohiia.* Vyp.1 (49). S. 71–75. [in Ukrainian].

7. Horbach, N. (2025). «Iak liudy stavaly liudmy»: bibliini proiektsii v romani V. Lysa «Vyfleiem» ["How people became people": biblical projections in V. Lys's novel "Bethlehem"]. *Naukovi zapysky Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Literaturoznavstvo.* Vyp. 2 (106). S. 9–23. [in Ukrainian].

8. Horbach, N. (2023). Personalizatsiia khudozhnoho naratyvu Holokostu yak chynnyk kultury pamiatannia [Personalization of the artistic narrative of the Holocaust as a factor in the culture of remembrance]. *Ucrainica Kh Současná Ukrajinistika problémy jazyka, literatury a kultury.* Sborník příspěvků. Univerzita palackého v olomouci olomouc. S. 348–354. URL: https://doivup.upol.cz/pdfs/doi/9900/06/1500.pdf#page=349 (data zvernennia: 10.01.2026). [in Ukrainian].

9. Heather Morris. The Tattooist of Auschwitz. URL: https://heathermorrisauthor.com/the-tattooist-of-auschwitz/ (data zvernennia: 10.01.2026). [in English].

10. Morris, H. (2021). Tatuiuvalnyk Aushvitsu [The Tattooist of Auschwitz] / perekl. O. Zakharchenko. Kyiv : Vyd-vo Knyholav. 240 s. (Seriia: «Polytsia bestseler»). [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’25:811.112.2’373

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-653-666

Іваницька Юлія Валеріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології, факультет романо-германської філології, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-5684-4614

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ ДОБИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ (GENDERSTERNCHEN, KLIMAKRISE ТОЩО)

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз німецьких неологізмів, що позначають цифрову добу та визначено особливості їх перекладу українською мовою. Визначено, що цифровізація, розвиток соціальних мереж, онлайн-комунікації та трансформації суспільства активно відображаються у мові німців і додають до її лексичного складу чималу кількість нових слів, що репрезентують невідомі раніше явища та поняття. Констатовано, що для того, щоб новоутворені слова доби цифровізації потрапили з німецької в інші мови, фахівець з перекладу має бути компетентним і вміло відтворювати нові лексеми та їх ідейно-змістове наповнення.

Встановлено, що найбільш уживаними тематичними сферами неологізмів є цифрова культура (репрезентує лексеми, пов’язані з соціальними мережами, онлайн-платформами, віртуальними комунікаціями та новими форматами самопрезентації, що фіксують технічні інновації, нові соціальні ролі, моделі поведінки та типи взаємодії між людьми); соціальні зміни (продукують слова, що означають значимі для суспільства процеси); екологічний дискурс (нова лексика, що акцентує на кризових ситуаціях в навколишньому середовищі); соціальні медіа (визначення суспільних проблем, трендів і глобалізаційних процесів). Виявлено типові перекладацькі труднощі, з якими стикаються фахівці, відтворюючи німецькомовні поняття українською, описано найбільш уживані способи та стратегії перекладу неологізмів (транскрипцію, калькування, описовий переклад, адаптацію тощо). Оцінено, наскільки ці стратегії забезпечують збереження смислового, стилістичного та культурного потенціалу оригіналу. У висновках констатовано, що перекладати неологізми потрібно, комбінуючи перекладацькі стратегії, бо лише так смисловий і прагматичний потенціал оригіналу буде максимально збережений, а реципієнти зможуть зрозуміти його культурні та соціальні нюанси.

Ключові слова: неологізми, німецька мова, цифрова доба, перекладацькі стратегії, прагматичний потенціал.

Ivanytska Iuliia Valeriyivna PhD in Linguistics, Associate Professor, Associate Professor, Department of German Philology, Faculty of Romance and Germanic Philology, Odesa I.I.Mechnikov National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-5684-4614

FEATURES OF TRANSLATING GERMAN NEOLOGISMS IN THE DIGITAL AGE (GENDERSTERNCHEN, KLIMAKRISE, ETC.)

Abstract. The article provides a thorough analysis of German neologisms denoting the digital age and identifies the features of their translation into Ukrainian. It is determined that digitalization, the development of social networks, online communications, and societal transformations are actively reflected in the German language and add a considerable number of new words to its lexical composition, representing previously unknown phenomena and concepts. It is stated that for newly formed words of the digital age to get from German to other languages, a translation specialist must be competent and skillfully reproduce new lexemes and their ideological and semantic content.

It is established that the most commonly used thematic areas of neologisms are digital culture (representing lexemes associated with social networks, online platforms, virtual communications, and new formats of self-presentation that capture technical innovations, new social roles, behavioral models, and types of interaction between people); social changes (producing words that mean processes that are significant for society); environmental discourse (new vocabulary that emphasizes crisis situations in the environment); social media (identifying social problems, trends, and globalization processes). Typical translation difficulties encountered by specialists when reproducing German-language concepts in Ukrainian are identified, and the most used methods and strategies for translating neologisms (transcription, tracing, descriptive translation, adaptation, etc.) are described. The extent to which these strategies ensure the preservation of the semantic, stylistic, and cultural potential of the original is assessed.

The conclusions state that neologisms should be translated by combining translation strategies, because only in this way will the semantic and pragmatic potential of the original be maximally preserved, and the recipients will be able to understand its cultural and social nuances.

Keywords: neologisms, German language, digital age, translation strategies, pragmatic potential.

Постановка проблеми. Природно, що швидкісні зміни у світі, пов'язані з цифровізацією, розвитком соціальних мереж, онлайн-комунікаціями та трансформаціями суспільства більшою чи меншою мірою відображаються у кожній мові і додають до її лексичного складу чималу кількість нових слів, репрезентуючи невідомі раніше явища та поняття. Німецька мова, що стала для нас безпосереднім об'єктом дослідження, щороку акумулює десятки неологізмів, фіксуючи соціальні, політичні, культурні та екологічні реалії сучасності. Поняття *Gendersternchen / гендерна зірочка; Klimakrise / кліматична криза; Shitstorm / шквал критики / хвиля негативу; Cancel Culture / культура відміни; Influencer / інфлюенсер / медійна особа; Flugscham / сором за польоти / авіасором; Fake News / фейкові новини / неправдива інформація; Fridays for Future / «П'ятниці за майбутнє»; Body Positivity / боді-позитив / прийняття свого тіла; Wokeness / соціальна обізнаність / політична пильність* [11] поступово стають звичними для пересічних німців, а їх міжнародне поширення залежить від вправності та компетентності перекладача адекватно відтворити їх ідейно-змістове наповнення. Перекладацькі труднощі полягають у тому, що більшість новоутворених слів у мовах-реципієнтах не мають усталених відповідників і завжди означають щось більше, ніж це передбачує лексичний рівень. Вони можуть мати ідеологічну, суспільну або культурну заангажованість, як-от, німецькомовний термін *Gendersternchen / гендерна зірочка*, (*), який відверто натякає на те, що автор, який його використовує у своєму тексті, нейтрально ставиться до гендеру та його можливої інклюзивності. Показовим цей приклад має стати для фахівців з перекладу, які мають розуміти, що дослівний переклад інколи може бути абсолютно неінформативним, або ще й більше – помилковим. Саме тому, потрібно пам'ятати ще й про адаптований варіант перекладу, який хоч часом і опускає частину лексичного значення слова, проте гарантує якісне відтворення оригінального тексту, що містить у собі багато специфічних особливостей та нюансів національної мови. Актуальність нашого дослідження полягає у тому, щоб оприявити всі труднощі, з якими стикається перекладач німецькомовних текстів та визначити ефективні перекладацькі стратегії, що допоможуть йому краще зрозуміти процеси, з яких формується мовна картина світу сучасної цифрової доби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передача неологізмів іншими мовами становить значну перекладацьку проблему, оскільки нові лексичні одиниці нерідко мають виразне стилістичне забарвлення та пов'язані з національно-специфічними реаліями, що відображають культурні, побутові й політичні особливості країни. У зв'язку з цим їх переклад потребує особливої точності та уважного аналізу для адекватного

відтворення змісту [12]. Ю. Стежко переконує, що перекладач не справиться із цим завданням, якщо глибоко не розумітиме культури, притаманної країні мови оригіналу, не знатиме її актуальної соціально-політичної ситуації тощо [7]. І. Усаченко та А. Мартиросов найбільш уживаними способами перекладу неологізмів називають адаптивне транскодування, калькування, транслітерування, пошук еквіваленту, транскрибування та нульовий переклад. На їх думку, найскладнішими для перекладу є авторські неологізми, відтворити які якісно неможливо, якщо фахівець не розуміє, що означає те чи інше слово чи словосполучення, а у деяких випадках – його етимології [8]. Л. Рись і Ю. Левчук трактують запозичені неологізми сучасної німецької мови як лінгвістичний феномен, здатний відображати зовнішні впливи на мову [5]. Через це дослідження неологізмів-запозичень у німецькій мові дозволяє простежити зміни в її лексичному складі, виявити вплив глобалізації та цифровізації, а також зрозуміти механізми адаптації іншомовних слів [6]. І. Гаврилова прикладі перекладу медичних неологізмів показує, що найефективнішими є описовий спосіб і калькування [1]. Е. Данілюк та Ю. Кійко констатують, що переважна більшість неологізмів у німецькомовному медіа-дискурсі – це запозичення. Причому, у частиномовному аспекті домінують іменники (87%), далі – дієслова (12%) і прикметники (1%). До складних утворень належать і контаміновані неологізми. Серед дієслів із власне німецьким суфіксом зафіксовано лише übertouristisieren. Семантично переосмислений прикметник stabil набув нового значення в молодіжному мовленні [3]. А. Гудманян, І. Баклан досліджують особливості перекладу неологізмів «модної» сфери, аналізують їхню структуру і значення [2]. А. Шишко та О. Пономаренко теж аналізують методи перекладу неологізмів та особливості їх адаптації для україномовних читачів [10]. Аналізуючи труднощі перекладу сучасної німецької мови, І. Ходикіна констатує, що сучасний перекладач має володіти не лише мовами, а й фаховими знаннями у відповідній галузі, зокрема термінологією та спеціалізованими скороченнями, що забезпечує точність перекладу. Водночас переклад завжди має індивідуальний характер, адже кожен перекладач формує текст по-своєму. Саме тому дослідження специфіки перекладацької діяльності залишається актуальним. [9]. Тим більше, що специфіка перекладацьких стратегій німецьких неологізмів цифрової доби практично не представлена в науці, що ми й намагатимемося виправити у межах нашої роботи.

Мета статті – ґрунтовно проаналізувати німецькі неологізми, що позначають цифрові технології та похідні від них і визначити особливості їх перекладу українською мовою. Для досягнення поставленої мети передбачається виконання таких завдань:

• охарактеризувати явище неологізації в сучасній німецькій мові в умовах цифровізації та соціальних трансформацій;

• визначити, які неологізми наповнюють сферу цифрової культури, екологічного дискурсу та соціальних змін;

• проаналізувати семантичні, прагматичні та культурні особливості окремих німецьких неологізмів (зокрема *Gendersternchen, Klimakrise* та ін.), а також специфіку їх перекладу;

• визначити найбільш уживані способи та стратегії перекладу неологізмів (транскрипцію, калькування, описовий переклад, адаптацію тощо).

Матеріал і методи дослідження. Матеріалом дослідження слугували німецькомовні неологізми, що репрезентують реалії цифрової доби та активно функціонують у сучасному медійному, соціальному й публіцистичному дискурсах. Корпус дослідження сформовано на основі лексикографічних джерел, зокрема Deutsches Neologismenwörterbuch за редакцією У. Квастгоффа, а також сучасних німецькомовних медіатекстів, онлайн-платформ і публікацій у соціальних мережах, у яких фіксуються актуальні мовні інновації. Загалом проаналізовано понад 80 неологічних одиниць, що з'явилися або набули поширення в умовах цифровізації та соціальних трансформацій.

До корпусу включено як власне німецькі новоутворення, так і запозичення з англійської мови, які в німецькомовному просторі зазнали семантичної, прагматичної або стилістичної модифікації (наприклад, Gendersternchen, Klimakrise, Flugscham, Shitstorm, Filterblase, Doomscrolling). Критеріями відбору лексем стали їхня новизна, частотність уживання в сучасному дискурсі, соціокультурна значущість, а також наявність перекладацьких труднощів під час відтворення українською мовою.

У ході дослідження застосовано комплекс методів, що забезпечує багатовимірний аналіз неологізмів. Описовий метод використано для систематизації та класифікації лексичних одиниць за тематичними сферами (цифрова культура, соціальні зміни, екологічний дискурс, соціальні медіа). Семантичний аналіз дав змогу встановити особливості значеннєвої структури неологізмів, зокрема розширення або переосмислення первинного значення. Прагматичний аналіз спрямовано на виявлення оцінного, ідеологічного та емоційного потенціалу досліджуваних одиниць і їх впливу на адресата.

Перекладознавчий аналіз застосовано з метою зіставлення німецькомовних неологізмів з їхніми українськими відповідниками або перекладними варіантами. У межах цього підходу використано контекстуальний аналіз, що дозволив оцінити доцільність використання певної перекла-

дацької стратегії залежно від жанру тексту, комунікативної ситуації та цільової аудиторії. Порівняльний метод уможливив зіставлення різних способів перекладу (транскрипції, калькування, описового перекладу, лексичної адаптації та комбінованих прийомів) і визначення їх ефективності щодо збереження семантичного, стилістичного й культурного потенціалу оригіналу.

Таким чином, поєднання лінгвістичних і перекладознавчих методів забезпечило системний підхід до аналізу німецьких неологізмів цифрової доби та дозволило комплексно оцінити специфіку їх відтворення українською мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що неологізми сьогодні поширюються значно швидше, ніж раніше. Якщо в минулому нове слово могло роками залишатися в межах вузького кола мовців, то зараз соціальні мережі, новинні платформи й мем-культура забезпечують майже миттєве розповсюдження лексичних інновацій. Унаслідок цього частина неологізмів швидко входить у загальний ужиток, тоді як інші залишаються ситуативними або зникають так само швидко, як і з'явилися.

У сучасній німецькій мові неологізми виникають не лише як назви нових технічних реалій, а й як мовні реакції на глибші соціальні процеси. Найчастіше неологізми цифрової доби відображають не просто нові явища, а показують зміну суспільних пріоритетів, цінностей і форм самоусвідомлення.

Наведемо приклади з найбільш уживаних тематичних сфер і представимо їх переклад і пояснимо семантику:

• **Цифрова культура –** *doomscrolling / безперервне гортання поганих новин*; *clickbait / клікбейт / клікбейтний заголовок*; *selftracking / самовідстеження (через додатки, гаджети)*; *phubbing – ігнорування співрозмовника через телефон*; *livestream / пряма трансляція / стрим* [11]. Як бачимо, неологізми цифрової культури пов'язані з розвитком соціальних мереж, онлайн-платформ, віртуальної комунікації та нових форматів самопрезентації. Вони фіксують не лише технічні інновації, а й нові соціальні ролі, моделі поведінки та типи взаємодії між людьми.

• **Соціальні зміни –** *bodyshaming / бодішеймінг / приниження через зовнішність; gaslighting / газлайтинг / психологічна маніпуляція*; *mansplaining / менсплейнінг / поблажливе «пояснення» з позиції зверхності; awarenesskultur / культура усвідомленості*; *safe space / безпечний простір* [11]. Неологізми цієї сфери означають значимі для суспільства процеси, які можуть стосуватися переосмислення ідентичностей, зміни гендерних ролей, порушення норм комунікації та суспільної етики. Перекладати такі слова

важко, адже їх дискусійна специфіка ускладнює міжмовне відтворення та міжкультурне сприйняття.

• **Екологічний дискурс** – *klimaleugner / кліматичний скептик / заперечувач кліматичних змін*; *müllfasten / відмова від сміття (екочелендж)*; *greenwashing / ґрінвошинг / псевдоекологічний імідж*; *nachhaltigkeitswahn / манія сталого розвитку*; *plastikflut / навала пластику / пластикове засмічення* [11]. Екологічний дискурс є ще однією сферою, що активно продукує нові слова. Здебільшого, нова лексика акцентує на кризових ситуаціях, має виразну оцінну семантику, чітко формує позицію реципієнта до проблеми, наголошує на відповідальності і моральному виборі особистості.

• **Соціальні медіа** – *filterblase / інформаційна бульбашка*; *hate speech / мова ворожнечі*; *trollfabrik / фабрика тролів*; *repostkultur / культура репостів*; *viralität / віральність* [11]. Це динамічна сфера комунікації у цифрову добу, тому вона продукує багато нових слів. Їхня тематика стосується трендів, глобалізаційних процесів і локальних суспільних проблем. Неологізми на зразок *Filterblase / інформаційна бульбашка* або *Trollfabrik / фабрика тролів* сигналізують про маніпуляцію свідомістю користувачів – характерне явище для цифрового світу; *Hate Speech / мова ворожнечі* та *Viralität / віральність* вказують на соціальний вплив, швидкість поширення і потенційну небезпеку. Іншими словами, медійна мова формує ставлення суспільства до цифровізації та визначає норми поведінки та етичні межі віртуального спілкування.

З погляду семантики, сучасні неологізми часто мають розширене або переосмислене значення. Наприклад, слово *Flugscham* формально є складним іменником, утвореним від *Flug / політ* і *Scham /сором*. Однак його значення не зводиться до простого позначення емоційного стану. Лексема охоплює складний комплекс етичних, екологічних і соціальних смислів, пов'язаних із відповідальністю людини за вплив на довкілля. У цьому випадку йдеться не лише про індивідуальне почуття провини, а про нову форму суспільної саморефлексії, що виникла в контексті кліматичних дискусій.

Прагматичний потенціал неологізмів полягає у тому, що вони виконують інформативні, оцінні і навіть маніпулятивні функції. Наприклад, медійна сфера трактує термін *Klimakrise* не лише як екологічну проблему, а й переносить на суспільство відчуття тривоги, співчуття та відповідальності за те, що відбувається з нашим навколишнім середовищем.

Важливою є й культурна складова таких неологізмів. Вони виникають не у вакуумі, а в конкретному соціальному середовищі, відображаючи його цінності, конфлікти й ідеологічні суперечності.

Наприклад, у німецькомовному просторі питання гендерно інклюзивної мови активно обговорюється в медіа, політиці та освіті, що й зумовлює появу таких слів, як *Handyfasten / тимчасова відмова від смартфона / цифрове голодування* [11].

Якщо дивитися на неологізми, що репрезентують цифрову добу, очима перекладача, то одразу очевидними стають труднощі, з якими він стикається відтворюючи німецькомовні тексти українською мовою. Розглянемо їх детальніше:

1. Відсутність прямих відповідників, коли неологізм не вдається перекласти дослівно і приходиться використовувати описовий прийом. Наприклад, поняття *Doomscrolling* в українській мові означає *нескінченне гортання тривожних новин* або *залежність від негативного контенту*. *Ghosting* теж неможливо перекласти одним словом, дослівно тут йдеться про *раптове припинення онлайн-спілкування без пояснення*. Допустимими є такі варіанти його інтерпретації: *ігнорування, зникнення без пояснень, цифрове мовчання*. Однак жоден із них закладеного в німецькому терміні підтексту не передає.

2. Поєднання номінативної та оцінної функції, адже так звані цифрові неологізми не нейтральними, а виразно транслюють осуд, іронію, критику тощо.

Наприклад, *Smombie* (*Smartphone* + *Zombie*) / *телефонний зомбі*, *Hasskommentator* / *хейт-коментатор*; *Clickbaiter* / *сенсаційник*; *Fake-Follower* / *фейковий підписник*; *Digital Native* / *цифровий абориген*; *Cyberloafing* / *онлайн-прогульник* тощо.

3. Швидкоплинність цифрової лексики, яка вказує на те, що «життєвий цикл» неологізмів досить короткий. Наприклад:

• лексеми на кшталт *Clubhouse-Effekt* / *ажіотаж навколо голосових соцмереж*, *Zoom-Fatigue* / *виснаження від відеоконференцій* або *Corona-Streaming* / *різке зростання споживання стримінгового контенту (серіалів, фільмів, прямих трансляцій, онлайн-концертів, івентів)* [11] були тісно пов'язані з конкретними соціальними умовами й технологічними практиками певного періоду, але зі зникненням або трансформацією відповідних явищ ці слова поступово втратили актуальність.

• назви форматів контенту, які швидко змінюються: *Storytime / сторітайм (запозичення) / особиста історія, розповідь із життя, відеоісторія (описово)*; *Let's Play / летсплей* (транскрипція) / *проходження гри з коментарями / ігровий стрим із коментарями; Mukbang / мукбанг (запозичення) / відео з поїданням їжі / харчовий стрим (адаптований варіант); Unboxing / анбоксинг (поширене запозичення) /відео-розпакування / огляд із розпакуванням* [11]. У німецькому медіапросторі вони або

запозичуються без змін, або отримують ситуативні перекладні відповідники, що не завжди закріплюються в мові. Розуміємо, що в українській практиці такі одиниці часто передаються описово, що ускладнює їхню стандартизацію.

• слова, пов'язані з короткотривалими трендами, наприклад *Ice-Bucket Challenge / айсбакет-челендж (запозичення, найпоширеніше) / челендж із крижаною водою / обливання крижаною водою (флешмоб); Mannequin Challenge / манекен-челендж (транскрипція) челендж «завмри як манекен» / флешмоб із завмиранням у статичних позах; NPC-Streaming / NPC-стримінг (запозичення) / стримінг у стилі NPC / стримінг з імітацією неігрового персонажа* [11] тощо. Вони швидко входять у мовний обіг, але так само швидко виходять із нього, залишаючись маркерами певного культурного моменту. Для перекладача це означає необхідність працювати з лексикою, яка ще не встигла стабілізуватися, а тому не має усталених норм перекладу.

Окремо слід наголосити на **культурній зумовленості значень.** Наприклад, слово *Feierabendstream* відображає специфічну для німецької культури ідею чіткого розмежування між роботою та вільним часом. Український переклад *вечірній стрим для відпочинку* передає лише загальний зміст, але не весь культурний підтекст. Подібним чином інші цифрові неологізми тісно пов'язані з німецьким соціальним і культурним контекстом:

- *Handyfasten* – практика тимчасового відмовлення від смартфона для відновлення психологічного балансу. Український переклад *цифрове голодування* або *тимчасова відмова від смартфона* передає сенс, але втрачає культурно значущу асоціацію з німецьким способом організації «цифрового детоксу».
- *Netzflucht* – «втеча з мережі», добровільне відключення від інтернету або соцмереж. В українському перекладі *цифровий відпочинок* або *вихід із мережі* зникає елемент самовимушеності й критичності ставлення до цифрового середовища.
- *Datenkrake* – буквально «щупальця даних», іронічне позначення компаній, що збирають великі обсяги персональних даних. Переклад *хижий збирач даних* або *«павук» даних* передає загальну ідею, але втрачає гру слів та конотативну експресію, властиву німецькій мові.
- *Handyfreie Zone* – термін, що позначає простір, де заборонене використання мобільних телефонів (кафе, школи, зони відпочинку). В українській мові часто описується як *зона без телефонів*, що передає сенс, але не відтворює відчуття організованої соціальної практики, притаманної німцям.

Окрему складність становить і те, що частина неологізмів є запозиченнями з англійської, але в німецькій мові вони отримують додаткові значення або іншу стилістичну тональність. У процесі перекладу українською це нашарування може губитися або спрощуватися.

Переклад неологізмів – це складний процес, що вимагає врахування контексту, культурного фону, прагматичних функцій та очікувань цільової аудиторії. Кожен із перекладацьких способів ефективний по-своєму. Транслітерація зберігає форму, але звужує число тих, хто може її правильно зрозуміти. Описовий переклад забезпечує прозорість, але втрачає лаконічність. Калька іноді виглядає штучно й не завжди вписується в мовну систему.

Наступна таблиця демонструє основні способи та стратегії перекладу неологізмів:

Таблиця 1

Основні способи та стратегії перекладу неологізмів

Спосіб перекладу	**Коротка характеристика**	**Коли застосовується**	**Приклади (нім. → укр.)**	**Основні ризики**
Транскрипція / транслітерація	Передавання іншомовної форми засобами української графіки	Коли слово вже частково відоме або функціонує як міжнародне	Hashtag – хештег; Podcast – подкаст	Незрозумілість для широкої аудиторії, відчуженість
Калькування	Дослівне перекладання складників слова	Коли структура слова прозора і зрозуміла	*Klimaneutraliät* – кліматична нейтральніст; *Datenbrille* – окуляри доповненої реальності	Механічність, втрата стилістики
Описовий переклад	Передача значення через пояснення	Коли в мові перекладу немає відповідного поняття	*Gendersternchen* – графічний знак для гендерно-інклюзивного письма	Надмірна багатослівність
Лексична адаптація	Пристосування слова до норм української мови	Коли запозичення стає частиною мовної системи	Streamen – стримити; liken – лайкати	Зміна стилістичного відтінку
Контекстуальний переклад	Вибір варіанту залежно від контексту	Коли слово має кілька значень або функцій	*Follower* – підписник / прихильник	Втрата універсальності терміна

Спосіб перекладу	Коротка характеристика	Коли застосовується	Приклади (нім. → укр.)	Основні ризики
Комбінований спосіб	Поєднання кількох стратегій	Для складних соціокультурних понять	*Flugscham* – «авіасором» (почуття провини за авіаперельоти)	Перевантаження тексту
Коментар / примітка	Пояснення виноситься за межі основного тексту	В академічних, публіцистичних текстах	*Wokeness* – вокність (із поясненням у примітці)	Переривання сприйняття тексту

Джерело: сформоване автором

Важливо відзначити, що коли йдеться про переклад неологізмів, неможливо мати стовідсоткову впевненість, що та чи інша перекладацька стратегія є універсальною. Кожен із перелічених способів має свої переваги та недоліки, а вибір однієї із них залежить від лексичної структури слова, функції, яку воно виконує в тексті, контексту, культурного навантаження, яке на нього накладається, а також тих очікувань, які має щодо певного неологізму цільова аудиторія.

З погляду **збереження смислового потенціалу**, найбільш ефективними є калькування та описовий переклад. Калькування дозволяє досить точно передати логічну структуру слова, як у випадку з *Klimakrise | кліматична криза*. Тут зберігається основний зміст, а слово залишається зрозумілим для читача. Описовий переклад, хоча й менш компактний, дає змогу максимально точно відтворити значення складних соціокультурних понять, зокрема таких, як *Gendersternchen*. Однак, правильним буде констатувати, що кожна з цих стратегій не може точно передати ту динаміку і лаконічність, яка повністю буде відповідати оригіналові.

Також складним для інтерпретації також є **стилістичний потенціал**. Багато німецьких неологізмів мають чітке стилістичне забарвлення – від розмовного до публіцистичного чи іронічного. Наприклад, неологізм *Shitstorm* має ознаки жорсткої авторської позиції, є націленим на експресію, а ще додатково виражає публіцистичну гостроту. Українською він перекладається як *шквал критики* або є ще один його відповідник – *хвиля хейту*. Бачимо, що первинний, закладений в оригіналі ефект у вже українському слові частково зберігається, але очевидно, що відтворюється не повністю. Саме тому, робимо висновок, що транскрипція або запозичення дозволяють зберігати стилістику автентичного поняття, однак на мові перекладу воно інколи звучить «штучно» або й узагалі може бути незрозумілим для деякої частини реципієнтів.

Культурний потенціал – це ще одна проблема під час перекладу неологізмів. Особливо коли їх прив'язка до конкретних суспільних дискусій або ж культурних контекстів є очевидною. Тоді першочерговою є концептуальна, а мовна адаптація. У таких випадках калькування з німецької мови на українську буде зовсім не ефективним, а просто формальним, адже пересічний читач зазвичай не має відповідного досвіду або необхідних фонових знань. У такій ситуації ефективним буде комбінований підхід: поєднання запозичення з поясненням або описовим компонентом.

Контекстуальний переклад є гнучкою стратегією. Вона допомагає фахівцям із перекладу адаптувати відповідний неологізм до конкретної ситуації, однак говорити про високу термінологічну стабільність в такому випадку не приходиться. Адже контекст впливає на те, що один і той самий німецький неологізм може перекладатися по-різному. Через це погіршується його що впізнаваність і концептуальна цілісність.

Отже, найбільш ефективною виявляється не окрема стратегія, а **поєднання кількох підходів**, яке дає змогу максимально повно відтворити багатовимірну природу неологізму. Перекладачеві доводиться балансувати між точністю, природністю та культурною релевантністю, що перетворює переклад неологізмів на творчий і водночас відповідальний процес.

Висновки. За результатами дослідження можемо констатувати, що німецькі неологізми цифрової доби відображають динамічні процеси, які відбуваються в суспільстві, культурі та способі мислення людей. Пересічним німцям вони всі відомі, а от їх міжнародне поширення залежить від вправності та компетентності перекладача адекватно відтворити їх ідейно-змістове наповнення. Щоб усі його намагання здійснилися, необхідно, щоб він подолав труднощі, які можуть виникнути під час відтворення нових понять, що не мають усталених відповідників і завжди означають щось більше, ніж це передбачує лексичний рівень. Проаналізовано семантичні, прагматичні та культурні особливості німецькомовних неологізмів. Транскрипцію, калькування, описовий переклад, адаптацію, контекстуальний переклад і коментар названо найбільш уживаними способами та стратегіями перекладу новоутворених слів, комплексна функція яких зводиться до називання й оцінки реалії, формування відповідного ставлення до них і репрезентації соціальних цінностей. Визначено, що комбіноване поєднання перекладацьких стратегій допоможе адекватно передати сенс оригіналу та зберегти закладені в ньому культурні та соціальні нюанси.

Література

1. Гаврилова І. Переклад неологізмів у сфері медицини (на матеріалі німецької мови). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 40. Т. 1. С. 125–130.

2. Гудманян А., Баклан І. Лексико-семантичні аспекти перекладу німецьких неологізмів галузі «Мода». *Нова Філологія*. 2021. № 83. С. 52–58

3. Данілюк Е., Кійко Ю. Неологізми в німецькій мові XXI ст.: тематичний аспект. *Вчені записки. ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2022. № 2. С. 80–85.

4. Кушнірчук О., Головчак Н. Структурно-семантичні особливості німецьких неологізмів у медіа-просторі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 67. Т. 2. С. 197–201.

5. Рись Л., Левчук Ю. Неологізми-запозичення в сучасній німецькій мові як дзеркало впливів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2025. № 2 (214). С. 180–187. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.2-23

6. Рись Л., Пасик Л., Левчук Ю. Особливості перекладу неологізмів сучасної німецької мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2025. Вип. 74. Т. 2. С. 152–156.

7. Стежко Ю. Новоутворення в німецькій лексиці: природа, функціонування та особливості перекладу. *Наукові записки*. 2012. № 12. Ч. 1. С. 115–120.

8. Усаченка І., Мартиросова А. До проблеми перекладу авторських неологізмів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2022. № 55. С. 182–186.

9. Ходикіна І. Труднощі перекладу сучасної німецької мови. http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/207/5758/12038-1?inline=1

10. Шишко А. Пономаренко О. Порівняльний аналіз перекладу неологізмів у сучасних англомовних та німецькомовних медіа текстах українською мовою. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36 (75). № 2. Ч. 2. С. 71–76

11. Deutsches Neologismenwörterbuch: Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache. Uwe Quasthoff. Walter de Gruyter, 2011. 690 s.

12. Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel / hrsg. von Gerhard Stickel. Berlin; New York : de Gruyter, 2001. 400 s.

References

1. Havrylova, I. (2021). Pereklad neolohizmiv u sferi medytsyny (na materiali nimetskoi movy) [Translation of neologisms in the field of medicine (based on German language material)]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 40 (1), 125–130 [in Ukrainian].

2. Hudmanian, A., Baklan, I. (2021). Leksyko-semantychni aspekty perekladu nimetskykh neolohizmiv haluzi «Moda» [Lexical and semantic aspects of translating German neologisms in the field of fashion]. Nova Filolohiia, 83, 52–58 [in Ukrainian].

3. Daniliuk, E., Kiiko, Yu. (2022). Neolohizmy v nimetskii movi XXI ct.: tematychnyi aspekt [Neologisms in the German language of the 21st century: a thematic aspect]. Vcheni zapysky. TNU imeni V. I. Vernadskoho, 2, 80–85 [in Ukrainian].

4. Kushnirchuk, O., Holovchak, N. (2023). Strukturno-semantychni osoblyvosti nimetskykh neolohizmiv u media-prostori [Structural and semantic features of German neologisms in the media space]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 67 (2), 197–201 [in Ukrainian].

5. Rys L., Levchuk Yu. (2025). Neolohizmy-zapozychennia v suchasnii nimetskii movi yak dzerkalo vplyviv [Neologisms borrowed into modern German as a reflection of influences]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, 2 (214), 180–187 [in Ukrainian].

6. Rys, L., Pasyk, L., Levchuk, Yu. (2025). Osoblyvosti perekladu neolohizmiv suchasnoi nimetskoi movy [Features of translating neologisms in modern German]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 74 (2), 152–156 [in Ukrainian].

7. Stezhko, Yu. (2012). Novoutvorennia v nimetskii leksytsi: pryroda, funktsionuvannia ta osoblyvosti perekladu [Neologisms in German vocabulary: nature, functioning, and translation features]. Naukovi zapysky, 12 (1), 115–120 [in Ukrainian].

8. Usachenka, I., Martyrosova, A. (2022). Do problemy perekladu avtorskykh neolohizmiv [On the problem of translating authorial neologisms]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 55, 182–186 [in Ukrainian].

9. Khodykina, I. Trudnoshchi perekladu suchasnoi nimetskoi movy [Difficulties in translating modern German]. http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/207/5758/12038-1?inline=1 [in Ukrainian].

10. Shyshko, A. Ponomarenko, O. (2025). Porivnialnyi analiz perekladu neolohizmiv u suchasnykh anhlomovnykh ta nimetskomovnykh media tekstakh ukrainskoiu movoiu [Comparative analysis of the translation of neologisms in contemporary English- and German-language media texts into Ukrainian]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 36 (75), 2. (2), 71–76 [in Ukrainian].

11. Deutsches Neologismenwörterbuch: Neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache. Uwe Quasthoff. Walter de Gruyter, 2011. 690 s. [in German].

12. Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel / hrsg. von Gerhard Stickel. Berlin; New York : de Gruyter, 2001. 400 s. [in German].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2-1(=411.16)+821.512.162-1(=411.16):111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-667-680

Івасишина Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східноєвропейських мов, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2859-6961

Кіндрась Ірина Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри східних мов, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4416-810X

ПОЕЗІЯ ЯК ФОРМА ФІЛОСОФСЬКОГО МИСЛЕННЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІРИКИ ЛІНИ КОСТЕНКО ТА ДЖЕМАЛЯ СЮРЕЙЇ

Анотація. У статті здійснено компаративний аналіз поезії Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї крізь призму поетичного мислення як особливої форми філософського осмислення світу. Поезія розглядається не лише як естетичний феномен, а й як спосіб пізнання буття, історії, свободи та внутрішнього світу людини. Теоретичним підґрунтям дослідження слугують праці українських і турецьких літературознавців, які акцентують на філософічності творчості обох митців, а також на їхньому внеску у формування духовного коду національних культур.

У роботі окреслено ключові напрями сучасних студій, що аналізують поетику Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї: екзистенційні та етичні виміри, афористичність і метафоричність стилю, мовні інновації, іронію та архетипні структури. Зазначено, що поезія Ліни Костенко функціонує як гармонійне поєднання раціонального й інтуїтивного, де слово набуває онтологічної та етичної ваги, акумулюючи історичну пам’ять і моральну відповідальність. Її ліричний герой постає як носій внутрішньої автономії, здатний протистояти дегуманізації та знеціненню істини. У свою чергу, поезія Джемаля Сюрейї тяжіє до парадоксів, інтелектуальної гри та семантичної багатозначності, де слово стає інструментом провокації й сумніву, відкриваючи нові горизонти екзистенційного пізнання.

Особливу увагу приділено категоріям часу, буття, свободи та морального вибору. У творчості Ліни Костенко час постає як діалог минулого, сучасного й майбутнього, що формує моральну відповідальність людини, тоді як у Джемаля Сюрейї він набуває рис стихії, яка вислизає з-під контролю та породжує екзистенційну тривогу. Свобода у Ліни Костенко

осмислюється як етична відповідальність за слово й вчинок, а у Джемаля Сюрейї – як крихкий і невловимий стан, що визначає драматичний вимір людського існування.

У статті також розглянуто поезію як форму філософського спротиву. Для Ліни Костенко це опір знеціненню слова та духовній деградації, збереження автентичності мислення й моральної автономії. Для Джемаля Сюрейї спротив полягає у руйнуванні стереотипів, мовних кліше та буденності, у ствердженні свободи індивідуальності через парадокс і інтелектуальну іронію.

Зроблено висновок, що поезія Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї демонструє універсальність художнього слова як інструмента філософського мислення, здатного поєднувати естетичне й світоглядне, індивідуальне й колективне, національне й загальнолюдське.

Ключові слова: філософська поезія, філософське мислення, міжкультурна комунікація, компаративний аналіз, діалог культур, Ліна Костенко, Джемаль Сюрейя.

Ivasyshyna Tetyana Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of department of East-Europe languages, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2859-6961

Kindras Iryna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Oriental Languages, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4416-810X

POETRY AS A FORM OF PHILOSOPHICAL THOUGHT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LYRICS OF LINA KOSTENKO AND CEMAL SUREYA

Abstract. The article presents a comparative analysis of the poetry of Lina Kostenko and Cemal Süreya through the prism of poetic thinking as a distinctive form of philosophical reflection on the world. Poetry is examined not only as an aesthetic phenomenon but also as a means of comprehending existence, history, freedom, and the inner world of the individual. The theoretical foundation of the study is based on the works of Ukrainian and Turkish literary scholars, who emphasize the philosophical dimension of both poets' creativity as well as their contribution to shaping the spiritual code of their national cultures.

The paper outlines key directions of contemporary studies analyzing the poetics of Lina Kostenko and Cemal Süreya: existential and ethical dimensions,

aphoristic and metaphorical style, linguistic innovations, irony, and archetypal structures. It is noted that Lina Kostenko's poetry functions as a harmonious synthesis of rational and intuitive elements, where the word acquires ontological and ethical significance, accumulating historical memory and moral responsibility. Her lyrical protagonist emerges as a bearer of inner autonomy, capable of resisting dehumanization and the devaluation of truth. In contrast, Cemal Süreya's poetry gravitates toward paradoxes, intellectual play, and semantic polysemy, where the word becomes an instrument of provocation and doubt, opening new horizons of existential cognition.

Special attention is given to the categories of time, being, freedom, and moral choice. In Lina Kostenko's work, time appears as a dialogue between past, present, and future, shaping human moral responsibility, whereas in Cemal Süreya's poetry it takes on the features of an uncontrollable force that generates existential anxiety. Freedom in Lina Kostenko's poetry is understood as ethical responsibility for word and deed, while in Cemal Süreya's it is conceived as a fragile and elusive state that defines the dramatic dimension of human existence.

The article also considers poetry as a form of philosophical resistance. For Lina Kostenko, this resistance manifests as opposition to the devaluation of the word and spiritual degradation, preserving the authenticity of thought and moral autonomy.

For Cemal Süreya, resistance lies in dismantling stereotypes, linguistic clichés, and everyday banality, affirming the freedom of individuality through paradox and intellectual irony.

It is concluded that the poetry of Lina Kostenko and Cemal Süreya demonstrates the universality of the artistic word as an instrument of philosophical thought, capable of uniting the aesthetic and the worldview, the individual and the collective, the national and the universal.

Keywords: philosophical poetry, philosophical thinking, intercultural communication, comparative analysis, dialogue of cultures, Lina Kostenko, Cemal Süreya.

Постановка проблеми. У культурній традиції поезія здавна постає не лише як естетичний феномен, а як форма філософського мислення. Вона здатна осягати світ не через логічні дефініції, а через образ, інтуїцію та смислову концентрацію слова. Поезія традиційно розглядається не лише як мистецтво слова, а й як особлива форма мислення, що здатна осмислювати буття, історію та внутрішній світ людини. Так, А. Ткаченко у статті «Поезія осягнення», присвяченій теоретичному аналізу поезії як художньої мови, визначає специфіку поетичної творчості як засобу пізнання світу, осягнення

істини та духовного саморозвитку, досліджує мистецтво слова через поєднання почуттів, розуму, аналізу та інтуїтивних відчуттів [15, с. 93-96].

Поняття «поетичне мислення» в сучасному літературному просторі набуває статусу багатозначного концепту, який формується на перетині естетичного, філософського та культурного вимірів. Така поліфонічність значень переводить поезію у ранг філософського дискурсу, де слово стає інструментом пізнання світу й людини.

Поезія в українській культурі завжди виконувала не лише естетичну, а й світоглядну функцію. Вона ставала формою осмислення буття, історії, часу та людської відповідальності. Творчість Ліни Костенко має в цьому контексті особливе значення, адже її поезія є простором глибокого філософського світопізнання, де слово перетворюється на інструмент мислення, а художній образ – на форму філософського запитання. Її лірика поєднує індивідуальне переживання з універсальними філософськими ідеями, утворюючи концептуальні поля («поезія – буття», «поезія – свобода», «поезія – історія»), що формують духовний код української культури.

Подібну роль у турецькій літературі другої половини XX століття відіграє творчість Джемаля Сюрейї – одного із найяскравіших представників руху «Друга нова» (тур. *İkinci Yeni*). Його поезія вирізняється інтелектуальною іронією, парадоксальністю та афористичністю, що перетворюють художнє слово на засіб філософської рефлексії. Джемаль Сюрейя осмислює теми свободи, любові, екзистенційної самотності та сутності людського буття, створюючи багатовекторну поетичну картину світу. Його лірика, як і творчість Ліни Костенко, виходить за межі естетичного й стає способом мислення, що дає людині змогу пізнати себе та культуру, до якої вона належить.

Ліна Костенко та Джемаль Сюрейя – знакові постаті, чиї твори стали не лише художнім явищем, а й духовним кодом своїх культур. Їхня поезія демонструє, як художнє слово може перетворюватися на інструмент філософського осмислення світу, поєднуючи індивідуальне та колективне, емоційне й раціональне, національне й універсальне.

Отже, дослідження поезії як форми філософського мислення на матеріалі лірики Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї є актуальним, оскільки дає можливість простежити, як у різних культурних традиціях поетичне слово перетворюється на інструмент осмислення буття, свободи, любові та історії, водночас зберігаючи національну специфіку й відкриваючи універсальні смисли. Такий компаративний аналіз поглиблює розуміння ролі поезії у формуванні духовного коду культури та утверджує її значення як рівноправної форми філософського мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є праці українських та турецьких літературознавців, які аналізували філософські виміри поезії Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї.

В українській філософській поезії тема творчості, поезії посідає важливе місце. Творчість є найвищою і найяскравішою формою самореалізації людини, «опредмечуванням» її кращих, суто людських рис і здібностей та запереченням марноти скороминущого людського існування й безслідного зникнення після смерті [13, с. 214]. Мистецтво слова є невичерпним джерелом істини і краси, а долучитися до його сутності допомагає митець, втаємничений зв'язком із космосом, з Богом. Творчість, будучи вічною в часі, відкриває все нові й нові грані буття поза квантовим виміром [10, с. 341]. У цьому контексті творчість Ліни Костенко є об'єктом дослідження численних праць літературознавців, критиків, педагогів тощо.

Серед відомих дослідників В.Брюховецький, Г. Клочек, Г.Кошарська, С. Антонишин, Г. Гордасевич, Л. Кужільна, О. Таран, О. Ковалевський, С. Барабаш, Н. Криловець та інші.

В українському літературознавстві значну увагу приділено філософічності творчості Ліни Костенко. Так, О. Ковалевський у праці *«Ліна Костенко: філософія бунту й "філософія серця"»* підкреслює, що світогляд поетеси базується на органічній єдності екзистенціалізму та кордоцентризму, а її поезія набуває вселюдського значення через поєднання індивідуального досвіду та універсальних моральних цінностей [5]. На думку Н. Криловець, «осягнення істини буття в поетичному світі Ліни Костенко відбувається як інтенціональними, так й інтроспективними шляхами, поєднання яких дає цілісну, стереоскопічну картину світу й місця митця і людини в буттєвому космосі» [10, с. 344].

У працях сучасних дослідників також наголошується на афористичності та метафоричності її стилю, які стають засобами філософської рефлексії.

Сучасний стан розвитку турецького та зарубіжного літературознавства характеризується активним зверненням до творчості Джемаля Сюрейї як до феномена, що поєднує естетичні та філософські виміри поетичного мислення. Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу визначити основні тенденції у вивченні його поезії, які охоплюють проблематику мовних інновацій, іронії та гумору, символічних образів і архетипних структур. Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що вивченням поетики Джемаля Сюрейї займалися відомі науковці, зокрема: Г. Акин, Е. Ейзель, Н. М. Байтімур, О. Кахраман, Г. Зонтаг, М. Каплан, М. Караденіз, А. Г. Курт, Б. Неджатігіл, Ф. Топрак, М. Ш. Явузер, А. Харманджи, В. Холлістер та інші.

А. Харманджи розглядає мовні відхилення у його поезії, наголошуючи, що вони не лише збагачують поетичну мову, але й відкривають нові способи осмислення світу, перегукуючись із філософськими концепціями мови як мисленнєвої практики [18].

У свою чергу, **М. Караденіз** підкреслює, що іронія та гумор у текстах Джемаля Сюрейї виходять за межі суто естетичних прийомів і набувають когнітивно-семантичного значення, стаючи інструментами критичного осмислення соціальної та особистої реальності [19].

Особливу увагу до символічних образів виявляє **Н. М. Байтімур**, яка показує, що образ троянди у його поезії виходить за межі традиційної символіки й визначає онтологічні та етичні аспекти людського існування – любов, красу, крихкість буття, зв'язок із часом і тілесністю [17].

Архетипний підхід до інтерпретації творчості Джемаля Сюрейї застосовує **М. Ш. Явузер**. Учений доводить, що жіночі образи у його поезії функціонують як основи людської психіки та суб'єктності, відкриваючи філософський вимір поетичного мислення [24].

Хоча дослідження творчості Джемаля Сюрейї не завжди прямо позначають себе як «філософські», вони систематично розглядають його поезію як сферу, де поетичне мовлення перетинається з фундаментальними питаннями самосвідомості, мови, екзистенції та когніції. Це підтверджує актуальність теми нашого дослідження й обґрунтовує доцільність подальшого аналізу поезії Джемаля Сюрейї в контексті філософського мислення.

Отже, у працях українських, турецьких та зарубіжних дослідників простежується спільна думка: поезія Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї має філософський вимір, у якому художнє слово стає формою мислення, здатною осмислювати буття, свободу, історію та внутрішній світ людини.

Мета статті – здійснити компаративний аналіз лірики Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї, розглядаючи поезію як форму філософського мислення.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: 1) виявити ключові філософські мотиви у творчості Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї; 2) охарактеризувати стилістичні та образні засоби, за допомогою яких поети осмислюють буття, свободу, любов та історію; 3) простежити спільні та відмінні риси у філософському вимірі їхньої поезії; 4) сформулювати висновки щодо ролі поезії як форми філософського мислення у двох національних літературних традиціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному літературознавстві дедалі більшої уваги набуває питання про поезію як особливу форму філософського мислення. Художнє слово здатне не лише передавати емоційні стани чи відтворювати образи світу, а й ставати інструментом

осмислення буття, часу, історії та свободи. Саме тому аналіз творчості поетів, які поєднують естетичний і світоглядний виміри, відкриває нові горизонти для розуміння ролі літератури в культурі. У цьому контексті показовими є твори Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї, адже вони демонструють два різні, але водночас споріднені способи перетворення поетичного слова на засіб філософської рефлексії. Перейдемо до розгляду особливостей їх поезії як форми філософського мислення.

Філософія традиційно прагне до раціонального пояснення світу, тоді як поезія апелює до інтуїції, емоцій і символів. У творчості Ліни Костенко ці два способи пізнання не протистоять, а взаємодоповнюють один одного. Поетичне слово стає засобом осягнення сенсів, які неможливо висловити мовою суто логічних категорій. Саме тому її поезія функціонує як філософський дискурс, у якому питання «хто ми?», «у чому сенс часу?» та «яка міра людської відповідальності?» звучать особливо гостро.

Слово функціонує як особливий інструмент пізнання, що поєднує інтуїцію, емоційний досвід і культурну пам'ять. Саме через слово поетеса відкриває глибинні істини, які не піддаються раціональному визначенню, але стають очевидними в художньому образі. Її рядки часто набувають афористичної форми, перетворюючись на філософські формули.

Наприклад: «*І все на світі треба пережити, і кожен фініш – це, по суті, старт*». Тут слово не лише передає життєвий досвід, а й формує універсальну істину про циклічність буття.

Поетичне мислення Ліни Костенко виявляється також у здатності слова акумулювати історичну пам'ять і моральну відповідальність. У вірші «Страшні слова, коли вони мовчать» вона наголошує: «*Страшні слова, коли вони мовчать, коли вони зненацька причаїлись…*». Тут слово постає як етичний вибір: мовчання може бути формою згоди або спротиву, а отже, має філософське значення.

Таким чином, у Ліни Костенко поетичне слово є не лише художнім засобом – воно стає способом мислення, що відкриває сенси, недоступні логіці, але зрозумілі через інтуїцію, образ і внутрішній досвід. Поезія Ліни Костенко не описує реальність у її поверхневих проявах, а інтерпретує її як морально й онтологічно насичений простір.

У Джемаля Сюрейї поезія постає як філософський дискурс, але його стиль тяжіє до парадоксів та інтелектуальної гри. Символічним прикладом є його перша збірка й однойменний вірш "Üvercinka" – авторський неологізм, що не має прямого перекладу й функціонує як інтимне ім'я-символ коханої жінки. Така мовотворча стратегія відображає поетику руху «Друга нова» (тур. *İkinci Yeni*), де інтертекстуальність, семантична багатозначність і культурні алюзії стають ключовими засобами оновлення

турецької лірики. У вірші “Üvercinka” Джемаль Сюрейя зазначає: “*Beni hemen anlamalısın, çünkü ben sana göre değilim, sen bana göresin*” [22, с. 9] (*Ти маєш одразу мене зрозуміти, адже я не створений для тебе, але ти створена для мене*), демонструючи парадоксальну гру смислів, що поєднує інтимність і філософську глибину. Любов перетворюється на філософське питання про взаємність і сенс існування. Джемаль Сюрейя навмисно руйнує очікування: замість гармонійної формули він пропонує парадокс, де сенс буття одного визначається через іншого. Це не сентиментальна лірика, а майже діалог із екзистенціалізмом – нагадування про те, що людина завжди перебуває у парадигмі відношень. У Ліни Костенко поезія є синтезом раціонального й інтуїтивного, де слово набуває сили філософського прозріння, тоді як у Джемаля Сюрейї вона постає як парадоксальна гра, що ставить під сумнів саму можливість остаточного пояснення.

Обидва митці доводять, що поезія може бути не менш глибоким способом пізнання світу, ніж філософія, але їхні стратегії різні: гармонія проти суперечності. Таким чином, поезія Ліни Костенко і Джемаля Сюрейї – це два різні шляхи до філософського осмислення світу. Ліна Костенко прагне до гармонійного поєднання логіки й інтуїції, тоді як Джемаль Сюрейя вибудовує інтелектуальну гру на основі парадоксів. Але в обох випадках поетичне слово стає інструментом пошуку істини, яка виходить за межі раціонального мислення.

Розгляньмо поетичне слово митців як форму пізнання. Особливу роль у філософському світопізнанні Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї відіграє мова, де поетичне слово як форма пізнання постає у двох різних, але взаємодоповнюючих вимірах. Для Ліни Костенко мова має онтологічну вагу: вона не є лише засобом комунікації, а стає актом мислення, що акумулює історичну пам’ять, культурні коди й емоційний досвід. Її слово здатне не лише описувати реальність, а й змінювати її, формуючи моральні орієнтири та відкриваючи нові горизонти людської відповідальності. Афористичність її висловів, як-от: «*І все на світі треба пережити, і кожен фініш – це, по суті, старт*», демонструє, що слово у її поезії є не просто художнім образом, а інструментом філософського осмислення буття, яке впливає на свідомість читача й стає випробуванням його моральної стійкості. Не менш показовим є вислів «*Страшні слова, коли вони мовчать*…», який відкриває ще один вимір її поетичного мислення: мовчання теж має силу, воно стає знаком втрати істини й водночас випробуванням для людини, яка мусить знайти власний голос. Таким чином, у Ліни Костенко слово постає як жива етична й онтологічна реальність, що здатна не лише передавати сенси, а й формувати їх, утримуючи людину в просторі відповідальності та духовної автономії.

У Джемаля Сюрейї слово функціонує як парадоксальний вислів, що провокує сумнів і руйнує усталені смисли. Його поетичний дискурс тяжіє до інтелектуальної гри, де метафора стає ключем до екзистенційного пізнання. Наприклад у вірші «Любов» (тур. Aşk) антології “Sevda Sözleri” («Слова кохання») знаходимо: “*Aşk bir ateştir, düştüğü yeri yakar*” [23, с. 45] (*Любов – це вогонь, вона спалює місце, куди падає*). Як бачимо, слово відкриває не лише емоційний вимір, а й філософський: любов постає як стихія, що змінює буття, залишаючи слід у житті людини. Водночас у Джемаля Сюрейї мова є простором інтелектуальної гри та парадоксу. Він пише: “*Şiir bir kuştur, kanatlarında özgürlük taşır*” [23, с. 112] (*Поезія – це птах, на своїх крилах вона несе свобод*у). Тут поезія уподібнюється до птаха, що несе свободу на своїх крилах, і саме ця метафора показує, що слово у його творчості стає інструментом пізнання й водночас засобом руйнування усталених смислів. Таким чином, у Джемаля Сюрейї поетичне слово є не лише способом вираження емоцій, а й інтелектуальною провокацією, яка не дає готових відповідей, а змушує читача сумніватися, переосмислювати й відкривати нові горизонти сенсу.

Отже, у Ліни Костенко слово є гармонійним поєднанням інтуїції та раціональності, що формує моральний і культурний простір, тоді як у Джемаля Сюрейї воно постає як інтелектуальна провокація, яка відкриває екзистенційні глибини через парадокс. У різних формах їхня поезія доводить, що слово здатне бути не лише знаком, а й способом пізнання світу, який виходить за межі логічних категорій.

Варто зупинитися також на категоріях хронотопу й буття у творчості Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї. Однією з ключових філософських категорій у поезії Ліни Костенко є час. Він постає не лише як хронологічна послідовність подій, а як екзистенційний вимір людського буття. У віршах поетеси час часто персоніфікований, він «дихає», «пам’ятає», «судить». Таким чином, час у її творчості стає активним співучасником життя людини, а не пасивним тлом. Минуле, сучасне й майбутнє в поезії Ліни Костенко перебувають у постійному діалозі. Історія не є завершеною – вона морально присутня в теперішньому, формуючи відповідальність людини за власний вибір.

Такий підхід наближує її поезію до філософії історії, у якій особистість розглядається як носій історичної пам’яті. У творчості Ліни Костенко час не має лінійного характеру: минуле, сучасне і вічне співіснують у єдиному смисловому просторі. «*Історія жорстока, як війна. Історія прекрасна, як весна*» («Маруся Чурай»). Ці рядки показують, що історія постає як моральний вимір буття, у якому кожне покоління несе відповідальність за зроблений вибір.

У Джемаля Сюрейї категорія часу набуває іншого забарвлення. Для нього час постає як стихія, що вислизає з-під контролю людини, залишаючи відчуття драматичної плинності життя. У вірші «Кочівник» (тур. Göçebe) "*Zamanla yarışıyorum, zaman beni geçiyor*" [20, с. 27] (*Я змагаюся з часом, але час мене випереджає*) він передає досвід екзистенційної боротьби з невблаганним рухом часу, який завжди випереджає людину. Тут час не є співучасником, як у Ліни Костенко, а радше суперником, що ставить людину перед усвідомленням власної обмеженості. Історія у його поезії не постає як моральний вимір, а як особистий досвід втрати й неможливості зупинити мить. Таким чином, у Джемаля Сюрейї час і буття розкриваються крізь призму екзистенційної тривоги, тоді як у Ліни Костенко вони набувають форми діалогу між минулим і майбутнім, що формує моральну відповідальність людини. Обидва митці слова показують, що час є не лише зовнішньою категорією, а внутрішнім виміром людського існування, який визначає спосіб буття у світі.

Варто проаналізувати також, як поети трактують людину, свободу і моральний вибір. Філософське світопізнання у творчості Ліни Костенко нерозривно пов'язане з проблемою морального вибору. Ліричний герой її поезії – це людина, поставлена перед необхідністю відповідати за свої слова, вчинки і мовчання. Поетеса послідовно наголошує: втеча від відповідальності є формою духовної поразки. У цьому аспекті поезія Ліни Костенко набуває рис етичної філософії. Вона не пропонує готових відповідей, але змушує читача співмислити, співпереживати і брати участь у внутрішньому діалозі. Поетичне слово стає моральним випробуванням, у якому істина відкривається через особисте переживання. У Ліни Костенко свобода розуміється як внутрішній стан відповідальності за власне слово і вчинок. Навіть мовчання набуває етичного значення, стаючи формою згоди або спротиву. Ліричний герой постає як особистість, що протистоїть дегуманізації світу, зберігаючи внутрішню автономію.

У Джемаля Сюрейї свобода постає в іншому вимірі – вона метафоризується як крихкий і водночас невловимий стан. У вірші «Свобода» (тур. Özgürlük) знаходимо такий рядок: "*Özgürlük bir çocuğun gülüşüdür, kaybolur, bulamazsın*" [21, с. 214] (*Свобода – це усмішка дитини, вона зникає, і ти не можеш її знайти*). Свобода уподібнюється до дитячої усмішки, яка зникає, щойно намагаєшся її втримати. Це образ екзистенційної потреби, що завжди вислизає, залишаючи людину в пошуку. Для Джемаля Сюрейї свобода не є стабільною етичною позицією, як у Ліни Костенко, а радше досвідом втрати й прагнення, що визначає людське існування. Його ліричний герой живе у світі, де свобода постійно піддається загрозі, і саме ця крихкість робить її найвищою цінністю. Таким чином, у

Ліни Костенко свобода постає як етична відповідальність, що формує внутрішню автономію особистості, а у Джемаля Сюрейї – як екзистенційна потреба, яка відкриває драматичний вимір людського буття. Обидва поети показують, що свобода є не лише соціальною чи політичною категорією, а передусім внутрішнім станом людини, який визначає її здатність бути собою у світі. Перейдемо до розгляду поезії як форми філософського спротиву. Важливим аспектом творчості Ліни Костенко є поезія як форма філософського спротиву. Йдеться не про політичний протест у вузькому сенсі, а про опір знеціненню слова, істини та людської індивідуальності. Поетичний текст стає простором, у якому зберігається автентичність мислення й духовна незалежність. Такий спротив має глибоко філософський характер, оскільки спрямований на захист фундаментальних засад людського буття. Поезія в цьому випадку виконує функцію екзистенційної практики, що допомагає людині не втратити себе в умовах історичних і моральних криз. «*Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі*» – ці рядки показують, що поетичний текст стає простором автентичності мислення й духовної незалежності.

У Джемаля Сюрейї спротив – це опір буденності, стереотипам і мовним кліше. Його парадоксальні образи та інтелектуальна іронія стають способом захисту свободи думки й творчої індивідуальності. Так, у вірші “Üvercinka” він руйнує традиційні любовні кліше, стверджуючи: “*Beni hemen anlamalısın, çünkü ben sana hemen varım*” [22, с. 9] (*Ти маєш зрозуміти мене одразу, бо я існую для тебе одразу*), перетворюючи інтимне почуття на метафізичний досвід. А у вірші «Кочівник» (тур. Göçebe) поет відмовляється від усталених форм життя, проголошуючи рух і несталість як власну істину, тим самим протиставляючи свободу індивідуальності соціальним шаблонам і мовним стереотипам. Його рядок “*Ben göçebeyim, şehirler üstü bir yalnızlığım var*” [20, с. 27] (*Я кочівник, моя самотність – понад містами*) підкреслює відмову від осілості та буденності, утверджуючи свободу як вибір постійного пошуку й відходу від усталених норм. Якщо в Ліни Костенко поезія постає як етичний простір, що зберігає істину й духовну автономію, то у Джемаля Сюрейї вона функціонує як інтелектуальна провокація, яка руйнує шаблони й відкриває нові горизонти мислення. Його поетичний спротив полягає у відмові від банальності, у прагненні показати, що справжня свобода слова народжується саме в парадоксі та грі. Таким чином, у Ліни Костенко поезія є формою морального й духовного опору, а у Сюрейї – інструментом інтелектуальної свободи, що протистоїть стандартизації та знеціненню людського досвіду. Обидва митці слова доводять, що поезія може бути не лише мистецтвом, а й способом філософського спротиву, який захищає автентичність людини у світі.

Висновки. У творчості Ліни Костенко та Джемаля Сюрейї поезія постає як форма філософського мислення, проте їхні стратегії мають як спільні, так і відмінні риси. Спільним для обох є прагнення перетворити художнє слово на інструмент пізнання світу, що виходить за межі логічних категорій. І Ліна Костенко, і Джемаль Сюрейя осмислюють буття, час, свободу та моральний вибір, використовуючи метафоричність, афористичність та екзистенційну проблематику. Їхні твори доводять, що поезія може бути не менш глибоким способом філософської рефлексії, ніж класична філософія.

Водночас відмінності між ними окреслюють два різні шляхи до істини. У Ліни Костенко слово постає як гармонійне поєднання інтуїції та раціональності, воно акумулює історичну пам'ять і формує моральну відповідальність. Її поезія тяжіє до афористичності, де кожен рядок стає етичним імперативом і відкриває простір духовної автономії. Для Джемаля Сюрейї слово є парадоксом і інтелектуальною грою, що провокує сумнів і руйнує усталені смисли. Його поезія тяжіє до екзистенційної тривоги, де час постає як невблаганна стихія, а свобода – як крихкий і невловимий стан, що завжди вислизає.

Таким чином, спільним для обох поетів є прагнення зробити поезію філософським дискурсом, а відмінним – спосіб реалізації цього прагнення: у Ліни Костенко – через гармонію, етичну відповідальність і історичну пам'ять, у Джемаля Сюрейї – через парадокс, інтелектуальну іронію та екзистенційну тривогу. Разом вони демонструють, що поетичне слово може бути багатогранним інструментом пізнання, який у різних національних традиціях відкриває нові горизонти духовної та інтелектуальної свободи, що може бути предметом наукових пошуків.

Література:

1. Антонишин С. «Над річкою буття – на березі крутому», або Лілеї для Ліни. Дзвін. 2000. № 3. С. 125-132.
2. Барабаш С.Г. Творчість Ліни Костенко в ідейно-художньому контексті літературної доби : дис. ... докт. філол. наук: 10.01.01; Львів. нац. унт ім. І. Франка. Львів, 2004. 382 с.
3. Брюховецький В. Ліна Костенко : Нарис творчості. Київ : Дніпро, 1990. 262 с.
4. Гордасевич Г. Силуети поетес. Київ : Рад. письменник, 1989. 246 с.
5. Ковалевський О.В. Ліна Костенко: філософія бунту й «філософія серця»: монографія. Харків : Прапор, 2001. 176 с.
6. Костенко Л. Річка Геракліта / упоряд. та передм. О. Пахльовської; Київ: Либідь, 2011. 336 с.
7. Костенко Л. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
8. Костенко Л. Навчальний посібник-хрестоматія / упоряд. Г. Клочек. Кіровоград: Степова Еллада, 1999. 320 с.

9. Кошарська Г. Творчість Ліни Костенко з погляду поетики експресивності. Київ: Видавн. дім «КМ Academia», 1994. 165 с.

10. Криловець Н. Філософія творчості в поезії Ліни Костенко. Наукові записки. Серія «Філологічна». 2012. Випуск 27. С. 341-344.

11. Кужільна Л.В. Національна модель світу в поезії літературного шістдесятництва в українській літературі XX століття : монографія. Кіровоград: Кіровоград. держ. пед. унт ім. В. Винниченка, 2003. 326 с.

12. Кузьменко В.І. Історія української літератури: XX – поч. XXI ст. : навч. посіб. : у 3 т. / В.І. Кузьменко, О.О. Гарачковська, М.В. Кузьменко та ін. ; за ред. В.І. Кузьменка. Київ : Академвидав, 2013. Т. 1. 2013. 592 с.; Т. 2. 2014. 536 с.; Т. 3. 2016. 552 с.

13. Соловей Е. Українська філософська лірика : навч. посіб. із спецкурсу. Київ: Юніверс, 1999. 368 с.

14. Таран О. Феномен художнього таланту в поетичній інтерпретації Ліни Костенко: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01; Кіровоград. держ. нац. унт ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2004. 213 с.

15. Ткаченко А. Поезія осягнення. Слово і Час. 1991. № 11. С. 93-96.

16. Ткаченко А. Мистецтво слова: підручник для студ. гуманіт. спец. вищих навч. закладів. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003.

17. Baytimur N.M. A Study on the Use of the Rose in Cemal Süreya's Poems. Humanities. 2024, 13(6), 173-178.

18. Harmanci A. Cemal Süreya Şiirinde Dil Sapmaları. Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/4 Spring 2013, p. 909-918.

19. Karadeniz M. Cemal Süreya Şiirinde İroni ve Humor'un Kullanım Amaçları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (SUTAD). 2018. № 43. S. 275-287.

20. Süreya C. Göçebe: şiirler. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2016. 48 s.

21. Süreya C. Sevda Sözleri: Bütün Şiirleri. İstanbul : Can Yayınları, 2025. 376 s.

22. Süreya C. Üvercinka: şiirler. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2016. 64 s.

23. Süreya C. Sevda Sözleri: şiirler. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları, 2016. 160 s.

24. Yavuzer M. Ş. Cemal Süreya'nın Şiirlerinde Kadın Arketipi. Türkiyat Araştırmaları Dergisi. 2018. Vol. 41. S. 133-150.

References:

1. Antonyshyn S. (2000). «Nad richkoiu buttia – na berezi krutomu», abo Lilei dlia Liny ["Over the River of Being – on the Steep Bank," or Lilies for Lina]. Dzvin.№3.S.125-132 [Ukr].

2. Barabash S.H. (2004). Tvorchist Liny Kostenko v ideino-khudozhnomu konteksti literaturnoi doby [Lina Kostenko's work in the ideological and artistic context of the literary era] : dys. ... dokt. filol. nauk: 10.01.01; Lviv. nats. unt im. I. Franka. Lviv. 382 s. [in Ukrainian].

3. Briukhovetskyi V. (1990). Lina Kostenko [Lina Kostenko] : Narys tvorchosti. Kyiv : Dnipro. 262 s. [in Ukrainian].

4. Hordasevych H. (1989). Syluety poetes [Silhouettes of poetess]. Kyiv: Rad. pysmennyk. 246 s. [in Ukrainian].

5. Kovalevskyi O.V. (2001). Lina Kostenko: filosofiia buntu y «filosofiia sertsia» [Lina Kostenko: philosophy of rebellion and "philosophy of the heart"] : monohrafiia. Kharkiv: Prapor. 176 s. [in Ukrainian].

6. Kostenko L. (2011). Richka Heraklita [Heraclitus River] / uporiad. ta peredm. O. Pakhlovskoi; Kyiv : Lybid. 336 s. [in Ukrainian].

7. Kostenko L. (1989). Vybrane [Selected]. Kyiv : Dnipro. 559 s. [in Ukrainian].
8. Kostenko L.(1999). Navchalnyi posibnyk-khrestomatiia [Textbook-reading guide] / uporiad. H. Klochek. Kirovohrad : Stepova Ellada. 320 s. [in Ukrainian].
9. Kosharska H. (1994). Tvorchist Liny Kostenko z pohliadu poetyky ekspresyvnosti [Lina Kostenko's work from the perspective of poetics of expressiveness]. Kyiv : Vydavn. dim «KM Academia». 165 s. [in Ukrainian].
10. Krylovets N. (2012). Filosofiia tvorchosti v poezii Liny Kostenko [Philosophy of creativity in the poetry of Lina Kostenko]. Naukovi zapysky. Seriia «Filolohichna». Vypusk 27. S. 341-344 [in Ukrainian].
11. Kuzhilna L.V. (2003). Natsionalna model svitu v poezii literaturnoho shistde-siatnytstva v ukrainskii literaturi KhKh stolittia [The National Model of the World in the Poetry of the Literary Sixties in Ukrainian Literature of the 20th Century] : monohrafiia. Kirovohrad : Kirovohrad. derzh. ped. unt im. V. Vynnychenka. 326 s. [in Ukrainian].
12. Kuzmenko V.I. (2013; 2014; 2016). Istoriia ukrainskoi literatury: KhKh – poch. KhKhI st. [History of Ukrainian Literature: 20th – early 21st centuries] : navch. posib. : u 3 t. / V.I. Kuzmenko, O.O. Harachkovska, M.V. Kuzmenko ta in. ; za red. V.I. Kuzmenka. Kyiv: Akademvydav. T. 1. 592 s.; T. 2. 536 s.; T. 3. 552 s. [in Ukrainian].
13. Solovei E. (1999). Ukrainska filosofska liryka [Ukrainian philosophical lyrics]: navch. posib. iz spetskursu. Kyiv : Yunivers. 368 s. [in Ukrainian].
14. Taran O. (2004). Fenomen khudozhnoho talantu v poetychnii interpretatsii Liny Kostenko [The phenomenon of artistic talent in the poetic interpretation of Lina Kostenko]: dys. ... kand. filol. nauk: 10.01.01; Kirovohrad. derzh. nats. unt im. V. Vynnychenka. Kirovohrad. 213 s. [in Ukrainian].
15. Tkachenko A. (1991). Poeziia osiahnennia [Poetry of comprehension]. Slovo i Chas. № 11. S. 93-96. [in Ukrainian].
16. Tkachenko A. (2003). Mystetstvo slova: pidruchnyk dlia stud. humanit. spets. vyshchykh navch. Zakladiv [The art of words]. Kyiv : VPTs «Kyivskyi universytet». [in Ukr].
17. Baytimur N.M. (2024). A Study on the Use of the Rose in Cemal Süreya's Poems. Humanities, 13(6), 173-178 [in English].
18. Harmanci A. (2013). Cemal Süreya Şiirinde Dil Sapmaları [Linguistic Deviations in Cemal Süreya's Poetry]. Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/4 Spring, p. 909-918 [in Turkish].
19. Karadeniz M. (2018). Cemal Süreya Şiirinde İroni ve Humor'un Kullanım Amaçları [The Purposes of Using Irony and Humor in Cemal Süreya's Poetry]. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (SUTAD). № 43. S. 275-287 [in Turkish].
20. Süreya C. (2016). Göçebe: şiirler [Nomad: Poems]. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları. 48 s. [in Turkish].
21. Süreya C. (2025). Sevda Sözleri: Bütün Şiirleri [Words of Love: All Poems]. İstanbul : Can Yayınları. 376 s. [in Turkish].
22. Süreya C. (2016). Üvercinka: şiirler [Uvercinka: poems]. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 64 s. [in Turkish].
23. Süreya S. (2016). Sevda Sözleri: şiirler [Words of Love: Poems]. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. 160 s. [in Turkish].
24. Yavuzer M. Ş. (2018). Cemal Süreya'nın Şiirlerinde Kadın Arketipi [The Female Archetype in Cemal Süreya's Poems]. Türkiyat Araştırmaları Dergisi. Vol. 41. S. 133-150 [in Turkish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'25:811.112.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-681-692

Кабаченко Ірина Леонідівна доцент кафедри перекладу, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-3906-7125

Малашевська Ірина Ярославівна старший викладач кафедри німецької філології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-5185-0959

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВИХ ТЕРМІНІВ ТА КОНЦЕПЦІЙ З НІМЕЦЬКОЇ НА ІНШІ МОВИ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження особливостей перекладу наукових термінів і концепцій з німецької мови на інші мови в контексті сучасної міжмовної та міждисциплінарної наукової комунікації. Актуальність роботи зумовлена зростанням обсягів міжнародного наукового обміну, інтенсифікацією цифрових комунікацій та потребою в забезпеченні термінологічної точності й концептуальної узгодженості перекладених наукових текстів. У процесі дослідження обґрунтовано, що ефективний науково-технічний переклад ґрунтується на дотриманні жанрово-стилістичних норм мови перекладу та забезпеченні функціональної відповідності спеціалізованих понять. Доведено, що узгодженість термінологічного апарату з нормами цільової мови є визначальним чинником інтеграції перекладеного тексту в міжнародний науковий простір. Особливу увагу приділено взаємозв'язку перекладу з процесами локалізації, які передбачають комплексну адаптацію науково-технічних текстів до культурних, інституційних і прагматичних особливостей цільової аудиторії. На матеріалі перекладу складних композитних і абстрактних термінів німецького наукового стилю (зокрема Erkenntnisinteresse, wissenschaftliche Begriffsbildung, Hochschulbildung, Studienordnung) показано, що перекладач здійснює семантичне та концептуальне моделювання понять з урахуванням традицій наукового мислення відповідної мовної спільноти. Встановлено, що переклад німецької академічної та економічної термінології українською мовою ускладнюється системними відмінностями в організації освітнього й соціально-економічного простору, що зумовлює потребу в дискурсивно вмотивованій адаптації термінів. Окремий блок дослідження присвячено аналізу перекладу культурно зумовлених реалій і міждисциплінарних

концептів, зокрема соціологічної теорії ризику У. Бека та економічних понять (Wertschöpfungskette, Standortvorteil), а також зіставному аналізу багатомовних версій публікацій порталу deutschland.de. Отримані результати засвідчують, що переклад наукових концептів з німецької мови поєднує лінгвістичну компетентність перекладача з глибоким фаховим знанням предметної галузі. Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленому аналізі перекладацьких стратегій і закономірностей концептуальної адаптації термінів у різних мовах.

Ключові слова: переклад, термін, концепція, німецька мова, міжмовна комунікація, дискурс.

Kabachenko Iryna Docent of the Department of Translation, Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-3906-7125

Malashevska Iryna Senior Lecturer of the Department of German Philology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-5185-0959

STUDY OF THE SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATING SCIENTIFIC TERMS AND CONCEPTS FROM GERMAN INTO OTHER LANGUAGES

Abstract. The article presents a comprehensive study of the features of translating scientific terms and concepts from German into other languages in the context of contemporary interlingual and interdisciplinary scientific communication. The relevance of the work is determined by the growth of international scientific exchange, the intensification of digital communications, and the need to ensure terminological accuracy and conceptual consistency of translated scientific texts. The study substantiates that effective scientific and technical translation is based on adherence to the genre and stylistic norms of the target language and on ensuring the functional equivalence of specialized concepts. It is demonstrated that the consistency of the terminological apparatus with the norms of the target language is a decisive factor for integrating the translated text into the international scientific community. Special attention is given to the interrelation between translation and localization processes, which involve the comprehensive adaptation of scientific and technical texts to the cultural, institutional, and pragmatic characteristics of the target audience. Using the translation of complex compound and abstract terms from the German scientific style (such as Erkenntnisinteresse, wissenschaftliche Begriffsbildung, Hochschulbildung, Studienordnung), the study shows that the translator performs semantic and

conceptual modeling of concepts, taking into account the traditions of scientific thought of the respective linguistic community. It is established that the translation of German academic and economic terminology into Ukrainian is complicated by systemic differences in the organization of educational and socio-economic spaces, necessitating discursively motivated adaptation of terms. A separate part of the study is devoted to the analysis of the translation of culturally conditioned realities and interdisciplinary concepts, including Ulrich Beck's sociological theory of risk and economic concepts (e.g., Wertschöpfungskette, Standortvorteil), as well as a comparative analysis of multilingual versions of publications on the deutschland.de portal. The results indicate that the translation of scientific concepts from German combines the translator's linguistic competence with deep professional knowledge of the subject area. Prospects for further research lie in a detailed analysis of translation strategies and the patterns of conceptual adaptation of terms across different languages.

Keywords: translation, term, concept, German language, interlingual communication, discourse.

Постановка проблеми. Проблема перекладу виступає однією з центральних у сучасному перекладознавстві та лінгвістиці, тому що від правильності відтворення змісту залежить адекватність сприйняття тексту цільовою аудиторією. Вона передбачає врахування мовних і культурних особливостей мови оригіналу та адаптацію її до норм мови перекладу, що забезпечує функціональну еквівалентність. Водночас ефективний переклад сприяє інтеграції матеріалу у міжнародний науковий дискурс, забезпечуючи його зрозумілість і прийнятність у міжмовному спілкуванні, що робить дане дослідження надзвичайно актуальним для розвитку сучасних методик перекладу та міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень показує, що проблема перекладу становить важливий науковий інтерес і привертає увагу дослідників різних галузей. Зокрема, Шишко А. зазначає, що сучасний науково-технічний переклад в умовах глобалізації потребує врахування лексичних та контекстуальних чинників, що визначають адекватність передачі змісту [1]. Водночас Гаврилова І. підкреслює специфіку перекладу термінології сфери ІТ, наголошуючи на необхідності поєднання мовних знань із професійними компетенціями перекладача [2]. Ріба-Гринишин О. аналізує лексичні трансформації у перекладі німецької науково-технічної термінології [3]. Бондар Н. та Житник О. висвітлюють особливості перекладу економічних термінів, акцентуючи увагу на специфічних труднощах міжмовної репрезентації термінів [12]. Своєю чергою, Дужа-Задорожна М. та Зелінська А. досліджують академічну лексику, відзначаючи, що передача смислу

німецьких термінів українською мовою потребує врахування стилістичних та культурних аспектів [5]. Натомість у праці [6] звернено увагу на труднощах перекладу німецьких реалій.

Однак, невирішеними частинами загальної проблеми перекладу залишаються аспекти лексичної, стилістичної та контекстуальної адекватності при перекладі наукових термінів і концепцій з німецької на інші мови, що потребує подальшого дослідження та системного аналізу.

Мета статті – вивчення особливостей перекладу наукових термінів та концепцій з німецької на інші мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективний науково-технічний переклад передусім ґрунтується на точному відтворенні змісту оригінального повідомлення із залученням термінології, що є усталеною та загальноприйнятою у відповідній науковій спільноті мови перекладу. За таких умов переклад має відповідати жанровим і стилістичним стандартам науково-технічної літератури, забезпечуючи функціональну еквівалентність спеціалізованих одиниць і концептів у міжмовній комунікації [1, с. 130]. Принагідно зауважимо, що саме узгодженість термінологічного апарату з нормами мови перекладу визначає рівень інтеграції перекладеного тексту в міжнародний науковий обіг.

Разом із тим у сучасному інформаційно-технологічному просторі науково-технічний переклад тісно поєднується з процесом локалізації, який виходить за рамки суто мовної трансформації. Тут мається на увазі комплексна адаптація програмних інтерфейсів, довідкових матеріалів, вебресурсів і цифрових платформ до регіональних та культурних особливостей цільової аудиторії. Тому, за таких умов переклад слугує базою для зрозумілого подання технологічних інструкцій незалежно від лінгвістичного чи культурного тла реципієнта [2, с. 227].

Водночас професійна якість перекладу значною мірою зумовлюється коректним добором лексичних трансформацій у процесі передавання технічної термінології. Зауважмо, що використання термінологічних словників потребує аналітичного підходу, оскільки лексикографічні джерела нерідко різняться за ступенем повноти, актуальності та концептуальної точності. Саме тому перекладач має спиратися на словникові відповідники, а також на ґрунтовне знання відповідної галузі науки і техніки, що уможливлює усвідомлене та контекстуально вмотивоване застосування спеціалізованих термінів [3, с. 309].

З огляду на переклад наукових термінів і концепцій з німецької на інші мови проблематичними є комплексні терміни та абстрактні номінації, притаманні німецькому науковому стилю. Наприклад, термін *Erkenntnisinteresse* у філософсько-науковому дискурсі відтворюється як *cognitive interest*

англійською мовою, *пізнавальний інтерес* українською мовою, *intérêt cognitif* французькою мовою, *interés cognitivo* іспанською мовою тощо. Аналіз наведених вище відповідників свідчить, що переклад передбачає концептуальне узгодження змісту з традиціями наукового мислення кожної мови.

Подібним чином переклад складних термінологічних сполук, зокрема *wissenschaftliche Begriffsbildung*, реалізується як *scientific concept formation* англійською мовою, *наукове формування понять* українською мовою, *formation des concepts scientifiques* французькою мовою, *formación de conceptos científicos* іспанською мовою тощо. Водночас у кожному з наведених випадків перекладач здійснює семантичне моделювання поняття з урахуванням дискурсивних норм мови перекладу, що забезпечує збереження когнітивної цілісності терміна в міжмовному просторі.

Своєю чергою, особливості перекладу німецької академічної термінології українською мовою зумовлюються системними відмінностями в організації та функціонуванні вищої освіти Німеччини й України. У цьому контексті перекладацька діяльність не може обмежуватися формальним добором лексичних відповідників, оскільки передавання термінологічних одиниць потребує врахування семантико-концептуальної специфіки української академічної лексики та її усталених норм уживання. Відтак, адекватність перекладу досягається через поєднання термінологічної точності з дискурсивною відповідністю, що забезпечує коректне функціонування запозичених понять у вітчизняному науковому просторі [5, с. 177].

З огляду на зазначене, переклад базових німецьких академічних концептів потребує аналітичного осмислення їхнього місця в науковій картині світу. Так, термін *Hochschulbildung* у міжмовній передачі перекладається як *вища освіта* українською мовою. Прикметно, що попри формальну еквівалентність наведених відповідників, їхнє функціональне наповнення корелює з національними моделями освітніх систем, що має враховуватися під час перекладу академічних текстів.

Поряд з тим, термін *Studienordnung*, який позначає нормативний документ, що регламентує організацію освітнього процесу у німецьких університетах, передається як *study regulations* англійською мовою або як *положення про освітню програму* українською мовою. Доречно зауважити, що в українському науково-освітньому дискурсі пряме калькування є неприйнятним, оскільки потребує концептуальної адаптації до чинної нормативно-правової бази та усталеної термінологічної традиції.

Водночас особливу складність у перекладі становлять німецькі слова-реалії та ідіоми-реалії, що відображають культурно зумовлені явища та ментальні установки мовної спільноти. Їх передавання вимагає глибокого

розуміння соціокультурного контексту, у якому вони функціонують. Саме тому переклад таких одиниць передбачає досягнення рівноваги між збереженням семантичної точності та адаптацією до прагматичних і стилістичних норм мови перекладу [6, с. 111].

Як приклад наведемо переклад лексеми *Bildungsbürger*, що репрезентує специфічний соціокультурний тип у німецькому суспільстві. У перекладах фіксуються варіанти *educated middle-class intellectual* англійською мовою, *освічений представник інтелігенції* українською мовою, *bourgeois cultivé* французькою мовою тощо. Тут доречно підкреслити, що жоден із наведених відповідників не відтворює повністю культурного обсягу оригінального поняття, унаслідок чого перекладач змушений застосовувати описові або контекстуально зумовлені трансформації.

Для здійснення адекватного перекладу науково-економічних текстів з німецької мови недостатньо обмежуватися лише високим рівнем володіння мовою. Вирішального значення набуває наявність у перекладача ґрунтовних фахових знань у галузі економіки, які уможливлюють коректну інтерпретацію спеціалізованих понять і категорій. У цьому зв'язку перекладацька діяльність постає як міждисциплінарний процес, що поєднує лінгвістичну компетентність із професійним розумінням економічних реалій [4, с. 137].

Зважаючи на специфіку німецької мови, перекладач у процесі роботи часто зіштовхується з необхідністю відтворення складних композитних термінів, які не завжди мають прямі лексичні відповідники в інших мовах. Прикметно, що такі терміни можуть передаватися шляхом використання семантично споріднених простих слів, розгорнутих словосполучень або контекстуально зумовлених лінгвістичних еквівалентів. Саме тому вибір перекладацької стратегії визначається функціонуванням терміна у конкретному науковому контексті.

Наприклад, переклад економічного терміна *Wertschöpfungskette* передається як *value chain* англійською мовою або ж як *ланцюг створення вартості* українською мовою. Крім того, доцільно зазначити, що в наведених мовах термін адаптується до усталених концептуальних моделей економічної теорії, що забезпечує збереження його аналітичного потенціалу в міжмовній комунікації. Водночас переклад новітніх економічних концептів, наприклад, терміну *Standortvorteil*, потребує поглибленого контекстуального аналізу. Так, цей термін відтворюється як *competitive location advantage* англійською мовою, *конкурентна перевага розміщення* українською мовою, а *avantage de localisation* французькою мовою. У наведених випадках перекладач фактично здійснює концептуальне моделювання терміна, добираючи мовні засоби, здатні адекватно репрезентувати економічний зміст у цільовій науковій традиції.

Продовжуючи аналіз перекладацьких трансформацій, доцільним є звернення до міждисциплінарних наукових теорій, у рамках яких термінологічні одиниці набувають абстрактного змісту. Саме в такій площині доцільно розглядати соціологічну концепцію ризику, розроблену Ulrich Beck у праці *Risikogesellschaft: Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung* [7], де автор розгортає концепцію «суспільства ризику», апелюючи до історичної універсальності феномена ризику як соціальної та екзистенційної категорії. Зокрема, через риторичні запитання, наприклад, *Sind Risiken nicht mindestens so alt wie die Industrialisierung, möglicherweise so alt, wie das Menschengeschlecht überhaupt?*, U. Beck підкреслює, що ризик супроводжує людське існування від його початків. Прикметно, що в німецькому оригіналі [7] термін *Risiken* функціонує як концепт, який поєднує біологічні, соціальні та техногенні виміри, що створює додаткові виклики для міжмовної передачі.

Доречно зауважити, що в системі німецькомовного наукового дискурсу U. Beck послідовно протиставляє «старі» та «нові» ризики, наголошуючи на парадоксальності модерного розвитку. З одного боку, він акцентує увагу на зменшенні традиційних загроз (*Hungersnöte, Seuchen, Naturkatastrophen* [7]) апелюючи до статистично фіксованих досягнень індустріального суспільства, таких як *Rückgang der Kindersterblichkeit* та *die gewonnenen Jahre* [7]. З іншого боку, саме на цьому тлі постають новітні технологічні ризики, концептуалізовані як системні й глобальні за масштабом.

Порівняння з англомовною версією праці цього автора [8] засвідчує помітні трансформації дискурсивної подачі. Так, в англійському перекладі риторичні запитання збережено, однак вони набувають більш лінійної та пояснювальної форми, зокрема, *Aren't risks at least as old as industrial society, possibly even as old as the human race itself?* [8]. Принагідно слід наголосити, що англійський текст демонструє тенденцію до зниження експресивної напруги, притаманної німецькому оригіналу, на користь раціоналізованого академічного стилю.

Варто звернути увагу на переклад фрагмента про «нові ризики» (*neue Risiken*) пов'язані з атомною енергетикою, хімічним та біотехнологічним виробництвом. В англомовній версії акцент переноситься на математично-статистичну інтерпретацію ризику, наприклад, *considered mathematically or physically, are these not dangers of great scope, but also of exceedingly small, actually negligible probability?* [8]. Відтак, переклад переорієнтовує зміст відповідно до англосаксонської традиції раціонального аналізу ризиків.

Водночас зіставлення оригіналу [7] й перекладу [8] засвідчує, що такі концепти, як *Gefahr*, *Risiko*, *Wahrscheinlichkeit*, у різних мовах

функціонують у відмінних когнітивних рамках. У німецькій мові *Gefahr* акцентує увагу на потенційну загрозу як стан, тоді як в англійській *risk* тісніше пов'язаний з імовірнісною оцінкою. Наведене зумовлює необхідність контекстуально вмотивованого перекладу, який виходить за рамки формальної еквівалентності та враховує концептуальні традиції цільової мови.

Таким чином, вивчення когнітивних відмінностей у функціонуванні термінів у різних мовах підкреслює потребу в комплексному аналізі перекладу на прикладі конкретних корпусних матеріалів, що дозволяє простежити трансформації на рівні дискурсу, лексики та концептуальних моделей.

Так, матеріал Orth Martin за 27.03.2025, поданий у багатомовному корпусі (deutschland.de), дозволяє здійснити детальний аналіз перекладу економічних термінів і концептів з німецької мови на інші європейські мови та оцінити трансформації, що відбуваються на рівні дискурсу, лексики та когнітивної структури тексту.

Перш за все, у німецькому оригіналі *Industrieland Deutschland – die wichtigsten Fakten* [9] важливий концепт *Industrie* відображено як центральну категорію економічного розвитку через формулу *das Fundament für Wachstum und Wohlstand*. Англійський переклад *Germany as an industrialised country – the main facts* [10] зберігає змістову основу, трансформуючи її у конструкцію *industry is the foundation for growth and prosperity*, що передає ідею економічної фундаментальності, але дещо зменшує метафоричне навантаження німецького тексту. У французькій версії *L'Allemagne, pays industriel – les principaux faits* [11] застосовано синтаксичну інверсію (*Bien plus que dans d'autres pays, l'industrie est en Allemagne à la base de la croissance et de la prospérité*), що підкреслює компаративний характер твердження та когнітивну увагу на винятковості німецької промисловості.

Особливо доречно виділити іспанський переклад *¿Qué porcentaje de participación tiene el sector manufacturero en los resultados económicos?…* [12], де числові показники (*19,7 % del valor añadido de Alemania es lo que aportó el sector manufacturero en 2024; en comparación, el aporte del sector en Francia fue del 10,6 %, en EE. UU., 17,5 %*) передані через прямі еквіваленти німецьких даних, а запитання трансформоване у функціонально інформаційний формат, орієнтований на однозначне сприйняття фактів цільовим читачем.

Водночас структура речень і синтаксис іспанського тексту підкреслюють компаративну природу тверджень та акцентують винятковість економічного розвитку Німеччини порівняно з іншими країнами.

Доречно зауважити, що числові показники *Bruttowertschöpfung* та частка виробничого сектору (*19,7 Prozent steuerte das Verarbeitende Gewerbe 2024 zur Bruttowertschöpfung in Deutschland bei*) передані у всіх мовних версіях через прямі еквіваленти (*gross value added* — англ., *valeur ajoutée brute* — франц., icп.) [4-7]. Водночас англійська версія трансформує структуру запитань у суто інформаційний формат (*What is the manufacturing sector's share of economic output?*), що свідчить про прагматичну адаптацію до норми цільового економічного дискурсу та орієнтацію на аналітичне сприйняття даних.

Доречно відзначити, що перелік домінантних галузей (*Automobil, Maschinenbau, Chemische Industrie und Elektro-Industrie*) зберігається у всіх мовних версіях [9-12]. Водночас лексема *Maschinenbau* трансформується у *mechanical engineering* (англ.), *construction mécanique* (фр.) та *construcción de maquinaria* (icп.), що демонструє різні моделі концептуалізації одного й того ж економічного явища: німецька традиція фокусується на процесі виробництва машин, а англо-, франко- та іспаномовні версії – на основоположному значенні інженерного знання.

Особливо прикметно, що імена глобальних корпорацій (*Volkswagen, Daimler, BMW, BASF, Siemens*) залишаються інтернаціоналізованими маркерами, що не підлягають перекладу, тоді як відомості про чисельність персоналу (*rund 118.000 Angestellten* [9]*; aprox. 118 000 empleadas y empleados* [12]) узагальнюються та спрощуються у перекладах. Наведена адаптація сприяє зручному сприйняттю інформації міжнародним читачем, зберігаючи при цьому базовий соціально-економічний контекст.

Варто також підкреслити культурноспецифічний концепт *mittelständisch geprägt*, який у перекладах трансформується до нейтральних відповідників *SMEs, entreprises de taille moyenne* та *empresas medianas* [10-12], що забезпечує зрозумілість тексту для іноземної аудиторії, однак частково зменшує глибину соціально-економічного значення, притаманного німецькій економічній моделі.

Принагідно зазначимо, що зіставний аналіз демонструє важливість контекстуально обґрунтованої концептуальної адаптації, тобто переклад включає переформатування когнітивної структури тексту, відбір інформаційно значущих елементів і прагматичну модифікацію стилю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження засвідчило, що переклад наукових термінів і концепцій з німецької мови на інші мови виходить за рамки формальної лексичної відповідності. Насамперед встановлено, що адекватність науково-технічного перекладу забезпечується поєднанням термінологічної точності, функціональної еквівалентності та дотримання жанрово-стилістичних норм

мови перекладу. Водночас з'ясовано, що переклад спеціалізованих одиниць неможливий без урахування концептуальних традицій наукового мислення кожної мовної спільноти, оскільки складні композитні терміни, абстрактні номінації та культурно зумовлені реалії потребують семантичного моделювання й контекстуально вмотивованих трансформацій.

Результати аналізу перекладів академічних, економічних і міждисциплінарних текстів підтверджують, що переклад наукових концептів з німецької мови передбачає обов'язкове врахування когнітивних відмінностей між мовами та національно зумовлених моделей концептуалізації знання.

З огляду на це, доведено, що професійна якість перекладу досягається завдяки поєднанню лінгвістичної компетентності перекладача з глибоким фаховим розумінням відповідної галузі науки, а також здатністю здійснювати прагматичну та дискурсивну адаптацію тексту.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому когнітивно-дискурсивному аналізі перекладу німецьких термінів у різних мовах з метою виявлення стандартних перекладацьких стратегій, закономірностей концептуальної адаптації та їх впливу на міжмовну комунікацію.

Література

1. Шишко А. Сучасні питання та загальні особливості науково-технічного перекладу в сучасних умовах глобалізації.International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. Vol. 3, № 2. Pp. 126-133. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.14

2. Гаврилова І. Специфіка перекладу термінології сфери ІТ (на матеріалі німецької мови). Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 73, том 1. С. 225-231. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-33

3. Ріба-Гринишин О. М. Переклад німецької науково-технічної термінології: лексичні трансформації. Прикарпатський вісник НТШ. Слово. 2018. № 4. С. 303-310.

4. Бондар Н. В., Житник О. М. Специфіка перекладу економічних термінів у німецькомовному дискурсі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023. № 60. Том 1. С. 136-139. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.60.1.32

5. Дужа-Задорожна М. П., Зелінська А. А. Деякі аспекти перекладу німецької академічної лексики українською. Закарпатські філологічні студії. 2024. Випуск 34 Том 1. С. 174-178. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.34.1.30

6. Кабаченко І.Л., Малашевська І. Я. ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ РЕАЛІЙ. Закарпатські філологічні студії. 2024. Випуск 33 Том 2. С. 108-112. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.19

7. Beck Ulrich. Risikogesellschaft: Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. URL: https://www.bpb.de/system/files/apuz_files/1989-36/APuZ_1989_36.pdf

8. Beck U. From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment. Theory, Culture & Society. 1992. № 9(1). P. 97-123. DOI: https://doi.org/10.1177/026327692009001006 (Original work published 1992)

9. Orth Martin. Industrieland Deutschland – die wichtigsten Fakten. Deutschland.de, 27.03.2025. URL: https://www.deutschland.de/de/topic/wirtschaft/deutschlands-industrie-die-wichtigsten-zahlen-und-fakten

10. Orth Martin. Germany as an industrialised country – the main facts. Deutschland.de, 27.03.2025. URL: https://www.deutschland.de/en/topic/business/germanys-industry-the-most-important-facts-and-figures

11. Orth Martin. L'Allemagne, pays industriel — les principaux faits. Deutschland.de, 27.03.2025. URL: https://www.deutschland.de/fr/topic/economie/lindustrie-de-lallemagne-les-principaux-chiffres-et-faits

12. Orth Martin. Alemania industrializada: los datos más importantes. Deutschland.de, 27.03.2025. URL: https://www.deutschland.de/es/topic/economia/la-industria-alemana-los-hechos-y-numeros-mas-importantes

References

1. Shyshko, A. (2024). Suchasni pytannia ta zahalni osoblyvosti naukovo-tekhnichnoho perekladu v suchasnykh umovakh hlobalizatsii [Contemporary issues and general features of scientific and technical translation in the context of globalization]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3(2), 126-133. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.14 [in Ukrainian].

2. Havrylova, I. (2024). Spetsyfika perekladu terminolohii sfery IT (na materiali nimetskoi movy) [Specifics of translating IT terminology (based on German language material)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical Issues of the Humanities*, 73(1), 225-231. https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-1-33 [in Ukrainian].

3. Riba-Hrynyshyn, O. M. (2018). Pereklad nimetskoi naukovo-tekhnichnoi terminolohii: leksychni transformatsii [Translation of German scientific and technical terminology: Lexical transformations]. *Prykarpatskyi visnyk NTSh. Slovo – Prykarpattia Bulletin of the Shevchenko Scientific Society. Word*, 4, 303-310 [in Ukrainian].

4. Bondar, N. V., Zhytnyk, O. M. (2023). Spetsyfika perekladu ekonomichnykh terminiv u nimetskomovnomu dyskursi [Specifics of translating economic terms in German-language discourse]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 60(1), 136-139. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.60.1.32 [in Ukrainian].

5. Duzha-Zadorozhna, M. P., Zelinska, A. A. (2024). Deiaki aspekty perekladu nimetskoi akademichnoi leksyky ukrainskoiu movoiu [Some aspects of translating German academic vocabulary into Ukrainian]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 34(1), 174-178. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.34.1.30 [in Ukrainian].

6. Kabachenko, I. L., Malashevska, I. Ya. (2024). Trudnoshchi perekladu nimetskykh realii [Difficulties in translating German realia]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 33(2), 108-112. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.19 [in Ukrainian].

7. Beck, U. (1989). *Risikogesellschaft: Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung* [Risk society: Towards a new modernity]. München: Suhrkamp [in German].

8. Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 97-123. https://doi.org/10.1177/026327692009001006 [in English].

9. Orth, M. (2025, March 27). Industrieland Deutschland – die wichtigsten Fakten [Germany as an industrial country – the most important facts]. *Deutschland.de* [in German].

10. Orth, M. (2025, March 27). Germany as an industrialised country – the main facts. *Deutschland.de* [in English].

11. Orth, M. (2025, March 27). L'Allemagne, pays industriel – les principaux faits [Germany as an industrial country – the main facts]. *Deutschland.de* [in French].

12. Orth, M. (2025, March 27). Alemania industrializada – los datos más importantes [Industrialised Germany – the most important facts]. *Deutschland.de* [in Spanish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111’37:81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-693-706

Кириленко Максим Олександрович аспірант кафедри прикладної лінгвістики, Український державний університет ім. Михайла Драгоманова, асистент кафедри романо-германської філології, Білоцерківський національний аграрний університет, м.Біла Церква, https://orcid.org/0009-0004-2197-4733

СИНОНІМІЯ ТА АНТОНІМІЯ ЛЕКСЕМ ‘NEED(S)’ І ‘ПОТРЕБА’ У ТЛУМАЧНІЙ І ПЕРЕКЛАДНІЙ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз англійської лексеми *need* та українських *потреба* і *потребувати* у синонімічних, антонімічних та перекладних словниках. Дослідження спрямоване на виявлення ядрових і периферійних значень цих лексем, їх стилістичних і семантичних відтінків, а також на з’ясування способів вербалізації концепту NEEDS у англомовній та україномовній концептосферах. Використання чотирьох англомовних словників синонімів («Thesaurus.com», «Merriam-Webster Dictionary», «Oxford Learner’s Thesaurus», «Collins Dictionary») та чотирьох україномовних джерел («Словник синонімів української мови», електронний словник «Synonimy.info», «Словник синонімів української мови у двох томах», «Практичний словник синонімів української мови Караванського») дозволило виділити ядро, ближню та дальню периферію синонімічних рядів, а також рідкісні стилістично марковані чи архаїчні одиниці.

Порівняння англомовного і україномовного синонімічного ряду показало, що ядро обох лексем відображає базову необхідність і дефіцит, тоді як периферія розкриває емоційні, соціально-економічні, історично-архаїчні та метафоричні значення. Антонімічний аналіз засвідчив, що англійська лексема *need* має розгалужене багатошарове поле, включаючи достатність, надлишок і комфорт, тоді як українське антонімічне поле є вузьким і оцінно-функціональним. Дослідження перекладних словників («Reverso.Context», «Lingea», «Новітній англо-український/україно-англійський словник») продемонструвало різноманітність способів передачі *need* українською та *потреба*/*потребувати* англійською, включаючи базові, модальні та оцінні значення. Результати дослідження свідчать про семантичну спорідненість ядра лексем, проте різницю у структурі периферії та стилістичних акцентах, що відображає культурно-концептуальні особливості обох мов. Подальші дослідження можуть зосередитися на корпусному

аналізі реального вживання лексем у текстах різних жанрів для уточнення семантичних і перекладних закономірностей.

Ключові слова: лексема, потреба, синоніми, антоніми, перекладні словники, семантичне поле.

Kyrylenko Maksym Oleksandrovych Postgraduate student of the Department of Applied Linguistics, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Assistant Professor of the Department of Romance-Germanic Philology, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0009-0004-2197-4733

SYNONYMY AND ANTONYMY OF THE LEXEMES ‘NEED(S)’ AND ‘ПОТРЕБА’ IN INTERPRETATION AND TRANSLATION LEXICOGRAPHY

Abstract. The article provides a comparative analysis of the English lexeme *need* and the Ukrainian *потреба* and *потребувати* in synonym, antonym and translation dictionaries. The research is aimed at identifying the core and peripheral meanings of these lexemes, their stylistic and semantic nuances, as well as clarifying the ways of verbalizing the NEEDS/ПОТРЕБА concept in the English- and Ukrainian-speaking conceptual spheres. The use of four English-language dictionaries of synonyms («Thesaurus.com», «Merriam-Webster Dictionary», «Oxford Learner’s Thesaurus», «Collins Dictionary») and four Ukrainian-language sources («Dictionary of Synonyms of the Ukrainian Language», electronic dictionary “Synonimy.info”, «Dictionary of Synonyms of the Ukrainian Language in Two Volumes», «Practical Dictionary of Synonyms of the Ukrainian Language by Karavansky») allowed us to identify the core, near and far periphery of synonymous rows, as well as rare stylistically marked or archaic units. A comparison of the English-language and Ukrainian-language synonym series showed that the core of both lexemes reflects basic necessity and scarcity, while the periphery reveals emotional, socio-economic, historical-archaic and metaphorical meanings. The antonymic analysis proved that the English lexeme *need* has an extensive multi-layered field, including sufficiency, excess and comfort, while the Ukrainian antonymic field is narrow and evaluative-functional. The study of translation dictionaries («Reverso.Context», «Lingea», «New English-Ukrainian/Ukrainian-English dictionary») demonstrated a variety of ways to convey *need* in Ukrainian and *потреба*/*потребувати* in English, including basic, modal and evaluative meanings. The results of the study indicate the semantic affinity of the lexeme core, but the difference in the structure of the periphery and stylistic accents, which reflects the cultural and

conceptual features of both languages. Further research can focus on the corpus analysis of the actual use of lexemes in texts of various genres to clarify semantic and translation patterns.

Keywords: lexeme, need, synonyms, antonyms, translation dictionaries, semantic field.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці спостерігається посилена увага до дослідження концептів, що лежать в основі мовної картини світу та відображають ціннісні, культурні й соціальні орієнтири носіїв мови. Одним із таких комплексних і багатоаспектних утворень є мегаконцепт NEEDS/ПОТРЕБИ, який охоплює як базові екзистенційні потреби людини, так і ширший спектр соціальних, економічних, психологічних та духовних запитів. Актуальність вивчення цього мегаконцепту зумовлена тим, що він безпосередньо пов'язаний з мотиваційною сферою особистості, механізмами прийняття рішень, формуванням цінностей і поведінкових стратегій у сучасному суспільстві.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі концептуалізації потреб, питання мовної репрезентації мегаконцепту NEEDS у зіставному аспекті залишається недостатньо опрацьованим. Особливої уваги потребує порівняльний аналіз англійської та української мов, оскільки ці мовні системи репрезентують різні культурні традиції та моделі осмислення людських потреб. Вивчення іменників *need*/*потреба* та дієслів *need*/*потребувати* дозволяє простежити специфіку вербалізації потреб на рівні окремих значень, а також виявити національно-специфічні й універсальні риси у структурі мегаконцепту.

Саме тому у статті здійснюється комплексний аналіз семантичної структури лексем, що вербалізують мегаконцепт NEEDS/ПОТРЕБИ, із залученням даних синонімічних, антонімічних та перекладних словників англійської та української мов. Такий підхід дає змогу визначити ядро й периферію відповідних семантичних полів, встановити особливості концептуального наповнення та з'ясувати відмінності в інтерпретації потреб у межах двох концептосфер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лексикографії та семантиці значну увагу приділено вивченню синонімії та антонімії як ключових механізмів вербалізації мовних концептів. Дослідження Д. Мовчан [4] демонструють, що антонімічні зв'язки багатозначних слів реалізуються лише на рівні окремих значень, тоді як синонімічні ряди дозволяють варіювати вираження ядра семантики, формуючи синонімо-антонімічні парадигми. Л.Мерфі [12] підкреслює роль семантичних відношень у побудові лексичних систем, а А.Вежбицька [9] доводить

важливість зіставного аналізу лексем для виявлення універсальних і національно-специфічних особливостей концептуалізації.

У контексті мегаконцепту NEEDS/ПОТРЕБИ ці підходи дозволяють здійснити комплексний аналіз його вербалізації в англійській та українській мовах, виявити ядро та периферію семантичних полів, а також окремі структурні, семантичні й прагматичні ознаки. Огляд останніх досліджень засвідчує, що хоча проблема концептуалізації потреб досліджена широко, питання зіставлення лексем *need* і *потреба* з урахуванням синонімічних і антонімічних зв'язків залишається неопрацьованим. Це обґрунтовує актуальність подальшого дослідження, спрямованого на глибше розкриття структури мегаконцепту NEEDS/ПОТРЕБИ та специфіки його реалізації у різних мовних і культурних контекстах.

Мета статті – порівняльний аналіз англійської лексеми *need* та українських *потреба*/*потребувати* у синонімічних, антонімічних і перекладних словниках, з'ясування їх ядрових і периферійних значень, стилістичних відтінків та способів вербалізації мегаконцепту NEEDS/ ПОТРЕБИ у англомовній та українськомовній лінгвокультурах.

Виклад основного матеріалу. Лексеми, що позначають потреби людини, формують складні семантичні поля, структура яких відображається не лише у тлумачних словниках, а й у системах синонімічних, антонімічних і перекладних відповідників. Саме ці типи лексикографічних джерел дають змогу простежити семантичні зв'язки, смислові відтінки та протиставлення, що виникають у межах певного концепту. У центрі уваги даного дослідження перебувають лексеми *need* та *потреба*, репрезентовані в англомовних і україномовних словниках синонімів, антонімів і перекладних словниках. Зіставлення цих джерел дозволяє виявити, які значення вважаються ядровими, які – периферійними, а також з'ясувати, які смислові компоненти підкреслюються у різних мовних традиціях через систему синонімії та антонімії.

Попередній порівняльний аналіз англомовних і україномовних тлумачних джерел засвідчує часткову семантичну відповідність між лексемами *need* та *потреба*, проте з низкою відмінностей у структурі значень і ступені їх деталізації. Обидві лексеми належать до категорії базових потреб людини і в обох мовах ядром семантичного поля виступає уявлення про необхідність, нестачу та вимогу до задоволення певної потреби, що формує універсальне онтологічне значення. Саме ядро семантичного поля визначає найчастотніші і найбільш стабільні смислові компоненти, які відображають універсальні характеристики концепту потреби. Англомовні словники демонструють більш розгалужену систематизацію, виокремлюючи окремо емоційний аспект ("*strong feeling of wanting*") і соціально-економічний ("*lack*

of means; *poverty*"), тоді як українські джерела тяжіють до узагальнення значень у межах функціональної необхідності. У семантичному полі українського еквівалента простежуються архаїчні та периферійні відтінки ("*бій*", "*фізіологічна потреба*"), що не мають відповідників у сучасних англомовних дефініціях. Таким чином, лексема *need* характеризується більшою абстрактністю й диференційованістю, тоді як *потреба* – широтою культурно-побутового вжитку та стійкістю у формуванні похідних концептів.

Для отримання цілісного уявлення про вербалізацію мегаконцепту NEEDS/ПОТРЕБИ в українській та американській концептосферах необхідно здійснити аналіз синонімічного та антонімічного ряду іменників *need* та *потреба*, дієслова *need* та *потреба*, який дасть змогу виділити конституанти наведених сем, а також дослідити лексико-семантичні, стилістичні особливості їх функціонування та частотність використання. Це у свою чергу дасть змогу виділити ядро та периферію лексичних одиниць *need* та *потреба*.

У рамках нашого дослідження синонімічного ряду іменника *need* та дієслова *need* використано 4 словники, а саме: «Thesaurus.com» [15], «Merriam-Webster Dictionary» [11], «Oxford Learner`s Thesaurus» [13], «Collins Dictionary» [8]. Наш аналіз полягає у виявлені частотності тієї чи тієї лексеми, що дало змого виділити ядро, яке представлене найбільш частотними лексемами та ближню, дальню та крайню перефирію, яка включає рідковживані стилістично марковані одинці. На основі цього, виокремлено чотири групи синонімів за частотністю:

1. «Висока» частотність (ядро), до якої можна віднести лексеми *want, requirement, essential, necessity*, оскільки вони зафіксовані у всіх чотирьох словниках. Наведені синоніми становлять стабільний центр синонімічного ряду. Вони носять універсальний характер, є стилістично нейтральними і найбільш уживаними в сучасній англійській мові.

2. «Середня» частотність (ближня перефирія), яка репрезентується лексичними одиницями *demand, wish, obligation, desideratum, requisite, poverty, lack, shortage, deprivation, inadequacy, insufficiency, paucity, privation* для іменника та *lack, necessitate* для дієслова. Ці слова представлені в трьох словниках. Вони доповнюють ядро, відображаючи різні стилістичні та семантичні відтінки (напр., *lack, shortage* – дефіцит; *wish, obligation* – волевиявлення та соціальні обов'язки).

3. «Низька» частотність – *commitment, charge, devoir, exigency, longing, must, destitution, distress, extremity, impecuniousness, indigence, neediness, penury, emergency, urgency, deficency, needful*(іменник) та *exact, miss, have occasion for, have occasion to, hurt for, claim, entail, have to*. Ці одиниці

трапляються лише у двох словниках. Вони менш поширені, часто стилістично марковані (*devoir*, *impecuniousness*) чи належать до специфічних сфер уживання і вказують на крайній вияв потреби в екстрених ситуаціях (*emergency*, *urgency*).

4. «Рідкісна», де синонім зустрічається тільки раз і до неї належать іменники *right*, *use*, *committal*, *compulsion*, *weakness*, *ought*, *the urge*, *impoverishment*, *pennilessness*, *poorness*, *pressing lack*, *imperative*, *office*, *pledge*, *constraint*, *incumbency*, *payment*, *setup*, *contract*, *word*, *oath*, *desire*, *hunger*, *call* та дієслова *desire*, *covet*, *crave*, *hanker*, *hunger*, *long*, *lust*, *be deficient*, *be deprived*, *be down and out*, *be hard up*, *be in need of*, *be in want*, *be inadequate*, *be needy*, *be poor*, *be short*, *be without*, *die for*, *do without*, *drive for*, *feel a dearth of*, *feel the necessity for*, *feel the pinch*, *go hungry*, *challenge*, *warrant*, *bear*, *insist*, *stipulate*, *enjoin*, *command*, *ask*, *beg*, *cry (for)*, *clamor (for)*, *take*, *involve*, *quest*, *press*, *must*, *should*, *shall*, *will*, *ought (to)*, *rely on/upon sb/sth*, *have to have*, *be obliged to*. Ці слова трапляються лише в одному словнику. Більшість одиниць цієї групи є стилістично маркованими, книжними чи контекстуально обмеженими. Окремі лексеми (*committal*, *poorness*) виявляють ознаки архаїзації. Вони формують крайній пласт периферії, віддалений від ядра.

Проаналізувавши 4 словника синонімів з англійської мови можна виокремити 4 основні значення лексеми *need*: 1) стан нестачі або крайньої необхідності в чомусь; 2) стан бідності; 3) вимога, що передбачає виконання певних дій; 4) сильне бажання, потяг або прагнення до чогось [15, 11, 13, 8]. Таким чином, структура синонімічного ряду англомовної лексеми *need* демонструє високий рівень диференціації, де ядро відображає базову необхідність, а периферія включає різні смислові й стилістичні відтінки. Така організація дозволяє простежити, як англомовна лексична система деталізує значення мегаконцепту NEEDS на рівні емоційних, соціально-економічних та функціональних проявів.

Для аналогічного дослідження синонімічного ряду української лексеми *потреба* було обрано чотири авторитетні джерела: «Словник синонімів української мови» [1], електронний словник «Synonimy.info» [7], «Словник синонімів української мови у двох томах» [2] та «Практичний словник синонімів української мови» [3]. Використання цих словників дозволяє охопити як традиційні, так і сучасні лексичні ресурси, що забезпечує більш повну картину семантичного поля українського відповідника англійської лексеми *need*.

«Словник синонімів української мови у двох томах» надає широкий спектр синонімів до іменника *потреба*, серед яких виділяються: *необхідність*, *запит*, *вимога*, *хіть*, *потрібка*, *знадоба*, *крайність*, *нужда*,

надоба, *подоба*, *діло*, *дільце*, *попит*, *покуп*. Дієслівний ряд включає такі одиниці, як: *вимагати*, *любити*, *нуждатися*, *требувати*, *потрібувати* [2]. Цей словник демонструє як базові, функціональні значення потреби (*необхідність*, *вимога*), так і більш архізовані, культурно-обумовлені чи метафоричні відтінки (*хіть*, *бій*, *потрібка*, *знадоба*), що утворюють периферію семантичного поля.

«Практичний словник синонімів української мови» фокусує увагу на стандартизованих та найбільш частотних синонімах, наводячи для іменника потреба: *необхідність*, *потрібність*, *конечність*, *доконечність*, *потріб*, а для дієслова *потребувати* – *вимагати*, *запотребовувати* [3]. Таке узагальнення відображає основне, ядрове значення лексеми, спрямоване на вираження функціональної необхідності для життя, існування чи здійснення діяльності.

Електронний словник «Synonimy.info» пропонує трохи інший набір синонімів, що включає іменники: *вимога*, *діло*, *запит*, *конечність*, *необхідність*, *нужда*, *потрібність*, а дієслова представлені наступними лексемами: *потребувати*, *вимагати*, *не мусіти*, *бідувати*, *обтяжувати* [7]. Ці дані демонструють ширше стилістичне та емоційне забарвлення дієслова, включаючи як нейтральні функціональні значення (*потребувати*, *вимагати*), так і оцінно-емоційні (*бідувати*, *обтяжувати*).

«Словник синонімів української мови» (Багмет, А.) для лексеми *потрібний – потрібен*, *необхідний*, *доконечний* – дозволяє зробити висновок, що потенційними синонімами до іменника *потреба* є *потрібність*, *необхідність*, *доконечність*, що відповідає ядровим семам концепту [1].

Таким чином, порівняльний аналіз українських словників синонімів дозволяє виокремити чотири рівні структури семантичного поля:

1. Ядро – слова, що передають базову функціональну необхідність (*необхідність*, *потрібність*, *доконечність*).

2. Ближня периферія – терміни, що підкреслюють дефіцит чи бажання, а також соціальні та моральні аспекти (*вимога*, *запит*, *нужда*, *діло*).

3. Дальня периферія – слова з історичним, метафоричним або емоційним відтінком (*хіть*, *потрібка*, *знадоба*, *крайність*).

4. Рідкісна периферія – стилістично марковані або архаїчні одиниці, що зустрічаються у вузьких контекстах або в окремих словниках (*надоба*, *подоба*, *попит*, *покуп*).

Цей аналіз дозволяє порівняти структуру синонімічного ряду української лексеми *потреба* з англомовним *need*, відзначити рівень деталізації значень, а також зрозуміти, які семи є універсальними, а які – периферійними, залежно від частотності та стилістичного забарвлення. Дані компоративного аналізу синонімічного ряду представлені у таблицях 1.

Семантико-синонімічна модель іменника need/потреба та 2. Семантико-синонімічна модель дієслова need/потребувати.

Таблиця 1

Семантико-синонімічна модель іменника need/потреба

Рівень семантики	**Англійська *need(s)***	**Українська *потреба***	**Синоніми української лексеми**	**Семантичний аспект**
Ядро	*necessity, requirement*	*необхідність у чомусь; умови, що змушують до дії*	*необхідність, потрібність, доконечність*	базова необхідність для життя, існування, функціонування
Ближня периферія	*want, lack, deficiency*	*нестача, дефіцит, фізіологічна потреба*	*нужда, конечність, запит, вимога, діло*	відчуття дефіциту або нестачі, мотивує задоволення потреби
Дальня периферія	*duty, obligation, poverty*	*мусити, вимагати; заст. бій, битва*	*хіть, потрібка, знадоба, крайність, надоба, подоба, дільце, попит, покуп*	соціальні, моральні, історично-застарілі або метафоричні значення

Таблиця 2

Семантико-синонімічна модель дієслова need/потребувати

Рівень семантики	**Англійська *need***	**Українська *потребувати***	**Синоніми української лексеми**	**Семантичний аспект**
Ядро	*to require, to be necessary, to be in need*	*відчувати нестачу чогось, необхідність у комусь/чомусь*	*вимагати, нуждатися, потрібувати*	відчуття дефіциту або необхідності; реалізація потреби
Ближня периферія	*to need to do something (дія для задоволення потреби)*	*мусити, вимагати певних умов для розвитку, виконання, здійснення*	*требувати, запотребовувати, любити*	соціальні, моральні або дії для задоволення потреби

Рівень семантики	**Англійська *need***	**Українська *потребувати***	**Синоніми української лексеми**	**Семантичний аспект**
Дальня периферія	*to be obliged, to be in difficulty*	не мусіти, бідувати, обтяжувати	*не мусіти, бідувати, обтяжувати*	історично або контекстуально обмежені значення; емоційне або негативне забарвлення

Отже, порівнюючи синонімічний ряд лексем *need* в англійській та *потреба* й *потребувати* в українській мовах можна виявити наступні особливості: 1) ядро обох лексем співпадає: *необхідність, дефіцит, обов'язковість для існування або функціонування*; 2) ближня периферія: в англійській лексемі *want* та *lack* підкреслює емоційний і дефіцитний компонент, в українській – фізіологічні, соціальні та дії для задоволення потреби; 3) периферія: англійська більше фокусується на обов'язку (*duty, obligation*), українська включає історичні, розмовні чи метафоричні відтінки (*хіть, бій, крайність*); 4) дієслова обох мов відображають активізацію потреби через дію, але українське *потребувати* включає більше варіантів метафоричного та морального значення.

Таким чином, порівняльний аналіз показує, що хоча ядро мегаконцепту NEEDS/ПОТРЕБИ в обох мовах є семантично спорідненим і відображає базову функціональну необхідність, структура периферії та рівень деталізації значень суттєво відрізняються. Англійська лексема характеризується більшою абстрактністю та диференційованістю, виділяючи емоційні та соціально-економічні відтінки, тоді як українська зберігає ширший культурно-побутовий спектр значень та включає історично-архаїчні семи, що відображає специфіку національної концептосфери.

Окрім синонімічного аналізу, не менш важливим є антонімічний аналіз, який дозволяє окреслити межі семантичного поля лексеми, визначити її протилежні значення та з'ясувати ступінь полісемії. Антоніми вказують на контрастні або заперечні значення, що допомагає більш точно уявити концепт у мовній картині світу.

Згідно з даними «Thesaurus.com», антонімами до дієслова *need* є такі лексичні одиниці: *have, not want, abjure, despise, dislike, give, hate, do not want* [15]. Ці приклади демонструють протиставлення між станом нестачі або необхідності чогось (*need*) та станом наявності або свідомого відкидання бажаного (*have, not want, abjure*). Іншими словами, антонімічне поле у цьому випадку охоплює не лише просту відсутність потреби, а й активну присутність ресурсів, можливостей або волі до відмови від чогось.

За даними «Merriam-Webster Dictionar»у, антонімічний ряд більш обмежений і включає слова *have, hold, possess, own*, що передає протиставлення браку та наявності [11]. Ці одиниці відображають головний семантичний контраст – відсутність потреби проти наявності достатку або ресурсу.

Згідно з «Thesaurus.com», антонімами до *need* також є лексеми, що виражають стан задоволеності або надлишку: *nonessential, comfort, fortune, luxury, plenty, riches, wealth, abundance, enough, affluence, sufficiency, adequacy* [15]. Вони демонструють, що антонімічне поле не обмежується простою протилежністю "є потреба / нема потреби", а включає стан достатку, комфорту та необов'язковості, тобто ситуації, коли потреба вже не актуальна.

У «Merriam-Webster Dictionary» антонімічний ряд до *need* є ще ширшим і включає як одиниці, що позначають матеріальний надлишок або багатство (*wealth, opulence, affluence, prosperity, richness*), так і лексеми, що передають достатність чи надлишок ресурсів (*sufficiency, adequacy, surplus, excess, overabundance, stockpile*). Крім того, подано низку стилістично маркованих або книжних одиниць (*comfort, luxury, indulgence, nonessential, frill, superfluity*), які підкреслюють необов'язковий або навіть розкішний характер стану, протилежного до потреби [11].

Цікаво, що у «Oxford Learner's Thesaurus» [13] та «Collins Dictionary» [8] антоніми до дієслова *need* не наводяться, що свідчить про вузькість антонімічного поля цієї лексеми в сучасній англійській мові. Це вказує на те, що протилежне значення часто реалізується через контекст або заперечні конструкції (*not need, do not need*), а не через окремі слова. Таким чином, англійська лексема *need* має диференційоване антонімічне поле, яке охоплює різні рівні відсутності потреби, від наявності ресурсу до морального чи емоційного небажання.

Висновок із цього аналізу полягає в тому, що структура антонімічного ряду *need* є багатошаровою і охоплює як просту відсутність необхідності, так і позитивні стани забезпеченості та комфорту. Це дозволяє точніше визначити межі семантичного поля лексеми та порівняти його з українським відповідником *потреба*, у якого антонімічна система є значно обмеженішою.

У процесі аналізу антонімічних зв'язків українського іменника потреба встановлено, що лише в одному джерелі – «Повному словнику антонімів української мови» за редакцією Л. М. Полюги – зафіксовано антонімічну пару *потреба – даремність*, а також похідні лексеми *потрібний – даремний* [6]. Це свідчить про надзвичайну вузькість антонімічного поля української лексеми, що контрастує з розгалуженим синонімічним рядом.

Варто зазначити, що антонім даремність не позначає просто відсутність необхідності, а відображає оцінну протилежність, тобто беззмістовність або марність дії. У семантичному плані це можна інтерпретувати як опозицію «*доцільність* ↔ *недоцільність*», що демонструє не матеріальний, а ціннісний аспект протилежності потреби в українській концептосфері. Така особливість вказує на те, що українська мова фокусується на оцінювально-моральних чи функціональних параметрах потреби, а не на її конкретному матеріальному забезпеченні чи дефіциті.

Порівняльний аналіз антонімічних зв'язків англійської лексеми *need* та її українського відповідника *потреба* виявив суттєві відмінності у структурі та обсязі антонімічних полів. В англійській мові антонімічне поле іменника *need* є значно розгалуженішим та багатошаровим, що дозволяє охопити різні аспекти протилежного стану. За даними «Thesaurus.com» [15] та «Merriam-Webster Dictionary» [11], англомовний антонімічний ряд включає три основні семантичні групи: 1) достатність/забезпеченість (*sufficiency*, *adequacy*, *enough*, *plenty*) – відображає базову протилежність дефіциту та наявності необхідного; 2) надлишок/багатство (*wealth*, *affluence*, *opulence*, *prosperity*, *abundance*) – передає ідею перевищення потреби, матеріального благополуччя та ресурсної переваги; 3) комфорт/необов'язковість (*luxury*, *nonessential*, *comfort*, *ease*, *indulgence*) – демонструє стан, коли потреба не є обов'язковою, а може бути задоволена в умовах розкоші або надлишку.

Таким чином, антоніми до *need* відображають не тільки відсутність потреби, а й позитивну протилежність, тобто стан задоволеності, надлишку або благополуччя. Це свідчить про високий рівень диференціації англійського семантичного поля та про те, що в англійській мовній картині світу мегаконцепт NEEDS розглядається не лише як відчуття нестачі, а й як протиставлення стану комфорту та забезпеченості.

Порівняння з українською лексемою вказує на цікаву особливість: українське антонімічне поле є вузьким, оцінно-функціональним і рідко відображає матеріальний чи соціально-економічний контраст, тоді як англійське охоплює широкий спектр значень, включаючи економічний, соціальний та емоційний аспекти. Такий аналіз дозволяє не лише визначити межі семантичного поля лексем, а й простежити культурно-концептуальні відмінності у способі вербалізації категорії потреби в українській та англомовній концептосфері.

Наступним важливим кроком у нашому дослідженні є аналіз перекладних словників, оскільки він дозволяє простежити, яким чином лексеми *need*, *потреба* та *потребувати* відтворюються у мові-перекладі, а також визначити їх семантичні та стилістичні варіанти. Для цього було

обрано три основні джерела: онлайн-словник «Reverso.Context», онлайн-словник «Lingea» та «Новітній англо-український/українсько-англійський словник».

Онлайн-словник «Reverso.Context» пропонує такі переклади для іменника *need*: *необхідність*, *потреба*, *нужда*, *нужа*, а для дієслова – *потребувати*, *знадобитися*. Крім того, словник надає приклади перекладу похідних лексичних одиниць та словосполучень: *потрібна*, *необхідний*, *потрібний*, *потрібні*, *потрібен*, *варто*, *мають*, *слід*, *маємо*, *доведеться*, *має*. Це свідчить про різноманітність можливих способів передачі англійської лексеми українською, включаючи як базову необхідність, так і модальні чи оцінні значення. Українсько-англійський варіант «Reverso. Context» подає для іменника *потреба* такі переклади: *need*, *demand*, *necessary*, *necessity*, *requirement*, *want*, *needing*, *neediness*, *exigency*, *wantage*, *requisiteness*, *neededness*, *desideratum*. Англо-український варіант для дієслова *потребувати* включає: *need*, *require*, *take*, *demand*, *necessitate*, *involve*, *want*, *call for*, *lack*, *go begging*, *cry out for*, *be required* [14]. Таким чином, англійська лексема *need* демонструє широку полісемію та багатошаровість семантичного поля, що відтворюється в українських перекладах через різні стилістичні та функціональні засоби. Онлайн-словник «Lingea» пропонує переклади для іменника *need* як *потреба*, а для дієслова – *потребувати*. Іменник *потреба* на англійську перекладається як *necessity*, а *must*, *need*, а дієслово *потребувати* – як *be in want of sth*, *need sth* [10]. Цей словник підкреслює нейтральність та універсальність основних відповідників, що відображає спільні семантичні ядра обох мов.

У Новітньому англо-українському/україно-англійському словнику зафіксовано такі варіанти перекладу іменника *need*: *потреба*, *нестаток*, *бідність*, *нужда*, а для дієслова – *потребувати*, *мати потребу*, *бути зобов'язаним зробити щось*. Найбільш уживані фрази включають: *to have need of – потребувати*, *to be in need – бідувати*. В англо-українському варіанті переклади іменника *потреба* включають: *need*, *requirement*, *necessity*, а дієслова *потребувати – need*, *require*, *be in need of* [5].

На основі аналізу перекладних словників можна зробити такі висновки: англійська лексема *need* включає більше відтінків формального обов'язку (наприклад, *require*, *be required*) порівняно з українським відповідником потребувати, що частіше передає базову необхідність або соціально-функціональне значення. Виявлені варіанти перекладу полегшують подальший процес корпусного дослідження, оскільки вони вказують на найбільш поширені способи репрезентації лексем *need*, *потреба*, *потребувати* у двомовних корпусах, що дозволяє врахувати їх контекстуальні та стилістичні особливості.

Висновки. Порівняльний аналіз лексем *need* та *потреба*/*потребувати* показав, що ядро їхніх семантичних полів відображає базову необхідність, дефіцит і обов'язковість для існування чи функціонування. Синонімічні ряди демонструють різні рівні частотності та стилістичні відтінки: англійська мова виділяє емоційні, соціально-економічні та функціональні значення, тоді як українська включає історично-архаїчні та метафоричні варіанти. Антонімічні ряди виявили суттєву відмінність: англійська *need* має багатошарове поле, що включає надлишок і комфорт, а українська потреба обмежена оцінною протилежністю «*даремність*». Перекладні словники засвідчили багатоваріантність репрезентації значень, що дозволяє відстежувати універсальні та периферійні семи у двомовних контекстах. Подальші дослідження можуть зосередитися на корпусному аналізі синонімів і дієслівних форм для виявлення частотності, стилістичних та контекстуальних відтінків у сучасних англомовних і україномовних текстах.

Література:

1. Багмет, А. Словник синонімів української мови. Том І: А–П / Андрій Багмет. Нью-Йорк: Наукове товариство ім. Шевченка, 1982. 465 с. (Пам'ятки української мови й літератури ; т. 9).

2. Бурячок, А. А. (ред.). Словник синонімів української мови : у 2 т. Київ: Наукова думка, 2001.Т.1:А–Н;Т.2:О–Я.

3. Караванський, С. Практичний словник синонімів української мови : близько 20 000 синонім. рядів / Святослав Караванський. 4-те вид., опрац. і значно допов. Львів: БаК, 2012. 523 с.

4. Мовчан, Д. В. Зв'язок антонімії з іншими лексико-семантичними категоріями // Мовні і концептуальні картини світу. 2021. Т. 1, № 68. С. 91–102. DOI: 10.17721/2520-6397.2021.1.09.

5. Новітній український англо-український, українсько-англійський словник. Харків: Промінь, 2006.

6. Полюга, Л. М. Повний словник антонімів української мови. 3-тє вид., доп. і випр. Київ: Довіра, 2006.

7. Синоніми.info. Словник синонімів онлайн [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://synonimy.info/

8. Collins English Dictionary [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.collinsdictionary.com/

9. Goddard, C., Wierzbicka, A. Words and meanings: lexical semantics across domains, languages, and cultures. Oxford: Oxford University Press, 2014.

10. Lingea. Англійсько-український словник [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://dict.com/англійсько-український

11. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.merriam-webster.com/

12. Murphy, M. Lynne. Semantic relations and the lexicon: antonymy, synonymy, and other paradigms. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

13. Oxford Learner's Dictionaries [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/

14. Reverso Context [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://context.reverso.net/

15. Thesaurus.com [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.thesaurus.com/

References:

1. Bagmet, A. (1982). Slovnyk synonimiv ukrainskoi movy. Tom I: A–P [Dictionary of Ukrainian synonyms. Vol. 1: A–P]. New York: Naukove Tovarystvo im. Shevchenka [in Ukrainian].

2. Buriachok, A.A. (Ed.). (2001). Slovnyk synonimiv ukrainskoi movy. Tom 1: A–N; Tom 2: O–Ia [Dictionary of Ukrainian synonyms. Vol. 1: A–N; Vol. 2: O–Ya]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].

3. Collins English Dictionary. (n.d.). Retrieved from https://www.collinsdictionary.com/

4. Goddard, C., & Wierzbicka, A. (2014). Words and meanings: Lexical semantics across domains, languages, and cultures. Oxford: Oxford University Press.

5. Karavanskyi, S. (2012). Praktychniy slovnyk synonimiv ukrainskoi movy: blyzko 20 000 synonimichnykh riadiv [Practical dictionary of Ukrainian synonyms: about 20,000 synonymic rows] (4th ed., rev. and enlarged). Lviv: BaK [in Ukrainian].

6. Lingea. (n.d.). Angliysko-ukrainskyi slovnyk [English-Ukrainian dictionary]. Retrieved from https://dict.com/англійсько-український

7. Merriam-Webster. (n.d.). Retrieved from https://www.merriam-webster.com/

8. Movchan, D.V. (2021). Zviazok antonimii z inshymy leksyko-semantychnymy katehoriiamy [Connection of antonymy with other lexico-semantic categories]. Movni i kontseptualni kartyny svitu [Linguistic and conceptual world pictures], 1(68). https://doi.org/10.17721/2520-6397.2021.1.09 [in Ukrainian].

9. Murphy, M. L. (2003). Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy, and other paradigms. Cambridge: Cambridge University Press.

10. Novitnii ukrainskyi anglo-ukrainskyi, ukrainsko-angliiskyi slovnyk [Newest Ukrainian-English and English-Ukrainian dictionary]. (2006). Kharkiv: Promin [in Ukrainian].

11. Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). Retrieved from https://www.oxfordlearners dictionaries.com/

12. Poliuga, L.M. (2006). Povnyi slovnyk antonimiv ukrainskoi movy (3rd ed., rev. And enlarged) [Complete dictionary of Ukrainian antonyms]. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

13. Reverso Context. (n.d.). Retrieved from https://context.reverso.net/

14. Synonimy.info. (n.d.). Slovnyk synonimiv online [Online dictionary of synonyms]. Retrieved from https://synonimy.info/ [in Ukrainian].

15. Thesaurus.com. (n.d.). Retrieved from https://www.thesaurus.com/

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’373.46:351

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-707-720

Кобиліна Юлія Миколаївна доктор філософії з публічного управління та адміністрування, старший викладач кафедри слов’янської та романо-германської філології, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-1406-0093.

Юлдашева Людмила Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов’янської та романо-германської філології, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-6561-8827

НЕОЛОГІЗМИ В АДМІНІСТРАТИВНОМУ ДИСКУРСІ: МОВНИЙ АСПЕКТ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

Анотація. Дослідження присвячене аналізу функціонування неологізмів в адміністративному дискурсі як засобу вербалізації нових управлінських практик, понять і моделей публічного управління. Акцент робиться на вивченні механізмів появи та закріплення нових лексичних одиниць у нормативно-правових документах, офіційних повідомленнях, державних цифрових ресурсах та медіадискурсі. У роботі розглянуто основні джерела формування неологізмів: нормативно-правову діяльність держави, цифровізацію адміністративних процесів, євроінтеграційні та глобалізаційні трансформації, а також вплив медіа та публічного дискурсу. Показано, що неологізми не обмежуються номінативною функцією, а виконують також когнітивну, регулятивну та комунікативну ролі, сприяючи стандартизації термінології, підвищенню прозорості та ефективності комунікації між державними інституціями і громадянами. Особлива увага приділена впливу воєнних дій та запровадженню військових і військово-цивільних адміністрацій на активізацію неологізаційних процесів, що зумовило появу термінів для позначення нових управлінських режимів, процедур і повноважень. Проаналізовано типологію неологізмів, яка включає словотвірні інновації, семантичні переосмислення, запозичення та кальки, і показано їхню роль у формуванні сучасної управлінської мови. Результати дослідження свідчать, що неологізми є важливим інструментом адаптації адміністративного дискурсу до соціальних, технологічних і політичних змін, сприяють концептуалізації нових моделей публічного управління, формуванню спільного когнітивного простору та зміцненню

довіри між державою і суспільством. Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення офіційно-ділового мовлення, нормативно-правової термінології та комунікаційної політики органів публічного управління.

Ключові слова: неологізми, адміністративний дискурс, публічне управління, мовна інновація, медіадискурс, комунікації, офіційно-діловий стиль, цифровізація державних послуг, стандартизація термінології.

Kobilina Yulia Mykolaivna PhD in Public Management and Administration, Senior Lecturer, Department of Slavic and Romance-Germanic Philology, V. I. Vernadsky Taurida National University, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-1406-0093.

Yuldasheva Lyudmila Petrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Slavic and Romance-Germanic Philology, V. I. Vernadsky Taurida National University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-6561-8827

NEOLOGISMS IN ADMINISTRATIVE DISCOURSE: THE LINGUISTIC ASPECT OF IMPROVING PUBLIC ADMINISTRATION

Abstract. The study is devoted to the analysis of the functioning of neologisms in administrative discourse as a means of verbalizing new management practices, concepts, and models of public administration. The emphasis is on studying the mechanisms of the emergence and consolidation of new lexical units in regulatory and legal documents, official communications, state digital resources, and media discourse. The work examines the main sources of neologism formation: the regulatory and legal activities of the state, the digitization of administrative processes, European integration and globalization transformations, as well as the influence of the media and public discourse. It is shown that neologisms are not limited to a nominative function, but also perform cognitive, regulatory, and communicative roles, contributing to the standardization of terminology and increasing the transparency and effectiveness of communication between state institutions and citizens. Particular attention is paid to the impact of military actions and the introduction of military and military-civilian administrations on the activation of neologization processes, which led to the emergence of terms to denote new management regimes, procedures, and powers. The typology of neologisms, which includes word-formation innovations, semantic reinterpretations, borrowings, and calques, is analyzed, and their role in the formation of modern administrative language is demonstrated. The

results of the study show that neologisms are an important tool for adapting administrative discourse to social, technological, and political changes, contributing to the conceptualization of new models of public administration, the formation of a common cognitive space, and the strengthening of trust between the state and society. The practical significance of the work lies in the possibility of using the results obtained to improve official and business speech, regulatory and legal terminology, and the communication policy of public administration bodies.

Keywords: neologisms, administrative discourse, public administration, language innovation, media discourse, communications, official business style, digitization of public services, standardization of terminology.

Постановка проблеми. У сучасному світі публічне управління зазнає постійних трансформацій, що нерозривно пов'язані з цифровізацією адміністративних процедур, запровадженням нових моделей взаємодії влади та суспільства, активним впровадженням стандартів електронного урядування тощо. Ці процеси змінюють не лише організаційні й технологічні аспекти управління, а й вимагають мовного забезпечення, адже мова виступає не лише каналом передачі інформації, а й інструментом вербалізації соціальних і управлінських практик, конструювання когнітивних схем, регламентації взаємодії та впровадження мовних інновацій у публічному управлінні.

Особливе значення в цьому контексті набувають мовні інновації, зокрема неологізми, які функціонують як інструмент вербалізації нових практик, управлінських концептів і моделей. Вони сприяють створенню чіткої термінології для сучасних управлінських процесів, що виникають у межах цифровізації, реорганізації службових підходів та запровадження інноваційних управлінських моделей. Неологізми особливо важливі для адміністративного дискурсу у сфері офіційно-ділової комунікації, де точність, однозначність і стандартизація термінів є критично необхідними. Тут нові мовні одиниці дозволяють відображати управлінські практики та концепти, забезпечуючи узгоджене розуміння процедур серед державних інституцій та громадян. Крім номінативної функції, неологізми виконують комунікативно-когнітивну роль, підвищуючи ефективність управлінської взаємодії та сприяючи прозорості публічного управління [2; 7].

Адміністративний дискурс, як одна з провідних сфер офіційної комунікації, активно інтегрує неологізми, що виникають у відповідь на суспільні реформи, цифрові трансформації та євроінтеграційні процеси. Проте сучасні неологізми в офіційно-діловому стилі ще недостатньо вивчені як окреме лінгвістичне явище, що репрезентує управлінські зміни, і їхній

внесок у вдосконалення комунікації між державними інституціями та громадськістю залишається не до кінця окресленим. Їхня поява відображає загальні тенденції розвитку української лексикології XXI століття та суспільну потребу в номінуванні нових понять [5; 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему функціонування неологізмів у публічному управлінні та адміністративному дискурсі досліджують численні українські науковці. Так, О. Стишов, В. Даниленко, Л. Підкамінна, С. Бузько аналізують структуру, динаміку та семантичні зміни неологізмів у сучасній українській мові [2; 5; 7; 8; 11]. Окремі дослідники розглядають роль неологізмів у адміністративному дискурсі, підкреслюючи їхню функцію формування термінології, стандартизації комунікації та вербалізації нових управлінських практик [1; 6]. Важливим аспектом є мовне забезпечення інформаційних процесів публічного управління: неологізми сприяють узгодженому розумінню процедур між державними установами та громадськістю, відображають адаптаційні механізми мови у відповідь на соціальні та технологічні зміни [12]. Крім того, вони підвищують точність управлінських рішень і сприяють ефективності електронного врядування [15; 16].

Попри численні дослідження, сучасні неологізми адміністративного дискурсу ще недостатньо вивчені як самостійне лінгвістичне явище і потребують комплексного аналізу для визначення їхнього внеску у підвищення прозорості та ефективності комунікації між державою і громадянами.

Мета статті - дослідити функціонування неологізмів в адміністративному дискурсі як інструменту вербалізації нових управлінських практик, концептів і моделей публічного управління, а також оцінити їхній внесок у забезпечення більшої ефективності та прозорості комунікації між державними інституціями та громадськістю.

Виклад основного матеріалу. Процеси реформування публічного управління, децентралізація, цифровізація управлінських процедур сприяють появі нових термінів та неологічних конструкцій. Такі одиниці відображають зміни в організаційній структурі, способах прийняття рішень і взаємодії органів влади з громадськістю. Вони можуть бути пов’язані з новими формами адміністративної діяльності, воєнним станом, електронним урядуванням, сервісними підходами, стандартизацією процедур та іншими сучасними поняттями. Крім того, неологізми виконують функцію когнітивної репрезентації управлінських інновацій, допомагаючи формувати уявлення про нові моделі публічного управління та забезпечуючи спільне розуміння термінів серед державних службовців і населення. Вони також сприяють уніфікації і стандартизації адміністративної комунікації,

підвищуючи точність, зрозумілість і прозорість взаємодії між органами влади та громадськістю [2].

Неологізми у сучасній лінгвістиці традиційно розглядаються як нові лексичні одиниці, що виникають унаслідок динамічних соціокультурних змін і зростаючих потреб суспільства в номінації нових реалій. Вони можуть бути питомими, запозиченими з інших мов, калькованими або створеними на основі словотвірних моделей, і всі ці типи активно функціонують у різних дискурсах, включно з адміністративним, публічним та медіадискурсом [5; 11]. Аналіз використання неологізмів у ЗМІ, соціальних комунікаціях та медіадискурсі свідчить про активне творення нової лексики у суспільно-політичній сфері. Часто такі мовні одиниці потрапляють у офіційно-діловий стиль, збагачуючи його актуальними поняттями та концептами, необхідними для опису сучасних соціальних і управлінських процесів.

В адміністративному дискурсі неологізми не обмежуються лише функцією номінації нових реалій, а й виконують когнітивну і комунікативну роль, стаючи механізмом вербалізації та репрезентації нових управлінських понять і практик. Вони сприяють формуванню нових уявлень про процедури та моделі взаємодії держави і громадськості, встановлюють стандарти управлінської комунікації, впливають на усвідомлення суспільних змін і забезпечують більшу прозорість публічного управління.

Серед основних напрямів функціонування неологізмів в адміністративному дискурсі, що демонструють роль вербалізації нових управлінських практик, понять і моделей публічного управління варто виокремити [2; 5; 8; 10; 12; 15]:

- позначення нових управлінських процедур та практик здійснюється через неологізми, які мовно фіксують нові процеси, що виникають у зв'язку з цифровізацією, реформами та впровадженням інноваційних сервісів, таких як «*електронна черга*», «*онлайн-консультування*» та «*портал відкритих даних*»;
- формування нових концептів і моделей управління відбувається через закріплення в мові нових управлінських концептів, таких як «*мобільний офіс*», «*сервісна картка послуг*» та «*електронний реєстр*», що забезпечує спільне розуміння сучасних механізмів роботи державних установ і взаємодії з громадськістю;
- стандартизація комунікації та процедур реалізується через використання неологізмів для забезпечення точності та однозначності термінів у документах і офіційних комунікаціях, формуючи узгоджений когнітивний простір для державних органів і громадян;
- комунікативно-когнітивна функція проявляється в тому, що нові слова допомагають формувати розуміння сучасних процесів, спрощують

сприйняття нових процедур та підвищують прозорість публічного управління;

- відображення соціальних і технологічних трансформацій полягає у тому, що неологізми сигналізують про зміни у публічному управлінні, інтеграцію цифрових технологій та європейських стандартів електронного урядування, створюючи мову для позначення нових реалій.

Як бачимо, в адміністративному дискурсі неологізми виконують подвійну функцію: з одного боку, вони фіксують нові соціальні, технологічні та управлінські реалії, з іншого - формують когнітивну рамку для їх осмислення й практичного впровадження. У цьому ракурсі неологізми розглядаються як вагомий чинник підвищення ефективності, стандартизації та прозорості комунікації у сфері публічного управління, забезпечуючи її відповідність сучасним суспільним запитам.

Визначені напрями функціонування неологізмів у межах адміністративного дискурсу дозволяють перейти до глибшого осмислення природи їх виникнення. Оскільки мовні інновації відображають конкретні управлінські, соціальні й технологічні зрушення, аналіз їхнього функціонування неможливий без урахування джерел формування та типологічних особливостей. Саме походження неологізмів і способи їх творення зумовлюють семантичне наповнення нових лексичних одиниць, рівень їх інтеграції в офіційно-ділове мовлення та ефективність використання в управлінській комунікації. У зв'язку з цим доцільним є звернення до характеристики основних джерел і типів неологізмів, що формують сучасний адміністративний дискурс і забезпечують мовне відображення трансформацій у сфері публічного управління.

Основними джерелами формування неологізмів в адміністративному дискурсі є передусім нормативно-правова діяльність держави, цифрові трансформації публічного управління, євроінтеграційні процеси та міждискурсивна взаємодія з медіасередовищем. Саме у процесі розроблення й упровадження законодавчих та підзаконних актів виникає потреба в номінації нових управлінських явищ, процедур і інституцій, що зумовлює активне творення та закріплення неологічної лексики в офіційно-діловому стилі [10]. Нормативні документи виступають первинним середовищем функціонування нових лексичних одиниць, оскільки саме в них відбувається інституційне закріплення понять, пов'язаних із реформуванням державного управління, децентралізацією, цифровізацією та запровадженням нових адміністративних механізмів. У подальшому ці неологізми поширюються через офіційні роз'яснення, державні інформаційні ресурси та комунікаційні платформи органів влади, поступово інтегруючись у ширший публічний дискурс.

Вагомим джерелом неологізмів є цифровізація адміністративних процесів, у межах якої формуються лексичні одиниці, пов'язані з електронним урядуванням, цифровими сервісами та автоматизацією управлінських рішень. Такі неологізми, як «*е-послуга*», «*електронний кабінет*», «*цифрова ідентифікація*», спочатку функціонують у нормативних документах і на офіційних державних порталах, а згодом інтегруються в ширший адміністративний та публічний дискурс, забезпечуючи мовне оформлення нових форм взаємодії між державою та громадянами [2; 5]. Вони не лише позначають технічні чи організаційні новації, а й стають маркерами нових управлінських моделей, відображаючи стандартизацію процедур, електронну прозорість і сервісну орієнтованість державних органів [15]. Крім того, ці лексичні одиниці сприяють узгодженню комунікації між різними гілками влади та громадськістю, формуючи спільну когнітивну базу для розуміння процедур і нових механізмів публічного управління. Цифрові неологізми також стимулюють поширення сучасної термінології у ЗМІ, освітніх програмах і публічних комунікаціях, забезпечуючи її закріплення в суспільній свідомості. Врешті-решт, вони виконують ціннісно-когнітивну функцію, сприяючи формуванню сучасного образу держави, підвищенню довіри громадян та зміцненню національної ідентичності в умовах трансформацій публічного управління [12].

Окрему групу становлять неологізми, зумовлені євроінтеграційними та глобалізаційними процесами, які надходять до адміністративного дискурсу шляхом запозичення або калькування з інших мов. Такі одиниці, як «*good governance*» / «*належне врядування*», «*публічна політика*», «*адміністративна послуга*», відображають адаптацію європейських управлінських моделей до національного правового та мовного простору і сприяють уніфікації управлінської термінології відповідно до міжнародних стандартів [5; 10]. Вони дозволяють інтегрувати сучасні концепти управління в офіційно-діловий стиль, формуючи узгоджене розуміння процедур та правил серед державних службовців і громадськості. Крім того, такі запозичення стимулюють розвиток термінологічного стандарту, який полегшує співпрацю з міжнародними інституціями та адаптацію українського законодавства до європейських практик. У ширшому контексті ці неологізми виконують комунікативно-когнітивну функцію, формуючи спільний ментальний простір для реалізації публічної політики, підвищення ефективності та прозорості публічного управління [5; 7]. Євроінтеграційні неологізми стають інструментом не лише вербалізації нових концептів, але й зміцнення професійної та національної ідентичності, оскільки забезпечують адаптацію міжнародних норм до українського суспільно-правового контексту.

Важливим джерелом поповнення адміністративного дискурсу є також медіа- та публічний дискурс, у межах якого відбувається первинна апробація нових мовних одиниць. Неологізми, що з'являються в аналітичних матеріалах, офіційних коментарях, інформаційних кампаніях органів влади, поступово переходять у нормативно закріплене мовлення, набуваючи статусу термінологічно усталених одиниць [2-4]. Наприклад, такі слова, як «*карантинні обмеження*», «*воєнний стан*», «*мобілізаційні заходи*», спершу використовувалися у ЗМІ та публічних повідомленнях, а згодом були включені до офіційних документів та нормативно-правових актів [5; 12]. Медіа- та публічний дискурс виступає своєрідним інкубатором мовних новацій, де перевіряється адекватність, зрозумілість і суспільна сприйнятливість нових термінів, що надалі інтегруються в адміністративну комунікацію. Крім того, цей процес сприяє підвищенню прозорості публічного управління та формуванню у населення спільного розуміння нових управлінських процедур, а також посилює національну ідентичність, оскільки українська мова стає засобом репрезентації держави та її цінностей у публічному просторі [2; 6].

Окремим і надзвичайно важливим чинником активізації неологічних процесів в адміністративному дискурсі стали воєнні дії та запровадження особливих режимів публічного управління, зокрема утворення військових і військово-цивільних адміністрацій. Умови воєнного стану зумовили появу нових управлінських інституцій, процедур і повноважень, які потребували оперативного мовного оформлення в нормативно-правових актах, розпорядженнях та офіційній комунікації. Це спричинило інтенсивне формування специфічної лексики, що поєднує елементи адміністративного, правового та військового дискурсів [2; 9; 14]. Так, неологізми на зразок «*військова адміністрація*», «*військово-цивільна адміністрація*», «*територія активних бойових дій*», «*територія можливих бойових дій*», «*прифронтова громада*», «*тимчасово окупована територія*» стали невід'ємною частиною офіційно-ділового мовлення. Їх поява була зумовлена необхідністю чіткого розмежування управлінських режимів, визначення компетенцій органів влади та регламентації взаємодії між державними структурами й населенням у кризових умовах [12; 14]. В адміністративному дискурсі воєнного часу неологізми виконують не лише номінативну, а й регулятивну функцію, закріплюючи нові управлінські механізми та моделі прийняття рішень. Такі одиниці, як «*евакуаційні заходи*», «*обмеження пересування*», «*режим світломаскування*», «*комендантська година*», набули розширеного або уточненого значення, адаптованого до потреб публічного управління в умовах воєнного стану [9]. Воєнні дії активізували процеси семантичного оновлення вже наявної адміністративної лексики, коли традиційні терміни

набувають нових смислових відтінків у зв'язку зі зміною управлінських пріоритетів. Це свідчить про гнучкість адміністративного дискурсу та його здатність оперативно реагувати на кризові виклики через мовні інновації. Подальший розвиток адміністративного дискурсу в умовах воєнного стану демонструє системний характер неологізаційних процесів. Воєнні виклики спричинили трансформацію логіки публічного управління, що відобразилося в мовному оформленні діяльності державних органів. У цьому контексті заслуговує на увагу поява неологізмів, пов'язаних із безпековою та гуманітарною політикою держави, таких як «*гуманітарний коридор*», «*центр координації допомоги*», «*реєстр внутрішньо переміщених осіб*», «*статус постраждалої території*». Вони виконують регулятивну функцію, забезпечуючи нормативну визначеність дій органів влади та чітке інформування громадян у кризових умовах [12; 14].

У цілому інтенсифікація неологічних процесів у публічному й адміністративному дискурсах засвідчує високий рівень адаптивності української мови, її спроможність оперативно реагувати на суспільно-політичні трансформації та забезпечувати мовне обслуговування нових форм соціальної організації [15]. Адміністративний дискурс воєнного періоду вирізняється посиленою термінологічною уніфікацією, оскільки будь-яка семантична невизначеність у тлумаченні управлінських понять може призвести до практичних ускладнень у реалізації владних рішень. За таких умов стандартизація лексики в офіційних текстах набуває статусу ключової передумови ефективної управлінської комунікації, особливо в ситуаціях підвищеної суспільної напруги. Саме цим зумовлюється швидка інтеграція неологізмів воєнного часу з публіцистичного та медійного простору до нормативно закріпленого адміністративного мовлення [8]. Зазначені процеси підтверджують, що в умовах воєнного стану неологізми виконують не лише репрезентативну, а й організаційно-регулятивну функцію, сприяючи стабілізації управлінських механізмів, підвищенню прозорості прийняття рішень та формуванню довірчих відносин між державними інституціями й громадськістю [4; 8; 11].

У типологічному аспекті неологічний склад адміністративного дискурсу репрезентований комплексом словотвірних інновацій, семантичних модифікацій, іншомовних запозичень і калькованих одиниць, функціонування яких детерміноване специфікою сучасних управлінських практик та трансформацією механізмів публічного адміністрування. Актуалізація таких лексичних новоутворень зумовлена не лише об'єктивною потребою мовної номінації нових соціально-правових, інституційних і процедурних реалій, а й прагненням досягти максимальної точності, семантичної однозначності та нормативної уніфікованості офіційно-ділової комунікації, що

постає ключовою передумовою результативності публічного управління [2; 6]. Словотвірні неологізми формуються шляхом деривації на основі наявного лексичного фонду української мови із залученням продуктивних афіксальних моделей, що забезпечує оперативне мовне оформлення нових управлінських процедур, інструментів і організаційних структур, насамперед у сферах цифрової трансформації та безпекового управління [6]. Семантичні новоутворення пов'язані з процесами переосмислення, уточнення або розширення значеннєвого обсягу усталених лексем відповідно до змін у практиках державного управління, що сприяє адаптації адміністративної термінології до умов електронного урядування та сервісно орієнтованої моделі взаємодії держави й громадян [8]. Запозичення та кальки, переважно інтернаціонального й європейського походження, відображають вплив євроінтеграційних і глобалізаційних процесів на мовну систему публічного управління та виконують стандартизувальну функцію, забезпечуючи уніфікацію термінологічного простору й узгодженість комунікації між національними органами влади, громадськістю та міжнародними інституціями.

Загалом, типологічна різноманітність неологізмів адміністративного дискурсу та багатовимірність їх функціонування свідчать про системний характер мовних інновацій у сфері публічного управління. Неологізми постають не випадковими лексичними утвореннями, а результатом цілеспрямованої мовної реакції на трансформації управлінських моделей, інституційних структур і комунікативних стратегій держави. Їх активне впровадження в офіційно-ділове мовлення відображає прагнення до уніфікації термінологічного простору, нормативної визначеності та підвищення ефективності управлінської комунікації. Водночас інтенсивність неологізаційних процесів актуалізує потребу в науковому осмисленні принципів добору, унормування та функціонального використання нових лексичних одиниць в адміністративному дискурсі.

Висновки. З огляду на мету дослідження та отримані результати можна дійти висновку, що неологізми посідають важливе місце в сучасному адміністративному дискурсі як мовний інструмент відображення й осмислення трансформацій у сфері публічного управління. Вони забезпечують адекватну вербалізацію нових управлінських практик, інституційних форм, процедур і моделей взаємодії між органами влади та громадськістю, акцентуючи увагу на соціально-політичних та технологічних змінах, що відбуваються в суспільстві. Функціонування неологічної лексики не обмежується номінативною роллю, оскільки такі одиниці виконують також когнітивну, комунікативну та регулятивну функції, сприяючи формуванню уніфікованого понятійного простору, впорядкуванню управлінських

процесів і стандартизації офіційно-ділового мовлення. Саме через неологізми відбувається концептуалізація нових управлінських підходів і механізмів, що підвищує зрозумілість управлінських рішень і передбачуваність дій державних інституцій для громадян. Аналіз джерел виникнення неологізмів засвідчує, що їх активізація зумовлена насамперед нормотворчою діяльністю держави, цифровізацією публічного управління, євроінтеграційними та глобалізаційними процесами, міждискурсивною взаємодією з медіасередовищем, а також трансформаційними процесами публічного управління в умовах воєнного стану. Кожен із цих чинників формує специфічний одиниць у нормативно-правових актах, офіційних повідомленнях і державних цифрових ресурсах пласт лексики, спрямований на мовне закріплення нових управлінських реалій і режимів, що підтверджує динамічний і адаптивний характер адміністративного дискурсу.

Закріплення нових лексичних сприяє підвищенню прозорості управлінських процедур, доступності інформації для населення та зміцненню довіри до державних інституцій.

Таким чином, неологізми в адміністративному дискурсі є не лише відображенням актуальних суспільних процесів, а й дієвим засобом підвищення ефективності та прозорості управлінської комунікації, формування сучасної управлінської культури та реалізації принципів відкритості й сервісної орієнтованості публічного управління.

Література:

1. Андріяш В. І. Поняття «публічного управління» у вітчизняному науковому дискурсі / В. І. Андріяш, Н. О. Євтушенко // Публічне управління та регіональний розвиток. 2018. № 1. С. 51-65. URL: https://surl.lu/kwgccw.

2. Бузько С. А. Поповнення словникового складу української мови неологізмами сучасного воєнного періоду. Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. 2024. Вип. 5. С. 11-15. URL: https://surl.li/gsirsj.

3. Вакулович Л. Л. Особливості функціонування неологізмів в умовах євроінтеграції. Вчені записки ТНУ імені Вернадського. Серія: Філософія, журналістика. Київ, 2022. Т. 33 (72). № 5. Ч. 1. С 13-18. URL: https://surl.li/egbaal.

4. Ванівська О.М. Вживання неологізмів у сучасному медійному політичному дискурсі / О.М. Ванівська, О.О. Пуга // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. № 46. Том 1. 2020. С. 66-70. URL: https://surl.li/zopijy.

5. Даниленко В. П. Словотвірна активність сучасної української мови в умовах війни // Філологічний вісник ТНУ ім. В.І. Вернадського. 2025. Вип. 4. С. 25-33. URL: https://surl.lt/wrhkba.

6. Євтушенко, Н. (2023). Теоретичні та методологічні підходи до розуміння публічно-управлінського дискурсу як типу комунікації в державному управлінні. Державне управління та регіональний розвиток, (21), 667-687. URL: https://surl.li/kzxdmz.

7. Комунікації в публічному управлінні: аспекти організаційної культури та ділового спілкування : [Навч. Пос8іб.] / уклад.: Гошовська В. А. та ін. Київ : К. І. С., 2016. 130 с. URL: https://surl.li/kzrorq.

8. Підкамінна, Л. В. Неологізми в сучасному українському медіадискурсі : особливості виникнення та функціонування / Л. В. Підкамінна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8 : Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 9. С. 95-101. URL: https://surl.li/mfojfx.

9. Руда О. Г. Навколомовний дискурс під час російсько-української війни. Українська мова. 2024. № 2. С. 30-50. URL: https://surl.li/cqftcf.

10. Стишов О. Розвиток лексики української мови в XXI сторіччі. Лінгвістичні студії. 2024. № 47. С. 114-125. URL: https://jlingst.donnu.edu.ua/article/view/15839.

11. Стишов О. А. Семантичні неологізми в дискурсі українськомовних мас-медіа початку XXI століття. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2015. Т. 13. С. 364-374. URL: https://surl.li/dplwmq.

12. Тараненко О. Долання евфемізації в «мові війни» українського медійного та політичного дискурсу. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Журналістські науки: збірник наукових праць / МОН України. 2017. № 883. С. 139-144. URL: https://surl.li/jyknzg.

13. Третяк, М. І. Неологізми як джерело розвитку української мови. URL: URL: https://surl.lu/oxzdxg.

14. Хар, М. Є. Воєнний дискурс: процеси неологізації / М. Є. Хар // Закарпатські філологічні студії/ редкол.: І. М. Зимомря (гол. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т.1, Вип. 24. С. 160-166. URL: https://surl.lu/sgcupa.

15. Bykova, T. V. (2024). Неологізми в інтернет-дискурсі: динаміка мовних інновацій у цифровій комунікації. Львівський філологічний часопис, (16), 24-32. URL: https://surl.li/nhyuem.

16. Syzonov D. Language innovations as verbal identifiers of time: medialinguistic aspect. Philological education and science: transformation and modern development vectors: [Scientific monograph]. Riga: «Baltija Publishing», 2023. P. 359-372. URL: https://surl.li/vksvcc.

References:

1. Andriiash, V. I., & Yevtushenko, N. O. (2018). Poniattia “publichnoho upravlinnia” u vitchyznianomu naukovomu dyskursi [The concept of public administration in the national scientific discourse]. Publichne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok – Public Administration and Regional Development, 1, 51–65. Retrieved from https://surl.lu/kwgccw [in Ukrainian].

2. Buzko, S. A. (2024). Popovnennia slovnykovoho skladu ukrainskoi movy neolohizmamy suchasnoho voiennoho periodu [Replenishment of the Ukrainian language vocabulary with neologisms of the modern wartime period]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology, 5, 11–15. Retrieved from https://surl.li/gsirsj [in Ukrainian].

3. Vakulovych, L. L. (2022). Osoblyvosti funktsionuvannia neolohizmiv v umovakh yevrointehratsii [Features of the functioning of neologisms in the context of European integration]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filosofiia, zhurnalistyka –

Scientific Notes of Vernadsky TNU. Series: Philosophy, Journalism, 33(72), 5(1), 13–18. Retrieved from https://surl.li/egbaal [in Ukrainian].

4. Vanivska, O. M., & Puha, O. O. (2020). Vzhyvannia neolohizmiv u suchasnomu mediinomu politychnomu dyskursi [The use of neologisms in modern media political discourse]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology, 46(1), 66–70. Retrieved from https://surl.li/zopijy [in Ukrainian].

5. Danylenko, V. P. (2025). Slovotvirna aktyvnist suchasnoi ukrainskoi movy v umovakh viiny [Word-formation activity of the modern Ukrainian language in wartime conditions]. Filolohichnyi visnyk TNU imeni V. I. Vernadskoho – Philological Bulletin of Vernadsky TNU, 4, 25–33. Retrieved from https://surl.lt/wrhkba [in Ukrainian].

6. Yevtushenko, N. (2023). Teoretychni ta metodolohichni pidkhody do rozuminnia publichno-upravlinskoho dyskursu yak typu komunikatsii v derzhavnomu upravlinni [Theoretical and methodological approaches to understanding public administration discourse as a type of communication in public governance]. Derzhavne upravlinnia ta rehionalnyi rozvytok – Public Administration and Regional Development, 21, 667–687. Retrieved from https://surl.li/kzxdmz [in Ukrainian].

7. Hoshovska, V. A. (Ed.). (2016). Komunikatsii v publichnomu upravlinni: aspekty orhanizatsiinoi kultury ta dilovoho spilkuvannia [Communications in public administration: aspects of organizational culture and business communication]. Kyiv: K.I.S. Retrieved from https://surl.li/kzrorq [in Ukrainian].

8. Pidkaminna, L. V. (2017). Neolohizmy v suchasnomu ukrainskomu mediadyskursi: osoblyvosti vynyknennia ta funktsionuvannia [Neologisms in modern Ukrainian media discourse: features of emergence and functioning]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 8: Filolohichni nauky – Scientific Journal of Drahomanov NPU. Series 8: Philological Sciences, 9, 95–101. Retrieved from https://surl.li/mfojfx [in Ukrainian].

9. Ruda, O. H. (2024). Navkolomovnyi dyskurs pid chas rosiisko-ukrainskoi viiny [Metalinguistic discourse during the Russian-Ukrainian war]. Ukrainska mova – Ukrainian Language, 2, 30–50. Retrieved from https://surl.li/cqftcf [in Ukrainian].

10. Styshov, O. R. (2024). Rozvytok leksyky ukrainskoi movy v XXI storichchi [Development of the Ukrainian language vocabulary in the 21st century]. Linhvistychni studii – Linguistic Studies, 47, 114–125. Retrieved from https://jlingst.donnu.edu.ua/article/view/15839 [in Ukrainian].

11. Styshov, O. A. (2015). Semantychni neolohizmy v dyskursi ukrainskomovnykh mas-media pochatku XXI stolittia [Semantic neologisms in Ukrainian-language mass media discourse of the early 21st century]. Filolohichni studii – Philological Studies, 13, 364–374. Retrieved from https://surl.li/dplwmq [in Ukrainian].

12. Taranenko, O. (2017). Dolannia evfemizatsii v “movi viiny” ukrainskoho mediinoho ta politychnoho dyskursu [Overcoming euphemization in the “language of war” of Ukrainian media and political discourse]. Visnyk Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnika”. Seriia: Zhurnalistski nauky – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Journalism, 883, 139–144. Retrieved from https://surl.li/jyknzg [in Ukrainian].

13. Tretiak, M. I. (n.d.). Neolohizmy yak dzherelo rozvytku ukrainskoi movy [Neologisms as a source of development of the Ukrainian language]. Retrieved from https://surl.lu/oxzdxg [in Ukrainian].

14. Khar, M. Ye. (2022). Voiennyi dyskurs: protsesy neolohizatsii [Military discourse: processes of neologization]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 24(1), 160–166. Retrieved from https://surl.lu/sgcupa [in Ukrainian].

15. Bykova, T. V. (2024). Neolohizmy v internet-dyskursi: dynamika movnykh innovatsii u tsyfrovii komunikatsii [Neologisms in Internet discourse: dynamics of linguistic innovations in digital communication]. Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal, 16, 24–32. Retrieved from https://surl.li/nhyuem [in Ukrainian].

16. Syzonov, D. (2023). Language innovations as verbal identifiers of time: medialinguistic aspect. In Philological education and science: transformation and modern development vectors (pp. 359–372). Riga: Baltija Publishing. Retrieved from https://surl.li/vksvcc.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-721-732

Козлов Євген Дмитрович кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», м.Харків, https//orcid.org/0000-0003-3364-856X

Западинська Ірина Георгіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Вінницького торговельно-економічного інституту ДТЕУ, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-3967-758

Мирошниченко Вікторія Марківна кандидат філологічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу Національного технічного університету "Харківській політехнічний інститут", м.Харків, https://orcid.org/0000-0002-4381-3314

ГЕЙМІФІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті досліджено потенціал гейміфікації як інноваційного підходу до викладання англійської мови в умовах сучасного цифрового освітнього середовища. Розкрито сутність гейміфікації, окреслено її ключові структурні елементи (бали, беджі, рівні, квести, аватари, рейтингові таблиці, діаграми та графіки прогресу), а також визначено їхні дидактичні функції у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. На основі аналізу педагогічних досліджень доведено, що гейміфікація сприяє підвищенню мотивації студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, навичок командної взаємодії та здатності до самооцінювання і відповідальності за результати навчання.

Обґрунтовано доцільність використання гейміфікації та мобільних застосунків у викладанні англійської мови як ефективного засобу підвищення мотивації та результативності навчання. Зазначено, що поєднання гейміфікаційних принципів із цифровими технологіями забезпечує інтерактивність, мультимедійність, персоналізацію навчального контенту та миттєвий зворотний зв’язок, що активізує пізнавальну діяльність студентів і сприяє формуванню мовних компетентностей. Проаналізовано можливості

мобільних застосунків (Lingualeo, English LioDuo, Lingvist, EnglishDom, Ewa), які реалізують індивідуальні траєкторії навчання, різні формати опанування лексики, граматики, аудіювання та вимови, а також забезпечують контроль особистого прогресу. Наголошено, що інтеграція гейміфікації в мобільні платформи сприяє розвитку не лише іншомовної комунікативної компетентності, а й критичного мислення, самостійності, співпраці та професійних навичок, формуючи динамічне, залучальне й сучасне освітнє середовище. Зроблено висновок, що гейміфікація є методично обґрунтованим та перспективним напрямом удосконалення викладання англійської мови, який відповідає вимогам сучасної освіти та сприяє становленню студента як активного, саморозвиненого й мотивованого суб'єкта навчального процесу.

Ключові слова: викладання англійської мови, гейміфікація, цифрові технології, мобільні застосунки, мотивація, інтерактивність, мультимедійність, комунікативна компетентність, навчальна активність, персоналізація навчання.

Kozlov Yevhen Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Business Foreign Languages and Translation, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-3364-856X

Zapadynska Iryna Candidate of Pedagogical Sciences, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of SUTE Associate professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-3967-7583

Myroshnychenko Viktoriia Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, National Technical University 'Kharkiv Polytechnic Institute', Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4381-3314

GAMIFICATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH: FEATURES OF USE IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article explores the potential of gamification as an innovative approach to teaching English in a modern digital educational environment. The essence of gamification is revealed, its key structural elements (scores, badges, levels, quests, avatars, rating tables, diagrams and progress graphs) are outlined, and their didactic functions in the formation of foreign

language communicative competence are determined. Based on the analysis of pedagogical research, it is proven that gamification contributes to increasing students' motivation, activating their cognitive activity, developing critical thinking, team interaction skills, and the ability to self-assess and take responsibility for learning outcomes.

The feasibility of using gamification and mobile applications in teaching English as an effective means of increasing motivation and learning effectiveness is substantiated. It is noted that the combination of gamification principles with digital technologies provides interactivity, multimedia, personalization of educational content and instant feedback, which activates students' cognitive activity and contributes to the formation of language competencies. The capabilities of mobile applications (Lingualeo, English LioDuo, Lingvist, EnglishDom, Ewa) that implement individual learning trajectories, various formats for mastering vocabulary, grammar, listening and pronunciation, and also provide control of personal progress are analyzed. It is emphasized that the integration of gamification into mobile platforms contributes to the development of not only foreign language communicative competence, but also critical thinking, independence, cooperation and professional skills, forming a dynamic, engaging and modern educational environment. It is concluded that gamification is a methodologically sound and promising direction for improving English language teaching, which meets the requirements of modern education and contributes to the formation of the student as an active, self-developed and motivated subject of the educational process.

Keywords: English language teaching, gamification, digital technologies, mobile applications, motivation, interactivity, multimedia, communicative competence, educational activity, personalization of learning.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми використання гейміфікації у процесі викладання англійської мови зумовлена потребою підвищення ефективності та мотивації її вивчення в умовах глобалізації та інтеграції України до європейського простору. Сучасні учні та студенти, що належать до поколінь Z та Alpha, звикли до інтерактивності та швидкого темпу отримання інформації, тому традиційні методи навчання часто втрачають здатність утримувати їхню увагу. У контексті цифровізації освіти, поширення онлайн-платформ, мобільних застосунків і дистанційного навчання, гейміфікація стає ефективним інструментом для підвищення залученості здобувачів освіти та покращення результатів їхньої мовної підготовки.

Доведено, що використання ігрових механік сприяє кращому запам’ятовуванню матеріалу, активізує навчальну діяльність, створює

позитивну емоційну атмосферу та підсилює мотивацію до вивчення іноземної мови. Крім того, в українських реаліях воєнного часу гейміфікація допомагає зменшити психологічне напруження, підтримати інтерес до навчального процесу й забезпечити стабільність у засвоєнні знань. Вона також відповідає компетентнісному підходу сучасної української школи та сприяє розвитку критичного мислення, співпраці, креативності й відповідальності учнів.

Попри зростання популярності гейміфікованих технологій, їхнє використання нерідко залишається інтуїтивним і несистемним, що зумовлює потребу в науковому осмисленні, узагальненні методик та визначенні ефективних шляхів упровадження ігрових механік у процес викладання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українські науковці у своїх дослідженнях активно звертаються до проблеми гейміфікації у викладанні англійської мови, аналізуючи її педагогічний потенціал, методичні особливості та вплив на мотивацію здобувачів освіти.

Однією з найбільш помітних дослідниць цієї тематики є К. Галацин, яка розглядає гейміфікацію як ефективний інструмент оптимізації навчання англійської мови у вищій школі. У своїх працях дослідниця визначає етапи впровадження гейміфікованого навчання, класифікує рівні використання ігрових механік (від простих балів і значків до повноцінних сюжетних ігрових систем) та підкреслює значний мотиваційний ефект цього підходу, що виявляється у поєднанні внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів [2].

Л. Зеленська та К. Ковінько приділяють увагу формуванню комунікативної компетентності через гейміфіковані методи навчання у вищій освіті. Вони зосереджуються на тому, що ігрові інструменти сприяють як розвитку мовних навичок, так і підвищенню рівня взаємодії, командної роботи та індивідуалізації освітнього процесу завдяки цифровим платформам і мобільним за стосункам [4].

Ю. Слободюк аналізує практичні аспекти поєднання традиційних методів викладання англійської мови з ігровими елементами, акцентуючи на ролі зворотного зв’язку, швидкості реагування та постійній підтримці мотивації студентів, що стає можливим завдяки використанню рейтингів, систем заохочення й інших елементів гейміфікації [11].

Н. Цуканова досліджує гейміфікацію у початковій школі, звертаючи увагу на вікові особливості молодших школярів, для яких гра є провідною діяльністю, та обґрунтовуючи, що використання ігрових завдань, квестів та інтерактивних вправ значно полегшує засвоєння лексичного й граматичного матеріалу, сприяє розвитку мовленнєвих умінь і стимулює позитивне

ставлення до навчання англійської мови з раннього віку. Водночас О. Дільна пропонує критичний погляд на гейміфікацію, аналізуючи можливі ризики, такі як надмірна конкуренція, переважання зовнішньої мотивації або заміщення навчального змісту ігровими елементами [3]. Її роботи допомагають усвідомити важливість збалансованого й методично грамотного використання гейміфікації, щоб уникнути редукції освітнього процесу до суто розважальної діяльності.

Узагальнюючи внесок українських науковців, можна стверджувати, що вони досліджують гейміфікацію комплексно: від її мотиваційних та психологічних аспектів до методичних інструментів і критичного аналізу.

Мета статті - проаналізувати педагогічні можливості гейміфікації у процесі викладання англійської мови, визначити її ключові елементи та дидактичні функції, обґрунтувати переваги застосування гейміфікованих технологій у сучасному цифровому освітньому середовищі, а також з'ясувати їхній вплив на мотивацію, пізнавальну активність та навчальні результати здобувачів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій актуалізує потребу у впровадженні нових, більш ефективних підходів до навчання, а також у переосмисленні традиційних методик. На цьому тлі дедалі більшої уваги набуває гейміфікація, яку сучасні педагоги розглядають як перспективний засіб підвищення результативності освітнього процесу.

На думку Є. Антонова, її сутність полягає у використанні комп'ютерних ігор та ігрових механік у навчанні, що дозволяє збагачувати зміст занять і робити їх більш динамічними [1, с.251].

У цьому ж руслі О. Саган уточнює, що gamification у буквальному значенні означає застосування механіки гри у неігровому контексті, причому йдеться не про перетворення навчання на гру, а про інтеграцію принципів, притаманних ігровому дизайну, для організації освітньої діяльності та вирішення навчальних завдань [9].

Г. Скасків зосереджує увагу на функціональному аспекті гейміфікації, підкреслюючи її здатність підвищувати активність та залученість здобувачів освіти, що безпосередньо позначається на зростанні їхніх навчальних результатів [10]. Інакше кажучи, гейміфіковане середовище сприяє створенню умов, у яких студенти охочіше виконують завдання й демонструють вищу навчальну мотивацію.

Схожу позицію висловлює й О. Мироненко, акцентуючи на тому, що гейміфікація передбачає застосування ігрових елементів і механізмів у освітньому процесі саме з метою підвищення ефективності сприйняття матеріалу та підтримання інтересу до навчання [7, с.42].

Розділяє такий підхід до тлумачення сутності гейміфікації і С. Толочко, яка розглядає її як застосування ігрових механік та практик у позаігрових ситуаціях, за умови активної участі здобувачів освіти в процесі розв'язання навчальних завдань. На її думку, гейміфікація проявляється як скоординований комплекс дій, спрямованих на досягнення визначених цілей, що передбачає елементи віртуальності, обмеженість у часі виконання завдань та інші стимули, характерні для ігор. Дослідниця наголошує, що така інтерактивна система здатна підвищувати мотивацію здобувачів завдяки використанню різноманітних ігрових елементів і механік, які активізують навчальну діяльність і роблять її більш захопливою та результативною [13].

Своєю чергою, К. Капп розглядає гейміфікацію значно ширше: не лише як спосіб підвищення зацікавленості, а як цілісну педагогічну стратегію, здатну формувати низку важливих компетентностей. Він виділяє такі її характеристики, як розвиток уміння визначати цілі, посилення соціальної активності, формування відчуття автономії та впевненості у власних силах, а також удосконалення навичок комунікації й співпраці [15].

Таким чином, у сучасному осмисленні гейміфікація постає не як додатковий елемент навчання, а як комплексний підхід, що поєднує мотиваційні, когнітивні та соціально-комунікативні чинники й забезпечує глибший, більш усвідомлений і продуктивний освітній процес.

Л. Зеленська підкреслює, що гейміфікація відрізняється від традиційних ігрових методів навчання передусім використанням комп'ютерних та інших інтерактивних технологій, характерних для сучасних відеоігор. Саме завдяки цьому вона здатна активізувати пізнавальну діяльність студентів і підвищувати їхню залученість у навчальний процес. Науковиця зауважує, що такі ігрові формати можуть мати масовий характер і бути розрахованими на велику кількість учасників, як-от у рольових онлайн-іграх (MMORPG), а також передбачати елементи віртуальної реальності чи включати контент, створений самими користувачами [4, с.24].

О. Ткаченко акцентує увагу на особливих перевагах гейміфікації, вбачаючи їх насамперед у її ціннісно-орієнтаційному потенціалі. Беручи участь у ділових іграх, студенти засвоюють важливі соціальні, професійні та особистісно значущі цінності, що робить ігрові технології дієвим інструментом виховного впливу. Важливою перевагою ігор у навчанні дослідниця також називає формування соціально-комунікативної компетентності, яка забезпечується через безпосередню взаємодію, уміння вести переговори, планувати, аналізувати, рефлексувати та регулювати власну діяльність у процесі спілкування [12], що є особливо значущим у контексті використання гейміфікації у процесі викладання англійської мови.

О. Комарницька наголошує, що просте додавання ігрових завдань під час вивчення англійської мови не можна вважати повноцінною гейміфікацією, адже, аби освітній процес справді відповідав принципам цього підходу, викладач повинен цілеспрямовано проєктувати та персоніфікувати ігровий контент, орієнтуючись на кілька ключових складників. З-поміж таких науковиця аналізує наступні:

- взаємодія, що охоплює широкий спектр методів і технік, які стимулюють соціальну активність, співпрацю та комунікацію між учасниками навчання. Саме через взаємодію гейміфікація забезпечує ефект залучення та створює умови для колективного вирішення навчальних завдань;

- динаміка**,** що передбачає створення цікавого, логічно вибудуваного та емоційно привабливого сценарію освітнього процесу, який має утримувати увагу здобувачів освіти, мотивувати їх активно реагувати на запропоновані виклики та стимулювати сприйняття навчального матеріалу в режимі реального часу;

- механіка, яка включає застосування різноманітних інструментів, властивих ігровому процесу: балів, рівнів, віртуальних винагород, значків, статусів та інших форм заохочення. Ці елементи не лише підсилюють мотивацію, а й сприяють формуванню відчуття прогресу, що є критично важливим у навчанні мови;

- естетика, тобто загальна емоційно-психологічна атмосфера, яку викладач створює за допомогою візуальних, аудіальних або сюжетних рішень. Естетична складова забезпечує занурення в ігровий світ, формує позитивне ставлення до навчальної діяльності й робить освітній процес більш натхненним та креативним [6].

Розширюючи своє бачення, О. Комарницька підкреслює, що ефективна гейміфікація в навчанні англійської мови є результатом продуманого поєднання цих елементів, які взаємодіють між собою та створюють цілісне інтерактивне середовище. Такий підхід дає змогу не лише урізноманітнити заняття, а й суттєво підвищити рівень мотивації, залученості та результативності здобувачів освіти [6].

З огляду на сучасні підходи до організації навчання, гейміфікація дедалі частіше розглядається як ефективний інструмент підвищення мотивації та залученості студентів. J. Figueroa виділяє низку ключових компонентів гейміфікованого освітнього процесу: бали як кількісне відображення активності, беджі як візуальні відзнаки, турнірні таблиці для формування рейтингу, діаграми прогресу й графіки виконання для демонстрації результативності, квести та рівні для структурування завдань відповідно до мовної підготовки, аватари як інструмент персоналізації та нагороди для додаткової мотивації. Усі ці елементи виконують різні функції

та повинні гнучко адаптуватися до потреб конкретної навчальної ситуації [14, с.39].

Як зауважують О. Крекотень та О. Березняк, більшість гейміфікаційних механік по суті спирається на традиційну педагогічну психологію. До прикладу, співпраця в групах чи командні проєкти давно застосовуються в освіті. Проте, щойно викладач доповнює освітній процес основними принципами гейміфікації (елементом змагання, часовими обмеженнями та оперативним зворотнім зв'язком), ефективність навчання помітно зростає [5, с.200].

Подібну думку розвивають О. Парфьонова та С. Мельник, підкреслюючи, що зростання інтересу до гейміфікації у викладанні англійської мови зумовлене її природним поєднанням із можливостями цифрових технологій. Мультимедійність, інтерактивність, нелінійність подачі матеріалу та інформаційна насиченість забезпечують умови для реалізації принципів свідомості й активності студентів. Миттєвий зворотний зв'язок, взаємооцінювання та самооцінювання сприяють підвищенню відповідальності за результати, а інтерактивність заняття посилює групову взаємодію.

У свою чергу, мультимедійно-динамічна подача матеріалу забезпечує наочність, що є критично важливою для формування мовних компетентностей [8, с.232].

Усі зазначені підходи природно підводять до висновку, що використання мобільних застосунків у викладанні англійської мови є логічним продовженням і практичним втіленням принципів гейміфікації. Саме мобільні платформи поєднують динамічність, інтерактивність, персоналізацію, миттєвий фідбек та можливість гнучко структурувати навчальний контент - ті характеристики, які роблять процес опанування мови більш мотивованим, доступним і результативним.

Так, Л. Зеленська характеризує такі застосунки, як Lingualeo, English LioDuo, Lingvist, EnglishDom та Ewa, які демонструють різні варіанти персоналізації освітнього процесу, пропонують сучасні техніки опанування лексики, граматики, аудіювання та вимови, а також забезпечують індивідуальний темп навчання [4].

Кожен із цих інструментів має власний функціонал: від формування індивідуальної траєкторії навчання та тематичних курсів - до поєднання візуального, аудіального та інтерактивного контенту, контролю особистого прогресу й можливості закріплювати матеріал у різних режимах.

Так, додаток *Lingvaleo* дає можливість персоналізувати процес вивчення англійської мови з урахуванням рівня володіння англійською мовою, цільової спрямованості та інтересів студентів. *English LioDuo* пропонує мультимедійний формат навчання, поєднуючи зображення та

озвучення. Платформа містить близько 80 тематичних уроків, дає можливість обрати американську чи британську транскрипцію та пропонує добір слів за частотністю, складністю й актуальністю.

Для студентів, яким потрібна більш адаптивна та індивідуалізована траєкторія, доцільним є використання *Lingvist*, адже цей "розумний" застосунок аналізує особливості навчання користувача, пропонує тематичні модулі, підтримує розпізнавання мовлення та автоматично відстежує прогрес.

Коли основний акцент робиться на системному розширенні словникового запасу, ефективним інструментом стає *EnglishDom*. Застосунок пропонує чотири формати тренувань - від перекладу до аудіювання та складання слів - і використовує асоціативні зображення. До кожної лексичної одиниці додаються транскрипція, переклад і вимова, а система контролю прогресу дає змогу об'єктивно оцінити власні результати.

Нарешті, для студентів, які прагнуть поєднати навчання з улюбленими видами дозвілля, підійде *Ewa*. Застосунок дозволяє опановувати англійську через читання книг, прослуховування музики, перегляд фільмів і відеокліпів та пропонує персоналізований вибір рівня й формату тренувань [4, с.27].

Використання мобільних застосунків у процесі вивчення англійської мови не лише розширює словниковий запас і вдосконалює граматичні навички, а й підсилює якість сприйняття матеріалу завдяки асоціативним образам, мультисенсорним стимулам та постійному зворотному зв'язку. Такий підхід створює більш динамічне, залучальне та усвідомлене навчальне середовище.

Цю думку доповнюють О. Парфьонова та С. Мельник, підкреслюючи, що гейміфікація як метод має неімітаційний характер активності й сприяє не лише формуванню іншомовних комунікативних умінь, але й розвитку професійних компетентностей, критичного мислення, уміння працювати в команді та готовності до співпраці. Завдяки цьому відбувається поступовий відхід від пасивних моделей навчання, де знання подаються у готовій формі. Натомість створюються умови для впровадження проблемного навчання, пошукової та дослідницької діяльності, організації самооцінювання та взаємооцінювання, а також моделювання реального мовного середовища у віртуальному просторі. У свою чергу, гейміфікація, інтегрована в цифрові ресурси й мобільні додатки, формує інформаційно-навчальне середовище, яке стимулює самоосвіту, заохочує студентів до саморозвитку та підтримує прояв творчості. Таким чином, поєднання мобільних технологій і гейміфікаційних принципів не лише модернізує процес опанування англійської мови, а й робить його більш мотивувальним, гнучким і професійно орієнтованим [8, с.233].

Висновки. Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що гейміфікація є дієвим інструментом модернізації процесу викладання англійської мови. Її елементи - бали, беджі, рівні, квести, діаграми прогресу, рейтингові таблиці, часові обмеження та зворотний зв'язок - формують динамічне освітнє середовище, у якому студенти залучаються до активної навчальної діяльності.

Гейміфікація сприяє розвитку не лише іншомовної комунікативної компетентності, але й важливих професійних умінь: критичного мислення, здатності до командної роботи, відповідальності, самоорганізації та рефлексії. Завдяки інтерактивності та мультимедійності вона формує віртуальний мовний простір, що наближає навчальні ситуації до реальних комунікативних умов. Важливою є й роль цифрових технологій та мобільних застосунків, які дозволяють органічно інтегрувати гейміфікаційні принципи в освітній процес. Вони забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, персоналізацію завдань, мультисенсорність і можливість постійного відстеження прогресу, що істотно підвищує якість сприйняття інформації та ефективність навчання.

Таким чином, гейміфікація постає як перспективний, методично обґрунтований підхід, який відповідає вимогам сучасної освіти та сприяє підвищенню результативності викладання англійської мови, мотивації студентів і формуванню їхньої здатності до самостійного та усвідомленого навчання.

Література

1. Антонов Є.В. Гейміфікація освітнього процесу: аналіз поняття. Інноваційні трансформації в освіті: виклики, реалії, стратегії: зб. матеріалів IV Всеукраїнського відкритого науково-практичного онлайн-формату (Київ, 27 жовтня 2022 р.). За ред. І.М. Савченко, В.В. Ємець. Київ, 2022. С. 250-252.

2. Галацин К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Том 1.Вип 27. С.246-251.

3. Дільна О. Гейміфікація на уроках словесності: застосовувати чи уникати? Культура слова. 2024. №100. С. 251-261.

4. Зеленська Л. Д. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: О. О. Матвєєва (голов. ред.) та ін.]. Харків: ХНПУ, 2019. Вип. 52. С. 21–35.

5. Крекотень О. В., Березняк О. П. Сучасні концепції гейміфікації вивчення іноземної мови в нелінгвістичному університеті. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 82. С. 197- 202.

6. Комарницька О. Особливості застосування мобільних технологій у навчанні. Новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: актуальні

проблеми: матеріали науково-методичної конференції, 30 листопада. 2016, Тернопіль. Тернопіль: ТОКІППО. С.3-8.

7. Мироненко О.В., Видахвевич Т.І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів шляхом гейміфікації на уроках української мови. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/ archives/2022/44/part_1/31.pdf

8. Парфьонова О.В., Мельник С.С. Гейміфікація як метод викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. Том 2. Випуск 69. 2024.с.230-233.

9. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. URL: https:// ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4519

10. Скасків Г. М**.** Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 83. С. 156-161.

11. Слободюк Ю. Імплементація гейміфікації при вивченні англійської мови. Publishing House «UKRLOGOS Group». 2021. С. 36-44.

12. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. № 11. С. 303-309.

13. Толочко С. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проектної діяльності. Вісник науки та освіти. 2023. № 4 (10). С. 710-725.

14. Figueroa J. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. Digital Education Review. 2015. № 21. P. 32–54.

15. Kapp K. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. 2012.

References:

1. Antonov, Ye.V. (2022). Heimifikatsiia osvitnoho protsesu: analiz poniattia. Innovatsiini transformatsii v osviti: vyklyky, realii, stratehii [Gamification of the educational process: analysis of the concept. Innovative transformations in education: challenges, realities, strategies]. I.M. Savchenko, V.V. Yemets (Eds.). Proceedings of the IV Vseukrainskoho vidkrytoho naukovo-praktychnoho onlain-formatu. Pp. (250-252). Kyiv. [in Ukrainian].

2. Halatsyn, K. (2020). Heimifikatsiia yak metod optymizatsii vykladannia anhliiskoi movy studentam tekhnichnykh spetsialnostei [Gamification as a method of optimizing English language teaching for students of technical specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current issues in the humanities, 1 (27)*, 246-251. [in Ukrainian].

3. Dilna, O. (2024). Heimifikatsiia na urokakh slovesnosti: zastosovuvaty chy unykaty?[Gamification in literature lessons: to use or to avoid?]. *Kultura slova - Culture of the word, 100*, 251-261. [in Ukrainian].

4. Zelenska, L. D. (2019). Heimifikatsiia yak metod navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity anhliiskoi movy [Gamification as a method of teaching English to higher education students]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty - Educational and research tools.* O. O. Matvieieva (Eds.) (Pp. 21-35). Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].

5. Krekoten, O. V., Berezniak, O. P. (2022). Suchasni kontseptsii heimifikatsii vyvchennia inozemnoi movy v nelinhvistychnomu universyteti [Modern concepts of gamification of foreign language learning in a non-linguistic university]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh - Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools,82*, 197-202. [Ukr].

6. Komarnytska, O. (2016). Osoblyvosti zastosuvannia mobilnykh tekhnolohii u navchanni [Features of the use of mobile technologies in education]. *Novitni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi: aktualni problemy - The latest information and communication technologies in the educational process: current issues.* Proceedings of the Naukovo-metodychnoi konferentsii (pp. 3-8). Ternopil: TOKIPPO. [in Ukrainian].

7. Myronenko, O.V., Vydakhvevych, T.I. (2022). Rozvytok zviaznoho movlennia molodshykh shkoliariv shliakhom heimifikatsii na urokakh ukrainskoi movy [Developing coherent speech in younger schoolchildren through gamification in Ukrainian language lessons]. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/ archives/2022/44/part_1/31.pdf[in Ukrainian].

8. Parfonova, O.V., Melnyk, S.S. (2024). Heimifikatsiia yak metod vykladannia anhliiskoi movy studentam nemovnykh spetsialnostei [Gamification as a method of teaching English to students of non-linguistic majors]. *Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy, 2 (69),* 230-233. [in Ukrainian].

9. Sahan, O.V. Heimifikatsiia yak suchasnyi osvitnii trend [Gamification as a modern educational trend]. Retrieved from https:// ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4519 [in Ukrainian].

10. Skaskiv, H. M. (2021). Vprovadzhennia tekhnolohii heimifikatsii v osvitnii protses ZVO [Introduction of gamification technologies into the educational process of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects , 83,* 156-161. [in Ukrainian].

11. Slobodiuk, Yu. (2021). Implementatsiia heimifikatsii pry vyvchenni anhliiskoi movy [Implementing gamification in English learning]. *Publishing House «UKRLOGOS Group»,* 36-44. [in Ukrainian].

12. Tkachenko, O. (2015). Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalnyi prostir [Gamification of education: formal and informal space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk- Current issues in the humanities, 11,* 303-309. [in Ukrainian].

13. Tolochko, S. (2023). Innovatsiini tekhnolohii formuvannia kompetentnosti zdobuvachiv osvity: vid heimifikatsii do proektnoi diialnosti [Innovative technologies for forming the competence of education seekers: from gamification to project activities]. *Visnyk nauky ta osvity - Bulletin of Science and Education, 4 (10),* 710-725. [in Ukrainian].

14. Figueroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review, 21,* 2–54 [In English].

15. Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *John Wiley & Sons* [In English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2'373:398.91:316.75

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-733-746

Космеда Тетяна Анатоліївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри романо-германської філології та зарубіжної літератури факультету іноземної та слов'янської філології, Донецький Національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-8912-2888

Луценко Павло Олександрович докторант кафедри романо-германської філології, асистент кафедри романо-германської філології та зарубіжної літератури факультету іноземної та слов'янської філології, Донецький Національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0003-8416-1927

ОБРАЗ ВОРОГА УКРАЇНЦІВ У ПАРЕМІЙНІЙ КАРТИНІ СВІТУ: ІСТОРИЧНА ПРОЄКЦІЯ

Анотація. Наукова розвідка присвячена дескрипції образу *ворога* українців, що презентований в паремійній картині світу в історичному ракурсі. Дослідження ґрунтується на матеріалі українських прислів'їв і приказок та спрямоване на виявлення семантичних, оцінних і образних характеристик концепту *ворог* у межах аксіологійної дихотомії *свій – чужий*. Визначено, що *вороже* осмислюється як граничний вияв *чужого* й презентується через стійкі мовні формули, які фіксують історичний досвід, колективну пам'ять і систему цінностей українського етносу. Окреслено семантичні складники номінацій *ворог* і *ворожий*, з'ясовано їхнє прагматичне наповнення. Простежено, що паремійний дискурс своєрідно карбує узагальнений образ *ворога* і його конкретизовані етнічні й соціальні моделі, зображені в іронійній, глумливій, зневажливій, насмішкуватій тональності. Водночас вербалізовано усвідомлення неминучості існування ворога як життєвої норми. Паремії вербалізують амбівалентні стратегії поведінки щодо *ворога* – від показної гостинності до акценту на неможливості його «задобрити» й потреби бути обачними. Для актуалізації вказаного образу використано такі мовленнєві жанри, як застереження, попередження, осторога, пересторога, погроза. Схарактеризовано й конкретизовані етнічні образи – *жиди, турки, татари*. У пареміях ужито й номінації-етнофолізми, зокрема *ляхи*, *москалі*. *Ворог* постає як носій чужої віри, культури, моралі, а також презентант історичної загрози. Лексему *жид*

інтерпретовано і як аксіологійно нейтральний етнонім, і як пейоративно забарвлений. Продемонстровано, що паремії презентують стійкі негативні стереотипи щодо цього етносу, закарбовані в мовній свідомості давніх українців. Водночас цей образ актуалізовано у формі мовленнєвого жанру прокляття. Образи *татар* і *турків* вербалізують історичну пам'ять про спустошення й насильство українських земель, а образи *поляків* і *москалів* омовлено як системних ворогів, які загрожували фізичному, соціальному й моральному буттю українців. Доведено, що паремійна картина світу не лише відображає конфліктний досвід, але й презентує нормативну функцію, формуючи уявлення про допустимі моделі поведінки, межі довіри й способи самоідентифікації в опозиції до *чужого*. Образ *ворога* інтерпретовано як важливий компонент колективної мовної свідомості українського народу, через який відтворюється історична пам'ять, формується етнічна солідарність і вибудовується відповідна ціннісна ієрархія.

Ключові слова: паремія, паремійна картина світу, образ *ворога*, опозиція *свій – чужий*, етнічний образ, історична пам'ять, мовна свідомість.

Kosmeda Tetyana Anatoliivna Doctor of Philology, Professor, Professor at the Department of Romance and Germanic Philology and Foreign Literature, Faculty of Foreign and Slavic Philology, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-8912-2888

Lutsenko Pavlo Oleksandrovych, Postgraduate Student of the Department of Romance and Germanic Philology, Assistant of the Department of Romance and Germanic Philology, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0003-8416-1927

THE IMAGE OF THE ENEMY OF UKRAINIANS IN THE PAREMIC WORLDVIEW: A HISTORICAL PROJECTION

Abstract. The scholarly study is devoted to the description of the image of the *enemy* of Ukrainians as presented in the paremiological worldview from a historical perspective. The research is based on Ukrainian proverbs and sayings and aims to identify the semantic, evaluative, and figurative characteristics of the concept *enemy* within the axiological dichotomy *own – foreign*. It is established that the *hostile* is conceptualized as the extreme manifestation of the *foreign* and is represented through stable linguistic formulas that reflect the historical experience, collective memory, and value system of the Ukrainian ethnos.

The paper outlines the semantic components of the nominations *enemy* and *hostile* and clarifies their semantic and pragmatic content. It is shown that

paremiological discourse records both a generalized image of the *enemy* and its concretized ethnic and social models. The pragmatic characteristics of the paremiological image of the *enemy* include irony, mockery, contempt, and ridicule. At the same time, awareness of the inevitability of the *enemy's* existence as a norm of life is verbalized. Proverbs express ambivalent strategies of behavior toward the *enemy*, ranging from demonstrative hospitality to an emphasis on the impossibility of "appeasing" the *enemy* and the need for caution. In constructing the image of the *enemy*, such speech genres as warning, admonition, caution, and threat are activated.

The study characterizes specific ethnic images of the *enemy*, in particular *Jews*, *Turks*, and *Tatars*, and also actualizes ethnopholisms such as *Poles* and *Muscovites*. The *enemy* is represented as a bearer of an foreign faith, culture, and morality, as well as a manifestation of historical threat. The lexeme *Jew* is interpreted both as an axiologically neutral ethnonym and as a pejoratively marked unit; proverbs record stable negative stereotypes of this ethnos fixed in the linguistic consciousness of early Ukrainians, while irony, sarcasm, and curses are also actualized in their verbalization. The images of *Tatars* and *Turks* represent historical memory of the devastation and violence inflicted upon Ukrainian lands, whereas the images of *Poles* and *Muscovites* are verbalized as systemic enemies that have long threatened the physical, social, and moral existence of Ukrainians.

It is demonstrated that the paremiological worldview not only reflects conflictual experience but also performs a normative function, shaping notions of acceptable models of behavior, limits of trust, and modes of self-identification in opposition to the *other*. The image of the *enemy* emerges as an important component of the collective linguistic consciousness of the Ukrainian people, through which historical memory is actualized, ethnic solidarity is formed, and its value hierarchy is constructed.

Keywords: paremia, paremic worldview, image of the *enemy*, *own – foreign*, ethnic image, historical memory, Ukrainian linguistic consciousness.

Постановка проблеми. Наукова розвідка виконана в руслі націєцентричної парадигми й спроєктована на дослідження фрагмента паремійної картини світу, що омовлює ворога українців в історичному ракурсі, актуалізуючи опозиційну аксіологійну дихотомію СВІЙ – ЧУЖИЙ. Ключовим структурним компонентом концепту *чужий* є лексема *ворог* із її потужним функційно-семантичним і прагматичним навантаженням. Погодимося із думкою І. Голубовської, що, віддзеркалюючи загальнолюдські пріоритети, паремії водночас фіксують національно зумовлені ціннісні уявлення народу про світ і своє буття в ньому. Це робить пареміологічні одиниці аксіологічно

значущими мовними величинами, дослідження яких дозволяє виявити ієрархію цінностей носіїв певної культури і мови» [1, С. 208]. У розумінні паремії спираємося на багатоаспектну інтерпретацію цієї мовної одиниці, презентовану в науковій студії Т. Космеди й С. Колонюка, – «статус паремії багатоликий: її можна розглядати як семіотичну одиницю, еталонну одиницю мови, усталене висловлювання, синтаксичну одиницю, комунікативну формулу, дискурсивну одиницю (різновид дискурсивного дейксиса та народного дискурсу), "моральну формулу", мікротекст, культурний текст, культурний символ, прецедентне висловлювання, лінгвокультурему, етнолінгвокультурему, репрезентант психології народу (етнопсихології), надіндивідуалізовану одиницю» [2, С. 25]. Саме паремії дають змогу актуалізувати мовомислення українців в історичному ракурсі, актуалізувати їхнє сприйняття довкілля, зокрема й ворожого, змоделювати образ ворога й презентувати його характеристику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепт *чужий* презентований у пареміях, в останні роки частково розглянуто в працях Т. Космеди, яка змоделювала паремійний образ *москаля,* відображений у мовній свідомості давніх українців, порівн.: «…у ментальності українців образ-концепт *москаль* презентовано смислами, що моделюють портрет, який омовлює найвищу міру непорядності та аморальності: 'бридкий', 'гидкий', 'мерзенний', 'безсоромний', 'недобрий', 'брутальний', 'нечесний', 'нечистий', 'огидний', 'негідний', 'пакісний', 'ниций', 'брехливий', 'цинічний', 'непристойний', 'вульгарний', 'лайливий', 'агресивний', 'ненавидить українців'. Аналіз ситуації, що виникла в період російсько-української війни, підтверджує правдивість такого портрета, вербалізованого українським народом здавна» [6, С. 320]. У співавторстві з С. Колонюком названа дослідниця частково схарактеризувала образ *поляка* в протиставленні до образу українця: «Образ-концепт *поляка* презентовано в негативних параметрах: зрадливий, лінивий, часто виявляє ворожнечу до українців, принижує їх, кривдить, але розумний і прозорливий» [4, С. 63]. У науковій студії П. Луценка зазначено про виокремлення когнітивно-лінгвістичного етапу, який окреслився в процесі дослідження дихотомії *свій – чужий*, що потрібно для пояснення своєрідності «моделювання когнітивної та мовної картин світу й концептосфери українців, інтерпретації психологічного та соціологічного бачення» [5, С. 49] актуалізованої проблеми.

Мета цієї наукової студії – окреслити образ ворога українського народу в історичному ракурсі з актуалізацією відповідного фрагмента паремійної картини світу. Завдання полягають у (1) виокремленні функційно-смислового й прагматичного навантаження розглядуваних паремій, а також (2) розподілу дослідницького матеріалу за ідеографійними групами й

мовленнєвими жанрами. **Матеріал дослідження** – паремійні збірки, укладені М. Номисом «Українські приказки, прислів'я і таке інше» [6] й І. Франком «Галицько-руські народні приповідки» [7]. Авторська картотека складає близько 300 одиниць.

Виклад основного матеріалу. Упродовж історії буття українців відбувалися війни, здійснювалося їх протистояння з іншими етносами, що зафіксувалося насамперед у відповідному фрагменті паремійної картини світу, що охоплює аксіологійну дихотомію СВІЙ – ЧУЖИЙ. *Вороже* – це найбільший вияв *чужого*.

У тлумачних словниках української мови лексему ВОРОГ визначено як особу, що «перебуває у стані ворожнечі, боротьби чи протистояння з кимось; вона позначає недруга або супротивника» [8, С. 739], тобто *ворог* – це суб'єкт, спрямований на завдання шкоди чи перешкод іншій стороні. Це значення вербалізує не лише вказівку на безпосередній конфлікт, але й дещо ширший спектр антагоністичних взаємин, у яких одна сторона позиціонується як носій загрози для іншої. Образ ворога конкретизовано – це 'недруг' (більш м'яке означення, евфемізм) і 'супротивник'.

Прикметник, що похідний від названого іменника, – лексема ВОРОЖИЙ, охоплює низку смислів, що конкретизують форми вияву антагонізму, серед яких базовим є такі: 'пов'язаний із ворожнечею, ненавистю чи супротивництвом', що засвідчує наявність конкретної форми протистояння – війну чи напад. Зазначене вказує на вияв агресії, насильства, що й викликає відповідні емоції і почуття. Семантичний обсяг лексеми ВОРОЖИЙ містить компонент значення 'належний ворогові', що актуалізує низку смислів, пов'язаних із властивостями, намірами або діями ворога, зокрема це 'агресивність', 'недоброзичливість', 'неприязнь' [Див.: 8, С. 740]. Ворог асоціюється насамперед із небезпекою, конфліктністю чи несумісністю з інтересами суб'єкта.

Аналіз зібраного матеріалу презентує такі паремійні мікросистеми щодо характеристики ворога.

Узагальнений образ ворога. Простежуємо моделювання переважно іронійних смислів, що вказують на зневажливе ставлення до ворога, напр.: *Через вороги тяжко до пекла дістатися* [6, С. 424]; *На ворога и собака бреше* [6, С. 424]; *Оббрехали мі вороги від ніг до голови* [7, І, С. 183] та *Брешуть вороги, як пси* [7, І, С. 182]. Водночас вербалізовано смисл, що найнеприємніший ворог – це 'свій ворог', тобто ворог у своїй родині, громаді, порівн.: *Ніякий ворог так не допече, як свій домашній*. [7, І, С. 382]; *Важкий ворог, як у себе дома та у своім роді* [6, С. 424]. Простежуємо антонімну пару паремій, що засвідчує протилежні вектори мислення, ставлення до ситуації протистояння, напр.: *Як ти тішисся, вороги*

смутяцця! [6, С. 424]; *Як ти смутисся, вороги ся тішать* [6, С. 424]. Ментальність українців зафіксувала в мовних формулах паремій те, яким повинно бути ставлення до ворога, актуалізуючи для цього іронію, глум, зневагу, насміх і сарказм, що вербалізовано у вигляді мовленнєвого жанру застереження. Виявляємо варіантні формули: напр.: *Поти не будеш ворога мати, поки его своїм хлібом не нагодуєш; Не напоївши, не нагодувавши, ворога не наживеш. Не накорми, не напій – ворога не побачиш. Не нагодуй его хлібом, не буде тобі ворог. Ворогу дай хліба и соли. Дай хліба а солі ворогові – хоч як скаженому псові. Ворога напій, накорми, ще й на дорогу дай; ... накорми, ще й дорогу покажи. Ворога не гніви: напій, накорми и на дорогу хліба-соли дай* [6, С. 424].

У сприйнятті ворожого актуалізовано протилежний етнічний досвід, однак переважає думка, що ворога треба перемогти, а не задобрювати, напр.: *Ворогу все оддай, а сам так останься – аби дальше од лиха* [6, С. 424]; *Ворога хлібом та сіллю карай* [6, С. 424]; *Бодай мій ворог скапав як свічка* [7, І, С. 379]. Також трапляються паремії у формі прокльонів як найвищого вияву негативного сприйняття, напр.: *Бодай мої вороги виздихали до ноги!* [7, І, С. 380] – ідеться також про ворожих нащадків.

Ворог залишатиметься таким, не зважаючи на намагання нейтралізувати його гарним ставленням, порівн.: *Ворога напій и нагодуй, а ворог ворогом таки буде. Напій и нагодуй: ворог ворогом! Ти ему хліба й соли, а він камінь за плечима* [6, С. 424]. Актуалізовано думку, що ворогів може бути багато і їм усім складно догоджати й нема потреби цього робити: *Мені так між ворогами, як тій криниці між дорогами* [6, С. 425]. Однак наведена паремія також указує на стан людини, яка перебуває в оточенні недоброзичливців або вороже налаштованих людей і через це почувається вразливою, беззахисною і постійно під загрозою. Образ *криниці між дорогами* вербалізує такий смисл: ‘кожен може підійти, скористатися нею або занапастити її, так само, як і людину, яка опинилася *між ворогами* й не має захисту чи опори’.

Омовлено й життєву закономірність: наявність ворога – це життєва норма, порівн.: *В щасті не без ворога* [6, С. 114]; *Без ворогів у світі не проживеш* [7, І, С. 379], а тлумачення додає цій паремії нового смислового навантаження значення: ‘життя – боротьба; значить, мусять бути й вороги’. Омовлено думку, що можна довіряти лише друзям і не піддаватися улесливості ворогів, не йти з ними на сумнівні угоди, напр.: *У друга вода солодча вражеського меду* [6, С. 422].

Сформульовано застереження про те, що ворогові не можна вірити: *З ворога примиренного, з Жида хрищеного, з вовка годованого добра не буде!* [6, С. 364]. Наведене прислів’я засвідчує, що до ворогів слід уналежнювати

й представників тих народів, які спроможні легко змінювати свою віру. Це прихований ворог, хитрий і підступний, порівн.: *Аби Жид був з неба, вірити му не треба* [7, II, С. 141]. Так сприймав український етнос жидів, хоча в XIX ст. лексема *жид* не мала пейоративного значення: її сприймали як нейтральну назву етносу, а не як етнофолізм.

Ворожий образ жида. Значення лексеми *ЖИД* структурується за двома основними семантичними рівнями, що різко відрізняються за своїм оцінним змістом. Перший рівень кваліфікують як застаріле етнічне найменування, тотожне назві *євреї*. Воно презентує історично нейтральне позначення етносу, характерне для мовної практики українців попередніх століть. У цьому значенні слово не містило негативних конотацій і виконувало виключно номінативну функцію. Другий рівень становить сучасне значення, яке словники визначають як *образливе* [див.: 9 : 528]. У цій семантичній площині зазначена лексема наділяється виразною пейоративною конотацією і функціює як зневажливе, дискримінаційне найменування єврейського народу. Така оцінність формує її статус соціально неприйнятної одиниці, чия вживаність обмежена сферою негативно забарвленої комунікації.

До набожності жидів українці ставилися іронійно, порівн.: *Набожний – як Жид подорожній* [6, С. 45]. Також зафіксовано докори «побожних» селян своїм менш побожним сусідам – усе бідніє, а жиди тільки багатіють: *Жиди найтвердіше сі Богу молять, за то їм Бог дає* [7, II, С. 145]. Навіть при звертанні до Бога жид прагне отримати вигоду, порівн.: *Жид і молячи вчиться обманути* [7, II, С. 145]. До того ж вербалізовано думку про багатство жидів, що нажите нечесно: *Грошей, як у Жида. ... вошей* [6, С. 100]; *У мене стілько грошей, як у Жида свиней* [6, С. 105]. У козацьку добу цей етнос зневажали й ставилися до нього дуже вороже, що засвідчує низка паремій: *Прославився на Вкраіні ще козак и Гонта, що сажав Жидів на кілля рядом поверх плота* [6, С. 70]; *Тих куркоідів, як Жидів, не живили* [6, С. 79]. Така антипатія виявляється і в інші часи, порівн.: *Жида не май за людину, а козу за худобину* [7, II, С. 143]. За моральними якостями жидів прирівнюють до чортів: *Як у воді не без чорта, так у великого пана не без Жида* [6, С. 95]; *Що чорт, що Жид, то рідні брати* [6, С. 363], а також до негативного образу собаки, який постійно бреше: *Що Жид, то пес* [6, С. 363]. Омовлено настанову: де з'являється жид, там нічого хорошого не чекайте, напр.: *Де сі жид замішьиє, там добра не буде* [7, II, С. 143], «бо вже він коли мішається в селянські справи, то тілько на те, аби визискати їх на свою користь» [7, II, С. 143]. Жида вважають неакуратним, брудним: *Багатий, як Жид на блохи* [6, С. 106]; окремі паремії вказують на специфічний запах жида: *Аби жид який умитий, все го пархами чути* [7, II,

С. 141], а також жадібність: *Трусицця, як Жид над грішми* [6, С. 218]. Омовлено й здатність жидів до торгівлі, схильність до порожньої галасливості, уміння рекламувати товар, напр.: *Два Жиди и дві невісті зроблять ярмарок на місті. Три баби а два Жиди зроблять ярмарок* [6, С. 364]; *Два жиди а дві невісті зроблять ярмарок у місті* [7, ІІ, С. 143]. У цьому мистецтві жиди неперевершені, порівн.: *Живи за брата, а торгуйся за Жида* [6, С. 433]; *Без жида й торгу нема* [7, ІІ, С. 141]. Вербалізовано думку, що українці прагнуть перейняти кмітливість жидів, хоча вона й проєктується на обман: *Жеби мав жид той розум на ярмарок, що хлоп з ярмарку* [7, ІІ, С. 143]. Омовлено дещо іронійну паремію-пораду брати приклад із жидів у їхній здатності фіксувати борги й вимагати їхньої належної сплати: *Любімося, як брати, а рахуймося, як Жиди* [6, С. 433]. Змодельовано й низку жартівливих паремій: *У неї живіт росте нівроку як жидівський процент* [7, ІІ, С. 141]: порівняння з *процентом* ґрунтується на уявленні про стрімке, невпинне накопичення багатства, що здійснюється дуже швидкими темпами. Вербалізовано розлогу паремію, заґрунтовану на прийомі порівняння, для омовлення образу жида з актуалізацією градуальності: *Дере коза лозу, а вовк козу, а вовка мужик, а мужика пан, а пана юриста, а юристу чортів триста. ... а мужика Жид, а Жида пан, а пана юриста, а юристу чорт. Пан дере з Жида, з пана юриста, а з юристи – по триста. – Дере коза лозу, а вовк козу* [6, С. 362]. Над жидами український народ насміхається, так виказуючи своє глумливе ставлення: *Жиди, Жиди-кателики, не нашої віри: у середу, у п'ьятницю сироватку іли* [6, С. 586]; *Гей жид халамей, запхав косу за ремень* [7, ІІ, С. 143] – «насмішка з жида, що, йдучи косити, замість кушки з каменем до остреня пихав за ремінь косу» [7, ІІ, С. 143]. До жида не рекомендовано звертатися по допомогу: *Коли біда, не йди до Жида – лише до сусіда* [6, С. 422]. Народна мудрість застерігає від співпраці з ними: *Хто три роки служив у панів, а три у Жидів, того би лиш повісити* [6, С. 462]. Вербалізовано негатив щодо оцінки стосунків із жидами у формі порівняння: *В тебе служити, мов у Жида* [6, С. 609]. Жидів уважають боягузливим народом, іронізують над цією їхньою якістю: *Сміливий, як Жид* [6, С. 217], *Відважний жид і в школі п-дит* [7, ІІ, С. 142] або: *Відважний як жид в танці* [7, ІІ, С. 142]; семантичний компонент *у танці* вжито не випадково: це маркер неприродної, непритаманної функції розглядуваного етносу. *Танець* українці інтерпретували як символ сміливості й розкутості, що перечить поведінковій манері жидів, яких уналежлювали до стриманого, лякливого, закритого в собі етносу. Хоча в презентації образу жида домінує пейоративна оцінка, проте виокремлено й деякі їхні позитивні риси, оскільки від жида можна мати й певну користь: *Без жидів у місті як без очей* [7, ІІ, С. 142]:

саме за допомогою жидів можна все вивідати, все віднайти, про все дізнатися, однак зрадлива природа жидів залишиться незмінною, напр.: *Жида на п'єцу виховай, а йому не вір* [7, II, С. 143]; *Жид ги жид* [7, II, С. 144] (зам. *жид усе жидом*). Отже, для ментальності жида, що вербалізовано в давніх українських пареміях, характерна хитрість, прагнення обманути, використати: *Од его як од Жида правди* [6, С. 600]; *Такий вірний, як лічба жидівська: писне мов би то й раз, а перелічиш, так все два або й три* [6, С. 601]. Вияв негативних рис характеру *жида* українці усвідомлюють у порівнянні з іншими етносами, напр.: вони ліниві як цигани – *Не робив жид на хліб, та и циган не буде* [6, С. 82]. Щодо ворожого ставлення до українців, то жидів також порівнюють зі ставленням до українського етносу інших народів: *Жид, Лях и собака – все віра однака. Католики й Жид, то все єдно* [6, С. 363]. Український народ змоделював щодо представників національності жидів прокляття, що вербалізують високий вияв негативної емоційності: *Вирвало би ті, як Жида в судний день* [7, I, С. 265]. Однак у мовній свідомості українців зафіксовано думку, що й серед своїх є негативні типи, гірші за жидів: *Борше з жидом на конець вийду, як з тобою* [7, II, С. 142]; *Волів би з жидом знайти, ніж з тобою* [7, II, С. 142]. Однак на шкалі оцінки жид посідає не останнє місце, оскільки *Жид десять християн ошукає, а Вірмен ще десять жидів* [7, II, С. 144]; *Невірний гірш Жида, або Турка* [6, С. 39]. Народна мудрість засвідчує, що ворогами є і ті, хто сповідує іншу (чужу) релігію, що мотивує вороже сприйняття довкілля, інше світовідчуття, світобачення і світорозуміння.

Ворожий образ монголо-татар. Упродовж історії, буття українського етносу зафіксоване *протистояння українців із монголо-татарами* й *турками*, які спустошували українські землі, брали полонених і под., порівн.: *Голо, як би Татари перейшли* [7, I, С. 542). У пареміях: *Давно зле було, бо брали Татари, а тепер лише жити та схнути* [7, III, С. 259] та *Бодай вас Татари ззіли!* [7, III, С. 259] актуалізовано думку, що українці ще не забули про татарські напади як символ загрози, насильства смерті. Тому, зрозуміло, що в історичній пам'яті закарбувалися історичні події, вербалізовані в пареміях. Порівн. діалог, зафіксований М. Номисом у вигляді народної мудрості: *«Тату, я зловив Татарина!» – «То веди го сюда». – «Не ведецця бо!» – «То держи го». – «Не держися бо!» – «То пусти го». – «Не пускаєцця бо!»* [6, С. 218]. Над татарами-ворогами іронізують: *Убрався в правду, як Татарин в зброю* [6, С. 319]. Іронійно презентовано смисл 'подолати ворога складно', тобто важко знайти спосіб його позбутися: *Я Татарина зловив, а він мене не пустив* [7, III, С. 259] – омовлено ситуацію уявної переваги, що виявляється хибною. Актуалізовано форму констатації факту через заперечну конструкцію, тобто пом'якшену (евфемізовану)

форму презентації ворожого: *Люде не Татаре, дадуть кусок хліба* [6, С. 222]; *Свої люде, не Татаре, – не дадуть загибати* [6, С. 419].

Ворожий образ поляка / ляха. Не однозначно складалися стосунки українців й із близькими сусідами, зокрема поляками. У пареміях використовується етнофолізм *ляхи* або й зневажливий демінутив – *ляшки*, порівн.: *Хто Ляшка рубатиме, той козацьку клюгу знатиме* [6, С. 79]. Лінгвокреативність українців засвідчує паремія, створена на основі актуалізації біблійної ідіоми *Кукіль з пшениці вибирати*, що означає ‘відокремити добро від зла, корисне від шкідливого, правду від брехні, а праведників від грішників’ [6, С. 81]. Ця паремія походить від біблійної притчі: *кукіль*, як відомо, символізує зло, а *пшениця* – добро. Вони ростуть разом до жнив, тобто до кінця світу, коли їх розділять. Ця паремія містить заклик до розрізнення і очищення позитивного від негативного. Наведений усталений вислів походить, як відомо, із Євангелія: Ісус розповідає притчу про те, *як ворог посіяв кукіль (бур’ян) серед пшениці, і господар вирішив залишити їх рости разом до жнив, в потім зібрати кукіль для спалення, а пшеницю – у житницю. Пшениця* символізує ‘добро; щось істинне, корисне, праведне’, а *кукіль* – ‘зло, грішників, обман, шкідливе, яке може мати вигляд справжнього, але є отруйним’, *жнива* – це ‘суд, кінець світу’. Паремія, модифікована українським етносом, має таку форму: *Кукіль з пшениці вибірати, Жидів и Ляхів різати* [6, С. 81]. Актуалізовано прецедентну ситуацію, коли потрібно очистити щось від домішок, або коли необхідно зробити вибір між добром і злом. У цьому ж семантичному полі функціює і прислів’я *В кождім житі кукіль* [7, І, С. 569], що поглиблює образну парадигму протиставлення позитивного й негативного. У фольклорній традиції *кукіль* позначає не лише ‘бур’ян’ серед доброго зерна, а й те, що уособлює ‘морально шкідливе’ або ‘небажане’; тому вислів інтерпретується як визнання неминучості ‘лихого елементу’ в будь-якій спільноті. Поширеним є доповнення наведеної паремії, її розширення – *Без нього жито не обійдеся* [4, С. 569]: увиразнено думку про природність співіснування добра й зла в соціумі, а пояснення про *людське товариство, у якім усе знайдеся лихий чоловік* переносить біблійний образ у сферу соціально-етичної оцінки. Попри те, що впродовж історичного розвитку в українському суспільстві серед автохтонного населення були й представники інших етносів, а деякі з яких виправдано асоціювалися з ‘куколями’, українці намагалися викорінити кукіль зі свого поля, тому не дивно, що зафіксовано паремії, де українці іронізують над ляхами: *Ляхи нам не пани, а ми їм не хлопці* [6, С. 79]; *Тікай, Ляше, бо все, що на тобі, то наше* [6, С. 79]. Українці вимагають поважати себе (*Посунься, Ляше, най Русин сяде* [6, С. 79]; *Ляхові курка, а мужикови шабля* [6, С. 80]) та свої землі:

Посунься, Ляше, бо то всьо наше [7, II, С. 497]; *Тікай Ляше, що на тобі, то наше* [7, II, С. 498]; *Брешеш, Ляше, по Збруч наше!* [7, III, С. 621]; *Диви Ляше, по Прут наше!* [7, II, С. 496]. Ідеться про нагадування полякам про існування чіткої межі щодо *свого*. Вербалізовано героїзм українського народу в боротьбі з поляками на чолі з Богданом Хмельницьким: *Висипався Хміль (Хмельницький) из міха, та показав Ляхам лиха* [6, С. 69]. Верблізовано неприязнь, не сприйняття ворожого: *Мама, накрий мені очи, най ся на вражого Ляха не дивлю* [7, II, С. 497]; *Ляхів усіх бий буком* [7, II, С. 496]; *Ляха бий і ще другому подавай, бо він лише печений добрий* [7, II, С. 496]; *Слота, бо Ляхи пльонтают сє* [7, III, с. 162]. Омовлено думку, що українці прагнуть до справедливої відплати за нанесену їм шкоду: *Вистарчит, Ляше, за наше* [7, II, С. 495]. Навіть до номінації *лях* вербалізоване негативне ставлення, порівн.: *Погане му ім'я: Лях* [7, II, С. 497]. Омовлено факт, що між польським і українським народами існують неузгодженості: *Мужик свиню любить, а Лях курку* [6, С. 80]. Засуджено надмірну пиху поляків: *Шляхтич за гонор уха рішився* [6, С. 211]. Крім того, вербалізовано думку, що на полі бою *лях* не такий сміливий: *Не той Лях в полі, який в коморі* [6, С. 217]; *Поляк і заяць, то все їдно* [7, II, С. 758]. Актуалізовано паремії на основі порівняння *ляха* зі злодієм: *Злодій на костилях, як Лях в кайданах* [6, С. 364], тобто лише тоді *лях* не викликає небезпеки, коли не має волі. Український народ застерігає, що між чужинцями важко жити, напр.: *Межи Ляхи и Чехи*. Актуалізоване й таке застереження: *З Ляхом говори, а камінь за пазухою держи* [7, II, С. 496]; *Не бери Ляха на віз* [7, II, С. 497], проте омовлено ідею, що український народ здатен чинити опір: *Чи ви пани, чи ви Ляхи, а ми Запорозці: памьятайте, вражі сини, що ми вам не хлопці* [6, С. 548]. А над здібностями поляків-воїнів українці глузують: *Такий вояк, як кождий Поляк* [7, I, С. 393].

Ворожий образ москаля. Серед заклятих ворогів в українських пареміях змодельовано й образ *москаля*, що номінується часто в зневажливій, іронійній демінутивній формі: *Москалики, соколики, позаїдали ви наші волики; а як вернетесь здорови, то поісте и корови* [6, С. 76]. Як було зазначено вище, ворога українці трактують як аморальних людей, які гірші за чорта, що зафіксовано і в такій паремійній діалоговій конструкції, яка спроєктована на москаля: *«Тату, лізе чорт у хату!» – «Дарма, аби не москаль» «Хто йде?» – «Чорт!» – «Добре, доню, аби не москаль»* [6, С. 76] або: *Москаль з бісом порадились, та й на лихо понадились* [6, С. 76]; *Москаль козака як раз огулить, а москаля й чорт не одурить* [6, С. 78]. У мовній свідомості українців навіть чорт кращий за москаля: *Од чорта одхристився, а від москаля не одмолився* [6, С. 76]. Москаль характеризується як підбурювач чвар: *Мутить, яку селі Москаль* [7, II, С. 563]. Москаля

омовлюють як жорстокого ворога-чужинця: *Москаль не свій брат – не помилує* [6, С. 76], заперечуючи міф про те, що українці й росіяни брати. Омовлено застереження щодо москаля, як і щодо поляка: *З Москалем дружи, а камінь за пазухою держи* [6, С. 77].

Москаль надто нав'язливий: *Привъязавсь, як москаль* [6, С. 155]; *Пеня московська. – Оце привъязка, як московська пеня. – Оце пристав, як московська пеня* [6, С. 157]; *У ёму тільки віри, як у Москалеві правди* [6, С. 708].

Висновки. Дослідження спроєктоване на з'ясування специфіки омовлення основної світоглядної лінгвофілософської опозиції СВІЙ – ЧУЖИЙ, що своєрідно зафіксована в паремійному фонді українців. Увага зосереджена на усвідомленні семантико-прагматичного навантаження правої частини цієї опозиції – ВОРОГ.

Для презентації образу ворога українського народу, що змодельований в українській паремійній картині світу, зібраний матеріал розглянуто за ідеографійними мікросистемами, що здійснено на основі актуалізації об'єднувального значення: (1) *узагальнений образ ворога*; (2) *ворожий образ жида*; (3) *ворожий образ монголо-татар*; (4) *ворожий образ поляка / ляха*; (5) *ворожий образ москаля*. Значущим для мовної свідомості українців є актуалізація етнофолізмів *лях / ляшок, москаль / москалик* із поширенням зневажливих демінутивних форм, що містять високий рівень прагматики зневаги й презирства. Під час узагальненої характеристики ворожого світу виразно негативно змодельовано і «свого ворога», тобто внутрішнього, який існує в родині чи громаді, зрадника, того, хто переходить на бік ворога.

Паремії омовлюють *ворожі стереотипи*, що вирізняються спільними й індивідуалізованими рисами: *жид* – хитрий, жадібний, неправдивий, здатний маніпулювати свідомістю українців, досягаючи своїх меркантильних інтересів, чужий за віросповідуванням; (2) *турки, татари, поляки (ляхи), москалі* – запеклі вороги, які впродовж тривалого історичного періоду намагалися підкорити собі український етнос: для них характерні жорстокість, підступність, агресія, прагнення до насилля, вияв ненависті й несприйняття українського етносу, його волелюбності, культури, традицій, релігії, що, зокрема, вербалізовано й через їхнє зіставлення з демонологійними образами, насамперед образом *чорта* – зазначене засвідчує граничний рівень негативної оцінки.

Крім того, простежуємо переосмислення українцями біблійних усталених виразів: вони слугують для конкретизації ворожого, неприйнятного саме для свідомості українського етносу. У структурі паремій актуалізовано й виразні національні фольклорні образи.

Для зображення образу *ворога* змодельовано такі мовленнєві жанри, як застереження, попередження, осторога, пересторога, погроза й прокляття. Змодельовано паремії-настанови щодо потреби давати відсіч ворогові, омовлено прагнення подолати його, перемогти, а не задобрювати, реалізувати недоречне перемир'я.

У пареміях вербалізовано категоричне заперечення можливості виказувати довіру ворогові; актуалізовано смисли, що вказують на усвідомлення небезпеки вдаваного примирення та необхідності постійно зберігати обережність у взаємодії з ворогами, потребу бути обачними в стосунках із ними.

Доведено, що паремійна картина світу зберігає історичну пам'ять про міжетнічні конфлікти, воєнні зіткнення та релігійні протистояння, трансформуючи їх у стійкі мовні формули. Образ ворога в українських пареміях постає як складний семантико-прагматичний конструкт, у якому поєднуються досвід історичних травм, морально-етичні настанови й колективні уявлення про межі *свого* й *чужого*.

Перспективу цього дослідження вбачаємо в необхідності презентації інших ворогів українського народу, чиї образи зафіксовано в етнічній пам'яті, що омовлені в паремійній картині світу.

Література:

1. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос, 2004. 284 с.

2. Космеда Т., Колонюк С. Багатоликий статус паремії та аспекти її дослідження. *Лінгвістичні студії.* Донецьк : ДНУ ім. Василя Стуса, 2022. Вип. 43. С. 20–31. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2022.43.2

3. Космеда Т. Інтерпретація лексеми *МОСКАЛЬ* та її похідних у словнику, дискурсі українців та пареміях: традиція і сучасність. *Український етномовний континум в умовах війни Росії проти України* : монографія / відп. ред. С. О. Соколова ; техн. ред. І. І. Брага. Київ: Інститут української мови НАН України, 2024. [електронне видання]. С. 306–324. https://iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/Etnomovnyj-kontynuum.pdf

4. Космеда Т. А., Колонюк С. М. Паремійна концептуалізація взаємостосунків галичан і поляків у другій половині XIX століття: вербалізація етнічних образів (на матеріалі збірки «Галицько-руські народні приповідки». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія. 2024. Вип. 67. С. 60–65 DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.67.15; http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v67/17.pdf

5. Луценко П. О. Етапи та ракурси вивчення дихотомії СВІЙ – ЧУЖИЙ у вітчизняному мовознавстві (фрагментарно-аспектуальний огляд). *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди / гол. ред. Н. В. Піддубна. Харків, 2025. Вип. 63. С. 44–54.

6. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Уклав М. Номис; упоряд., приміт. та вступна ст. М. М. Пазяка. Київ: Либідь, 1993. 768 с.

7. Галицько-руські народні приповідки: у 3-х т. Зібрав, упорядкував і пояснив Др. Іван Франко: 2-е вид. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. Т. І. 2006. 818 с. Т. 2. 2006. 813 с.

8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980.

References:

1. Holubovska I. O. Etnichni osoblyvosti movnykh kartyn svitu. Kyiv : Lohos, 2004. 284 s.

2. Kosmeda T., Koloniuk S. Bahatolykyi status paremii ta aspekty yii doslidzhennia. *Linhvistychni studii*. Donetsk : DNU im. Vasylia Stusa, 2022. Vyp. 43. S. 20–31. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2022.43.2

3. Ukrainski prykazky, pryslivia i take inshe. Uklav M. Nomys; uporiad., prymit. ta vstupna st. M. M. Paziaka. Kyiv: Lybid, 1993. 768 s.

4. Halytsko-ruski narodni prypovidky: u 3-kh t. Zibrav, uporiadkuvav i poiasnyv Dr. Ivan Franko: 2-e vyd. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2006. T. I. 2006. 818 s. T. 2. 2006. 813 s.

5. Kosmeda T. Interpretatsiia leksemy *MOSKAL* ta yii pokhidnykh u slovnyku, dyskursi ukraintsiv ta paremiiakh: tradytsiia i suchasnist. *Ukrainskyi etnomovnyi kontynum v umovakh viiny Rosii proty Ukrainy* : monohrafiia / vidp. red. S. O. Sokolova ; tekhn. red. I. I. Braha. Kyiv: Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy, 2024. [elektronne vydannia]. S. 306–324. https://iul-nasu.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/Etnomovnyj-kontynuum.pdf

6. Kosmeda T. A., Koloniuk S. M. Paremiina kontseptualizatsiia vzaiemostosunkiv halychan i poliakiv u druhii polovyni KhIKh stolittia: verbalizatsiia etnichnykh obraziv (na materiali zbirky «Halytsko-ruski narodni prypovidky». *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Ser. Filolohiia. 2024. Vyp. 67. S. 60–65 DOI : https://doi.org/10.32782/2409-1154.2024.67.15; http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v67/17.pdf

7. Lutsenko P. O. Etapy ta rakursy vyvchennia dykhotomii SVII – ChUZhYI u vitchyznianomu movoznavstvi (frahmentarno-aspektualnyi ohliad). *Linhvistychni doslidzhennia*: zb. nauk. pr. Kharkiv. nats. ped. un-tu imeni H. S. Skovorody / hol. red. N. V. Piddubna. Kharkiv, 2025. Vyp. 63. S. 44–54.

8. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 1.111’37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-747-760

Куравська Наталія Юріївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-3069-9241.

Заграновська Олена Іллівна асистент кафедри англійської філології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/ 0000-0002-2018-3727.

Петрина Оксана Степанівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ

МОВЛЕННЄВИЙ АКТ ЯК ОСНОВА КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ. СТРУКТУРА, ТИПОЛОГІЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано різновиди мовленнєвих актів, досліджується їхня структурно-семантична природа та на прикладах сучасною англійською мовою показано особливості їх вживання в сучасному англомовному дискурсі.

Стосовно визначення, у мовознавстві мовленнєвий акт, надалі – МА трактується як «цілеспрямована мовленнєва дія, яка відбувається відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації». МА розглядається як невід'ємний компонент реалізації комунікативного процесу. Основоположником теорії МА вважають філософа Дж. Остін, який у 1955 р., у межах Джеймсівського курсу, Гарвардського університету розпочав дослідження даної проблеми. Ідеї Остіна продовжували філософи-аналітики, логіки та прагматики Дж. Серль, П. Строссон, Г. Грайс, Дж. Ліч, лінгвісти А. Вежбицька, М. Нікітін та ін.

Структурно акт складається з таких компонентів, як локуція, іллокуція та перлокуція. Кожен з цих складових здійснює певну фонетичну, граматичну та лексичну функцію, робить акт повноцінним, що веде до реалізації комунікативного процесу.

У дослідженні ми проаналізуємо різні типи мовленнєвих актів, що можуть нести різне лексичне значення для досягнення певної комунікативної мети. МА класифікуються за різними ознаками: за інтенцією мовця

(наприклад, асертиви, директиви, комісиви, декларативи, експресиви), за прямістю (прямі та непрямі), за функцією (ствердження, заперечення, запитання, прохання), а також як ініціальні (вітання, початок), реактивні (відповіді), та організуючі (прощання) в діалозі, що відображають різноманітні дії, які ми виконуємо за допомогою мови (інформувати, спонукати, обіцяти, вибачатися). Виділяють прямі та непрямі акти, оцінкові , що передбачають оцінне ставлення комунікантів до стану речей у процесі спілкування.

МА слугує важливою одиницею у побудові комунікації. Знання структурних складових та семантичних особливостей різних типів МА та грамотне вживання даних актів у спілкуванні сприяє успішному досягненню бажаної комунікативної мети. Широке їх вживання у мові дає можливість чітко донести комунікативну мету, сприяє збагаченню лексичного складу комунікантів і робить процес спілкування між людьми бажаним та успішним.

Ключові слова:мовленнєвий акт, дискурс, комунікативна мета.

Kuravska Nataliia Yuriivna PhD in Philology, Associate Professor of the English Philology Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-3069-9241.

Zagranovska Olena Illivna English Instructor of the English Philology Department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-2018-3727.

Petryna Oksana Stepanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk

SPEECH ACT AS THE BASIS OF COMMUNICATIVE INTERACTION . STRUCTURE, TYPOLOGY, FUNCTIONING

Abstract. The article studies different types of speech acts, their structural and semantic nature, and the peculiarities of their implementation in the communicative discourse is shown on the examples given in the modern English language.

As for the definition, in linguistics, a speech act is interpreted as “a purposeful speech action that takes place in accordance with the principles and rules of speech behavior considered within the limits of a pragmatic situation”. A speech act is known to be an integral component of the implementation of the

communicative process. The philosopher, J. Austin is considered to be the founder of the speech acts theory, who in 1955, within the framework of the James course at Harvard University, began to highlight this problem. Austin's ideas were continued by analytical philosophers, logicians and pragmatists J. Searle, P. Strosson, G. Grice, J. Leach, linguists A. Vezhbytska, M. Nikitin, and others. Structurally a speech act is composed of such components as locution, illocution, perlocution. Each of these components performs a certain phonetic, grammatical and lexical function, makes the act complete which helps the communicative process to be carried out.

In the research we analyze different types of acts which may convey different lexical meanings in order to achieve a definite communicative aim. Speech acts are classified according to different characteristics: the intention of the speakers (assertives, directives, commissives, declaratives, expressives), according to their directness (direct and indirect), function (statements, denial, question, request), initials (greetings, beginning), reactive (responses), and organizing (farewells) in dialogue, reflecting the various actions we perform with the help of language (inform, encourage, promise, apologize).

Direct and indirect acts are distinguished, evaluative, which involve the evaluative attitude of communicants to the state of affairs in the process of communication.

The MA serves as an important unit in building communication.

The knowledge of the structure and semantics of different acts of speech and the correct usage of them in the process of communication leads to a successful realization of the communicative aim. Their broad implementation in the language enables the realization of the communicative aim, contributes into the lexical resource of the interlocutors and makes the communication desirable and successful.

Key words: a speech act, discourse, communicative aim.

Постановка проблеми. Дослідження мовленнєвого акту як невідємного компоненту людського спілкування викликає дедалі більший інтерес у сучасній комунікативно-зорієнтованій лінгвістиці. Питання вивчення мови, мовленнєвого спілкування, природи та ролі мовленнєвого акту у здійсненні комунікативного процесу привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних мовознавців.

Спілкування людей відбувається в межах комунікативного акту, складовими якого є особистості учасників комунікації (адресанта й адресата) як носіїв соціальних ролей, психічних, психологічних та інших рис тощо. Тобто комунікативний акт – це узагальнена схема, певна структура, у межах якої можна розглядати будь-яке спілкування [1, с.169].

Аналіз мовленнєвого акту (далі – МА) та його роль у здійсненні успішного спілкування посідає вагоме місце. Адже саме МА перетворює мовне висловлення в носія комунікативного смислу [2, с.186].

Отже, визначаючи **актуальність** дослідження, можемо стверджувати, що МА відіграє важливу роль як основний засіб реалізації спілкування, в якому комуніканти досягають чи не досягають бажаної комунікативної мети. Спілкування між людьми відбувається у межах комунікативного акту, складовими якого є особистості учасників комунікації (адресанта і адресата) як носіїв соціальних ролей, психічних властивостей, психологічних якостей, духовних, естетичних тощо ідеалів, когнітивних особливостей; конститутивні елементи спілкування; повідомлення, яке поєднує комунікантів тощо [2, с.186].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія МА зародилася усередині XX століття завдяки працям філософів і логіків **Дж. Остіна** та **Д. Серля**, які розширили розуміння мови , виходячи за межі простої передачі інформації, до показу мови як дії (мовленнєвого вчинку), де сказане може *робити* речі – обіцяти, наказувати, вибачатися, а не лише описувати. Ця теорія, що виросла з філософії логічного позитивізму та аналітичної філософії, стала революційною, розглядаючи мову як **діяльність**, а не лише як систему знаків, і розрізняючи локутивний, ілокутивний (намір), та перлокутивний (ефект) аспекти акту. Дж. Остін, у 1955 р., у межах Джеймсівського курсу, Гарвардського університету розпочав висвітлювати дану проблему. Ідеї Остіна продовжували філософи-аналітики, логіки та прагматики Дж. Серль, П. Строссон, Г. Грайс, Дж. Ліч, лінгвісти А. Вежбицька, М. Нікітін та ін. [2, с.186].

- МА трактується як «цілеспрямована мовленнєва дія, яка відбувається відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації». МА завжди співвіднесені з особою мовця і є складовою комунікативного акту поряд з актом адитивним (тобто комунікативною дією слухача) і комунікативною ситуацією [7].

Досліджуючи семантичну природу МА, основними рисами його виділяють інтенціональність, цілеспрямованість і конвенціальність. **Інтенціона́льність** (**лат.***intentio* – намір, прагнення) – властивість свідомості бути спрямованою на деякий об'єкт. Це є одне з основоположних понять **філософії феноменологізму,** започаткованої **Едмундом Гуссерлем,** а також сучасної **аналітичної філософії** свідомості [8].

Це позначає властивість **свідомості і мови,** яка ґрунтується на тому, що свідомість є завжди усвідомленням чогось, вона спрямована на предмети, що перебувають поза свідомістю, але розуміє їх згідно з власною природою і притаманними їй правилами функціонування. МА цілеспря-

мованості передбачає втілення у висловлюванні певної інтенції, чіткої комунікативної мети, що надає виразу конкретної семантичної спрямованості. Конвенціальність передбачає наслідки впливу смислового акту на конкретного адресата чи аудиторію.

Мета статті – аналіз типології МА, дослідження їхньої структурної та семантичної природи, аналіз особливостей їх функціонування в сучасному англійському мовленні. Основним **завданням** дослідження є розглянути структурно-семантичну природу МА та на прикладах сучасною англійською мовою показати особливості їх вживання в процесі комунікації.

Предметом дослідження є типи МА. Аналіз проводитимемо на матеріалі сучасної англійської та української мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній комунікативно-зорієнтованій лінгвістиці особливий інтерес викликає дослідження теорії мовленнєвих актів. Це напрям у філософії та лінгвістиці (заснований Дж. Остіном та Дж. Сьорлем), що розглядає мовлення як цілеспрямовану дію, а не просто опис фактів, де кожне висловлювання є **«актом»**, що має три рівні: **локутивний** (що сказано), **іллокутивний** (намір мовця, наприклад, обіцянка, прохання) та **перлокутивний** (вплив на слухача). По суті, це вивчення того, що люди **роблять** словами, а не лише говорять. Саме теорія МА покликана вирішити певне комунікативне завдання, яке визначає вибір тих чи інших вербальних та невербальних засобів. Теорія мовленнєвих актів дозволяє виділити характеристики ситуації спілкування: інформативність чи неінформативність, офіційне чи неофіційне спілкування, залежність чи незалежність автора від адресату і навпаки.

Дослідженл, що в останні десятиріччя проблема мовного спілкування є найбільш привабливою галуззю для вивчення. Теорія мовленнєвих актів ввійшла в коло актуальних проблем сучасної теорії комунікації. З'явилися лінгвістичні праці, присвячені вивченню певних видів мовленнєвих актів. Мовленнєвий акт вважається мінімальною одиницею мовленнєвої комунікації і потребує подальшого аналізу.

- Зупинемося на розгляді певних типів МА в сучасному мовознавстві. Для початку варто зазначити, що мовленнєвий акт - це елементарна одиниця мовного спілкування. Він втілюється в мовленнєвій діяльності людини. Словосполучення та речення, які є складовими частинами мовленнєвого акту, отримують у мовленні людини певне лексичне наповнення і стають носіями конкретної інформації. У свою чергу МА поділяються на прямі та непрямі, і відповідно виконують різну функцію в процесі комунікації. На відміну від прямого акту, як висловлювання, зміст якого сприймається буквально, неприховано, непрямий акт трактується як стиль мовлення, усне висловлювання,вираз, речення, мовленнєва дія,мовленнєвий акт адресанта,

сенс якої виводиться не буквально, а з опертям на підтекст, прихований зміст, імплікатури дискурсу [7].

Також варто виділити МА оцінки, які розглядаються як тип висловлювання, що передбачають оцінкове ставлення комунікантів до стану речей у процесі спілкування. Мова йде про мовленнєві дії, які здійснюються мовцем з метою продемонструвати своє позитивне чи негативне ставлення до адресата чи іншого об'єкта оцінки.

Оцінні МА негативного характеру здебільшого виражаються через обвинувачення, осуд, докір, догана, образа, іронія, насмішка (blame, judgement, reproach, reprimand, insult, irony, mockery), в той час як позитивне ставлення передається за допомогою висловлювань похвали та компліменту(praise and compliment). Кожен тип МА є необхідним складником реалізації комунікативного процесу попри відмінності у передачі повідомлення. Йому також притамання певна структурна природа. Згідно досліджень Дж. Остіна виділяють локуцію, іллокуцію та перлокуцію в межах структурної природи актів:

- Локуція (англ. *locution* – мовний зворот) (локутивний акт) – побудова фонетично і граматично правильного висловлювання певної мови з певним смислом і референцією. Іншими словами, це акт «говоріння», вимовляння.
- Іллокуція (*il* – префікс, який має посилювальне значення, і анг. *locution* – мовний зворот) (іллокутивний акт) – втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості.
- Перлокуція (лат. *per* префікс, який має посилювальне значення, і анг. *locution* – мовний зворот) (перлокутивний акт) – наслідки впливу іллокутивного акту на конкретного адресата чи аудиторію [8]. Аналізуючи структуру МА, ми бачимо, що кожен акт характеризується чіткою побудовою (висловлювання повинно бути фонетично та граматично вірно сформованим), несе в собі певне семантичне навантаження, що допомагає у здійсненні комунікативної мети, адже є конкретний зміст та спрямований впливати на дії комуні кантів, що приймають участь у дискурсі.

На прикладах сучасною англійською мовою спробуємо показати особливості функціонування різноманітних МА для досягнення комунікативної мети.

Стосовно прямих МА, для них характертерне відкрите неприховане передавання змісту повідомлення та чітка структура. Дж. Серль виділяв п’ять основних типів актів: репрезентативи (ассертиви), директиви, комісиви, експресиви, декларації .

Для *репрезентативів, або асертивів* характерна істинність. **Наприклад:**

- The truth is somewhere in the middle. (істина десь посередині.)
- The future belongs to those who believe in the beauty of their dreams. (майбутнє належить тим, хто вірить у красу своїх мрій.) - Цитата Елеонори Рузвельт.
- There is no place like home. (немає місця кращого за дім.)
- The only true journey is the one within. (єдина справжня подорож – це подорож всередині себе.) - Цитується в одному з джерел.
- The Sun goes round the Earth (сонце обертається навколо землі)
- All men are mortal (всі люди є смертні)

Директиви виражають спонукання адресата робити або не робити щось. **Наприклад:**

- Don’t be in a hurry, we’ve got time (не поспішай, у нас є час)
- Don’t drive late at night (не сідай за кермо пізно увечері);

Комісиви зобов'язують до виконання певної дії у майбутньому або дотримання певної лінії поведінки. **Наприклад:**

- *Promises:* "I promise I'll help you with your homework." (обіцяю, я допоможу тобі з домашнім завданням)
- *Threats:* "If you do that again, I'll tell." (якщо ти зробиш це знову, я розповім)
- *Offers:* "Can I help you with those bags?" (я можу допомогти з тими сумками?)
- *Vows/Pledges:* "I vow to always protect you." (присягаюся завжди оберігати тебе)
- *Refusals:* "No, I won't do that." (ні, я не робитиму цього)
- Promise me you will never argue with me again! (пообіцяй, що ти ніколи більше мені не брехатимеш);

Експресиви передають психологічний стан мовця, характеризують міру його відвертості. Сюди належать подяка, вибачення, вітання. **Наприклад:**

- *Thanks/Gratitude*: "Thank you for your help," "I appreciate it"(дякую за допомогу, ціную це)
- *Apologies*: "Excuse me," "My bad," "Please forgive me" (перепрошую)
- *Congratulations*: "Way to go!", "That's fantastic news!" (вірний шлях, чудова новина)
- *Complaints/Blame*: "You should have been more careful," "I'm so annoyed by this" (варто було бути обережнішим, мене це так засмучує!)
- *Greetings/Welcomes*: "Hello," "Good to see you," "Welcome to our home" (вітання, радий бачити, з поверненням)

- *Expressions of Emotion*: "I'm so happy," "What a shame," "That's brilliant!"(я така щаслива. Як соромно. Це чудово)

- *Praise/Criticism:* "You did a great job," "That was a poor decision"(ти добре попрацювала. Це було невірне рішення)

- We are grateful for having backed up our plan (ми вдячні, що підтримали наш план);

Декларативи – вживання даних актів змінює стан речей, а отже, дії є авторитетами, які їх здійснюють. **Наприклад:**

- "I sentence you to ten years in prison." (засуджую вас до 10 років ув'язнення)

- "I baptize you in the name of the Father..." (я хрещу вас в ім'я Отця)

- "I now pronounce you husband and wife" (тепер я оголошую вас чоловіком та дружиною);

Проводячи аналіз **непрямих МА**, зміст висловлювання зазвичай є прихованим, імпліцитним. Комунікативний смисл непрямих мовленнєвих актів виводиться не із змісту (значення) пропозиції, а із засобів мовленнєвого коду, вжитих у конкретній ситуації, з конкретними мовцями, конкретною тематикою спілкування. Поширеним є вживання непрямих МА, що передають прохання, наказ, пораду, запрошення до дії, зацікавлення, докору тощо.

Типові приклади непрямих мовленнєвих актів, які здебіль-шого є складовими діалогічного мовлення:

-Will you tell me the time? («Чи не скажете мені годину? ») – комунікативний смисл «скажіть мені, будь ласка, годину»;

- It's hot in this room. Could you open the door («Ви не змогли б відчинити двері?») – комунікативний смисл «зачиніть (будь ласка) двері»

- Could you pass me the bread? («Чи можу попросити Вас передати мені хліб?» – комунікативний смисл «передайте (будь ласка) мені хліб»

- Will you give me your notes? («Ти не даси мені свій конспект?») – комунікативний смисл «дай мені (будь ласка) свій конспект»

- You had better consult the reliable sources for the verified information («Вам би краще перевірити надійні джерела для перевіреної інформації») – комунікативний смисл «краще перевірте надійні джерела для достовірної інформації»

- I would rather you switched off your phones and put aside your notes («Я би хотіла щоб ви вимкнули телефони та відклали записи») – комунікативний смисл «вимкніть телефони та відкладіть записи»

- You'd better see the doctor and make sure you are alright («Вам би краще сходити до лікаря і запевнитися, що з Вами все гаразд») – комунікативний смисл «сходіть до лікаря і запевніться, що з Вами все гаразд»

Розглядаючи **оцінні МА,** в основі яких лежить категорія *оцінки*, варто зазначити , що у сучасному мовознавстві простежується стійкий інтерес до вивчення цього питання, що засвідчує важливість цього багатоаспектного явища. Оцінка – універсальна понятійна категорія. У дослідженнях, пов'язаних з лінгвістичними оцінками, приділяють постійну увагу вивченню крупних мовленнєвих одиниць, зокрема оцінного дискурсу. Водночас, дослідження лексичних оцінних одиниць в межах системно-структурної парадигми, з урахуванням досягнень когнітивного підходу, дає можливість об'єднати на єдиній концептуальній основі мовні та позамовні знання [6, с.99].

Оцінні МА у свою чергу несуть як негативне, так і позитивне семантичне навантаження. МА негативного характеру здебільшого виражаються через обвинувачення, осуд, докір, догана, образа, іронія, насмішка (blame, judgement, reproach, reprimand, insult, irony, mockery). Сюди відносять і МА незгоди, що показує, що мовець заперечує проти виконання адресатом певної дії. Висловлювання незгоди, котре містить питальне речення , виражає обурення, здивування, знервованість мовця [4]. Позитивне ставлення передається за допомогою висловлювань похвали та компліменту(praise and compliment). ***МА звинувачення (blame)*** виражає незадоволеність , осуд, непогодження з певним станом речей. **Наприклад:**

1) "I am not entirely satisfied with the result" – (я не зовсім задоволена результатом)
2) "This is not acceptable" – (це недопустимо)
3) "This has been a huge disappointment" – (це велике розчарування)
4) "The matter requires your immediate attention" – (справа вимагає негайних дій)
5) "It's easy to blame someone for their problems" – (легко когось звинувачувати у своїх проблемах)
6) "I'm feeling unwell today. It's hard for me to breathe. I blame it all on this hot weather" – (Я сьогодні зле почуваюсь. Мені важко дихати. Виною всьому цьому є спекотна погода)
7) "If I were you, I wouldn't blame him for saying this. You can't know the reasons behind his actions" – (На твоєму місці я би не винуватила його у своїх словах. Ти не можеш знати причин, що ховаються за його поведінкою);

МА осуду (judgement) висловлюють осудливу оцінку, осуд. **Наприклад:**

1) "I don't think that was the right thing to do" – не думаю, що ви вчинили правильно
2) "This behaviour is unacceptable" – (така поведінка є неприйнятною)
3) "This is absolutely disgraceful" – (це цілком ганебно)

4) "We formally condemn these actions" – (офіційно, ми засуджуємо такі дії)

5) "No one will judge you for failing. At least, you've made an effort" – (Ніхто не судитиме тебе за невдачі. Принаймні, ти зробив спробу)

6) "Then judge others as you judge yourself" – (Судіть інших так само, як судите самих себе)

7) "Teach them to love and never to judge" – (Вчіть любити, а не судити);

МА докору (reproach) передає незадоволення певною поведінкою і передбачає висловлення докору. **Наприклад:**

1) "I expected more from you" – (я очікувала більшого від тебе)

2) "You could have told me earlier" – (міг би сказати мені раніше)

3) "Believe me. He has something to reproach you about" – (Повір мені. Він має підстави тобі докоряти)

4) "You could have been more faithful with me. You knew, I badly needed your support then" – (Ти би могла бути чеснішою зі мною. Ти знала, я тоді дуже потребував твоєї підтримки)

5) "Mind your language. You might be politer with the people, senior to you" – (Слідкуй за словами. Міг би бути ввічливішим з людьми вищого статусу);

МА образи (insult) вживаються для вираження образи. **Наприклад:**

1) "That wasn't very smart of you" – (це не дуже розумно з твого боку)

2) "You're a disgrace" – (ти зганьбився)

3) "In general, it is prohibited to insult someone" – (Загалом, когось ображати є заборонено)

4) "Sorry for having said that. I didn't mean to insult you or your feelings" – (Перепрошую, що таке сказав. У мене не було наміру образити тебе чи твої почуття)

5) "How foolish it is of you not to have noticed the mistake" – (Як нерозумно з твого боку не помітити помилки)

6) "He never gets anything right. He is worthless" – (В нього ніколи нічого не виходить. Він безтолковий)

7) "Shut up! No one is ever going to believe a single word of yours!" – (Зачини пельку! Ніхто не повірить жодному твоєму слову);

Стосовно **непрямих МА**, що несуть позитивне семантичне навантаження, розглянемо приклади вживання *МА похвали та компліменту*, за допомогою яких можна передати позитивне схвальне ставлення до стану речей у процесі комунікації. Похвала розглядається як позитивно-оціночний експресивний синкретичний МА, який функціонує в діалогічному спілкуванні і може бути спрямований на відсутнього адресата. Об'єктом зазвичай виступають моральні та інтелектуальні якості, зовнішність, манери

та вчинки співбесідника. Комплімент теж визначається як позитивно-оціночний експресивний синкретичний МА і спрямований на характеристику зовнішності та здобутків адресата. МА похвали та компліменту зазвичай властива ступінь щирості. **Наприклад:**

1) "You learn things quickly" – (ти швидко вчишся)
2) "Excellent work!" – (чудова робота)
3) "You look wonderful today! This attire suits you well!" – (Ти чудово виглядаєш. Це вбрання тобі пасує!)
4) "You helped that helpless elderly man. Good girl!" – (Ти допомогла старому немічному чоловікові. Молодчина!)
5) "Wonderful! You've completed the project" – (Чудово! Ти закінчив проект)
6) "Fine garden you have" – said the guest" –(«У Вас чудовий сад» – сказав гість)
7) "I've greeted all my friends on Christmas." – "Well, good boy!" – («Я привітав усіх своїх друзів з Різдвом.» – « Що ж, молодець!»)

Компліменти здебільшого спрямовані на оцінку зовнішності, розумових здібностей чи професіоналізму особистості. **Наприклад:** "You are so witty" – (Ти така дотепна)

1) "How determined and brave you are!" – (Який ви все таки рішучий та хоробрий!)
2) "You made a great job of painting the kitchen – very professional!" – (Ви бездоганно пофарбували кухню – дуже професійно!)
3) "I think, this is the best decision that we could ever make. You are talking business, my dear!" – (Гадаю, це найкраще рішення, яке ми могли колинебудь прийняти. Ти маєш рацію, любий!);

Виходячи з вище наведеного, можемо зробити висновок, що оцінні МА допомагають передати ставлення співрозмовників один до одного чи до стану речей. В оцінних МА семантичною основою є категорія оцінки. Критично осмислюючи те місце, яке відводить Дж. Серль оцінним мовленнєвим актам у загальній типології МА, О.М. Вольф пише: «…клас експреси вів» представляється доцільним розуміти значно ширше, ніж це робить Дж. Серль, зараховуючи до них а) зумовлені соціальними конвенціями вибачення, подяки, поздоровлення тощо); б) оцінні висловлювання, які належать індивідуальним суб'єктам , що мають своєю іллокутивною метою виразити емоційний стан або призвести емоційний вплив на слухача, засноване на схваленні і осудженні в широкому смислі слова [3, с.71-74].

Щодо **спонукальних МА**, в залежності від комунікативної мети, вони поділяються на декілька різновидів. У з'ясувальних реченнях такі акти реалізуються наступними способами: наказами (to command, to order),

настійними вимогами, проханнями (to require), порадами (to advise), висловленням бажання (to want, to desire), застереженням (to warn), дозволом (to allow, to permit), забороною (to forbid, to vote), благанням (to beg, to plead), вимогою (to demand, to insist, to urge), та ін.

Директиви можуть виражати: наказ, настійну вимогу, прохання, висловлення бажання, застереження, пропозиція. Наказ являє собою офіційне розпорядження людини, наділеної певною владою. **Наприклад:** Open the window! It's hot here! (Відчини вікно! Тут гаряче!); Настійна вимога виявляється у рішучій формі волевиявлення. **Наприклад:** I think, I will ask you to give a speech! (Гадаю, я попрошу Вас зробити промову!). Прохання спонукає слухача задовольнити потреби і бажання мовця. **Наприклад:** Friends asked me to come to dinner on time (друзі попросили мене прийти вчасно на обід).

Специфічними є з'ясувальні речення, що містять додаткову ознаку доручення. **Наприклад:** the teacher told her students to stay at home and do all the homework there (Вчителька сказала учням залишитися вдома і зробити всю домвшню роботутам). Героїня просить і разом з тим доручає своїм учням зробити певну роботу.

Висловлення бажання завжди реалізується у підрядній частині з'ясувального речення, а головна містить перформативи хотіти, бажати. **Наприклад:** we want this work to be done as soon as possible (Ми хочемо, щоб ця робота була зроблена якомога швидше). Іноді висловлення бажання може бути більш рішучим чи категоричним. **Наприклад:** He doesn't want me to change my job (Він не хоче щоб я міняла роботу).

Комунікативна мета застереження – уберегти співрозмовника від від негативних наслідків, до яких може призвести його дія. У головній частині з'ясувальних висловлень-застережень експлікується лексема попередити, яка вказує на ситуацію, якої треба стерегтися. Л.В. Фоміна зазначає, що «застереження …завжди пов'язане з повідомленням адресату деякої нової для нього інформації про можливий несприятливий стан справ» [5, с.163].

Таким чином, спонукальні МА вживаються в процесі спілкування, щоби показати, з яким наміром мовець звертається до слухача, якої відповіді чи дії він очікує від адресата і як він бачить подальший розвиток спілкування.

Висновки. Підсумовуючи результати нашого дослідження, можемо зазначити, що на сучасному етапі комунікативно-зорієнтованої лінгвістики вагоме місце посідає вивчення теорії мовленнєвих актів, аналіз їхньої структурно-семантичної природи, дослідження їх класифікації та особливості реалізації актів с процесі спілкування з метою досягнення конкретної комунікативної мети.

Мовленнєвий акт, трактується як елементарна одиниця мовного спілкування, невід'ємна частина процесу. МА– цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється згідно з принципами і правилами **мовленнєвої поведінки,** прийнятими в даному суспільстві; мінімальна одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [6]. Movlennievyi akt

У нашому дослідженні ми проаналізували природу та різновиди МА, які поділяються на прямі та непрямі, і відповідно виконують різну комунікативну мету. Також проаналізували оцінні МА, за допомогою яких виражається оцінне ставлення до співрозмовники чи стану речей. Оцінні МА негативного характеру реалізуються через обвинувачення, осуд, докір, догану, образу, іронію, насмішку (blame, judgement, reproach, reprimand, insult, irony, mockery), в той час як позитивне ставлення передається за допомогою висловлювань похвали та компліменту(praise and compliment). Також розглянуто особливості реалізації у процесі спілкування директивних МА, що реалізуються наступними способами: наказами (to command, to order), настійними вимогами, проханнями (to require), порадами (to advise), висловленням бажання (to want, to desire), застереженням (to warn), дозволом (to allow, to permit), забороною (to forbid, to vote), благанням (to beg, to plead), вимогою (to demand, to insist, to urge), та ін.

На прикладах сучасною англійською мовою ми показали як зазначені МА застосовуються в процесі спілкування і яку роль вони відіграють у реалізації комунікативної мети.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

2. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи: Монографія. Львів: ПАІС, 2005. 256 с.

3. Приходько Г.І. Оцінні мовленнєві акти в типології мовленнєвих актів. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».№1, 2017. с. 71-74

4. Рудик І.М. Комунікативно-прагматичні типи висловлювань із значенням згоди/незгоди в сучасній англійській мові:автореф. дис. кан. філол. наук:10.02.04 / І.М. Рудик ; Харківський національний ун-т. ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2000. – 20 с.

5. Фоміна Л.В. Комунікативна організація безсполучникового складного речення спонукального типу: дис. на здоб. наук. ст. канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л.В. Фоміна. – Харків,2000. – 163 с.

6. Чемеринська І. Я. Подяка як оцінний мовленнєвий акт . Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки: зб. наук. пр. Луцьк. 2012. Вип. 6. с.99

7. Мовленнєвий акт: веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Мовленнєвий_акт (дата звернення: 15.01.2026).

8. Інтенціональність: веб-сайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтенціональність (дата звернення: 15.01.2026).

References:

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky. [The Principles of Communicative Linguistics]. K.: "Academy", 2009, 344 p. [in Ukrainian].

2. Batsevych F. S. Linhvistychna henolohiia: problemy i perspektyvy. [Linguistic genologia: [problems and prospects]. Monograph. Lviv: PAIS, 2005, 256 p. [in Ukrainian].

3. Pryhodko G. I. Otsinni movlennievi akty v typolohii movlennievyh aktiv. [Evaluative acts of speech in the typology of speech acts]. Naukovyi zhurnal Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediyalnosti. "Lvivskyi philolohichnyi tchasopys" – Scientific journal of Lviv State University of Life Safety. "Lviv Philological Magazine", 1, 2017. P.71-74. [in Ukrainian].

4. Rudyk I. M. Komunikatyvno-pragmatychni typy vyslovliuvan iz znachenniam zhody/nezhody v suchasnii anhliyskii movi: aftoref. dys. kan. filol. nauk: 10.02.04 / I. M. Rudyk; Kharkivskyi natsionalnyi un-t. im. V.N. Karazina. – Kharkiv, 2000. – 20 s.

5. Fomina L. V. Komunikatyvna orhanizatsiya bezspoluchnykovoho skladnoho retchennya sponukalnoho typu: dys. na zdob. nauk. st. kand. philol. nauk: spets. 10.02.01 "Ukrayinska mova". Kharkiv, 2000. 163 s.

6. Chemerynska I. Y. (2012) Podiaka yak otsinnyi movlennyevyi akt. [Gratitude as an evaluative act] Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesyi Ukrainky. Filolohichni nauky: zb. nauk. pr. – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University. Philological sciences: coll. of science papers, 6. P.99. [in Ukrainian].

7. Movlennievyi akt [Speech act]: veb-sait. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/ Movlennievyi_ akt (data zvernennia: 15.01.2026). [in Ukrainian]

8. Intentsionalnist [Intentionality]: veb-sait. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/ Intentsionalnist (data zvernennia: 15.01.2026). [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 371.322.2: [82-31:82.09]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-761-773

Кушнєрьова Марина Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-2922-1555

Сорока Оксана Леонідівна викладач вищої кваліфікаційної категорії, старший викладач української мови та літератури, зарубіжної літератури, ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського НПУ ім. О. Довженка», м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-1380-7201

НЕФІКЦІЙНА ПРОЗА НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО РОМАНУ ХАРУКІ МУРАКАМІ «ПІДЗЕМКА»)

Анотація. У статті висвітлено літературознавчий і методичний аспекти вивчення літератури нон-фікшн в шкільному курсі зарубіжної літератури. Визначено, що науковий і читацький інтерес до літератури, заснованої на реальних історіях та реальних подіях, визначається актуальністю ідейно-тематичного змісту, жанровими та поетикальними особливостями, наративними й комунікативними стратегіями. Запропоновано алгоритм вивчення літератури факту в старшій школі на матеріалі документального роману Харукі Муракамі «Підземка». Обґрунтовано доцільність вивчення текстів відповідного жанру в сучасній школі, зокрема шляхом ознайомлення здобувачів освіти з контекстом написання нефікційного твору, авторською позицією щодо висвітленої події або винесеної на розгляд читачів ідеї, особливістю письменницької стратегії поводження із зібраними свідченнями та фактами, сюжетної лінії, що допомагає максимально точно осмислити й інтерпретувати реальні історії. Зосереджено увагу на аналізі використаних автором традиційних та оригінальних способів центрування зібраних у вигляді інтерв'ю свідчень, багатоплановому розкритті образів реальних людей, відтворенні емоцій, тривог і переживань, посттравматичного досвіду жертв та свідків теракту.

Наголошується на важливості літератури нон-фікшн для розвитку критичного й аналітичного мислення старшокласників, навичок творчо-критичного читання, вміння заглиблюватися в текст, аналізувати й інтерпретувати прочитане, аргументовано висвітлювати власну точку зору,

зіставляти текст твору із сучасними реаліями. На матеріалі книги «Підземка» проілюстровано, яку вагу має автентичне слово, озвучене досвідченим письменницьким голосом японського автора. З'ясовано, що тексти нефікційної літератури, що постають на грунті документальних свідчень про реально пережите, є перспективними з точки зору формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти, зокрема культурологічної компететності, оскільки дають можливість поглибити знання з історії, дати оцінку сучасним подіям, переосмислити культурні й моральні цінності.

Ключові слова: аналіз твору, нефікційна проза, література факту, компететності, урок зарубіжної літератури.

Kushnierova Maryna Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-2922-1555

Soroka Oksana Leonidivna a Senior Lecturer of Ukrainian Language and Literature and World Literature, of the highest qualification category, Professional Pedagogical Specialty College of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-1380-7201

NON-FICTION PROSE IN THE SCHOOL COURSE OF WORLD LITERATURE (BASED ON THE DOCUMENTARY NOVEL *UNDERGROUND* BY HARUKI MURAKAMI)

Abstract. The article focuses on the literary and methodological aspects of studying non-fiction literature in world literature lessons in secondary school. Scholarly and readers' interest in literature based on real-life stories and actual events is shaped by the relevance of its thematic and ideological content, genre and poetic features, as well as narrative and communicative strategies. An algorithm for studying literature of fact in senior secondary school is proposed, illustrated using the documentary novel *Underground* by Haruki Murakami.

The study highlights the importance of familiarising students with the context of creating a non-fiction work, the author's position regarding the events described or ideas presented, the strategies used to handle collected testimonies and facts, and the plot structure that facilitates accurate comprehension and interpretation of real-life stories. Attention is given to analysing both traditional and innovative techniques used by the author to organise interview-based

testimonies, portray real individuals in a multidimensional way, and convey emotions, anxieties, and post-traumatic experiences of victims and witnesses of the terrorist attack.

The article emphasises the educational value of non-fiction literature in developing senior secondary school students' critical and analytical thinking, creative reading skills, the ability to engage deeply with a text, analyse and interpret it, articulate personal viewpoints, and relate literary texts to contemporary realities. The case study of *Underground* demonstrates the significance of authentic voices expressed through an experienced Japanese author. Non-fiction texts based on documentary evidence of lived experience are shown to be effective in forming students' key and subject-specific competences, including cultural competence, as they deepen historical knowledge, encourage evaluation of current events, and stimulate reflection on cultural and moral values.

Keywords: competencies, analysis of the work, non-fiction prose, literature of fact, Foreign literature lesson.

Постановка проблеми. У сучасному шкільному курсі зарубіжної літератури дедалі більшого значення набуває вивчення текстів, заснованих на реальних історіях, подіях та свідченнях. Популяризація цього жанру зумовлена зростанням інтересу до правдивих історій, актуальністю порушених у таких творах проблем, а також його потенціалом, що сприяє розвитку критичного мислення й аналітичних навичок учнів старшої школи, здатності до рефлексії.

Нефікційна література поєднує художні та документальні елементи, що дозволяє учням не лише ознайомлюватися з художньо вираженими фактами, а й аналізувати авторську позицію, наративні та комунікативні стратегії, жанрові та поетикальні особливості твору. Попри зростаючий інтерес до цього жанру, питання методики вивчення нефікційної літератури в шкільному курсі зарубіжної літератури залишається недостатньо розробленим. Зокрема, відсутні системні рекомендації щодо підбору текстів, формування навчальних завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, та алгоритмів роботи з прозою, написаною на основі документальних свідчень. Особливе значення в цьому контексті набуває вивчення в старшій школі документального роману Харукі Муракамі «Підземка», який ґрунтується на свідченнях жертв і очевидців терористичного акту в Токіо 1995 року. Твір поєднує емоційно насичені описи, багатопланові образи реальних людей та різноманітні наративні стратегії, що дозволяють учням не лише ознайомитися з історичними подіями, а й розвивати здатність до аналізу, інтерпретації та оцінки інформації, формуючи при цьому соціокультурну компетентність.

Таким чином, визначення ефективних підходів до вивчення нефікційної літератури в шкільному курсі зарубіжної літератури є актуальною науково-методичною проблемою, вирішення якої сприятиме поглибленню професійної майстерності вчителя, розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти і підвищенню освітнього потенціалу уроків зарубіжної літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному літературознавстві маємо суттєві напрацювання щодо дослідження жанрових і поетикальних особливостей нефікційної літератури. Відзначимо, що вагомі напрацювання О. Галича, Н. Колошук заклали підмурок для подальшого наукового осмислення цієї теми. Виокремимо ґрунтовні студії, присвячені сучасному розвиткові літератури non-fiction авторства М. Конєвої (дослідження художнього репортажу в українській літературі початку XXI ст.) та О. Анненкової (дослідження експериментального характеру сучасної нехудожньої прози на матеріалі роману Дж. Барнса «Людина у червоному халаті»). Актуальність розкриття художнього потенціалу нефікційної літератури засвідчують й матеріали XIX Міжнародної літературознавчої конференції, проведеної на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

В об’єктиві уваги сучасних дослідників також методичний потенціал текстів нефікційної літератури. Так, Н. Колошук в літературознавчій праці, присвяченій досвіду обговорення тексту С. Алексієвич «Час second hand» зі студентами, які вивчають курс «Література факту», наголошує на особливостях аналізу non-fiction, застерігає від використання звичних для аналізу художньої літератури алгоритмів й методик [5]. Методисти відзначають освітній потенціал нон-фікшн, що реалізується через особливі прийоми інтерпретації фактологічної інформації, авторську наративну й комунікативну стратегію письма, активізацію творчо-критичного й аналітичного читання, доручення аксіологічного складника до осмислення зображеного, апеляцію до попереднього досвіду.

Відсутність цілісного дослідження, присвяченого цьому питанню, зокрема в контексті порушення питання щодо присутності нефікційної прози в шкільному курсі зарубіжної літератури, визначає актуальність нашої наукової розвідки.

Мета статті обґрунтувати методичні можливості літератури нон-фікшн у формуванні критичного мислення старшокласників на уроках зарубіжної літератури. Є необхідність уточнити поняття «критичне мислення» в освітньому контексті, визначити специфіку нон-фікшн як навчального матеріалу; запропонувати ефективні методи і прийоми роботи з текстами нон-фікшн на уроках зарубіжної літератури в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Чинною програмою із зарубіжної літератури для 10-11 класів (2022) передбачено формування у здобувачів освіти читацького досвіду, якостей творчого читача, уміння творчо-критично осмислювати зміст художніх творів, визначати актуальні ідеї, важливі для сучасності, тощо. Заявлені компетентності, а також вміння виявляти актуальні проблеми сучасного світу в прочитаних творах суголосні із потенційними можливостями літератури non-fiction. Насамперед йдеться про активний процес читацької інтерпретації, що в контексті формування читацької та інтерпретаційної компетентностей пов'язаний із розвитком критичного й аналітичного мислення, вмінням аргументовано висловлювати думки з приводу прочитаного, здатністю до рефлексії.

Зупинимось на літературі нон-фікшн як частині шкільного курсу літератури. Насамперед зауважимо, що досі актуальним залишається питання жанрової специфіки нон-фікшн. Термінологічна невизначеність провокує появу низки понять, що не відображають ключових рис нефікційної літератури. Н. Колошук переконана, що поняття non-fiction (в англомовному світі відповідно non-fiction writing) є досить об'ємним через те, що вміщує практично все написане, окрім белетристики. Відтак зупиняючи увагу на конкретному зразкові літератури non-fiction, маємо виокремити найбільш репрезентативні, формульні, передусім жанрові та поетикальні його риси.

Одним із можливих шляхів пояснення ключової відмінності між белетристикою (апріорі фікційною текстотворчістю) та нефікційною прозою часто обирають протиставлення між масовою та «серйозною» літературою. Вважаємо такий підхід загрозливим для формування літературознавчої грамотності здобувачів освіти, оскільки, обираючи його, вчитель свідомо применшує роль і значення масової літератури, особливо жанрової масової літератури, у набутті читацької компетентності, а також позбавляє учнів можливості сформувати власне уявлення про тексти, що не є орієнтованими виключно на підготовлену аудиторію з певним читацьким та життєвим досвідом. В окресленні специфіки нефікційної прози нам імпонує думка Н. Колошук щодо тлумачення останньої як «царини жанрових модифікацій та словесного самовияву, що має не лише самоцінно естетичне спрямування, а передусім виявляє авторську настанову на пошук екзистенційної правди, ваги автентичного слова, здатного знайти у стражданні сенс світобудови, сенс людини й історії з усіма її катастрофами» [4; с.18].

Ефективними методичними підходами до формування критичного мислення під час роботи з нон-фікшн є прийоми, пов'язані із формулюванням гіпотез, аналізом заголовків до творів, підзаголовків, ілюстрацій

тощо; визначення цільової аудиторії та авторського наміру. Основними прийоми післятекстової роботи вважаються дискусія, написання рецензії або відгуку, порівняльний аналіз з іншим художнім текстом.

Оскільки вивчення літератури нон-фікшн в старших класах передбачає ознайомлення здобувачів освіти з ідейно-тематичними та поетикальними особливостями нефікційної літератури, то потенційно важливим є застосування певних завдань, зокрема аналітичного характеру (наприклад, визначення позиції автора щодо описаного; розкриття специфіки авторської стратегії щодо використання інформації, встановлення сюжетної лінії, що максимально точно сприяє осмисленню представлених фактів; аналіз використаних оригінальних і традиційних прийомів оповіді тощо), інтерпретаційного характеру (робота з різними точками зору, аналіз контексту, співвіднесення тексту твору із сучасними подіями).

Після прочитання тексту можливим є виконання здобувачами освіти творчих завдань, як-от написання відгуку на прочитаний текст, складання плану для дискусії за текстом, розробка алгоритму власного тексту, презентація тематики актуальних тем сучасної нефікційної прози.

Тексти non-fiction містять вагомий потенціал для формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Насамперед йдеться не лише про набуття читацького досвіду та поглиблення інтерпретаційної компетентності. Тексти нефікційної літератури, що постають на грунті документальних свідчень про реально пережите, є перспективи з точки зору формування культурологічної компетентності, оскільки дають можливість дізнатися більше про минуле, оцінити сучасність, переосмислити культурні надбання. Огляд чинних та модельних навчальних програм із зарубіжної літератури засвідчив, що тексти новітньої літератури факту досі залишаються на маргінесі. Так, автори модельної навчальної програми «Зарубіжна література 7–9 класи» (Є. Волощук, О. Слободанюк) пропонують для текстуального ознайомлення здобувачів 7-го класу уривки із книги «Щоденник Анни Франк» – тексту, написаному в жанрі документальної літератури, в якому відображено трагічні сторінки історії ХХ століття. Програмою передбачено уведення до активного літературознавчого словника здобувачів освіти понять «документальна література» та «щоденник» [8].

Поява в шкільній програмі «Щоденника Анни Франк» обумовлена жанровою своєрідністю твору, що об’єднує документальний за змістом та автобіографічний за характером викладу текст, а також його високим гуманістичним потенціалом, що формує уявлення про історичну пам’ять та моральні цінності. Завдяки майстерному співвідношенню факту й інтерпретації, через аналіз наративу «очевидця», можливості відрефлексувати подію

текст набуває повноцінної можливості розвинути й поглибити читацьку поінформованість, літературну грамотність.

У модельній навчальній програмі «Зарубіжна література. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авторський колектив на чолі із О. Ніколенко та О. Ісаєвою) звернено увагу на важливість формування у здобувачів освіти вміння порівнювати художні і нехудожні тексти за рахунок використання елементів компаративістики, проте жодного із текстів сучасної нефікційної літератури до текстуального розгляду не запропоновано [9].

За чинною програмою із зарубіжної літератури для 10−11 класів (рівень стандарту та профільний рівень) (2022) ознайомлення із жанром нефікційної літератури на матеріалі відомого тексту сучасного японського письменника Харукі Муракамі передбачено виключно у варіативному складнику (за вибором учителя та учнів) [12]. Роман «Підземка» є репрезентативним в контексті відображення специфіки сучасної нефікційної літератури (літератури факту), однак очевидним є те, що відсоток ймовірності його вибору для текстуального ознайомлення є незначним і залежить передусім від готовності вчителя сформувати уявлення здобувачів освіти про сучасний non-fiction як невід'ємну складову літературного процесу, мати начитаність текстів такого формату.

Повертаючись до модельної навчальної програми, підготовленої авторським колективом на чолі з Є. Волощук, зазначимо, що текстуальне ознайомлення учнів із «Щоденником Анни Франк» передбачено в межах осмислення теми «Людина та історія», що не випадковим. Значна частина нефікційної прози, наголошує Н. Колошук, звичайними людьми, які залишили унікальні свідчення про події, очевидцями або учасниками яких вони були, а отже, створили «неписану», справжню історію. Розглядаючи сучасну документальну літературу як невід'ємну частину літературного процесу, варто звернути увагу на специфіку осмислення історії в постмодерністських історіографічних текстах. Незважаючи на загальний іронічний тон постмодерної літератури, ваги набуває розуміння історії як особистого досвіду людини на противагу колективному досвіду, канонізованому в підручниках та зафіксованому в офіційних документах.

Формування вміння інтерпретувати й аналізувати нефікційну літературу варто розпочати із уведенням до активного словника здобувачів освіти нових для них термінів з теорії літератури − «нон-фікшн», «література факту», «документальна проза» тощо. Вчителеві важливо мати відповідну літературознавчу й методичну базу, щоб ґрунтовно пояснити старшокласникам специфіку нефікційної літератури, її ужитковий характер, традиційну присутність у світовому літературному процесі завдяки актуальності та

значимості для формування життєвих пріоритетів та активної життєвої позиції.

Зазначимо, що існуючі принципи вибору текстів до шкільної програми також є легітними і для літератури нон-фікшн, зокрема ці тексти не повинні суперечити основній програмі (входити до складу варіативного компонента, виноситися на позакласне читання), відповідати віковим можливостям здобувачів освіти 10–11 класів; стимулювати ключові операції критичного мислення (аналіз, інтерпретація, порівняння, аргументація тощо), легко інтегруватися в освітній процес, зокрема бути дотичним до тем класичної зарубіжної літератури.

Формуванню цілісного уявлення про роль і місце нефікційної літератури в світовому літературному процесі сприятиме визначення пріоритетних тем на кожному етапі її розвитку. Так, в центрі уваги більшості текстів, написаних упродовж XX століття, перебували трагедії світового або національного масштабу, зокрема війни, Голокост, голодомор, репресії, депортації тощо. Паралельно в об'єктив уваги письменників потрапляли події, що становили особливий інтерес для певної аудиторії, зберігали актуальність упродовж тривалого часу, спонукали до вироблення іншого погляду на зображені події (згадаємо роман Т. Капоте «Холоднокровне вбивство», що поклав початок в американській літературі напряму «новий журналізм»).

О. Михед пов'язує розквіт літератури нон-фікшн з творчістю С. Алексієвич – письменниці, яка отримала Нобелівську премію з літератури саме за свої тексти, написані у жанрі нефікційної прози. Свої тексти письменниця вибудовувала за принципом відтворення «живого» голосу людей. Покладені в основу творів С. Алексієвич теми (війна в Афганістані, «червона» чума комунізму, жіночий голос трагедії тощо) були тригерними для радянського суспільства, що потерпало від тотального контролю, безвиході, оманливих лозунгів, репресій та утисків. З теоретичної точки зору важливо усвідомити вагу сучасної літератури факту, її затребуваність та актуальність. Сучасні автори документальних досліджень (С. Дракуліч, М. Єргович, О. Михед та ін.) ставлять своїм завданням не лише зафіксувати дійсність, а й дати можливість «почути» її через голоси та свідчення тих, хто наповнив її своїм життям.

Зупинимось на методичних рекомендаціях щодо шляхів вивчення літератури non-fiction в старшій школі на матеріалі роману Харукі Муракамі «Підземка». Текстуальне ознайомлення з окремими епізодами книги варто розпочати з актуалізації опорних знань. Одним із варіантів такої роботи може бути з'ясування рівня обізнаності учнів із поняттями «документальна література», «свідчення», «достовірна інформація» тощо. Бесіда, що

супроводжуватиме цей етап, дозволить вчителеві поставити проблемне запитання щодо спроможності митця (письменника, художника) бути «нейтральним» свідком реальної трагедії?

Ефективним прийомом роботи із нехудожнім текстом, що за словами дослідників творчості японського письменника, став відгуком на кризу старої системи цінностей, є інтерпретація його назви. Номінатив *«Підземка»* може викликати додаткові смисли та асоціації ще до початку роботи із текстом твору і його самостійне осмислення в якості випереджального завдання підготує учнів до читання тексту.

На етапі вивчення нового матеріалу доцільно використовувати завдання, спрямовані на вміння розрізняти фактологічну інформацію, зіставляти спогади свідків, учасників подій та способи їх авторської інтерпретації. Так, важливим для осмислення документального тексту Х. Муракамі є з'ясування покладеної в основу фактичної інформації (місце, час події). Під час подальшої роботи із текстом одним із завдань, що сприятиме розвиткові аналітичного мислення, може бути відокремлення фактологічної інформації від емоційних оцінок оповідачів. Увага до деталей, які повторюються в різних свідченнях очевидців, постраждалих дозволить зрозуміти авторську стратегію і з'ясувати, яку роль повтор як певний лейтмотив відіграє у сприйнятті трагедії − теракту в Токійському метро в 1995 році. Важливо простежити, яким чином змінюється тональність тексту залежно від голосів тих, хто говорить.

Особливе місце під час аналізу твору, який є документальним дослідженням подій та наслідків теракту, важливо відвести осмисленню авторської позиції. Як відомо, основній частині книги передує, що є типовим для текстів такого формату, вступна частина, в якій розкрито передумови написання твору та шлях роботи з фактичними матеріалами, покладеними в його основу. Автори статті «Тоталітарне сектантство і пошук свободи в документальній та художній творчості Х. Муракамі» зауважують, що одним зі завдань японський письменник обрав руйнування утверджених шаблонів сприйняття ситуації [10].. В такому контексті варто уважно поставитись до способів оприявлення авторської присутності у нефікційній прозі, щоб більшою мірою зрозуміти задум укладача свідчень жертв трагедії, простежити реалізацію авторської комунікативної стратегії через структурування опрацьованого матеріалу.

У передмові до своєї книги Харукі Муракамі детально зупиняється на причинах, що спонукали його взятися за її написання, на скрупульозній і злагодженій роботі команді, завдяки якій вона побачила світ. У своєму документальному дослідженні японський письменник вбачав зовсім іншу мету, ніж її поставили собі засоби масової інформації, висвітлюючи теракт

у Токійському метро. За розповідями людей, що постраждали від розпилювання зарину, передусім були їхні характери, переживання, моральні цінності, образ життя. У передмові озвучено важливі для розуміння як книги «Підземка», так і загалом літератури факту істини: авторська компетентність полягає у вмінні концентрувати розповіді людей у визначеній точці; письменницький досвід допомагає створити унікальний та складний образ кожної конкретної людини; портрет постраждалого не є безликим втіленням певної маски (образу жертви), а має реальне людське обличчя, власну історію і голос, що має бути почутим.

Автори статті про пошук свободи в документальній та художній творчості Харукі Муракамі вказують на порушення письменником важливих тем, що резонують із сучасною японською дійсністю [10]. Для старшокласників розуміння заявленої тематики і проблематики може бути ускладнено тим, що текстуальне ознайомлення із книгою «Підземка» передусім є зануренням в атмосферу іншої культури, у відмінний від європейського образ життя, світовідчуття та світобачення. Відтак доречним буде на етапі актуалізації опорних знань або безпосередньо під час роботи із текстом твору поновити відомості учнів про культуру Сходу, східний тип мислення та світовідчуття, в унікальності якого вони вже мали можливість переконатися, вивчаючи творчість Ясунарі Кавабата («Тисяча журавлів», «Німий»), Мо Яня, Мацуо Басьо, Ісікава Такубоку та інших відомих письменників Японії та Китаю.

Сучасна нефікційна проза з точки зору читацької рецепції перебуває на маргінесі. Завдання вчителя зруйнувати цей стереотип і переконати здобувачів освіти в актуальності особливих літературних текстів в умовах сьогодення, орієнтуючись на фахові та соціальні уявлення. Видозміна або трансформація алгоритмів роботи з епічними творами під час інтерпретації та аналізу текстів, створених на межі з автентичними матеріалами пов’язана передусім із відсутністю в літературних творах такого формату класичної сюжетної лінії. Н. Колошук зауважує, опонуючи до наведених в українській Вікіпедії відомостей щодо специфіки документальної літератури або non-fiction, про

Читання старшокласниками нефікційної літератури сприяє передусім розвитку логічного мислення, поглиблює вміння зіставляти факти, будувати аргументовану логічну розповідь.

О. Михед переконаний, що кожен текст нон-фікшн подібно до канонічної формули фікційної літератури має свій сюжет, композиційні складові, що дозволяє почути голос автора, вловити неповторність й оригінальність авторської манери, зануритись в контекст порушеної проблеми.

Однією із ключових проблем, пов'язаних із вивченням літератури факту (нефікційної літератури) є термінологічна невизначеність. Документальна проза, з якою найчастіше асоціюють літературу факту, є заснованою виключно на реальних фактах, а присутність автора у творі визначається особливістю структурування матеріалу та наявною оцінкою подій. Логіка авторського задуму, його вміння зацікавити історією, що є важливою, репрезентативною, резонує із сучасними подіями, дає підстави використовувати такий текст з метою розвитку мовних і мовленнєвих навичок здобувачів освіти.

Висновки. Вивчення нефікційної прози в шкільному курсі зарубіжної літератури є ефективним засобом формування ключових компетентностей старшокласників, зокрема критичного та аналітичного мислення, навичок творчо-критичного читання, уміння аналізувати й інтерпретувати текст та аргументовано висловлювати власну думку. Науковий і читацький інтерес до творів, заснованих на реальних подіях і свідченнях, визначається актуальністю тематичного та ідейного змісту, жанровими та поетикальними особливостями, наративними та комунікативними стратегіями автора. На матеріалі документального роману Харукі Муракамі «Підземка» доведено, що автентичне слово, озвучене досвідченим письменницьким голосом, сприяє більш глибокому осмисленню і переживанню реальних історій, розвитку емпатії та соціокультурної компетентності учнів. Розроблений алгоритм роботи з літературою факту у старшій школі включає: ознайомлення з контекстом створення твору, аналіз авторської позиції, особливостей наративної стратегії, сюжетної лінії та способів подання свідчень, що дозволяє максимально точно інтерпретувати реальні події. Використання текстів нефікційної літератури, що базуються на документальних свідченнях, є перспективним для сучасного уроку зарубіжної літератури, оскільки сприяє не лише розвитку предметних компетентностей, а й формуванню культурологічної, громадянської компетентностей, усвідомленому осмисленню моральних і культурних цінностей.

Література:

1. Варикаша М. М. Література non-fiction: поміж фактом і фікцією. *Актуальні проблеми слов'янської філології.* 2010. Випуск XXIII. Частина 3. С. 28–38. URI: https://u.to/-LIhHA

2. Колошук Н. Г. Література факту на противагу масовій культурі. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Ніжин: Вид-во «Аспект-Поліграф», 2007. (Лінгвістика і літературознавство; Вип. 12. С. 182–190. URI: http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/4370

3. Колошук Н.Г. Нефікційна проза: навч. посібник для закладів вищої освіти. Київ: Каравела, 2021. 332 с. https://orcid.org/0000-0001-6656-2004

4. Колошук Н. Термінологічна та методологічна невизначеність українських досліджень у царині літератури факту. URL:https://core.ac.uk/download/pdf/153578532.pdf

5. Колошук Н. Інтерпретація нефікційного тексту: обговорюємо книгу С. Алексієвич «Час second-hand». Українські студії в європейському контексті: зб. наук. праць / ГО «Інноваційні обрії України». Мелітополь, 2021. Вип. 3. С. 89-102. URI: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/22958

6. Кушнєрьова М. О. Специфіка вивчення літератури факту / non-fiction у шкільній літературній освіті. *Освіта і наука XXI століття.* Матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів (м. Глухів, 4 травня 2022 р.). Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2022. С. 110-111.

7. Михед О. Сказати правду: як працює нон-фікшн. URL: https://www.youtube.com/watch?v=2oOLS3WU_UY

8. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Волощук Є. В., Слободянюк О. М.). URL: https://osvita.ua/doc/files/news/901/90119/Zarubizhna_literatura_7-9_kl_Voloshchuk_.pdf

9. Модельна навчальна програма «Зарубіжна література 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори Ніколенко О. М., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мацевко-Бекерська Л. В., Юлдашева Л. П., Рудніцька Н. П., Туряниця В. Г., Тіхоненко С. О., Вітко М. І., Джангобекова Т. А.). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf

10. Москальов Д.П. Тоталітарне сектантство і пошук свободи в документальній та художній творчості Х. Муракамі / Д.П. Москальов, К.Ю. Комісаров, І.В. Семеніст. *Закарпатські філологічні студії.* 2024. Вип. 33. Т. 2. С. 193−198. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.34

11. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Рівень стандарту: Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf

12. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Профільний рівень: Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58873/

References:

1. Varykasha, M. M. (2010). *Literatura non-fiction: pomizh faktom i fiktsiieiu. Aktualni problemy slovianskoi filolohii. Vypusk XXIII. Chastyna 3, 28–38.* [Non-fiction literature: between fact and fiction. Actual Problems of Slavic Philology. Issue XXIII, Part 3, 28–38]. Retrieved from https://u.to/-LIhHA [in Ukrainian]

2. Koloshuk, N. H. (2007). *Literatura faktu na protyvahu masovii kulturi. Aktualni problemy slovianskoi filolohii. Lingvistyka i literaturoznavstvo, Vyp. 12, 182–190.* [Literature of fact versus mass culture. Actual Problems of Slavic Philology. Linguistics and Literary Studies, Issue 12, 182–190]. Nizhyn: Aspekt-Poligraf. Retrieved from http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/4370 [in Ukrainian]

3. Koloshuk, N. H. (2021). *Nefiktsiina proza: navch. posibnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity.* [Non-fiction prose: textbook for higher education institutions]. Kyiv: Karavela. 332 p. Retrieved from https://orcid.org/0000-0001-6656-2004 [in Ukrainian]

4. Koloshuk, N. (n.d.). *Terminolohichna ta metodolohichna neviznachenist ukrainskykh doslidzhen u tsarini literatury faktu.* [Terminological and methodological uncertainty in Ukrainian studies of literature of fact]. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/153578532.pdf [in Ukrainian]

5. Koloshuk, N. H. (2021). *Interpretatsiia nefiktsiinoho tekstu: obhovoriuiemo knyhu S. Aleksievych "Chas second-hand". Ukrainski studii v ievropeiskomu konteksti: zb. nauk. prats / HO "Innovatsiini obriii Ukrainy", Vyp. 3, 89–102.* [Interpretation of a non-fiction text: discussing S. Alexievich's book "Second-Hand Time". Ukrainian Studies in the European Context: Collection of Scientific Papers / NGO "Innovative Horizons of Ukraine", Issue 3, 89–102]. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/22958 [in Ukrainian]

6. Kushnierova, M. O. (2022). *Spetsyfika vyvchennia literatury faktu / non-fiction u shkilnii literaturnii osviti.* In *Osvita i nauka XXI stolittia. Materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv (Hlukhiv, 4 travnia 2022 r.), 110–111.* [Specifics of studying literature of fact / non-fiction in school literary education. Education and Science of the XXI Century: Materials of the Report Scientific and Practical Conference of Lecturers (Hlukhiv, May 4, 2022), 110–111]. Hlukhiv: Hlukhiv National Pedagogical University named after O. Dovzhenko. [in Ukrainian]

7. Mykhed, O. (n.d.). *Telling the truth: how non-fiction works*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=2oOLS3WU_UY

8. Modelna navchalna prohrama "Zarubizhna literatura 7–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (avt. Voloshchuk Ye. V., Slobodyanyuk O. M.). (n.d.). [Model curriculum "World Literature for Grades 7–9" for general secondary education institutions (authored by Ye. V. Voloshchuk, O. M. Slobodyanyuk)]. Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/901/90119/Zarubizhna_literatura_7-9_kl_Voloshchuk_.pdf [in Ukrainian]

9. Modelna navchalna prohrama "Zarubizhna literatura 5–9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u redaktsii 2023 roku) (avtory Nikolenko O. M., Isaieva O. O., Klymenko Zh. V., Matsevko-Bekerska L. V., Yuldasheva L. P., Rudnitska N. P., Turianytsia V. H., Tikhonenko S. O., Vitko M. I., Dzhangobekova T. A.). (2023). [Model Curriculum "World Literature for Grades 5–9" for General Secondary Education Institutions (edited 2023) (authored by O. M. Nikolenko, O. O. Isaieva, Zh. V. Klymenko, L. V. Matsevko-Bekerska, L. P. Yuldasheva, N. P. Rudnitska, V. H. Turianytsia, S. O. Tikhonenko, M. I. Vitko, T. A. Dzhangobekova)]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf [in Ukrainian]

10. Moskaliov, D. P., Komisarev, K. Y., & Semenist, I. V. (2024). *Totalitarian sectarianism and the search for freedom in the documentary and artistic works of H. Murakami*. *Transcarpathian Philological Studies*, 33(2), 193−198. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.34

11. Zarubizhna literatura. 10–11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2022). [Foreign Literature. Grades 10–11. Standard Level. Educational Program for General Secondary Education Institutions]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-standart.pdf [in Ukr].

12. Zarubizhna literatura. 10–11 klasy. Profilnyi riven. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2022). [Foreign Literature. Grades 10–11. Advanced Level. Educational Program for General Secondary Education Institutions]. Retrieved from https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58873/ [in Ukrainian]

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.016:81’243:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-774-788

Лазаренко Гліб Сергійович аспірант, кафедра інформаційних систем і технологій, факультет технологій та дизайну, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0004-3162-6345

Шерстюк Надія Володимирівна старший викладач, кафедра іноземних мов професійного спрямування, факультет готельно-ресторанного та туристичного бізнесу імені проф. В. Ф. Доценка, Національний університет харчових технологій, м. Київ-33, https://orcid.org/0009-0001-0356-3904

Кирик Юлія Анатоліївна викладач, кафедра іноземних мов, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0009-0000-9414-6008

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Анотація. Цифрова трансформація вищої освіти є одним із важливих чинників модернізації освітнього процесу в умовах розвитку інформаційного суспільства, глобалізації та поширення дистанційних і змішаних форм навчання. Особливої актуальності ці процеси набувають у сфері викладання іноземних мов, де цифрові технології надають нові можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності, індивідуалізації навчання та активізації навчальної діяльності здобувачів. Водночас методичні аспекти цифрової трансформації іншомовної підготовки в закладах вищої освіти залишаються недостатньо систематизованими та потребують наукового осмислення. Метою статті є аналіз особливостей цифрової трансформації методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. У дослідженні використано загальнонаукові та спеціальні методи пізнання, зокрема аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний та системний аналіз, узагальнення й класифікацію для визначення змісту поняття цифрової трансформації в освіті, а також структурно-логічний метод для виявлення переваг і обмежень цифрових методик навчання іноземних мов. У результаті дослідження уточнено сутність цифрової трансформації в освіті та визначено її специфіку в контексті викладання іноземних мов. Узагальнено основні цифрові інструменти й платформи, що

застосовуються в іншомовній підготовці здобувачів, та обґрунтовано їхній дидактичний потенціал. З'ясовано, що цифрові методики сприяють підвищенню мотивації, розвитку автономності здобувачів і розширенню можливостей комунікативної взаємодії. Водночас виявлено низку обмежень, пов'язаних із рівнем цифрової компетентності учасників освітнього процесу та матеріально-технічним забезпеченням. Зроблено висновок, що цифрова трансформація методики викладання іноземних мов має комплексний характер і потребує системного поєднання цифрових і традиційних педагогічних підходів. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення методичного забезпечення іншомовної підготовки у вищій освіті та слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: цифрова трансформація, вища освіта, іноземні мови, цифрові технології, методика навчання.

Lazarenko Hlib Serhiyovych Postgraduate, Department of Information Systems and Technologies, Faculty of Technology and Design, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0004-3162-6345

Sherstiuk Nadiia Volodymyrivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Professional Purposes, The Faculty of Hotel, Restaurant and Tourism Business, National University of Food Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0009-0001-0356-3904

Kyryk Yuliia Anatolyivna, Lecturer, Department of Foreign Languages, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0009-0000-9414-6008

DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The digital transformation of higher education is one of the key factors in the modernisation of the educational process in the context of the development of the information society, globalisation and the spread of distance and blended learning. These processes are particularly relevant in the field of foreign language teaching, where digital technologies open up new opportunities for the formation of foreign language communication skills, individualisation of learning and activation of students' learning activities. At the same time, the methodological aspects of the digital transformation of foreign language training in higher education institutions remain insufficiently systematised and require

scientific analysis. The purpose of the article is to analyse the features of the digital transformation of foreign language teaching methods in higher education institutions. The study uses general scientific and special methods of cognition, in particular, analysis and synthesis of scientific sources, comparative and systematic analysis, generalisation and classification to determine the content of the concept of digital transformation in education, as well as a structural-logical method to identify the advantages and limitations of digital methods of teaching foreign languages. As a result of the study, the essence of digital transformation in education was clarified and its specifics in the context of foreign language teaching were determined. The main digital tools and platforms used in foreign language training of students were generalised and their didactic potential was substantiated. It has been established that digital methods contribute to increasing motivation, developing student autonomy, and expanding opportunities for communicative interaction. At the same time, a number of limitations have been identified related to the level of digital competence of participants in the educational process and material and technical support. It is concluded that the digital transformation of foreign language teaching methods is complex and requires a systematic combination of digital and traditional pedagogical approaches. The results obtained can be used to improve the methodological support of foreign language training in higher education and serve as a basis for further scientific research in this area.

Keywords: digital transformation, higher education, foreign languages, digital technologies, teaching methodology.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими процесами цифровізації, які істотно впливають на зміст, форми та методи освітньої діяльності. Цифрові технології дедалі більше визначають логіку організації освітнього процесу, зумовлюючи трансформацію педагогічних підходів і моделей взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. У цьому контексті викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) набуває особливої актуальності, оскільки мовна підготовка безпосередньо пов’язана з комунікацією, міжкультурною взаємодією та використанням цифрових ресурсів глобального освітнього простору.

Цифровізація вищої освіти сприяє розширенню доступу до автентичних мовних матеріалів, інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів і мережевих форм комунікації, що створює нові можливості для розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів. Водночас упровадження цифрових технологій актуалізує для викладачів іноземних мов низку методичних викликів, пов’язаних із добором ефективних

навчальних інструментів, адаптацією традиційних методик до цифрового середовища, забезпеченням якісного зворотного зв'язку та підтриманням навчальної мотивації здобувачів освіти. Зміна освітнього середовища потребує переосмислення ролі викладача, який дедалі частіше є не лише джерелом знань, а й модератором, консультантом і фасилітатором освітнього процесу.

Особливого значення проблема цифрової трансформації методики викладання іноземних мов набула в умовах пандемії COVID-19, яка зумовила масовий перехід ЗВО до дистанційного, а згодом і змішаного форматів навчання. Цей період виявив як значний потенціал цифрових технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу, так і низку системних проблем, зокрема недостатню готовність викладачів і здобувачів до повноцінної роботи в цифровому середовищі, обмеженість методичних рекомендацій щодо організації іншомовної підготовки онлайн та нерівний доступ до цифрових ресурсів. Дистанційне та змішане навчання зумовили потребу у створенні ефективних цифрових методик, здатних забезпечити розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження засвідчують стійку тенденцію до активного впровадження цифрових технологій у процес викладання іноземних мов у ЗВО. Зокрема, А. В. (Тоні) Бейтс (A. W. (Tony) Bates) обґрунтовує принципи проєктування навчання в цифрову епоху, визначає педагогічні моделі інтеграції технологій та окреслює роль викладача в цифровому освітньому середовищі [1].

У вітчизняних дослідженнях акцент робиться на дидактичному потенціалі цифрових технологій. Так, К. Бровко доводить, що використання цифрових інструментів у вивченні іноземної мови сприяє підвищенню пізнавальної активності здобувачів, розвитку їхньої автономності та мотивації до навчання [2]. Подібні висновки роблять і С. Гавриленко, С. Кашпур та Я. Сіроштан, які розглядають цифрові технології як ефективний засіб модернізації методів викладання іноземних мов [3]

Практичні аспекти використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх фахівців детально аналізує С. Данилюк, наголошуючи на необхідності формування цифрової компетентності здобувачів через інтеграцію онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів і хмарних сервісів [4]. У контексті дистанційного навчання О. Савченко підкреслює ефективність цифрових технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу та розвитку комунікативних навичок з англійської мови [5].

Окрему увагу в наукових публікаціях приділено інклюзивному виміру цифрової освіти. Зокрема, В. Слабоуз обґрунтовує лінгводидактичний потенціал цифрових навчальних технологій у вищій інклюзивній освіті,

підкреслюючи їхню роль у персоналізації навчання [6]. Інтеграційні процеси в умовах дистанційного навчання розкриває А. Черненко, яка аналізує можливості цифрових інструментів для оптимізації викладання іноземних мов[7], а також їхній вплив на розвиток лексичної компетентності здобувачів освіти [8]. Європейські підходи до використання сучасних педагогічних технологій у мовній освіті узагальнює В. Филипська [9]. На можливостях хмарних технологій у викладанні іноземних мов акцентує колектив авторів під керівництвом І. Покровської (I. Pokrovska et al.) [10].

Зарубіжні дослідження доповнюють вітчизняний науковий дискурс. Професійний розвиток викладачів у цифровому середовищі розглядають Т. Морелл та колеги (T. Morell et al.) [11]. Сучасні методи й технології викладання іноземних мов у ЗВО вивчає Л. Мурадлі (L. Muradli) [12]. Комплексний аналіз ролі технологій у сучасному вивченні мов здійснює С. Пінто (S. Pinto) [13]. Використання цифрових ресурсів у викладанні та навчанні читання досліджують І. Рібейро (I. Ribeiro), П. Мартінс (P. Martins) та С. Пейшото (S. Peixoto) [14]. Попри численні дослідження цифровізації освіти, методичні аспекти трансформації викладання іноземних мов у ЗВО залишаються недостатньо опрацьованими. Наявні праці переважно зосереджуються на окремих цифрових інструментах або технологіях, проте комплексний аналіз змін у педагогічних підходах, дидактичних моделях і методиці навчання досі відсутній. Така ситуація ускладнює ефективне використання цифрових технологій та повноцінне формування професійних компетентностей викладачів і здобувачів освіти.

Представлене дослідження орієнтоване на усунення окреслених обмежень шляхом комплексного аналізу цифрової трансформації методики викладання іноземних мов, виокремлення провідних тенденцій змін педагогічних підходів і дидактичних моделей, а також обґрунтування практичних рекомендацій щодо результативного використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Метою статті є комплексний аналіз особливостей цифрової трансформації методики викладання іноземних мов у ЗВО в умовах цифровізації освітнього процесу та поширення дистанційних і змішаних форматів навчання.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) здійснити теоретичний аналіз поняття цифрової трансформації в освіті та визначити його зміст у контексті викладання іноземних мов;

2) окреслити основні цифрові інструменти та платформи, що застосовуються в процесі іншомовної підготовки здобувачів ЗВО;

3) схарактеризувати трансформацію ролей викладача і здобувача в умовах цифрового освітнього середовища;

4) виявити основні переваги використання цифрових методик навчання іноземних мов, а також визначити їхні обмеження й проблемні аспекти в практиці вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація в освіті є складним і багатовимірним процесом, що виходить за межі простого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній процес. Критичний аналіз наукових підходів до тлумачення поняття цифрової трансформації в освіті засвідчує наявність суттєвих концептуальних розбіжностей, що ускладнює формування єдиного методологічного підґрунтя для її практичної реалізації, зокрема у сфері викладання іноземних мов. У частині досліджень цифрова трансформація фактично ототожнюється з упровадженням цифрових технологій і платформ, що звужує її зміст до інструментального рівня та ігнорує глибинні педагогічні зміни. Такий підхід опосередковано простежується у працях, де основний акцент робиться на переліку цифрових засобів без достатнього обґрунтування їхньої методичної доцільності [2; 3]. На противагу інструментальному підходу, А. В. (Тоні) Бейтс (A. W. (Tony) Bates) розглядає цифрову трансформацію як системний процес переосмислення цілей, змісту й методів навчання, у межах якого технології є лише засобом реалізації педагогічних стратегій [1]. Водночас, попри концептуальну цілісність такого підходу, у ньому недостатньо конкретизовано методичні механізми реалізації цифрової трансформації саме у викладанні іноземних мов, що знижує його прикладну цінність для мовної освіти.

Європейські програмні документи трактують цифрову трансформацію переважно в стратегічному та політичному вимірах, пов’язуючи її з підвищенням якості та доступності освіти, розвитком цифрових компетентностей і соціальною інклюзією [15]. Однак у цих підходах методичний аспект викладання іноземних мов залишається фрагментарним, що не дозволяє безпосередньо адаптувати задекларовані принципи до практики мовної підготовки у вищій освіті. У вітчизняних дослідженнях простежується ще одна суперечність, пов’язана з домінуванням позитивістського бачення цифрової трансформації. Так, С. Данилюк та О. Савченко акцентують на розширенні можливостей дистанційного й змішаного навчання, підвищенні мотивації здобувачів і доступі до автентичних мовних ресурсів [4; 5]. Водночас питання когнітивного перевантаження, зниження якості міжособистісної комунікації та ризику формального використання цифрових інструментів у цих працях залишаються недостатньо проаналізованими.

Окремий напрям сучасних досліджень, представлений працями В. Слабоуз та А. Черненко, зосереджується на аналізі лінгводидактичного потенціалу цифрових технологій і їхньому впливі на формування мовних

компетентностей здобувачів [6; 7; 8]. У межах цих підходів цифрові інструменти розглядаються як засіб інтенсифікації мовленнєвої практики, розширення доступу до автентичних матеріалів і підвищення індивідуалізації навчання. Автори переконливо доводять, що мультимедійні ресурси, онлайн-платформи та інтерактивні сервіси створюють сприятливі умови для розвитку лексичної, граматичної та комунікативної компетентностей, а також сприяють формуванню позитивної навчальної мотивації.

Водночас критичний аналіз цих праць виявляє методичну однобічність, що полягає у фокусі на потенційних можливостях цифрових технологій без належного врахування контексту їхнього практичного використання. Зокрема, рівень цифрової готовності викладачів і здобувачів часто розглядається як апріорно достатній, що не відповідає реаліям більшості ЗВО. Як наслідок, між теоретично задекларованими перевагами цифрових методик і реальними умовами їх упровадження виникають суттєві розбіжності, які можуть призводити до формалізації цифрового навчання та зниження його педагогічної ефективності. Отже, лінгводидактичний потенціал цифрових технологій у цих дослідженнях постає швидше як нормативно бажаний, ніж як емпірично підтверджений результат.

Узагальнення та критичне зіставлення наукових позицій дає підстави стверджувати, що цифрова трансформація викладання іноземних мов у ЗВО не може зводитися ні до технологічної модернізації, ні до формального перенесення традиційних методик у цифрове середовище. У межах цього дослідження цифрову трансформацію доцільно визначати як суперечливий, багатовимірний процес системного оновлення методики іншомовної підготовки, що поєднує педагогічне переосмислення цілей і результатів навчання, методично виважену інтеграцію цифрових технологій та врахування реальних освітніх і організаційних обмежень. Саме такий підхід дозволяє подолати розбіжності між теоретичними концепціями цифровізації та практикою викладання іноземних мов у ЗВО.

У контексті вищої освіти цифрова трансформація спрямована на створення гнучкого, відкритого та студент-орієнтованого освітнього середовища, здатного реагувати на виклики глобалізації, швидкий розвиток технологій і потреби сучасного ринку праці.

Вона зумовлює перехід від традиційних моделей трансляції знань до компетентнісного підходу, що акцентує на розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, автономності навчання та здатності до міжкультурної комунікації.

Саме ці аспекти є визначальними для викладання іноземних мов у ЗВО, де результатом навчання є не лише засвоєння мовних знань, а й формування практичних комунікативних умінь.

У сфері викладання іноземних мов цифрова трансформація виявляється в зміні традиційних методичних підходів та активному використанні цифрових освітніх ресурсів, онлайн-платформ, мультимедійних матеріалів і засобів синхронної та асинхронної комунікації. Цифрове освітнє середовище надає можливість інтегрувати автентичні матеріали, залучати здобувачів до реальної мовної взаємодії з носіями мови, моделювати професійні комунікативні ситуації та забезпечувати індивідуалізацію навчання. Водночас це потребує адаптації класичних методик навчання мов до нових умов, зокрема переосмислення ролі вправ, форм контролю та способів оцінювання навчальних досягнень здобувачів.

Важливим аспектом цифрової трансформації методики викладання іноземних мов є поєднання педагогічних і технологічних компонентів, що забезпечує ефективність освітнього процесу. Цифрові інструменти самі по собі не гарантують підвищення якості мовної підготовки, якщо вони не інтегровані в методично обґрунтовану систему навчання. У цьому контексті цифрова трансформація передбачає розроблення нових дидактичних моделей, які поєднують традиційні комунікативні та діяльнісні підходи з можливостями цифрових технологій, спрямованих на активізацію навчальної діяльності здобувачів (табл. 1).

Таблиця 1

Основні цифрові інструменти та платформи, що застосовуються в процесі іншомовної підготовки здобувачів ЗВО

Категорія цифрових інструментів	Приклади платформ та сервісів	Основне дидактичне призначення	Методичні можливості у викладанні іноземних мов
Системи управління навчанням (LMS)	Moodle, Google Classroom, Canvas	Організація та адміністрування освітнього процесу	Розміщення навчальних матеріалів, контроль виконання завдань, тестування, забезпечення зворотного зв’язку
Платформи для відеоконференцій	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet	Синхронна комунікація	Проведення онлайн-занять, розвиток усного мовлення, рольові ігри, групові дискусії
Мобільні застосунки для вивчення мов	Duolingo, Memrise, Busuu	Самостійне та додаткове навчання	Закріплення лексики й граматики, розвиток навичок читання та аудіювання, персоналізація навчання
Інтерактивні освітні сервіси	Quizlet, Kahoot!, LearningApps	Активізація навчальної діяльності	Створення інтерактивних вправ, ігрових завдань, повторення та контроль знань

Категорія цифрових інструментів	Приклади платформ та сервісів	Основне дидактичне призначення	Методичні можливості у викладанні іноземних мов
Онлайн-ресурси з автентичним контентом	BBC Learning English, Deutsche Welle, TED Talks	Робота з автентичними матеріалами	Розвиток аудіювання, читання, міжкультурної компетентності
Інструменти спільної роботи	Google Docs, Padlet, Miro	Колективна навчальна діяльність	Спільне написання текстів, обговорення, розвиток письмового мовлення
Інструменти з елементами штучного інтелекту	ChatGPT, Grammarly, Elsa Speak	Підтримка мовної практики та корекції	Автоматизований зворотний зв'язок, корекція помилок, розвиток мовної автономії здобувачів

Джерело: створено автором на основі [1; 15]

Наведена таблиця свідчить про різноманіття цифрових інструментів і платформ, які можуть ефективно застосовуватися в процесі іншомовної підготовки здобувачів ЗВО. Аналіз представлених засобів показує, що їх використання сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, активізації навчальної взаємодії та формуванню автономності здобувачів у вивченні іноземних мов. Водночас ефективність застосування цифрових інструментів значно залежить від рівня цифрової та методичної підготовленості викладача, а також від доцільності інтеграції цих засобів у загальну систему навчання. Отже, системне та методично обґрунтоване використання цифрових платформ є важливою передумовою успішної цифрової трансформації методики викладання іноземних мов у вищій освіті.

Цифрове освітнє середовище суттєво змінює традиційні уявлення про ролі викладача і здобувача в процесі навчання, зокрема у сфері викладання іноземних мов у ЗВО. Умови цифрової трансформації зумовлюють перехід від ієрархічної моделі навчання, у якій викладач був основним носієм знань, до партнерської взаємодії, орієнтованої на активну участь здобувача в побудові власної освітньої траєкторії. Така зміна ролей сприяє формуванню більш гнучкого та відкритого освітнього простору, у якому навчальний процес ґрунтується на співпраці, самостійності та відповідальності здобувачів освіти.

У цифровому освітньому середовищі роль викладача іноземних мов зазнає суттєвих трансформацій. Він поступово відходить від функції безпосереднього передавання навчального матеріалу та дедалі більше постає як організатор, фасилітатор і модератор освітнього процесу. Викладач здійснює відбір і структурування цифрових ресурсів, проєктує

навчальні завдання з урахуванням можливостей цифрових платформ, забезпечує методичну підтримку та індивідуалізований зворотний зв'язок. Крім того, на викладача покладається відповідальність за формування цифрової культури навчання, розвиток критичного мислення здобувачів і навчання ефективного використання цифрових інструментів для мовної практики.

Відповідно, здобувач у цифровому освітньому середовищі набуває статусу активного суб'єкта навчання, який не лише сприймає інформацію, а й бере безпосередню участь у конструюванні знань. Використання онлайн-платформ, мобільних застосунків і ресурсів з автентичним контентом створює умови для розвитку автономного навчання, самоконтролю та саморефлексії.

Майбутні фахівці отримують можливість самостійно планувати темп і траєкторію вивчення іноземної мови, обирати додаткові ресурси та формати мовної практики, що сприяє підвищенню мотивації й відповідальності за результати навчання.

Водночас трансформація ролей викладача і здобувача в умовах цифрового освітнього середовища супроводжується низкою викликів. Необхідність високого рівня цифрової компетентності, уміння працювати з великими обсягами інформації та підтримувати ефективну комунікацію в онлайн-форматі потребує відповідної підготовки як викладачів, так і здобувачів. За відсутності належного методичного супроводу цифрове навчання може призводити до зниження рівня взаємодії та формального виконання завдань.

Отже, успішна трансформація ролей у цифровому освітньому середовищі можлива лише за умови педагогічно виваженого використання цифрових технологій, спрямованого на розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів і підвищення якості вищої освіти загалом.

Упровадження цифрових методик у процес навчання іноземних мов у ЗВО зумовлює необхідність комплексного аналізу їхнього педагогічного потенціалу та практичних наслідків застосування. Використання цифрових технологій надає нові можливості для організації навчальної діяльності, розвитку іншомовної комунікативної компетентності та підвищення мотивації здобувачів.

Водночас цифрове навчання супроводжується низкою обмежень і проблемних аспектів, які можуть впливати на ефективність освітнього процесу. З огляду на це, доцільним є узагальнення основних переваг цифрових методик навчання іноземних мов разом із визначенням їхніх обмежень у практиці вищої освіти, що дає змогу об'єктивно оцінити потенціал цифрової трансформації мовної підготовки (табл. 2).

Таблиця 2

Основні переваги використання цифрових методик навчання іноземних мов та їхні обмеження й проблемні аспекти в практиці вищої освіти

Аспект цифрових методик	Основні переваги	Обмеження та проблемні аспекти
Доступ до навчальних ресурсів	Забезпечення постійного доступу до автентичних матеріалів, онлайн-курсів і мультимедійного контенту	Нерівний доступ здобувачів до технічних засобів і стабільного інтернет-з'єднання
Індивідуалізація навчання	Можливість адаптації темпу та змісту навчання до індивідуальних потреб здобувачів	Складність повного врахування індивідуальних освітніх потреб без постійного педагогічного супроводу
Інтерактивність і мотивація	Використання ігрових елементів, інтерактивних завдань і мультимедіа підвищує зацікавленість здобувачів	Ризик зниження навчальної мотивації через перевантаження цифровими інструментами
Комунікативна спрямованість	Розширення можливостей для усної та письмової комунікації в синхронному й асинхронному форматах	Обмежені можливості розвитку спонтанного мовлення та невербальної комунікації
Зворотний зв'язок і оцінювання	Оперативний автоматизований та індивідуалізований зворотний зв'язок	Формалізація оцінювання та обмеженість автоматичних систем у перевірці продуктивних видів мовленнєвої діяльності
Автономність здобувачів	Формування навичок самостійного навчання та самоконтролю	Низький рівень самоорганізації окремих здобувачів
Професійна підготовка викладачів	Можливість підвищення цифрової та методичної компетентності	Недостатній рівень цифрової підготовки та методичної підтримки викладачів

Джерело: власна розробка авторів

Аналіз переваг і обмежень цифрових методик навчання іноземних мов засвідчує їхній високий дидактичний потенціал у системі вищої освіти. Застосування цифрових методик сприяє розширенню доступу до автентичних навчальних ресурсів, уможливлює персоналізацію освітніх траєкторій і створює умови для активізації комунікативної взаємодії здобувачів освіти, що узгоджується з сучасними вимогами до іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Водночас виявляються проблемні аспекти, пов'язані з нерівним доступом до цифрових технологій, недостатнім рівнем сформованості навичок саморегульованого навчання в здобувачів та обмеженою

методичною готовністю викладачів до ефективного використання цифрових інструментів. У зв'язку з цим результативність цифрових методик визначається не самими технологіями, а ступенем їх педагогічно доцільної інтеграції в освітній процес, поєднанням із традиційними підходами до навчання та створенням системи методичної й організаційної підтримки всіх учасників освітньої взаємодії.

Висновки. У процесі проведеного дослідження встановлено, що цифрова трансформація методики викладання іноземних мов у ЗВО є об'єктивним і закономірним процесом, зумовленим розвитком цифрових технологій та змінами в освітньому середовищі. Визначено, що цифрова трансформація не обмежується використанням окремих технологічних засобів, а передбачає комплексне оновлення педагогічних підходів, форм організації навчання та методів взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. У цьому контексті викладання іноземних мов надає нові можливості для розвитку комунікативних навичок, самостійного навчання та активної участі здобувачів в освітньомупроцесі.

У результаті теоретичного аналізу уточнено зміст поняття цифрової трансформації в освіті та визначено його специфіку у сфері викладання іноземних мов, що полягає в інтеграції цифрових технологій у методично обґрунтовану систему навчання. Узагальнення цифрових інструментів і платформ засвідчило їхній значний дидактичний потенціал, зокрема щодо забезпечення доступу до автентичних мовних ресурсів, організації синхронної й асинхронної комунікації, індивідуалізації освітнього процесу та оперативного зворотного зв'язку.

Доведено, що цифрові методики сприяють підвищенню мотивації здобувачів і розширюють можливості реалізації комунікативного та компетентнісного підходів у вищій освіті.

Водночас аналіз обмежень і проблемних аспектів використання цифрових методик показав, що ефективність їх упровадження залежить від рівня цифрової компетентності викладачів і здобувачів, наявності відповідного технічного забезпечення та методичної підтримки.

Виявлено, що за відсутності системного підходу цифрові технології можуть використовуватися фрагментарно, не забезпечуючи очікуваних результатів навчання та знижуючи якість освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в проведенні емпіричних досліджень ефективності окремих цифрових інструментів, аналізі досвіду їх упровадження в ЗВО різних профілів, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових технологій у процес викладання іноземних мов з урахуванням рівня підготовки викладачів і потреб здобувачів освіти.

Література:

1. Bates A. W. (Tony). Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning – 2nd Edition. BCcampus, 2019. 520 p. URL: https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221(дата звернення: 22.12.2025).
2. Бровко К. Цифрові технології як чинник активізації пізнавальної спрямованості здобувачів університету в процесі вивчення іноземної мови. *Вища освіта України.* 2025. № 2. С. 64–69. URL: https://doi.org/10.32782/npu-vou.2025.2(97).08 (дата звернення: 22.12.2025).
3. Гавриленко С., Кашпур С., Сіроштан Я. Цифрові технології у викладанні іноземної мови. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2025. Т. 188, № 32. С. 144–149. URL: https://doi.org/10.58407/visnik.253224 (дата звернення: 22.12.2025).
4. Данилюк С. Використання цифрових інструментів у викладанні іноземної мови майбутнім фахівцям з інформаційних та освітніх технологій. *Слобожанський науковий вісник. Серія: філологія.* 2025. № 10. С. 75–78. URL: https://doi.org/10.32782/philspu/2025.10.13 (дата звернення: 22.12.2025).
5. Савченко О. Цифрові технології в дистанційному навчанні англійської мови здобувачів ЗВО. *Молодь і ринок.* 2021. № 9/195. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.240818 (дата звернення: 22.12.2025).
6. Слабоуз В. Лінгводидактичний потенціал цифрових навчальних технологій у вивченні іноземних мов у вищій інклюзивній освіті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2021. № 15. С. 174–186. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.243002 (дата звернення: 22.12.2025).
7. Черненко А. В. Інтеграція цифрових інструментів у процес викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 8. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01 (дата звернення: 22.12.2025).
8. Черненко А. Інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики: роль сучасних цифрових інструментів (в умовах дистанційної освіти). *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов.* 2024. № 99. С. 141–147. URL: https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-18 (дата звернення: 22.12.2025).
9. Филипська В. І. Огляд сучасних педагогічних технологій та методик викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах за європейськими стандартами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. №211. С. 212–218. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218 (дата звернення: 22.12.2025).
10. Integration of cloud technologies in teaching foreign languages in higher education institutions / I. L. Pokrovska et al. *International journal of learning, teaching and educational research*. 2020. Vol. 19, № 2. P. 46–59. URL: https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.4 (дата звернення: 22.12.2025).
11. Morell T., Aleson-Carbonell M., Escabias-Lloret P. Prof-teaching: an English-medium instruction professional development program with a digital, linguistic and pedagogical approach. *Teacher Professional Development for the Integration of Content and Language in Higher Education.* London, 2023. P. 28–47. URL: https://doi.org/10.4324/9781003428640-4 (дата звернення: 22.12.2025).

12. Muradli L. Modern methods and technologies of teaching foreign languages at higher education institutions. *Filologiya məsələləri*. 2024. № 9. P. 104–110. URL: https://doi.org/10.62837/2024.9.104 (дата звернення: 22.12.2025).

13. Pinto S. Digital transformation in language education: a comprehensive analysis of technology's role in contemporary language learning. *International Journal of English Language Research Studies (IJELRS).* 2025. Vol. 2. № 3. P. 128–137. URL: https://doi.org/10.63090/ijelrs/3049.1894.0020 (дата звернення: 22.12.2025).

14. Ribeiro I., Martins P. C., Peixoto S. Digital tools to support literacy and foster inclusion: the role of the TLP with roma students. *16th international conference on education and new learning technologies* (Palma, Spain, 1–2 July 2024). Palma, 2024. P. 9945-9955. URL: https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2386 (дата звернення: 22.12.2025).

15. Digital Education Action Plan 2021–2027. *European Commission: вебсайт.* 2020. 24 p. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions (дата звернення: 22.12.2025).

References:

1. Bates, A. W. (Tony). (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning* – 2nd Edition. BCcampus. 520 p. Retrieved from https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221

2. Brovko, K. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii yak chynnyk aktyvizatsii piznavalnoi spriamovanosti studentiv universytetu v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Digital technologies as a factor in activating the cognitive orientation of university students in the process of learning a foreign language]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, *2*, 64–69. https://doi.org/10.32782/npu-vou.2025.2(97).08 [in Ukrainian].

3. Havrylenko, S., Kashpur, S., & Siroshtan, Ya. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy [Digital technologies in foreign language teaching]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of T. H. Shevchenko Chernihiv National Collegium*, *188*(32), 144–149. https://doi.org/10.58407/visnik.253224 [in Ukrainian].

4. Danyliuk, S. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u vykladanni inozemnoi movy maibutnim fakhivtsiam z informatsiinykh ta osvitnikh tekhnolohii [Use of digital tools in teaching a foreign language to future specialists in information and educational technologies]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology*, *10*, 75–78. https://doi.org/10.32782/philspu/2025.10.13 [in Ukrainian].

5. Savchenko, O. (2021). Tsyfrovi tekhnolohii v dystantsiinomu navchanni anhliiskoi movy studentiv ZVO [Digital technologies in distance learning of English by higher education students]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, *9*(195). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.240818 [in Ukrainian].

6. Slabouz, V. (2021). Linhvodydaktychnyi potentsial tsyfrovykh navchalnykh technolohii u vyvchenni inozemnykh mov u vyshchii inkliuzyvnii osviti [Linguodidactic potential of digital learning technologies in foreign language learning in higher inclusive education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects*, *15*, 174–186. https://doi.org/ 10.31865/2414-9292.15.2021.243002 [in Ukrainian].

7. Chernenko, A. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovykh instrumentiv u protses vykladannia inozemnykh mov v umovakh dystantsiinoho navchannia [Integration of digital tools into the

process of teaching foreign languages in distance learning]. *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika ta psykholohiia – Problems of Modern Transformations. Series: pedagogy and psychology, 8*. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-06-01 [in Ukrainian].

8. Chernenko, A. (2024). Innovatsiini pidkhody do navchannia inshomovnoi leksyky: rol suchasnykh tsyfrovykh instrumentiv (v umovakh dystantsiinoi osvity) [Innovative approaches to development of foreign-language vocabulary: the role of modern digital tools in distance learning]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching*, 99, 141–147. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-18 [in Ukrainian].

9. Fylypska, V. I. (2023). Ohliad suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii ta metodyk vykladannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh za yevropeiskymy standartamy [Overview of modern pedagogical technologies and methods of teaching foreign languages in higher educational institutions according to European standards]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic Notes. Series: Pedagogical Science, 211*, 212–218. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-212-218 [in Ukrainian].

10. Pokrovska, I. L., Kolodko, T. M., Aliyeva, Z. K., Tymoshchuk, I. V., & Vakariuk, R. V. (2020). Integration of cloud technologies in teaching foreign languages in higher education institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(2), 46–59. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.4

11. Morell, T., Aleson-Carbonell, M., & Escabias-Lloret, P. (2023). Prof-teaching: an English-medium instruction professional development program with a digital, linguistic and pedagogical approach. In *Teacher Professional Development for the Integration of Content and Language in Higher Education* (pp. 28-47).London. https://doi.org/10.4324/9781003428640-4

12. Muradli, L. (2024). Modern methods and technologies of teaching foreign languages at higher education institutions. *Filologiya Məsələləri, 9*, 104–110. https://doi.org/10.62837/2024.9.104

13. Pinto, S. (2025). Digital transformation in language education: a comprehensive analysis of technology's role in contemporary language learning. *International Journal of English Language Research Studies (IJELRS*), *2*(3), 128–137. https://doi.org/10.63090/ijelrs/3049.1894.0020

14. Ribeiro, I., Martins, P. C., & Peixoto, S. (2024). Digital tools to support literacy and foster inclusion: the role of the TLP with Roma students. In *16th international conference on education and new learning technologies (*Palma, Spain, 1–2 July 2024) (pp. 9945-9955). Palma. https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2386

16. European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027.* 24 p. Retrieved from https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.014:37.091:81’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-789-802

Лисенко Наталя Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету, м. Харків, http://orcid.org/0000-0001-8607-2213.

Литовська Олександра Веніамінівна кандидат філологічних наук, доцент, виконувач обов’язків завідувача кафедри латинської мови та медичної термінології Харківського національного медичного університету, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1521-308X.

Савіна Вікторія Вікторівна викладач кафедри латинської мови та медичної термінології Харківського національного медичного університету, м. Харків, http://orcid.org/0000-0002-9734-5085.

СИМВОЛІКА ТА ЦІННОСТІ: ЛАТИНОМОВНІ ДЕВІЗИ МЕДИЧНИХ І ФАРМАЦЕВТИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХАРКОВА

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз латиномовних девізів, що використовуються в академічній символіці Національного фармацевтичного університету та Харківського національного медичного університету, у контексті брендингу закладів вищої освіти та формування їхньої академічної ідентичності.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі візуальної та мовної символіки в умовах глобалізації, конкуренції на освітньому ринку й маркетизації університетського простору, а також недостатньою увагою науковців до виховного й ціннісного потенціалу латинської мови у вітчизняному контексті.

Метою статті є визначення виховного потенціалу латиномовних девізів відділів і кафедр НФаУ та ХНМУ у формуванні професійної ідентичності й ціннісних орієнтирів здобувачів медичної та фармацевтичної освіти.

У роботі обґрунтовано значення девізів як елементів академічної символіки та освітнього бренду, проаналізовано їхнє історичне походження, філософсько-етичне підґрунтя, граматичні та семантичні особливості.

На матеріалі девізів ***Sapere aude, Salus populi suprema lex esto, Scientia potentia est, Natura sanat, Valetudo est bonum optimum, Experiri facere melius, In spe*** показано, що латинські афоризми концентровано виражають ключові цінності медичної й фармацевтичної професії: служіння здоров’ю

людини, пріоритет суспільного блага, науковий пошук, етичну відповідальність, гуманізм і прагнення до постійного вдосконалення.

Зроблено висновок, що латиномовні девізи виконують не лише репрезентативну чи декоративну функцію, а є дієвим засобом символічної комунікації, який сприяє формуванню академічної культури, зміцненню бренду університету та вихованню майбутніх фахівців у дусі професійної відповідальності й моральних цінностей.

Ключові слова: академічна символіка, латинська мова, девіз, медична освіта, фармацевтична освіта, виховний потенціал.

Lysenko Natalia Oleksandrivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, National University of Pharmacy, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0001-8607-2213.

Lytovska Oleksandra Veniaminivna PhD in Philology, Associate Professor, Acting Head of The Department of the Latin Language and Medical Terminology, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-1521-308X.

Savina Viktoriia Viktorivna Teacher of the Department of the Latin Language and Medical Terminology, Kharkiv National Medical University, Kharkiv, http://orcid.org/0000-0002-9734-5085.

SYMBOLISM AND VALUES: LATIN MOTTOS OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL UNIVERSITIES OF KHARKIV

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of Latin-language mottos used in the academic symbolism of the National University of Pharmacy and Kharkiv National Medical University in the context of higher education branding and the formation of academic identity. The relevance of the study is обусловлена by the growing role of visual and verbal symbolism under conditions of globalization, competition in the educational market, and the marketization of the university environment, as well as by the insufficient attention paid by scholars to the educational and value-oriented potential of Latin mottos in the national context.

The purpose of the article is to determine the educational potential of Latin-language mottos of departments and divisions of the National University of Pharmacy and Kharkiv National Medical University in shaping the professional identity and value orientations of students in medical and pharmaceutical education. The study substantiates the significance of mottos as elements of

academic symbolism and educational branding and analyzes their historical origins, philosophical and ethical background, as well as grammatical and semantic features.

Based on the analysis of the mottos ***Sapere aude, Salus populi suprema lex esto, Scientia potentia est, Natura sanat, Valetudo est bonum optimum, Experiri facere melius***, and ***In spe***, it is demonstrated that Latin aphorisms concisely express the key values of the medical and pharmaceutical professions: service to human health, the priority of the common good, scientific inquiry, ethical responsibility, humanism, and the pursuit of continuous improvement.

It is concluded that Latin-language mottos perform not only a representative or decorative function but also serve as an effective means of symbolic communication that contributes to the formation of academic culture, strengthens the university brand, and fosters future professionals in the spirit of professional responsibility and moral values.

Keywords: academic symbolism, Latin language, motto, medical education, pharmaceutical education, educational potential.

Постановка проблеми. Питання брендингу та символіки університетів упродовж останніх десятиліть перебуває в центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних науковців. Логотипи та девізи виконують важливу ідентифікаційну функцію, забезпечуючи вирізнення закладів вищої освіти від конкурентів, а також виступають складниками їхньої маркетингової політики, особливо в контексті глобалізаційних процесів та зростання комерційної складової освітньої сфери.

Особливе місце у цьому контексті займають латинські девізи, що традиційно використовуються як концентроване вираження наукових, етичних та культурних цінностей.

Латинська мова для медичних та фармацевтичних спеціальностей є важливим освітнім інструментом, який сприяє формуванню професійної компетентності, критичного мислення, дисципліни та морально-етичних орієнтирів здобувачів освіти. Саме латинські девізи як складову бренду університету або як засіб формування академічної ідентичності залишилися поза увагою дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика брендингу та ідентичності університетів упродовж двох останніх десятиліть викликає стійкий інтерес серед вітчизняних і зарубіжних дослідників. Їхні розвідки доводять, що сучасні заклади вищої освіти активно використовують логотипи, девізи та слогани як елементи формування власного бренду та корпоративної ідентичності [13], [5], [9], [12]. Такі елементи не лише створюють впізнаваний образ університету, але й сприяють диференціації

серед конкурентів на освітньому ринку, що особливо важливо в контексті комерціалізації освіти та маркетизації вищих навчальних закладів.

М. Нотерманс зазначає, що брендування університетів можна порівняти з брендуванням комерційним: університет намагається запропонувати студентам «унікальний продукт», який легко впізнати і асоціювати з певними цінностями та якістю послуг [8].

Українські дослідники А. Бахметьєва [1], А. Котвіцька та О. Яковлєва [5] відмічають посилення значення брендингу у вищій освіті, зокрема у зв'язку з конкуренцією між закладами та потребою створення помітного іміджу. Застосування логотипів і девізів трактується як складова маркетингової стратегії університету, що сприяє його виокремленню на ринку освітніх послуг, зростанню рівня впізнаваності та формуванню довіри з боку студентської аудиторії.

А. Шахназ та С. Кадір стверджують, що логотипи, девізи та слогани університетів виконують не лише рекламну функцію, але й соціально-виховну, формуючи імідж закладу як культурного та інтелектуального середовища [13].

Водночас, хоча існує значна увага до комерціалізації та маркетизації освіти, у наукові літературі спостерігаємо відсутність досліджень, які б розглядали девізи та логотипи як складову академічного бренду в українському контексті або як елемент освітньої ідентичності, зокрема через історико-культурні чи мовні особливості.

Багато університетів України у своїй символіці використовують латинські девізи-афоризми, що особливо характерно для медичних закладів вищої освіти. Звернення до латини зумовлене її історичною роллю як мови науки, медицини та фармації, а також прагненням підкреслити спадковість академічних традицій, професійну етику та міжнародну орієнтацію освітніх установ.

З 19 медичних закладів вищої освіти України 14 використовують латинський компонент у своїй айдентиці: девіз, напис на гербі чи поєднання девізу і напису [10].

Щодо латинської мови, низка українських досліджень наголошує на її особливій актуальності для медичних і фармацевтичних спеціальностей. Латинська мова виконує виховну та професійну функцію, сприяє формуванню загальної компетентності здобувачів, розвитку дисциплінованості, точності мислення та інтелектуальної культури [3], [6], [11]. Водночас жодне із досліджень не пов'язує латинську мову з брендом університету чи маркетинговою стратегією, хоча її вивчення може опосередковано впливати на престиж та репутацію закладу, закладати морально-етичні цінності, критично важливі саме для майбутнього фахівця сфери охорони здоров'я.

Огляд фахової літератури засвідчує, що виховний потенціал латиномовних девізів Національного фармацевтичного університету та Харківського національного медичного університету як складової їхнього бренду залишається актуальною і водночас не вивченою проблемою. Особливої уваги потребує лінгвістичне осмислення цих девізів, зокрема з позицій семантики, прагматики та ціннісного змісту, що зумовлює доцільність проведення окремої комплексної наукової розвідки.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування значення латинських девізів як елементів академічної символіки та освітнього бренду університету, опис історичного походження та розгляд філософсько-педагогічного тла основних девізів відділів і кафедр НФаУ та ХНМУ, дослідження їх граматичних та семантичні особливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному університетському просторі символіка відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтирів і професійної ідентичності здобувачів освіти. Особливе місце в цій системі належить латиномовним девізам, що традиційно використовуються як концентроване вираження наукових, етичних і гуманістичних засад. Для Національного фармацевтичного університету та Харківського національного медичного університетів такі девізи є не лише даниною академічній традиції, а й потужним виховним чинником, який сприяє утвердженню професійних цінностей, відповідальності та усвідомлення соціальної місії фармацевтичної та медичної освіти.

На сьогодні в структурі обох університетів існують відділи і кафедри, які обрали латинські девізи як вираз власної місії, фундаментальних цінностей і наукової спадщини.

Серед багатьох складників освітнього бренду важливе місце посідають візуальні атрибути — логотипи університету, кафедр і структурних підрозділів, друкована продукція, представництво в соціальних медіа. Вони виконують не лише ідентифікаційну, а й виховну функцію, формуючи у здобувачів освіти відчуття належності до академічної спільноти, повагу до університетських традицій та усвідомлення професійних цінностей. У поєднанні з іншими елементами освітнього середовища візуальні атрибути сприяють цілісному сприйняттю бренду університетів та підкреслюють їхню унікальність, що потребує системної й узгодженої роботи всіх учасників освітнього процесу.

Візуалізація брендів НФаУ та ХНМУ регламентується брендбуками [2], [7]. Девіз НФаУ латинською мовою – Sapere aude – розміщений на логотипі. З лівого боку логотипа – дубова гілка, що символізує силу, могутність, міцність; із правого – лаврова гілка, що є символом слави, величі, перемоги [7, С. 3].

Вислів ***Sapere aude*** («Насміліся бути мудрим», «Май мужність користуватися власним розумом») походить з «Epistulae» Горація та належить до фундаментальних афоризмів європейської філософської традиції. Первинно він закликав людину до внутрішньої зрілості, самостійності мислення та відповідальності за власні судження. Особливого значення цей вислів набув у добу Просвітництва, коли Іммануїл Кант проголосив ***Sapere aude*** головним девізом епохи, пов'язавши його з виходом людини зі стану «самоспричиненої несамостійності» та утвердженням інтелектуальної свободи.

Лексема ***sapere*** в латинській мові має багатозначний характер і охоплює семантику «бути мудрим», «розуміти», «мати розсудливість», а також «пізнавати». Дієслово ***aude*** є формою наказового способу однини теперішнього часу від ***audēre*** («наважуватися»), що надає вислову імперативного, мотиваційного забарвлення. З синтаксичного погляду конструкція є двочленною, лаконічною та афористичною, що сприяє її легкому запам'ятовуванню та широкому використанню у символічному просторі академічної культури.

У контексті вищої освіти, зокрема фармацевтичної, девіз ***Sapere aude*** символізує орієнтацію на формування критичного мислення, здатності до аналізу наукової інформації та самостійного ухвалення професійних рішень. Для майбутніх фармацевтів це має принципове значення, адже їхня діяльність вимагає не лише відтворення знань, а й уміння інтерпретувати дані, оцінювати ризики та нести відповідальність за наслідки власних рішень.

Девіз кафедри соціальної фармації — ***Salus populi suprema lex esto*** («Нехай благо народу буде вищим законом») належить давньоримському оратору й філософу Марку Туллію Цицерону та є одним із ключових афоризмів римської правової й етичної традиції. Первісно він використовувався для обґрунтування верховенства суспільного блага над приватними інтересами та визначав моральний імператив діяльності державних і суспільних інституцій.

Лексема ***salus*** у латині означає «благо», «безпека», «здоров'я», а ***populi*** — «народу», тобто підкреслює колективний вимір цінності. ***Suprema lex*** перекладається як «найвищий закон», що встановлює абсолютний пріоритет морального й юридичного обов'язку. Дієслово-зв'язка ***esto*** є формою наказового способу майбутнього часу від ***esse*** («бути») і надає вислову імперативного, нормативного звучання, роблячи його закликом до дотримання цього принципу.

Синтаксично вислів є афористичною, чіткою і структурованою конструкцією, що легко запам'ятовується.

У контексті фармацевтичної освіти та професійної діяльності цей девіз набуває особливої актуальності, адже фармацевт несе відповідальність не лише перед окремим пацієнтом, а й перед суспільством загалом. Пріоритет громадського здоров'я, безпеки лікарських засобів, дотримання етичних і правових норм є фундаментальними засадами професії.

Використання цього вислову на емблемі кафедри сприяє усвідомленню того, що фармацевтична діяльність є не лише сферою наукової та практичної компетентності, а й простором морального вибору, у якому благо народу виступає найвищим критерієм професійної поведінки.

Поряд із філософськими гаслами кафедри НФаУ (наприклад, кафедра фармакології та клінічної фармації) обирають девізи, що відображають науковий пошук. Вислів ***Scientia potentia est*** («Знання — сила») є одним із найвідоміших афоризмів європейської інтелектуальної традиції. Його походження пов'язують із філософією Френсіса Бекона, який у своїх працях наголошував на практичній цінності знання як інструменту пізнання світу й активного впливу на нього. У цьому контексті знання розуміється не лише як сукупність теоретичних відомостей, а як результат системного наукового пошуку, досвіду та критичного мислення, здатного трансформувати суспільство.

Лексема ***scientia*** у латині означає «знання», «розуміння», «пізнання» і охоплює як практичні, так і теоретичні аспекти навчання. Іменник ***potentia*** перекладається як «сила», «влада», «спроможність», що надає вислову цілеспрямованого, енергетичного значення. Дієслово-зв'язка ***est*** («є») встановлює логічний зв'язок між поняттями та формує стверджувальну конструкцію, яка легко сприймається та запам'ятовується. З синтаксичного погляду вислів є двочленним, лаконічним і афористичним, що робить його придатним для використання у символічному просторі академічної культури та освіти.

Цей девіз набуває особливого змісту, адже професійна діяльність фармацевта ґрунтується на точності, доказовості та постійному оновленні наукових даних. Вислів ***Scientia potentia est*** підкреслює відповідальність за володіння знаннями, оскільки саме вони визначають якість фармацевтичної допомоги, безпеку пацієнтів і ефективність лікарських засобів. З виховного погляду девіз стимулює здобувачів освіти до безперервного навчання, формування наукової культури та усвідомлення того, що професійна сила полягає не у формальному статусі, а в глибині знань і здатності застосовувати їх на практиці.

Вислів ***Natura sanat*** («Природа зцілює»), обраний як девіз кафедрою фармакогнозії та нутриціології, є фрагментом афористичного вислову, який приписується Гіппократу: ***«Natura sanat, medicus curat morbos»*** («Природа

зцілює, а лікар лікує хвороби»), у якому підкреслюється вирішальне значення природи для одужання людини та фіксується розуміння діяльності лікаря та фармацевта як фасилітаторної.

Лексема ***natura*** у латині означає «природа», «природний порядок», а ***sanat*** — форма дієслова ***sanare*** («лікувати», «оздоровлювати») у третій особі однини теперішнього часу, що робить вислів стверджувальним і одночасно загальнофілософським. Синтаксично конструкція є двочленною, лаконічною, афористичною, що сприяє її легкому запам'ятовуванню та широкому використанню в медичній та освітній символіці.

У контексті фармацевтичної освіти девіз ***Natura sanat*** набуває глибокого наукового й виховного змісту, адже він акцентує увагу на необхідності глибокого розуміння фізіологічних, біохімічних і фармакологічних процесів, що лежать в основі дії лікарських засобів. Цей вислів підкреслює важливість раціонального використання медикаментів, дотримання принципів доказової медицини та поваги до природних механізмів саморегуляції організму. З виховного погляду ***Natura sanat*** формує у майбутніх фахівців цілісне бачення здоров'я як стану гармонії між людиною та природою, сприяє розвитку екологічного мислення, відповідального ставлення до природних ресурсів і етичних засад фармацевтичної діяльності.

Використання лише фрагмента вислову пояснюється як функціональністю – звучність та легкість для запам'ятовування, так і трансформацією освітньої парадигми охорони здоров'я, що усвідомлює нерозривний зв'язок між законами природи та наукою.

Девізи, що використовуються у Харківському національному медичного університеті відображають аналогічну систему цінностей, закріплюючи пріоритети здоров'я, етичної відповідальності та гуманістичного підходу у професійній діяльності.

Девіз герба Харківського національного медичного університету ***Valetudo est bonum optimum*** («Здоров'я — це найвище благо») [2, с. 8] належить до кола латиномовних афористичних формул, що відображають ключові цінності медичної етики та гуманістичної традиції. За своїм змістом він співзвучний античному уявленню про здоров'я як базової умови повноцінного людського буття та гармонійного розвитку особистості, що послідовно розвивалося у філософії, медицині та суспільній думці від античності до сучасності.

Лексема ***valetudo*** у латинській мові означає «здоров'я», «фізичний стан», «життєва сила» і вживалася як у побутовому, так і в медичному контексті. Іменник bonum («благо», «добро», «цінність») у поєднанні з прикметником у найвищому ступені порівняння ***optimum*** («найкраще»,

«найвище») підсилює аксіологічне наповнення вислову, підкреслюючи абсолютну значущість здоров'я серед інших життєвих благ. Дієслово-зв'язка ***est*** («є») виконує функцію логічного поєднання складників судження, надаючи вислову характеру універсального твердження.

Варто зазначити, що це гасло є новотвором, про що свідчить його невідповідність граматичним правилам класичної латини. Традиційною формулою на позначення «найвищого блага» було «***summum bonum***». Тим не менш, обраний Харківським національним медичним університетом вислів є поширеним у світі, що сигналізує про затребуваність латини у сучасному академічному дискурсі та про неминучу асиміляцію/адаптацію латини до синтаксичних принципів живих мов.

Зі синтаксичного погляду конструкція ***Valetudo est bonum optimum є*** простою, чітко структурованою формулою, побудованою за моделлю класичного визначення. Її лаконізм, ритмічність і семантична завершеність сприяють афористичності та високій символічній ємності, що робить девіз придатним для використання в емблематиці та академічному просторі університету.

У контексті медичної освіти цей девіз виконує не лише репрезентативну, а й потужну виховну функцію. Він акцентує пріоритет збереження та відновлення здоров'я людини як головної мети професійної діяльності лікаря, формуючи у здобувачів освіти ціннісне ставлення до пацієнта, почуття відповідальності та гуманістичне бачення медицини. Для майбутніх медиків вислів ***Valetudo est bonum optimum*** слугує етичним орієнтиром. З виховного погляду використання цього девізу на гербі університету сприяє утвердженню академічної культури, у якій професійні знання поєднуються з моральними цінностями, а медицина постає не лише як наука, а як форма відповідального служіння суспільству. Така символіка підкреслює місію медичної освіти — виховання фахівця, для якого здоров'я людини є найвищою та безумовною цінністю.

Девіз, поданий на емблемі Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених ХНМУ, — ***Experiri facere melius*** («Намагатися робити краще») — є лаконічною латинською формулою, що відтворює класичну традицію наукового мислення та практичної діяльності. За своїм змістом він не прив'язаний до конкретного античного автора, однак цілком відповідає духові латинських афористичних висловів, характерних для римської освітньої та філософської культури, де пізнання, дія і користь розглядалися як взаємопов'язані етапи людської діяльності.

Лексема ***experiri*** є інфінітивом депонентного дієслова ***experior*** — «намагатися», «випробовувати», «досліджувати», «пізнавати через досвід». Вона акцентує емпіричний характер науки, у якій істина досягається не

лише теоретичними міркуваннями, а насамперед через експеримент і практичну перевірку. Дієслово ***facere*** («робити», «здійснювати», «втілювати») підкреслює активний, діяльнісний вимір знання, його реалізацію в конкретних професійних і соціальних практиках. Лексема ***melius*** є формою порівняльного ступеня прислівника ***bene*** («добре») і означає «краще», «досконаліше», задаючи вектор постійного вдосконалення та розвитку. Синтаксично девіз являє собою тричленну, парцельовану конструкцію, побудовану на послідовності інфінітивів і прислівника. Така структура надає вислову динамічності, ритмічності й афористичної чіткості, роблячи його легко запам'ятовуваним і водночас концептуально насиченим. Кожен компонент є семантично самодостатнім, але в сукупності вони формують логічний ланцюг: від пізнання — через дію — до покращення результату.

У контексті медичної науки та освіти девіз**. *Experiri facere melius*** набуває особливої змістової глибини. Він відображає сутність професійного становлення майбутніх медичних фахівців, для яких клінічне спостереження й наукове дослідження, доказове застосування знань у практиці та постійне прагнення до підвищення якості медичної допомоги є базовими цінностями професії. Девіз акцентує відповідальність лікаря за кожне прийняте рішення, орієнтацію на безперервне вдосконалення методів діагностики, лікування й профілактики захворювань та служіння найвищій меті медицини — збереженню життя і здоров'я людини.

З виховного погляду використання цього латинського вислову на емблемі формує у здобувачів освіти орієнтацію на активну наукову позицію, культуру експерименту та етичну відповідальність за результати власної діяльності. Девіз ***Experiri facere melius*** утверджує розуміння науки як процесу постійного пошуку і вдосконалення, у якому знання набуває справжньої цінності лише тоді, коли воно служить практичному добру й прогресу суспільства.

Девіз, поданий на емблемі Університетської клініки ХНМУ, — ***In spe*** («У надії») — є лаконічним латинським висловом, що має глибоке філософське, етичне й гуманістичне наповнення. Він широко використовується в європейській культурній та освітній традиції й походить із класичної латини, де *spes* («надія») розглядалася як одна з фундаментальних екзистенційних і моральних категорій людського буття. Вислів не має одного конкретного автора, однак концепт ***spes*** активно осмислювався у творах античних філософів, а згодом набув особливого значення в християнській та медичній етиці.

Лексично **in** є прийменником із аблативом, що вказує на стан або умову, а **spe** — форма аблатива іменника ***spes***, ***spei*** («надія»). Таким чином, словосполучення ***in spe*** буквально означає «у стані надії», «сповнений

надії», «з орієнтацією на майбутнє». Семантично цей вислів підкреслює спрямованість до позитивного результату, віру в можливість одужання, розвитку й подолання труднощів. Синтаксично девіз ***In spe*** є надзвичайно стислим і водночас змістовно насиченим. Його мінімалістична форма відповідає традиції латинських афоризмів, у яких стислість поєднується з глибиною смислу. Саме завдяки цій лаконічності вислів легко інтегрується в символіку медичних і освітніх інституцій, набуваючи універсального значення.

У контексті діяльності університетської клініки та медичної освіти девіз ***In spe*** має особливе гуманістичне звучання. Для пацієнта клініка є простором надії на зцілення, полегшення страждань і повернення до повноцінного життя. Для майбутніх лікарів — це надія, поєднана з професійним обов'язком, відповідальністю та етичними засадами медицини. Девіз символізує віру в силу науки, клінічного досвіду й людяності лікаря.

З виховного погляду використання вислову ***In spe*** на емблемі формує у здобувачів медичної освіти ціннісне розуміння своєї професії як служіння людині. Він наголошує, що медицина ґрунтується не лише на знаннях і технологіях, а й на моральній підтримці, співчутті та здатності дарувати надію. У цьому сенсі девіз ***In spe*** утверджує ідею медицини як науки й мистецтва, покликаних працювати в ім'я життя, здоров'я та майбутнього.

Висновки. Загалом результати аналізу показали, що латинські девізи виконують не лише декоративну функцію, а стають важливими елементами символічної комунікації. Латинська мова, як традиційна мова науки й медицини, надає девізам академічного авторитету, водночас підкреслюючи спадкоємність фармацевтичної та медичної освіти з європейською науковою традицією.

Виявлено дві стратегії формування латинських академічних девізів: використання повної чи скороченої формі відомих афористичних висловів, суголосних цінностям університету, (Національний фармацевтичний університет) або конструювання латинських новотворів для трансляції світоглядної концепції закладу освіти (Харківський національний медичний університет).

Найчастіше використовуються дві синтаксичні конструкції: номінальні речення з «est», що стверджують цінності (Valetudo est bonum optimum), та імперативні форми, що закликають до дії (Sapere aude).

Аналіз змісту девізів довів, що більшість їх зосереджені навколо ключових цінностей професії: служіння здоров'ю та людству, пошуку істини, розвитку знань, відповідальності перед суспільством і високих моральних стандартів. Усі вони містять короткі, але глибокі судження, що передають ключові цінності фармацевтичної та медичної освіти —

науковість, етичність, гуманізм, відповідальність, інтелектуальну свободу. Їхнє античне походження надає гербам та емблемам університетів історичної ваги та підкреслює спадкоємність професійних традицій. Девізи слугують дороговказами для студентів і викладачів, формують єдиний культурний простір та створюють впізнавану академічну ідентичність університетів.

***Література*:**

1. Бахметьєва А. М. Основні атрибути та драйвери бренда університету. *Вісник Дніпропетр. ун-ту. Серія «Соціальні комунікації».* 2016. Т. 16. С. 3–8.

2. Брендбук Харківського національного медичного університету. Харків: ХНМУ. 2021. 50 с.

3. Гурай Л. Роль мотивації при навчанні латинської мови // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22–24 листопада 2023 р. Полтава. 2024. С. 88–91.

4. Guslenko. I. Brand strategies of US universities as the element of image formation. *New Collegium.* 2023. 3(111), pp. 70–73.

5. Котвіцька А., Яковлєва О. Дослідження особливостей створення бренду закладу вищої освіти. *Вісник фармації.* 2021. № 2. С. 41-49.

6. Магдюк О. Латинська мова у системі сучасної вищої освіти України. *Український психолого-педагогічний науковий збірник.* 2020. № 20. С. 42–46.

7. Настанова з використання фірмового стилю Національного фармацевтичного унівеситету / за ред. А. А. Котвіцької. Харків. 2020. 60 с.

8. Notermans Manno. Higher Education Branding: Creating a Unique Brand identity Ultimate Guide. *Think Orion.* 2024. URL: https://www.thinkorion.com/blog/higher-education-branding-creating-a-unique-brand-identity.

9. П'ятницька Г. Брендинг вищої освіти. Scientia fructuosa. 2021. Т.138. № 4. С. 118–136.

10. Скакунов М. О., Ха Тхань Куинь. Латинські вислови в гаслах та на гербах медичних закладів вищої освіти України. // Ars sudendi terminologiae medicinali: лінгвокультурологічний та лінгводидактичний аспекти вивчення латинської мови та медичної термінології : Матеріали V Всеукр. студентськ. наук.-практ. онлайн-конф., м. Харків, 18 квітня 2024 р. / ред. кол.: Н. В. Дерев'янченко та ін. Харків: ХНМУ, 2024. С. 88–90.

11. Семенюк О., Патлата Г. Латинізми як чинник інтелектуалізації сучасної української мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2022. Вип. 202. С. 76–83.

12. Ткачов М., Жегус О., та Гусаковська Т. (2025). Бренд університету як складова стратегії просування освітніх послуг на ринку. *Вісник Львівського національного екологічного університету. Серія «Економіка АІК»*. 2025. № 32. С. 104–110.

13. Shahnaz A., Qadir S. A. Branding the Higher Education: Identity Construction of Universities through Logos, Mottos and Slogans. *Journal of Research in Social Sciences,* 2020. № 8 (1). pp. 48–71.

14. Цвид-Гром О. Латинські сентенції як джерело формування загальних компетентностей здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей // Innovative

research and perspectives of the development of science and technology: materials of the IV International Scientific and Practical Conference (January 29-31). Stockholm, Sweden, 2024. pp. 254-256.

References:

1. Bahmetieva, A. M. (2016). Osnovni atrybuty ta draivery brenda universytetu [Basic attributes and drivers of a university brand]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia "Sotsialni komunikatsii"*, 16, 3–8 [in Ukrainian].

2. Brandbuk Kharkivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu [Brand book of Kharkiv National Medical University]. (2021). Kharkiv, Ukraine: KhNMU [in Ukrainian].

3. Huray, L. (2024). Rol motyvatsii pry navchanni latynskoi movy [The role of motivation in learning Latin]. In *Aktualni pytannia linhvistyky, profesiinoi linhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly*: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference (pp. 88–91). Poltava, Ukraine [in Ukrainian].

4. Guslenko, I. (2023). Brand strategies of US universities as the element of image formation. *New Collegium*, 3(111), 70–73.

5. Kotvitska, A., & Yakovlieva, O. (2021). Doslidzhennia osoblyvostei stvorennia brendu zakladu vyshchoi osvity [Research on features of creating a higher education institution brand]. *Visnyk farmatsii*, 2, 41–49 [in Ukrainian].

6. Mahdiuk, O. (2020). Latynska mova u systemi suchasnoi vyshchoi osvity Ukrainy [Latin language in the system of modern higher education of Ukraine]. *Ukrainskyi psykholohopedahohichnyi naukovyi zbirnyk*, 20, 42–46 [in Ukrainian].

7. Kotvitska, A. A. (Ed.). (2020). Nastanova z vykorystannia firmovoho styliu Natsionalnoho farmatsevtychnoho universytetu [Guidelines for the use of the corporate identity of the National University of Pharmacy]. Kharkiv, Ukraine [in Ukrainian].

8. Notermans Manno. (2024). *Higher education branding: Creating a unique brand identity ultimate guide*. Think Orion. Retrieved from https://www.thinkorion.com/blog/higher-education-branding-creating-a-unique-brand-identity.

9. Piatnytska, H. (2021). Brendynh vyshchoi osvity [Branding of higher education]. *Scientia fructuosa*, 138(4), 118–136 [in Ukrainian].

10. Skakunov, M. O., & Kha Thanh Kuyn. (2024). Latynski vyslovy v haslakh ta na herbak medychnykh zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Latin expressions in mottos and coats of arms of higher medical education institutions of Ukraine]. Ars sudendi terminologiae medicinali: linhvokulturolohichnyi ta linhvodydaktychnyi aspekty vyvchennia latynskoi movy ta medychnoi terminolohii: materialy V Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi onlain-konferentsii (Kharkiv, April 18, 2024) (pp. 88–90). Kharkiv: Kharkiv National Medical University. [in Ukrainian].

11. Semeniuk, O., & Patlata, H. (2022). Latynizmy yak chynnyk intelektualizatsii suchasnoi ukrainskoi movy [Latinisms as a factor of intellectualization of the modern Ukrainian language]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky*, 202, 76–83 [in Ukrainian].

12. Tkachov, M., Zhehus, O., & Husakovska, T. (2025). Brend universytetu yak skladova stratehii prosuvannia osvitnikh posluh na rynku [University brand as a component of educational services promotion strategy]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho ekolohichnoho universytetu. Seriia "Ekonomika APK"*, 32, 104–110 [in Ukrainian].

13. Shahnaz, A., & Qadir, S. A. (2020). Branding the higher education: Identity construction of universities through logos, mottos and slogans. *Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 48–71.

14. Tsvid-Hrom, O. (2024). Latynski sententsii yak dzherelo formuvannia zahalnykh kompetentnostei zdobuvachiv vyshchoi osvity nefilolohichnykh spetsialnostei [Latin sententiae as a source of general competencies formation of non-philological students]. In *Innovative research and perspectives of the development of science and technology*: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (pp. 254–256). Stockholm, Sweden.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.111’243:004.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-803-816

Лук’янова Ганна Валентинівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9862-5989

Нікіфорова Світлана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, https://orcid.org/00000-0002-5471-6835

Демидюк Оксана Борисівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, м.Харків, https://orcid.org/0000-0001-5787-5156

ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ГАЛУЗІ МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Організація викладання навчальних курсів у дистанційному форматі супроводжується низкою труднощів, пов’язаних із забезпеченням інтерактивності, відтворенням реальних професійних ситуацій та підтриманням належного рівня мотивації для професійної підготовки здобувачів освіти. У вітчизняній методичній науці недостатньо розробленими залишаються питання добору оптимальних цифрових інструментів, засобів зворотного зв’язку та педагогічних стратегій, які б забезпечували комунікативне середовище, наближене до традиційного аудиторного навчання.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі сучасних технологій, методів та форм організації дистанційного викладання ділової іноземної мови в галузі міського господарства.

Основні методи дослідження включають у себе аналіз наукової літератури за тематикою статті, аналіз педагогічного досвіду у даній предметній області, методи порівняння та узагальнення.

Наукова новизна статті визначається тим, що визначено та обґрунтувано ефективні цифрові та педагогічні стратегі для формування

комунікативної компетентності здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання, запропоновано рекомендації для оптимального використання цих стратегій.

Зазначається, що запропонована організація навчання під час викладання курсу ділового спілкування в галузі міського господарства в умовах дистанційного навчання забезпечує ефективний механізм формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Результативність роботи залежить від використання в процесі навчання цифрових інструментів, які забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію й постійну мовну практику. Інтеграція таких інструментів сприяє формуванню комунікативної компетентності фахівців-філологів, здатних здійснювати ефективну ділову комунікацію в сфері міського господарства.

Ключові слова: ділове спілкування, дистанційна освіта, цифрові технології, навчальні платформи, комунікативна компетентність.

Lukianova Hanna Valentynivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Kharkiv National University of Urban Economy named after A.N. Beketov, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-9862-5989

Nikiforova Svitlana Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Kharkiv National University of Urban Economy named after A.N. Beketov, Kharkiv, https://orcid.org/00000-0002-5471-6835

Demydiuk Oksana Borysivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5787-5156

TEACHING BUSINESS FOREIGN LANGUAGE IN THE FIELD OF URBAN MANAGEMENT BY MEANS OF DISTANCE TECHNOLOGIES

Abstract. Organization of training courses in distance format is accompanied by a number of challenges related to ensuring interactivity, modeling real professional situations, developing oral communication skills and maintaining a high level of motivation. In domestic methodological research, the issues of selecting optimal digital tools, feedback mechanisms and pedagogical strategies capable of providing a communicative environment comparable to traditional classroom learning remain insufficiently explored.

The purpose of this study is to conduct a comprehensive analysis of modern technologies, methods and forms of organizing distance teaching of business communication in the field of urban management.

The main research methods include analysis of scientific literature on the subject, analysis of pedagogical experience in this subject area, methods of comparison and generalization.

The scientific novelty of the article lies in the identification and substantiation of effective digital and pedagogical strategies for developing students' communicative competence in distance learning as well as in the formulation of recommendations for the optimal implementation of these strategies.

It is concluded that the proposed organization of the educational process in teaching business communication in the field of urban management provides an effective mechanism the formation of professional competence of future philologists in distance learning. The effectiveness of instruction largely depends on the use of digital tools in the learning process that ensures interactivity, individualization and continuous language practice. The integration of such tools in distance learning contributes to the development of communicative competence of philologists making them capable of effective business communication in the field of urban management.

Keywords: business communication, distance education, digital technologies, learning platforms, communicative competence.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації освітнього простору, спричинені поширенням дистанційних форм навчання та стрімким розвитком цифрових технологій істотно змінюють підходи до професійної підготовки здобувачів освіти. Ділова іноземна мова як компонент прикладної лінгвістичної освіти вимагає від майбутніх філологів не лише володіння професійною термінологією, а й сформованості комунікативних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії у сфері ділової комунікації.

Проте організація викладання навчальних курсів у дистанційному форматі супроводжується низкою проблем, пов'язаних із забезпеченням інтерактивності, моделюванням реальних професійних ситуацій, формуванням навичок усної взаємодії та підтриманням високого рівня мотивації. У вітчизняній методичній науці поки що недостатньо розробленими залишаються питання добору оптимальних цифрових інструментів, засобів зворотного зв'язку та педагогічних стратегій, які б забезпечували комунікативне середовище, характерне для традиційного аудиторного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною базою дослідження послугували праці вітчизняних дослідників, які спрямовані на висвітлення методичних питань реалізації дистанційного навчання в Україні. Дослідженню особливостей навчального процесу в умовах дистанційної освіти присвячено монографію В.М. Кухаренко і В.В. Бондаренко [1]. Роботи вітчизняних науковців Черенко А.[2], Зозуля І., Стадній А. [3], Канюк О., Бокоч, Т. [4] присвячені методичним питанням використання цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Дослідники Ситнікова Я., Петренко Т, Безкоровайна О. [5] розглянули виклики щодо впровадження онлайн-технологій в умовах війни в Україні. Що стосується викладання англійської мови в онлайн-форматі, необхідно відзначити працю А.В. Коваленко, яка проаналізувала специфіку форм і методів вивчення англійської мови в дистанційній освіті [6]; дослідниця І.Б. Андрейкова розглянула сучасний стан застосування технологій дистанційного навчання викладачами іноземної мови в закладах вищої освіти [7]. Конєва М.З. та Колтунова О.І. дослідили практичні аспекти застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх філологів [8], використання ресурсів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов є важливим компонентом сучасної освіти [9]. Дослідники намагаються дати всебічне розуміння, чому викладання іноземних мов в дистанційному форматі навчання залежить від якості та ефективності використання інноваційних, в тому числі цифрових технологій в закладах вищої освіти.

Зміст і специфіка викладання курсу ділової іноземної мови у вищій школі знаходиться у полі зору багатьох українських дослідників. Особливостям викладання ділової англійської мови на сучасному етапі присвячена робота Тимчик М., яка проаналізувала комунікативний аспект викладання курсу [10]. Раздолянська О. розглянула ефективність застосування електронних ресурсів в процесі навчання ділового англійського мовлення [11]. Незважаючи на наявність значного об’єму публікацій наукового і методичного характеру, методологічні засади викладання ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах засобами дистанційних технологій залишаються у вітчизняній науці недостатньо розробленими, що зумовлює актуальність дослідження, здійсненого в рамках цієї статті.

Мета статті полягає у комплексному аналізі сучасних технологій, методів та форм організації дистанційного викладання ділової іноземної мови в галузі міського господарства .

Виклад основного матеріалу дослідження. На кафедрі іноземної філології та перекладу Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова викладається курс «Ділове спілкування в

галузі міського господарства» для здобувачів освіти спеціальності 035 Філологія. Метою даної навчальної дисципліни є оволодіння навичками ділової комунікації англійською мовою, що використовується в міжнародній практиці для галузі міського господарства.

Результати навчання за дисципліною передбачають оволодіння студентами-філологами наступних знань та умінь:

-знати та застосовувати принципи сучасної перекладацької етики ;

-знати основні типи письмової кореспонденції у сфері міського господарства англійською мовою;

- знати основні типи усної ділової комунікації іноземною мовою;

- уміти складати ділові листи (формальні та неформальні) англійською мовою в галузі міського господарства

- уміти робити ділові презентації у сфері міського господарства англійською мовою;

- уміти вести переговори, офіційні ділові зустрічі та прийоми англійською мовою.

Відповідно до комунікативних цілей і завдань курсу «Ділове спілкування в галузі міського господарства» створено Робочу програму даної навчальної дисципліни. Програма навчання даної дисципліни складається із трьох модулів, кожен із яких, у свою чергу, поділяється на змістові модулі.

Змістовий модуль *1.Етичні та психологічні основи спілкування.*

Стандарти комунікативної поведінки в діловому іншомовному середовищі. Особливості ділової комунікації в галузі міського господарства. Діловий етикет та корпоративна культура. Структура та типи компаній, установ та організацій сфери міського господарства. Структура та основні елементи ділового листа. Складання резюме та супровідного листа.

Змістовий модуль 2. *Основні проблеми ділового спілкування в галузі міського господарства.*

Типи ділової кореспонденції англійською мовою у галузі міського господарства. Формальні та неформальні листи. Написання бізнес-доповіді. Особисті та приватні ділові листи. Електронні листи. Листи-звертання. Листи-прохання. Листи-вимоги. Листи-запити. Листи вдячності, листи–вибачення та вітальні листи. Супровідна документація. Патентна документація. Меморандум.

Змістовий модуль 3. *Ключові проблеми етики ділового спілкування.*

Ведення переговорів у галузі міського господарства. Проведення відео конференцій. Складання та підписання контрактів. Типи контрактів. Предмет, умови, строки контракту. Зустріч ділових партнерів у галузі міського господарства. Особливості проведення офіційних та неофіційних

зустрічей. Види презентацій та їх структура. Підготовка та проведення презентацій. Створення коротких ділових презентацій англійською мовою.

Необхідно зазначити, що в даний час в умовах воєнного стану навчання в Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова проходить в дистанційному форматі з використанням платформи *Microsoft Teams*. Навчальний процес відбувається в рамках методу синхронного дистанційного навчання. Проведення занять на платформі *Microsoft Teams* передбачає активну взаємодію з будь-якою кількістю студентів.

Особливістю цієї платформи є те, що вона створює ефект повної присутності студентів та їх активної участі у освітній діяльності. Викладач використовує екран як дошку в аудиторії. Під час виступу є можливість зробити видимим рух курсору на екрані та доповнити заздалегідь підготовлену презентацію текстом, діаграмами та картинками. Картинки легко видаляти, переміщати та зберігати. Для відповіді або демонстрації результатів роботи кожен учасник може увімкнути функції "мікрофон" та "екранна презентація". Обов'язковим в процесі навчання з майбутніми філологами є запис занять, які проводяться викладачами кафедри на платформі *Microsoft Teams,* що дає можливість здобувачам освіти використати навчальні ресурси в будь-який зручний час , за будь-яких обставин, в тому числі за обставин слабкого інтернет зв'язку. Платформа дозволяє завантажити всі необхідні навчальні матеріали: підручники, методичні посібники, аудіо- та відео-матеріали, посилання на інші ресурси в розташуванні *Файли,* до якого студенти мають вільний доступ.

Зміст 1 модуля навчальної програми «Ділове спілкування в галузі міського господарства» для студентів-філологів передбачає формування компетентностей, пов'язаних із розумінням стандартів комунікативної поведінки у іншомовному середовищі, засвоєнням ділового етикету й корпоративної культури, а також опануванням лексики, що стосується структури та типів компаній, установ і організацій міського господарства. Дистанційний формат дозволяє реалізувати ці завдання завдяки широкому функціоналу середовища *Microsoft Teams* та інтеграції мультимедійних ресурсів. Використання аудіо- та відео-матеріалів відіграє значну роль у забезпеченні компетентностей, пов'язаних з усною діловою комунікацією. Під час занять демонструються фрагменти переговорів, ділових презентацій, інструктажів, обговорень технічних рішень, що створює необхідне середовище і дозволяє студентам аналізувати комунікативні стратегії, правила мовленнєвого етикету та типові формули англомовної професійної взаємодії. Робота з такими матеріалами передбачає виконання завдань із відтворення змісту поданого навчального фрагменту, дотримуючись вимог

точності і нейтральності (важливих складових перекладацької етики), виділення ключових комунікативних стратегій, завдань з виявлення та аналізу порушення перекладацької етики, а також рольового відтворення прослуханого фрагменту. На думку науковців І. Зозулі, А. Стадній, «використання відео можливе на всіх етапах процесу навчання іноземної мови: для презентації нового матеріалу в реальному контексті; для закріплення й узагальнення лексичного і граматичного матеріалу в різних ситуаціях спілкування; для розвитку вмінь усномовного спілкування; для вивчення іншомовної культури й виявлення міжкультурних відмінностей» [3, С.19-20].

Виконання таких завдань з застосуванням відео- та аудіо- матеріалів на різних етапах дистанційного навчання ділового спілкування студентів-філологів сприяє засвоєнню принципів перекладацької етики у реальних контекстах, стандартів комунікативної поведінки у галузі міського господарства, особливостей ділового етикету й корпоративної культури.

Важливою формою роботи в рамках 1 модуля програми навчальної дисципліни є проведення за допомогою платформи *Microsoft Teams* мініdискусій та рольових ситуацій, у яких студенти моделюють комунікативні сценарії професійного спілкування: ділові зустрічі, обговорення технічних рішень чи міських проектів. Завдяки можливості створення «кімнат для груп», *Microsoft Teams* забезпечує умови для парної та групової роботи, а також наближення цих видів діяльності до реальних умов професійної взаємодії. На заняттях під час роботи в рольовому та груповому форматі студенти практикують автентичні мовленнєві моделі, характерні для міжнародного професійного спілкування: навчаються формулювати ділові пропозиції англійською, аргументувати рішення щодо міських проєктів, брати участь у «засіданнях» робочих груп, використовуючи іноземну мову для переговорів, узгодження позицій та вироблення компромісу. На думку української дослідниці Черненко А.В., «навчальний процес із використанням цифрових технології (або з елементами використання таких інструментів) характеризується високим рівнем інтерактивності та залученості здобувачів до роботи, створенням унікального мотиваційного та навчально-пізнавального середовища»[2 , С. 143].

Навчальна програма дисципліни ділового спілкування в рамках першого модулю передбачає формування лексичного мінімуму в галузі міського господарства. На початковому етапі викладач має на меті ознайомлення майбутніх філологів з базовою термінологією галузі. До цього відноситься лексика, пов’язана із структурою органів міського управління, типами комунальних підприємств і установ, назвами посад, функціональних підрозділів, форм власності. Важливим складником

формування лексичного мінімуму в умовах дистанційного навчання є системна робота з фаховими електронними словниками та термінологічними ресурсами. Ця робота спрямована не тільки на засвоєння професійної лексики у сфері міського господарства, але і на розвиток у студентів-філологів навичок самостійного пошуку та критичного осмислення термінологічної інформації.

Викладачі залучають такі ресурси, як електронні словники *Cambridge Dictionary*, *Oxford Learner's Dictionaries*, *Macmillan Dictionary*, а також двомовні платформи *Multitran*, *ABBYY Lingvo Live* та *Reverso Context*. Під час занять студенти зіставляють загальномовні та фахові значення лексичних одиниць, звертають увагу на стилістичні помітки й приклади вживання у професійному контексті. У середовищі *Microsoft Teams* такі завдання реалізуються як у синхронному форматі через спільний аналіз термінів під час онлайн занять, так і в асинхронному форматі через індивідуальні завдання. Особлива увага на заняттях з ділового спілкування приділяється роботі із багатозначними термінами, типовими для галузі міського господарства, значення яких змінюється залежно від ситуації спілкування. Для цього активно використовується корпусний ресурс *Reverso Context* і приклади *з* офіційних сайтів муніципальних органів, комунальних служб та міжнародних організацій. У рамках занять у Microsoft Teams студенти виконують завдання на порівняння перекладних відповідників, аргументують вибір найбільш адекватного варіанта, обговорюють можливі перекладацькі помилки. Порівняння загальномовних і фахових значень термінів - ще один важливий напрям роботи для формування професійної мовної компетентності філологів. Деякі лексичні одиниці (наприклад, service, facility, infrastructure, management) у сфері міського господарства набувають специфічного значення, яке не завжди відображене у загальномовних словниках. Для роботи з фаховою термінологією залучаються галузеві глосарії, а також термінологічні розділи на офіційних урядових ресурсах.

У дистанційному форматі такі завдання реалізуються через спільну роботу з документами та обговорення результатів під час відеоконференцій у Microsoft Teams.

Програмні результати навчання за дисципліною передбачають знання здобувачами освіти основних типів письмової кореспонденції у сфері міського господарства, а також вміння складати ділові листи (формальні та неформальні) англійською мовою в галузі міського господарства.

Зміст другого модулю навчальної програми курсу спрямований саме на формування компетентностей письмового професійного спілкування іноземною мовою.

Платформа *Grammarly* стала одним із ключових ресурсів під час опанування студентами-філологами другого змістового модуля дисципліни. Ця платформа відрізняється можливостями комплексної перевірки тексту, поєднуючи граматичний аналіз, стилістичне редагування та оцінювання відповідності комунікативного регістру. Серед переваг платформи викладачі виділяють простоту використання, інтеграцію з поштою та онлайн - редакторами. Робота з платформою *Grammarly* під час занять з дисципліни дає можливість, по-перше, автоматизувати процес виявлення граматичних і стилістичних помилок під час написання формальних і неформальних листів в галузі міського господарства, по-друге, чітко відобразити порушення регістру, ступеня формальності та логічної структури створеного тексту. Наприклад, при роботі із написанням листів-скарг система підкреслює надмірну емоційність і пропонує нейтральні варіанти, властиві офіційному спілкуванню в сфері міського господарства.

Другим важливим напрямом є використання платформи *Grammarly* при укладанні блоків письмових робіт, пов'язаних із супровідною та патентною документацією, а також при створенні бізнес-доповідей і меморандумів. Під час написання меморандумів для умовних ситуацій міського господарства (наприклад, щодо впровадження нових правил безпеки на об'єктах ЖКГ) студенти за допомогою ресурсів платформи навчаються стислості, логічності та структурованості тексту. Система автоматично відзначає надмірні чи повторювані вислови, пропонує лаконічні й стилістично нейтральні варіанти. При підготовці резюме та супровідних листів, пов'язаних з позиціями у сфері урбаністичних чи комунальних служб, платформа допомагає студентам дотримуватись професійного регістру, покращувати чіткість аргументації та підтримувати формальність викладу. Інтеграція *Grammarly* у дистанційний курс навчання сприяє формуванню стійких навичок академічного і професійного письма.

Зміст третього модулю навчальної програми дисципліни спрямований на подальший розвиток комунікативних компетенцій майбутніх філологів та передбачає розвиток умінь вести переговори, ділові зустрічі в галузі міського господарства, створювати презентації та проводити відеоконференції.

Одним з найбільш результативних інструментів, що застосовуються викладачами кафедри іноземної філології ХНУМГ в процесі викладання курсу, є платформа *Miro*, яка використовує модулі штучного інтелекту. На заняттях з курсу «Ділове спілкування в галузі міського господарства» платформа використовується для розвитку усної ділової комунікації, переговорних навичок і командної взаємодії, для підтримки створення та презентації ділових проектів.

Створення презентацій є важливим компонентом формування комунікативної компетентності студентів. Як зазначає А.В. Коваленко, «у процесі виступу здобувач освіти має можливість використовувати ключові слова, схеми, таблиці, картинки. Використання тематичних презентацій вважається повністю виправданим у процесі навчання як загальної, так і ділової та професійно орієнтованої англійської мови» [6, С. 253].

За допомогою платформи студенти навчаються генерувати перші драфти презентацій (з акцентом на структуру, ключові пункти, логіку подання), будувати діаграми, що відображають проблеми міської інфраструктури, моделювати дорожні карти реалізації проєктів у сфері міського господарства. Це допомагає студентам ефективно готувати презентації англійською мовою за стандартами міжнародної муніципальної комунікації.

Використовуючи інструменти *Miro,* студенти на заняттях будують візуальні опори під час усних презентацій (*mind-map, service -flow, stakeholder map*), а також створюють приклади сценаріїв ділових зустрічей, які вони озвучують англійською. Використання алгоритмів штучного інтелекту платформи *Miro* на заняттях з ділової англійської для студентів-філологів допомагає формувати професійне мовлення на основі реальних ситуацій з візуальною підтримкою. «Віртуальна реальність дозволяє створювати симуляції реальних ситуацій, наприклад, переговори, презентації чи ділові зустрічі, де студенти можуть взаємодіяти в імерсивному середовищі» [4, С. 69].

Важливе місце у програмі із курсу «Ділове спілкування в галузі міського господарства» належить самостійній роботі. Для організації самостійної роботи при підготовці майбутніх філологів використовується платформа *Moodle* як визнана у світі система для дистанційного навчання. Розглянемо організацію дистанційного курсу на платформі *Moodle,* розробленого викладачами кафедри іноземної філології та перекладу. Даний курс на платформі *Moodle* призначений для організації ефективного засвоєння програмного матеріалу здобувачами освіти та організації системи контролю знань в умовах дистанційного навчання. Дистанційний курс складається з таких основних розділів, наповнених відповідним навчально-методичним, наочним та практичним матеріалом: робоча програма курсу, базовий підручник, завдання для практичних занять, завдання для модульного контролю, завдання для підсумкового контролю, тестові завдання, електронний журнал. У кожному змістовому модулі курсу подається перелік окремих тематичних блоків, кожен з яких містить навчальні ресурси (тексти, презентації, відеофрагменти, глосарії) та практичні завдання, спрямовані на розвиток аналітичних, мовленнєвих і перекладацьких умінь.

До основних видів самостійної роботи належить опрацювання автентичних текстів, які добираються відповідно до тематики модулів: діловий етикет, корпоративна культура, структура компаній міського господарства, ділова кореспонденція, підготовка презентацій і переговорів. Студенти виконують аналіз текстів, частіше за все - з елементами порівняння мовних конструкцій, визначення ключової термінології, інтерпретації комунікативної ситуації. Для роботи з термінологією у *Moodle* застосовується інструмент «Глосарій», що дозволяє не лише вивчати подані викладачем терміни, а й створювати власні словникові статті.

Важливою складовою самостійної роботи є створення власних зразків ділових документів. У межах модулів студенти готують формальні й неформальні листи, бізнес-доповіді, резюме та супровідні листи. Для цього в курсі використовуються активності типу «Завдання» (*Assignment)*, що дозволяють викладачеві організувати чіткі критерії оцінювання, терміни здачі та індивідуальний зворотній зв'язок. Студенти завантажують підготовлені тексти у Moodle та отримують коментарі від викладача щодо мовленнєвих, стилістичних і структурних аспектів. Організація самостійної роботи при написанні ділових листів та документації сприяє формуванню навичок структурованого письма, стилістичної коректності та відповідальності документів міжнародним стандартам ділового спілкування.

Структура контролю знань у курсі ґрунтується на функціональних можливостях платформи і включає три рівні: поточний, модульний та підсумковий. Поточний контроль здійснюється під час опрацювання кожної теми і має на меті відстеження регулярності та якості самостійної роботи студентів. До таких видів контролю належать тести після кожного тематичного блоку, виконання коротких письмових завдань або мовленнєвих вправ, а також завдання на аналіз тестів. Важливо, що у курсі застосовується система «Умов доступу» (Access Restrictions), яка відкриває наступний навчальний блок лише після виконання попередніх завдань. Це забезпечує поетапність навчання, підтримує мотивацію та допомагає студентам раціонально планувати час.

Модульний контроль передбачає більш комплексні завдання, що інтегрують матеріали кількох тем. До них належать виконання розгорнутого тесту, написання листів та документів (наприклад, листа-прохання, меморандуму або бізнес-доповіді) або підготовка короткої структурованої усної презентації. Завдання такого типу оцінюють уміння застосовувати набуті знання у професійно значущих ситуаціях.

Підсумковий контроль орієнтований на комплексну оцінку сформованості професійних умінь студентів. Він включає підсумковий тест у форматі Moodle Quiz, що охоплює матеріал усіх трьох змістових модулів, а

також практичне творче завдання, спрямоване на демонстрацію уміння створювати ділову документацію або проводити усну комунікацію відповідно до вимог професійного середовища. Формат підсумкового завдання дозволяє оцінити рівень володіння студентами діловою іноземною мовою комплексно – від термінологічної точності до адекватності комунікативної стратегії та дотримання норм етикету.

Висновки. Організація навчання під час викладання курсу ділового спілкування в галузі міського господарства в умовах дистанційної освіти на базі Microsoft Teams та Moodle забезпечує ефективний механізм формування професійних компетентностей здобувачів освіти. Навчальні можливості сучасних платформ, ефективні форми та методи роботи створюють необхідні умови для систематичного та результативного опанування ділової іноземної мови. Результативність роботи в цьому контексті значною мірою залежить від використання в процесі навчання цифрових інструментів, які забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію й постійну мовну практику. Інтеграція таких інструментів у дистанційний курс навчання сприяє формуванню комунікативної компетентності, що повністю відповідає вимогам сучасної підготовки фахівців-філологів, здатних здійснювати ефективну ділову комунікацію в сфері міського господарства. Перспективи подальших досліджень стосуються аналізу використання ресурсів штучного інтелекту в процесі викладання ділової іноземної мови.

Література:

1.Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

2. Черненко А. Інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики: роль сучасних цифрових інструментів (в умовах дистанційної освіти). Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов, 2024. (99), 141-147.DOI: 10.26565/2786-5312-2024-99-18

3. Зозуля І., Стадній А., Слободянюк А. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2022. Вип. 40. С. 12–28. DOI: http://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01.

4. Канюк, О., Бокоч, Т. Використання цифрових сервісів при вивченні іноземної мови студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика». Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2025.1(54), 67–71. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.67-71

5. Sytnykova, Y., T. Petrenko, O. Bezkorovaina, and A. Ptushka . "Challenges for universities to online technologies implementation in the conditions of war in Ukraine".2024. Information Technologies and Learning Tools 99, 193–208. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5436

6. Коваленко А.В. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. № 35. Т. 3. С. 250-255. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-3-3

7. Андрейкова І.Б. Реальний стан та особливості застосування викладачами іноземної мови засобів дистанційного навчання під час іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 79. Т. 1. С. 54-58. doi: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.11

8. Конєва М.З. Колтунова О.І. Практичні аспекти застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх філологів англійської мови. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна 2022. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов» . С.85-91.

9. Демидюк О. Б., Лук'янова Г. В., Нікіфірова С. М. Застосування ресурсів штучного інтелекту в навчанні іноземній мові студентів технічних спеціальностей. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання». 2025. Вип. 58. С. 55–65. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/17644

10. Тимчик М. Викладання «ділової англійської мови» у вищих навчальних закладах: комунікативний аспект. Філологічні трактати, 2025.17(1), 122-136. https://www.doi.org/10.21272/Ftrk. 2025.17(1)-12

11. Раздолянська О. Електронні ресурси як ефективний засіб в процесі навчання ділового англійського мовлення студентів. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 84, том 2, 2025. С. 324-331

References:

1. Kukharenko, V. M., Bondarenko, V. V. (Eds.). (2020). *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia* [Emergency distance learning in Ukraine: Monograph]. Kharkiv: Vyd-vo KP «Miska drukarnia», 409 p. [in Ukrainian].

2. Chernenko, A. (2024) Innovatsiini pidhody do navchianniia inshomovnoii leksyky: rol suchiasnyh tsyphrovyh instrymentiv. [Innovative Approaches to Teaching Foreign Language Vocabulary under Distance Learning]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Karazina. Seria Inozemna philolohia. Metodyka vykladannia inozemnyh mov, (99),P. 141-147*[in Ukrainian].

3. Zozylia I., Stadnii A., Slobodianiuk A. (2022). Audiovizualni zasoby navchiannia v protsesi formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti.[Audiovisual Teaching Aids in the Process of Developing Foreign Language Communicative Competence]. *Vykladannia mov u vyshchih zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky* – Teaching Languages at Higher Educational Institutions at the Present Stage. Interdisciplinary Links, 40, 12–28. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. [in Ukrainian].

4. Kaniuk O., Bokoch T. (2025). Vykorystannia tsyphrovyh servisiv pry vyvchenni inozemnoi movy studentamy spetsialnosti " Prykladna lingvistyka".[The Use of Digital Services in Foreign Language Learning by Students of the "Applied Linguistics"]. *Naukovyi visnyk Uzhorodskoho universytetu. Seria "Pedahohika. Sotsialna robota*– Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1(54), 67–71. [in Ukrainian].

5. Sytnykova, Y., T. Petrenko, O. Bezkorovaina, and A. Ptushka (2024). "Challenges for universities to online technologies implementation in the conditions of war in Ukraine". Information Technologies and Learning Tools 99, 193–208.

6. Kovalenko A.V. (2021). Dystantsine navchiannia za unov pandemii: spetsypfika phorm i metodiv roboty. [Distance Foreign Language Learning during the Pandemic: Forms

and Methods]. *Aktualni pytannia humanitarnyh nauk.* – Current Issues of the Humanities, No. 35, Vol. 3, 250–255. [in Ukrainian].

7. Andreikova, I. B. (2021). Realnyi stan ta osoblyvosti zastosuvannia vykladachamy inozemnoi movy zasobiv dystantsiinoho navchannia pid chas inshomovnoi pidhotovky studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [The current state and features of foreign language teachers' use of distance learning tools during students' foreign language training in higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools, No. 79, Vol. 1, 54–58. [in Ukrainian].

8. Konieva, M. Z., & Koltunova, O. I. (2022). Praktychni aspekty zastosuvannia suchasnykh onlain-platform u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh filolohiv anhliiskoi movy [Practical aspects of using modern online platforms in the professional training of future English philologists]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia "Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov"* Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series "Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages", 85–91. [in Ukrainian].

9.Demyniuk O., Lukianova H., Nikiforova S. (2025). Zastosuvania resursiv shtuchnoho intelektu v navchianni inozemnii movi studentiv tehnichnyh spetsialnostei. [The Use of Artificial Intelligence Resources in Teaching Foreign Languages to Students of Technical Specialties]. Zbirnyk naukovyh prats kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. Skovorody "Teoria ta metodyka navchannia ta vyhovania.V. 58. P.55-65[in Ukrainian].

10. Tymchyk M. (2025). Vykladania "dilovoi anhliiskoi movy " u vyshchych navchalnyh zakladah: komunikatyvnyi aspect. [Teaching Business English in Higher Education Institutions: A Communicative Perspective]. *Philolohichni traktaty, 17(1), 122-136.* [in Ukrainian]

11. Razdolianska O. (2025). Elektronni resursy yak efektyvnyi zasib v protsesi navchannia anhliiskoho movlennia studentiv [Electronic Resources in Teaching Students Business English Communication] . *Aktualni pytannia humanitarnyh nauk.* – Current Issues of the Humanities, Issue 84, Vol. 2, 324–331 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’246:37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-817-826

Марецька Людмила Петрівна кандидат педагогічних наук Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін Україна, Херсонська область, м. Херсон, https://orcid.org/0000-0001-6065-4696

Чересюк Світлана Володимирівна Військова академія, викладач кафедри гуманітарних та соціально- економічних дисциплін, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0006-0638-7279

Кириченко Лілія Георгіївна кандидат педагогічних наук, Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая, доцент кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8008-5520

Каташинська Алла Олександрівна викладач вищої кваліфікаційної категорії, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», викладач філологічних дисциплін, м.Балта

Матусевич Людмила Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, доцент кафедри українознавства, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-0096-9968

ВОЛОДІННЯ ДЕРЖАВНОЮ МОВОЮ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглядається практичний аспект володіння державною мовою як комплексного феномену, що охоплює мовленнєву компетентність, мовну культуру, комунікативну майстерність і здатність до ефективної міжособистісної та професійної комунікації. Володіння державною мовою трактується не лише як знання лексики та граматики, а як уміння реалізувати мовні знання у реальних комунікативних ситуаціях, дотримуючись норм літературної мови, етикету мовлення, стилістичної адекватності та соціокультурних вимог. Автор підкреслює, що сучасні мовні компетенції мають бути сформовані на основі практичної діяльності,

яка включає як усне, так і писемне мовлення, а також навички критичного мислення, аргументації, редагування й самоконтролю. У роботі аналізуються ключові чинники, що впливають на рівень володіння державною мовою: якість мовного середовища, системність навчання, мотивація, соціальна і професійна потреба у мовленні, наявність мовних моделей та практичних комунікативних завдань. Розглядаються типові труднощі, з якими стикаються мовці, зокрема змішування мовних норм, калькування, лексичні помилки, порушення граматичної структури, недостатня стилістична точність та відсутність мовної етики.

Окремо висвітлюється роль мовленнєвої практики в умовах освіти: робота з текстами різних жанрів, тренування діалогічного та монологічного мовлення, моделювання комунікативних ситуацій, застосування інтерактивних методів, самоаналізу й рефлексії. Висновок статті полягає в тому, що практичне володіння державною мовою є важливим показником громадянської компетентності, професійної ефективності та культурної ідентичності.

Автор наголошує на необхідності системного підходу до формування мовленнєвої компетентності, що включає інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також створення сприятливого мовного середовища.

Ключові слова: державна мова, мовленнєва компетентність, практичне володіння мовою, мовна культура, комунікативні навички, літературна українська мова, мовна етика, мовна практика.

Liudmyla Maretska Candidate of Pedagogical Sciences/PhD Department of Theory and Methods of Teaching Academic Disciplines, Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council Ukraine, Kherson, https://orcid.org/0000-0001-6065-4696

Cheresyuk Svitlana Odesa Military academy, Lecturer of the Department of Humanities and Social and Economic Disciplines, https://orcid.org/0009-0006-0638-7279

Kyrychenko Liliia International Science and Technical University named after Academician Yuriy Bugai, Associate Professor of the Department of Psychology and Social and Humanitarian Disciplines Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8008-5520

Katashynska Alla Oleksandrivna Teacher of the Highest Professional Grade, Teacher of the Philological Disciplines at the Municipal Institution “Balta Pedagogical Professional College”; Balta

Matusevych Liudmyla Mykhailivna Ph.D. in Philology, Associate Professor, National Pirogov Memorial Medical University, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Culture, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-0096-9968

PROFICIENCY OF THE STATE LANGUAGE: A PRACTICAL ASPECT

Abstract. The article examines the practical aspect of proficiency in the state language as a complex phenomenon that encompasses speech competence, language culture, communicative skills and the ability to effectively communicate between people. Proficiency in the state language is interpreted not only as knowledge of vocabulary and grammar, but also as the ability to implement language knowledge in real communicative situations, adhering to the norms of literary language, speech etiquette, stylistic adequacy and sociocultural requirements. The author emphasizes that modern language competencies should be formed on the basis of practical activity, which includes both oral and written speech, as well as critical thinking, argumentation, editing and self-control skills. The paper analyzes key factors that influence the level of proficiency in the state language: the quality of the language environment, systematic learning, motivation, social and professional need for speech, the presence of language models and practical communicative tasks. Typical difficulties encountered by speakers are considered, in particular, mixing language norms, tracing, lexical errors, violations of grammatical structure, insufficient stylistic accuracy and lack of speech ethics. The role of speech practice in educational conditions is separately highlighted: working with texts of various genres, training dialogical and monological speech, modeling communicative situations, using interactive methods, self-analysis and reflection. The conclusion of the article is that practical proficiency in the state language is an important indicator of civic competence, professional effectiveness and cultural identity. The author emphasizes the need for a systematic approach to the formation of speech competence, which includes the integration of theoretical knowledge and practical skills, as well as the creation of a favorable speech environment.

Keywords: state language, speech competence, practical language proficiency, language culture, communicative skills, literary Ukrainian, language ethics, language practice.

Постановка проблеми

У сучасному українському суспільстві питання володіння державною мовою набуває особливої актуальності в умовах посилення національної

ідентичності, реформування системи освіти та активізації процесів інтеграції України у європейський простір. Незважаючи на нормативно-правове забезпечення функціонування української мови, на практиці спостерігається низка мовних проблем, що перешкоджають її повноцінному використанню у різних сферах життя. До них належать недостатній рівень мовної компетентності значної частини населення, домінування суржикових та змішаних форм мовлення, а також відсутність системного підходу до формування практичних навичок у використанні державної мови в професійній, освітній та соціальній комунікації.

Проблема практичного володіння державною мовою полягає в тому, що знання мовних норм часто не перетворюється на реальні комунікативні вміння, а формальне навчання не забезпечує достатньої мовної практики та мовного середовища. У багатьох випадках мовці мають теоретичні знання, але не вміють застосувати їх у реальних ситуаціях: говорити зв'язно, логічно, відповідно до стилю й жанру, дотримуватися орфоепічних, лексичних та граматичних норм, а також культурних правил мовлення. Це призводить до зниження мовної культури, формування мовних стереотипів, недостатньої мовної компетентності у професійній діяльності та у громадському спілкуванні.

Отже, виникає нагальна потреба в дослідженні практичного аспекту володіння державною мовою, визначенні механізмів формування комунікативних навичок, розробці ефективних методик мовної практики та створенні умов, що сприятимуть сталому розвитку мовленнєвої компетентності. Вирішення цієї проблеми має важливе значення для підвищення якості мовної освіти, зміцнення мовної культури суспільства та формування громадянської компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Сучасна мовознавча й педагогічна наука активно розглядає питання формування та реалізації практичного володіння державною мовою в різних контекстах — освітньому, професійному й соціальному. Значна частина досліджень демонструє прагнення поєднати **теоретичні мовні компетенції** з **реальними комунікативними вміннями** в конкретних соціальних групах.

Зокрема, Галина Білавич і Ян Білавич у своїй роботі показали, що розвиток української мовної компетентності у **іноземних студентів** під час професійної підготовки в українських закладах вищої освіти передбачає не лише засвоєння словникового запасу й граматичних моделей, а й формування практичних умінь у читанні, письмі, говорінні та аудіюванні через сучасні технології навчання, що сприяють інтеграції студентів у соціокультурний простір України.

Дослідження Світлани Костюк акцентує увагу на **міжкультурній компетентності іноземних студентів**, де україномовна підготовка розглядається як базова умова для ефективної міжкультурної комунікації й адаптації. Це підкреслює, що практичне володіння мовою виходить за межі мовної форми й стає функціональним інструментом соціальної інтеграції. Вчені також звертають увагу на важливість **моніторингових досліджень** щодо функціонування державної мови в освітньому процесі. Дані Державної служби якості освіти України демонструють, що використання української мови в навчальних закладах зростає, але все ще виникає потреба в посиленні практичної мовленнєвої підготовки учнів і педагогів.

У соціолінгвістичному контексті Л. Т. Масенко та С. О. Соколова наголошують на необхідності регулярного аналізу мовної ситуації в Україні, включно з використанням української у ЗМІ, органах державного управління та освіті, що є важливою умовою сталого розвитку мовної компетентності. Актуальні правничі й професійні аспекти мовної компетентності розглядають О. М. Шевчук, М. С. Ковтун та В. О. Спасенко, які вказують на **мовну компетентність як важливий елемент професійної компетентності державних службовців**. Це підтверджує, що володіння державною мовою містить не лише освітній, а й **практичний професійний вимір**, пов'язаний з ефективністю службової комунікації та реалізацією державної політики.

Отже, сучасні дослідження демонструють мультидисциплінарний підхід до проблеми: від практичних методик мовної підготовки в освіті до соціолінгвістичного моніторингу та професійної реалізації компетентності. В усіх цих контекстах підкреслюється, що **ефективне володіння державною мовою має бути результатом системної практичної діяльності**, інтегрованої у освітній та соціальний процес.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне осмислення практичного аспекту володіння державною мовою, зокрема визначення сутності мовленнєвої компетентності, її структурних компонентів та механізмів формування практичних комунікативних умінь, а також виявлення основних труднощів і факторів, що впливають на рівень практичного володіння українською мовою в сучасному соціокультурному та освітньому просторі.

Для досягнення цієї мети передбачено:

1. проаналізувати сучасні наукові підходи до визначення поняття «володіння державною мовою» та мовленнєвої компетентності;

2. дослідити особливості практичного застосування української мови в різних комунікативних сферах (освіта, професійна діяльність, повсякденне спілкування);

3. виявити типові мовні помилки, труднощі та бар'єри, що виникають під час практичного використання державної мови;

4. окреслити основні шляхи підвищення рівня практичної мовної компетентності, зокрема через системну мовну практику, формування мовного середовища та використання сучасних методик навчання.

Виклад основного матеріалу

Практичний аспект володіння державною мовою розглядається як комплекс умінь і навичок, що забезпечують ефективну комунікацію в різних сферах суспільного життя. У сучасних умовах українська мова виконує не лише функцію засобу спілкування, а й є одним із ключових чинників національної ідентичності, державної єдності та соціальної інтеграції. Тому володіння державною мовою має бути не лише формальною компетенцією, а й практичною здатністю діяти мовою в реальних життєвих ситуаціях, адекватно реагувати на мовні виклики, обирати стилістично відповідні засоби вираження, дотримуватися норм літературної мови та мовної етики [7].

Практичне володіння державною мовою включає кілька основних компонентів. Перший — мовна компетенція як знання системи мови (фонетичної, лексичної, граматичної, орфографічної та пунктуаційної). Це знання є необхідною базою, але не є достатньою умовою для успішної комунікації. Другий компонент — мовленнєва компетенція, яка передбачає уміння формувати мовленнєві висловлення, використовувати їх у конкретних ситуаціях, організовувати мовлення за принципом логічності, зв'язності, аргументованості та відповідності меті спілкування. Третій компонент — комунікативна компетенція, що включає здатність до взаємодії з партнером по спілкуванню, розуміння соціальних ролей, культурних норм, правил етикету, а також уміння коригувати мовлення залежно від ситуації, адресата, стилю та жанру [5].

У контексті практичного володіння мовою важливим є розуміння поняття "мовна культура". Вона охоплює не лише знання норм, а й відповідальне ставлення до мовлення, свідоме дотримання мовних стандартів, вміння уникати мовних помилок, зокрема лексичних калькок, суржикових форм, стилістичних неточностей, а також здатність самокорекції. Мовна культура є показником загальної освіченості людини, її комунікативної зрілості та соціальної відповідальності. Саме через розвиток мовної культури здійснюється перехід від формального знання мови до її практичного використання [6].

Практичне володіння державною мовою виявляється в різних видах мовленнєвої діяльності: усному (діалог, монолог, дискусія, виступ, презентація), писемному (офіційно-ділове листування, науковий текст, публіцистика, творче письмо), а також у навичках аудіювання та читання.

Кожен із цих видів має свої специфічні вимоги. Усне мовлення потребує оперативності, гнучкості, адекватності реакції на мовні та невербальні сигнали, здатності підтримувати діалог, аргументувати думку, реагувати на заперечення. Писемне мовлення передбачає чіткість структури, логічність викладу, правильне використання пунктуаційних та орфографічних норм, стилістичну доречність, а також уміння редагувати текст. Навички читання й аудіювання мають бути не лише репродуктивними, а й аналітичними: розуміння змісту, ідей, логіки викладу, стилю автора, визначення головного й другорядного, а також критичне осмислення інформації [2].

Важливою складовою практичного володіння мовою є здатність до адаптації мовлення відповідно до комунікативної ситуації. У цьому сенсі мова виступає як інструмент соціальної взаємодії, а не лише як абстрактна система. Мовний акт відбувається у конкретному контексті, який визначає вибір мовних засобів: стиль (розмовний, офіційно-діловий, науковий, публіцистичний), тон, ступінь формальності, рівень емоційності, використання професійної лексики. У професійному середовищі, зокрема в медичній, освітній, адміністративній чи бізнес-комунікації, мовлення має бути точним, однозначним, логічно побудованим, щоб уникнути непорозумінь та забезпечити ефективність взаємодії.

Сучасні дослідження вказують на те, що практичне володіння мовою залежить від багатьох чинників. Серед них — мотивація мовця, соціально-культурне середовище, рівень освіти, доступність мовних ресурсів, ступінь мовної підтримки у навчальних закладах, а також особистісні особливості (пам’ять, увага, мислення, емоційна стабільність). Одним із ключових факторів є мовне середовище, яке визначає частоту використання мови у реальному житті. Якщо людина не має потреби щоденно говорити державною мовою, рівень її мовленнєвої компетентності знижується, а мовні навички втрачають практичну актуальність [8].

Важливою проблемою залишається нерівномірність рівнів володіння мовою серед різних соціальних груп. У міських умовах, де українська мова є домінуючою, мовна практика розвивається активніше, тоді як у регіонах із багатомовним середовищем відчувається більша потреба у спеціальній мовній підтримці. Також значною є роль освітнього середовища: шкільна та університетська освіта повинні забезпечувати не лише теоретичні знання, а й системну практику, яка формує мовні навички у різних жанрах і стилях.

Недостатність практичних завдань, перевага репродуктивних форм навчання, відсутність інтерактивних методик — все це призводить до формування “псевдомовної компетентності”, коли студент або учень знає правила, але не вміє застосувати їх у реальному мовленні [1].

У практичній площині велике значення мають методики, спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності. Ефективними вважаються інтерактивні підходи, які стимулюють комунікацію: дискусії, дебати, рольові ігри, проєктна діяльність, робота з автентичними текстами, мовні тренінги, моделювання ситуацій. Сучасні технології, зокрема цифрові платформи, інтерактивні вправи, мультимедійні ресурси, також сприяють підвищенню мотивації та практичної активності. Однак важливо, щоб технології не замінювали реальну комунікацію, а слугували інструментом для її посилення [4].

Одним із ключових напрямів у формуванні практичного володіння мовою є самостійна мовна практика, що включає читання, ведення щоденника, написання есе, участь у дискусіях, перегляд українських медіа та активну комунікацію в соціальних мережах українською мовою. Самоаналіз і рефлексія, зокрема оцінювання власних помилок, аналіз текстів, робота над стилістикою, є важливими елементами, що сприяють стабільному підвищенню мовного рівня.

Таким чином, практичне володіння державною мовою є результатом поєднання знань, умінь і навичок, що реалізуються в конкретних комунікативних ситуаціях. Воно потребує системної мовної практики, сприятливого мовного середовища, мотивації та свідомого ставлення до мовлення. Розвиток мовленнєвої компетентності є важливою складовою освіти, що забезпечує не лише комунікативну ефективність, а й формування громадянської компетентності, культурної ідентичності та соціальної відповідальності [5].

Висновки

Практичне володіння державною мовою є багатокомпонентним явищем, що охоплює не лише знання мовної системи, а й мовленнєву, комунікативну компетентність та мовну культуру, які забезпечують ефективну взаємодію в різних сферах суспільного життя. Воно вимагає уміння застосовувати мовні знання в реальних комунікативних ситуаціях, зокрема вести діалог, будувати логічно зв'язне монологічне мовлення, аргументувати власну позицію, редагувати тексти, дотримуватися стилістичних і жанрових вимог, а також правил мовної етики. Формування практичного володіння мовою є результатом системної мовної практики, яка повинна включати різні види діяльності: усне й писемне мовлення, читання, аудіювання, роботу з автентичними текстами та моделювання комунікативних ситуацій. Значущим фактором є мовне середовище, яке визначає частоту і якість використання української мови в повсякденному житті, а також мотивація та потреба в її застосуванні в професійній та соціальній комунікації. У сучасних умовах особливої актуальності набуває

поєднання теоретичних знань із практичними навичками, оскільки формальне засвоєння норм без практичного застосування не забезпечує високого рівня мовленнєвої компетентності. Отже, підвищення рівня практичного володіння державною мовою потребує системного підходу, що передбачає інтеграцію сучасних методик навчання, активну мовну практику, розвиток мовної культури та створення сприятливого мовного середовища, що сприятиме зміцненню національної ідентичності та ефективній комунікації в суспільстві.

Література:

1. Білавич Г., Білавич Я. Мовна компетентність іноземних студентів у професійній підготовці в Україні // Philological Studies. – 2015.

2. Закон України Про забезпечення функціонування української мови як державної // Законодавство України. – 2019. (Про стандарти й іспити для визначення рівня володіння державною мовою).

3. Кіщенко Н. Д., Моргун І. О. Теоретико-історичні засади обґрунтування поняття «гендер» в лінгвістиці // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». – Острог, 2022. – Вип. 13(81).

4. Клименко Н. Г. Формування ключової компетентності вільного володіння державною мовою на заняттях з української мови та літератури у закладах фахової передвищої освіти. – [Електронний ресурс].

5. Коломоєць Т. О., Колпаков В. К., Кушнір С. М. Вільне володіння державною мовою претендентами на державну службу в Україні: чи досконалою є новітня нормативно закріплена процедура визначення рівня? // Актуальні проблеми держави і права: зб. наук. пр. – Одеса: Гельветика, 2021 – Вип. 91 – С. 86–94

6. Конституція України // Офіц. веб-портал Верховної Ради України. – 1996. (Основний закон про державну мову та її статус у суспільстві).

7. Масенко Л. Т. Стратегія дослідження мовної ситуації в Україні та мовного розвитку // Журнал «Українська мова». – 2022.

8. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо формування мовної та комунікативної компетентності в умовах сучасного освітнього процесу. // НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2017.

9. Щудло С. Соціокультурний дискурс щодо мови навчання національних меншин // Соціокультурний дискурс мовної освіти. – 2019.

10. Щудло С. Усвідомлення необхідності володіння державною мовою як чинник громадянської ідентичності // Соціолінгвістичні студії: зб. наук. праць. – 2019.

References

1. Bilavych, H., & Bilavych, Ya. (2015). Movna kompetentnist inozemnykh studentiv u profesiinii pidhotovtsi v Ukraini [Language competence of foreign students in professional training in Ukraine]. *Philological Studies*.

2. Zakon Ukrainy pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi [Law of Ukraine on ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language]. (2019). *Zakonodavstvo Ukrainy*.

3. Kishchenko, N. D., & Morgun, I. O. (2022). Teoretyko-istorychni zasady obgruntuvannia poniattia «hender» v linhvistytsi [Theoretical and historical foundations of

substantiating the concept "gender" in linguistics]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrovska akademiia": seriia "Filolohiia"*, (13(81)).

4. Klymenko, N. H. (n.d.). Formuvannia kliuchovoi kompetentnosti vilnoho volodinnia derzhavnoiu movoiu na zaniattiakh z ukrainskoi movy ta literatury u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity [Formation of the key competence of free command of the state language in Ukrainian language and literature classes in institutions of professional pre-higher education] [Electronic resource]. Retrieved from [URL not provided]

5. Kolomoiets, T. O., Kolpakov, V. K., & Kushnir, S. M. (2021). Vilne volodinnia derzhavnoiu movoiu pretendientamy na derzhavnu sluzhbu v Ukraini: chy doskonaloiu ie novitnia normatyvno zakriplena protsedura vyznachennia rivnia? [Free command of the state language by applicants for civil service in Ukraine: is the new normative procedure for determining the level perfect?]. *Aktualni problemy derzhavy i prava: zb. nauk. pr.*, (91), 86–94.

6. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. (1996). *Ofitsiinyi web-portal Verkhovnoi Rady Ukrainy*.

7. Masenko, L. T. (2022). Stratehiia doslidzhennia movnoi sytuatsii v Ukraini ta movnoho rozvytku [Strategy of researching the language situation in Ukraine and language development]. *Ukrainska mova*.

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia movnoi ta komunikatyvnoi kompetentnosti v umovakh suchasnoho osvitnoho protsesu* [Methodological recommendations on forming language and communicative competence in the modern educational process]. NPU imeni M. P. Drahomanova.

9. Shchudlo, S. (2019). Sotsiokulturnyi dyskurs shchodo movy navchannia natsionalnykh menshyn [Sociocultural discourse regarding the language of education of national minorities]. *Sotsiokulturnyi dyskurs movnoi osvity*.

10. Shchudlo, S. (2019). Usvidomlennia neobkhidnosti volodinnia derzhavnoiu movoiu yak chynnyk hromadianskoi identychnosti [Awareness of the need to know the state language as a factor of civic identity]. *Sotsiolingvistychi studii: zb. nauk. prats*.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'276.2'06:81.33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-827-841

Марценюк Олена Георгіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології, декан філологічного факультету Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-6332-6081

Шліхтенко Юлія Володимирівна доктор філософії, старший викладач кафедри германської філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», м.Вінниця, https://orcid.org/0009-0004-7352-0151

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПЕЙОРАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ

Анотація. Дана стаття присвячена семантичному аналізу емотивної лексичної групи англійської мови з негативно-оцінним значенням. Авторами статті охарактеризований достатній науковий досвід та підходи до визначення англомовної лексики з негативною конотацією – пейоративи. Було визначено лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники, які сприяють появі не нових слів на позначення негативної емоції, а появі нових значень у семантичній структурі такої лексики. Авторки виокремили тематичні групи сучасної англомовної пейоративної лексики, визначили особливості їх функціонування, здійснили етимологічний аналіз та дослідили лінгвістичні чинники появи негативно-оцінної конотації англійських слів. У дослідженні проаналізовані механізми переходу позитивної лексики у негативну і навпаки, які спричинені екстралінгвістичними чинниками. Авторками було проаналізовано шість груп пейоративної англомовної лексики, які дають негативну характеристику людям за професією, рисами характеру, поведінкою, етнічними стереотипами та пейоративи, які використовуються в політичній сфері. На цій основі була проаналізована лексема "орки", слово, яке найчастіше характеризує російських загарбників після початку повномасштабного вторгнення росії до України. У статті був здійснений детальних аналіз окремої підгрупи пейоративної лексики – зоофолізми, які з‘являються в мові як результат перенесення імплікаційної інформації як складової лексичного значення слова. Семемний аналіз окремих лексем показав ще один механізм появи нового конотативного негативного значення слова. Як лінгвістичний чинник функціонування

особливої емотивної лексики з негативним забарвленням був виокремлений історичний аспект зміни у значенні слова шляхом його етимологічного аналізу. У подальшому авторки дослідження мають намір виконати деталізований аналіз визначених у статті лінгвістичних аспектів функціонування сучасної англомовної пейоративної лексики, зосередивши увагу на семемному та етимологічному аналізі слова, а також охарактеризувати стилістичні особливості використання пейоративів у сучасному англомовному дискурсі.

Ключові слова: пейоративна лексика, негативно-оцінна лексика, образлива англомовна лексика, семема, лексична група, зміна лексичного значення.

Martseniuk Olena Heorhiivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Philology, Dean of the Philological Faculty of the Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0000-6332-6081

Shlikhtenko Yulia Volodymyrivna, Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the Department of German Philology of the Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0004-7352-0151

LINGUISTIC ASPECTS OF FUNCTIONING OF MODERN PEJORATIVE ENGLISH VOCABULARY

Abstract. This article is devoted to the semantic analysis of the emotive lexical group of the English language with a negative evaluative meaning. The authors of the article describe sufficient scientific experience and approaches to the definition of English vocabulary with a negative connotation – pejoratives. Linguistic and extralinguistic factors were identified that contribute not to the emergence of new words denoting negative emotions, but to the emergence of new meanings in the semantic structure of such vocabulary. The authors identified thematic groups of modern English pejorative vocabulary, determined the features of their functioning, carried out etymological analysis and investigated the linguistic factors of the emergence of a negative evaluative connotation of English words. The study analyzed the mechanisms of the transition of positive vocabulary to negative and vice versa, which are caused by extralinguistic factors. The authors analyzed six groups of pejorative English vocabulary that give negative characteristics to people by profession, character traits, behavior, ethnic stereotypes, and pejoratives used in the political sphere. On this basis, the lexeme "orcs" was analyzed, a word that most often characterizes russian invaders after

the start of russia's full-scale invasion of Ukraine. The article carried out a detailed analysis of a separate subgroup of pejorative vocabulary - zoophilisms, which appear in the language as a result of the transfer of implicational information as a component of the lexical meaning of a word. Semantic analysis of individual lexemes showed another mechanism for the emergence of a new connotative negative meaning of a word. As a linguistic factor in the functioning of special emotive vocabulary with a negative connotation, the historical aspect of the change in the meaning of a word through its etymological analysis was singled out. In the future, the authors of the study intend to perform a detailed analysis of the linguistic aspects of the functioning of modern English-language pejorative vocabulary identified in the article, focusing on the sememic and etymological analysis of the word, as well as to characterize the stylistic features of the use of pejoratives in modern English-language discourse.

Keywords: pejorative vocabulary, negative evaluative vocabulary, offensive English vocabulary, sememe, lexical group, change of lexical meaning.

Постановка проблеми. Останнім часом увесь світ знаходиться у нестабільному емоційному стані: пандемія COVID-19, воєнні дії по всій планеті, збройна агресія, незадоволення соціально-політичним устроєм країн та інше. Усе це активно відображається в мові. Люди все більше виражають свої негативні емоції, використовуючи лексику з негативною конотацією, таким чином поповнюючи лексичний склад своєї мови словами з додатковими значеннями, виражаючи свої емоції та невдоволення. Така лексика транслюється в медіа засобах, мистецькому світі – кіно та художня література, у побутовому спілкуванні, перекладається різними мовами і, звісно, входить в активне використання англійської мови як засобу міжнародної комунікації. Англомовна лексика з негативним забарвленням представляє інтерес в першу чергу для мовознавців, хоча вона активно досліджується психологами, культурологами та соціологами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Достатньо багато досліджень було здійснено з метою аналізу та використання в мовах особливих лексичних груп, які мають схвальну та негативну конотацію. Такі слова збагачують вокабуляр мов та потребують ретельного аналізу, визначення їхньої взаємодії з іншими лексичними групами та особливостей функціонування.

Переклад пейортативів на німецьку мову та його особливостей досліджували Ткачівська М.Р. та Чорна Я. [1], Сайко М. [4]; емотивній лексиці, зокрема евфемізації та дисфемізації у перекладній дитячій літературі присвячена робота Сорочан А.М. [2]; критерії та методи визначення пейоративної лексики, а також особливості їх вербалізації

визначила Кульчицька О.В. [3], [9]; лексичні засоби вираження презирства в англійській мові охарактеризував у своїй статті Ботвінко О.М. [5]; дослідженням зневажливої лексики в медіа присвячена робота іноземних дослідників Liviu P. Dinu, Ioan-Bogdan Iordache, Ana Sabina Uban, Marcos Zampieri [6]; історичний та соціолінгвальний аспекти виокремили у своїй роботі Sayed M. Ismail ,Lafai bin Lafi Alsulami, Tahereh Heydarnejad [7], Latipjonova Malikakhon Odiljon Qizi [8]; похвальну лексику (lauditives) як віддзеркалення пейоративів (pejoratives) у своїй дисертації досліджувала Pepa Mellema (Radboud University Nijmegen) [10].

Такий науковий бекграунд з питань дослідження лексичної групи пейоративів є досить потужним підґрунтям для визначення сучасних лінгвістичних тенденцій функціонування сучасної англомовної пейоративної лексики, появи лексичних одиниць з негативним значенням та їх функціонуванням у мовному дискурсі.

Мета даної статті. Мова гостро реагує на появу нових значень слів, які спричинені лінгвістичними та екстралінгвістичними чинниками. Нас цікавить не лише перехід лексики похвального характеру (lauditives) у склад лексики з негативною конотацією (pejoratives), а їхня класифікація, критерії виокремлення в групу емотивної лексики, характерні риси, етимологія походження, особливості функціонування в мові та взаємодія з іншими лексичними групами, такими як: евфемізми (euphemisms), дисфемізми, інвективи, лексика образ (slurs) та інші. В лексичному значенні таких слів відбуваються процеси зміни значення, такі як деградація (degradation), меліорація (melioration), рекультивація (reclaniation), переприсвоєння (reappropriation). Ми ставимо за мету проаналізувати сучасний англомовний лексичний склад з емотивною конотацією та виокремити лінгвістичні аспекти функціонування сучасної англомовної пейоративної лексики.

Виклад основного матеріалу. Семасіологія як окрема галузь мовознавства досліджує лексичне значення слів та їхніх еквівалентів. Окрема увага цієї галузі присвячена аналізу окремих семантичних груп в словниковій системі мови, головним тенденціям у зміні значення слів та семантичному розвитку слів. До таких лексичних груп відносяться синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, евфемізми, пейоративи та інші. Кожна така лексична група має свою лінгвістичну характеристику, класифікацію та визначається особливістю функціонування в мові. Лексичне значення слова це відображення концепту або емоцій мовними засобами. Лексичне значення окремих слів варто розглядати з огляду складових компонентів: денотативного, конотативного та імплікаційного. У ході аналізу різних лексичних груп до уваги береться характеристика семантичної парадигми лексеми, окремих сем, з яких складається значення слова і, зміна яких

призводить до появи нових значень або до зміни значення шляхом конотації або імплікації, появи окремої емотивної лексики, її перехід з позитивної конотації у негативну і навпаки.

Таким яскравим прикладом в українській мові може стати кодифікація фемінітивів. До появи Нового українського правопису у 2019 році українські фемінітиви використовувались з негативною конотацією або знецінення жіночої праці, яке применшувало вклад жінок у розвиток суспільства: *продавчиня, критикеса, редакторка, лікарка, німкеня, офіцерка* тощо. Сучасний український правопис кодифікував використання у мові іменників на позначення жінок за професією, посадою, національністю, що робить жінок видимими у суспільстві і підтримують гендерну рівність та суспільну вагомість обох статей, чоловічої та жіночої. Використання фемінітивів в українській мові спричинило перехід таких слів з однієї лексичної (образливої) групи до іншої групи з позитивною конотацією.

Прикладом іншої лексичної трансформації: переходу слова з групи слів з позитивним значенням в групу образливої лексики є англійське слово "*bulling*". В сучасному мовному дискурсі слово "*булінг*" походить від англійського *bullying*, яке у свою чергу утворене від слова *bully* – "*хуліган*", *"задирака", "забіяка"*. В українську мову термін прийшов з англійської для позначення тривалого цькування, залякування, агресивного переслідування, яке має на меті підпорядкувати слабшого, самоствердитися за рахунок іншого, що часто відбувається за нерівності сил, і відрізняється від звичайного конфлікту[11]. Термін у такому значенні був введений датським психологом Дегом Ольвеусом у 1978 році. Однак до цього періоду слово *"bully"* використовувалось у значенні "*чудовий, гарний, прекрасний*". Теодор Рузвельт – 26-й президент США, у період першої світової війни використовував фразу *"bully pulpit"* для опису президентської посади як платформи для впливу на суспільні дебати завдяки авторитету, а не примусу. Він застосовував його в позитивному ключі, наголошуючи на силі та можливості президента формувати громадську думку. Також слово окремо використовувалось для схвалення як "*молодець, хороший хлопець, прекрасно*".

До емотивної лексики відносяться лексичні групи з різною позитивною та негативною конотацією: похвальна лексика (lauditives), образлива лексика (pejoratives), слова або вислови, що замінюють грубі, непристойні, неприємні чи табуйовані терміни пом'якшеним, непрямим або завуальованим варіантом, щоб уникнути дискомфорту, образи чи надмірної прямоти в спілкуванні (euphemisms), група лайливої лексики (slurs). Однак щодо останньої – це особлива група, яка тісно взаємодіє з попередньо визначеними. Лайки в англійській мові - група слів і оборотів, що

вважаються непристойними і стосуються релігійних переконань, тілесних функцій, сексу та продовження роду, частин тіла. Переважна більшість англійських вульгаризмів відноситься до мовного табу, тобто означає особи, речі або дії, говорити про які, з різних причин, заборонено, неприємно або ганебно. Англійські вульгаризми та лайки мають різну силу, найсильніші ще недавно не могли з'являтися у засобах масової інформації. Для пом'якшення ефекту лайки в англійській мові виникло безліч евфемізмів, що послаблюють силу виразу та їх заміщують.

В той же час дисфемізми, як слова, які передають зневажливе та вульгарне значення, інвективи, різкі, гнівні, викривальні виступи або твори, спрямовані проти конкретної особи, групи чи явища, сповнені осуду, звинувачень та сатиричного забарвлення, що слугують як форма публіцистичної критики або літературного жанру, існують також інвективні вислови та лексика, що є образливими словами та лайкою, більше відносяться до стилістичного прийому і з цією метою використовують лексичну групу пейоративів.

Отже, постає необхідність конкретизації терміну пейоратив та визначення критеріїв та підходів щодо класифікації такої лексики.

За дослідженнями Кульчицької О.В. та опираючись на дослідження Голод О.Є., пейоративи - це лексичні одиниці, в семантичну структуру яких входить негативна емотивна сема, і за допомогою яких виражається негативне ставлення одного антропоценту комунікації до іншого [12, с.18], та найбільш точним є таке визначення терміну пейорація - це негативна, емоційно-навантажена експресивна оцінність [9, с.69].

Відповідно до досліджень Ткачівської М.Р. та Чорної Я. “пейоративи як одна із найбільших складових образливої лексики слугують для осуду та приниження об’єкта. Значна частина пейоративів припадає на феміно-фолізми (від лат. *femina – жінка* + *гр. φαῦλος ‘поганий, нікчемний’*) та маскулінофолізми (від лат. *masculinus – ‘чоловік, чоловічий’*) + φαῦλος ‘*поганий, нікчемний’*). Терміни "фемінофолізм та маскулінофолізм" введені в науковий обіг Ткачівською М.Р. і позначають пейоративи різної інтенсивності емотивної конотації, спрямовані на приниження чи обра́зу жінки та чоловіка” [1, с. 137].

Таким чином, пейоративи – це окремий лексичний склад кожної мови, який вказує на конкретні недоліки людини – характер, зовнішність, професію, розум, вік, зріст, моральні цінності, національні та етнічні стереотипи, і мають негативну конотацію. Через збільшення проявів агресії у світі різного формату англомовна пейоративна лексика активно функціонує в мовному дискурсі як засобу комунікації на міжнародному рівні: *oddball* - a strange or eccentric individual; *snob* - someone who feels

superior to others; *know-it-all* - an individual who thinks they know everything and does not accept information or advice from others; *idiot* - a stupid or foolish person; *freeloader* - a person who takes things from others without paying for them or giving anything in return; *crippled* - outdated and stigmatizing term for people with physical disabilities.

Важливо зазначити, що пейоративну лексику в більшості складають іменники та прикметники, різні за структурою (прості та складні слова, словосполучення та ідіоматичні фрази), різні за етимологією, коли в процесі функціонування в мові можливий перехід від лексичної групи з позитивною конотацією у групу з негативно-оцінним забарвленням. Так, наприклад, слово *idiot* - early 14c., "person so mentally deficient as to be incapable of ordinary reasoning;" also in Middle English "simple man, uneducated person, layman" (late 14c.); from Old French *idiote* "uneducated or ignorant person" (12c.), from Latin *idiota* "ordinary person, layman; outsider," in Late Latin "uneducated or ignorant person." Was originally the diagnostic term used for people with IQ scores under 30 when the IQ test was first developed in the early 1900s. It is also no longer used professionally. Before the IQ test was developed in 1905, "idiot" was also commonly used as a casual insult towards anyone perceived as incompetent at doing something [13].

З огляду на те, що пейоративна лексика достатньої ґрунтовно знайшла відображення в сучасних дослідженнях з лінгвістики, існує багато класифікацій, які обумовлені різними критеріями та підходами для дослідження. Сайко М. [4] у своїй статті узагальнює найбільш характерні класифікації, які базуються на критеріях і методах, визначених Кульчицькою О.В. [3]: за їх структурою (прості, структуро-похідні); за семантично-морфологічними критеріями (похідна\непохідна). До непохідних пейоративів належать лексеми, які мають лише пейоративне значення. Похідні пейоративи поділяються на: а) структурно-похідні (формальні) пейоративи; б) семантично-похідні пейоративи (метафоричні та метонімічні пейоративи), де пейоративним є переносне значення лексеми.

У нашому дослідженні ми зосередимо увагу на останній класифікації і спробуємо проаналізувати групи пейоративної лексики за об’єктами оцінювання. Важливо зауважити, що за структурою більшість такої лексики є складними словами.

1. **Pejorative words for personality traits:** *airhead* - unintelligent; *busybody* - interfering person; *loudmouth* - obnoxiously talkative; *sleazeball* - unethical person; *whiner* - someone who complains excessively; *imbecile* - a **very stupid, foolish, or senseless**; *dinosaur* - term used to describe an out-of-touch older person, a clueless person or an ignorant older man; *fuddy-duddy* - a silly or foolish old man.

2. **Pejorative words for physical appearance:** *beanpole* - someone who is very thin and tall; *four-eyes* - someone who is wearing glasses; *hag* - an unattractive older woman fat considered offensive when used to describe someone's body, although some people have reclaimed the term; *mutant* - referring to someone with an uncommon genetic mutation; *quasimodo* – an ugly person; *baba yaga* - an unsightly old woman, who frightens or upsets children; *crone* - an ugly or witch-like old woman; *old bag* - an older, unappealing and ugly woman.

3. **Pejoratives based on profession:** *ambulance chaser* - a lawyer who seeks accident victims as clients; *code monkey* - a programmer or developer who writes code quickly and without much thought or creativity; *hack* - a writer producing dull, unoriginal work; *tree-hugger* - an environmental campaigner; *pensioner* - an older person living on an old-age pension, sometimes used as an insult to refer to aging people draining the welfare system.

4. **Pejoratives describing practices:** *mansplaining* - used in situations when a mans is explaining something to a woman in a condescending way; *spoon-feeding* - to give someone so much help or information that they do not try for themselves; *virtue signaling* - publicly expressing opinions or behaviors just to show off moral superiority or gain social approval; *burden* - old and infirm or disabled people who either don't contribute to society or who contribute in a limited way.

5. **Pejoratives used in political sphere:** *apparatchik* - someone who held any position of bureaucratic or political responsibility, with the exception of the higher ranks of management called *nomenklatura*; *champagne socialist* is a political term commonly used in the United Kingdom , it is a popular epithet that implies a degree of hypocrisy, and it is closely related to the concept of the liberal elite; *fascist* – a person who support authoritarian political ideology emphasizing extreme nationalism, a strong central government led by a dictator, militarism; *rashist (ruscist)* – a person of russian nationality attacked Ukraine in 2014; *grandpa in his bunker or putler* – vladimyr putin dictator who attacked Ukraine in 2014.

Окремо проаналізуємо пейоративи, які використовуються для емоційно-оцінної характеристик людей різних етнічних груп. Така група є найбільш поширеною і частотною у використанні.

Pejoratives (slurs) based on ethnic stereotypes: *Abe* - Jewish men (originated before the 1950s from the proper name Abraham); *Ali Baba* - Iraqi people, an Iraqi suspected of criminal activity; *alligator bait* - Black people, especially black children (dates from early 20th century or before implies that African Americans are good for nothing except being used to bait alligators); *apple* - native Americans (first used in the 1970s, someone who is "red on the

outside, white on the inside", used primarily by other native Americans to indicate someone who has lost touch with their cultural identity); *banderite* – Ukrainians (the term Banderite was originally used to refer to the ultra-nationalist wing of the Organization of Ukrainian Nationalists, in reference to its leader Stepan Bandera. In Poland, the term "banderowiec" is used in connection with the massacres of Poles in Volhynia by the UPA. The term became a crucial element of Soviet propaganda and was used as a pejorative description of Ukrainian nationalists, or sometimes western Ukrainians or Ukrainian-speakers. Today the term is used in Russian propaganda to associate Ukrainian politics with Nazism); *black brute* - Black men (originating in the post-Reconstruction United States, it was used to describe black men who absolutely refused to bend to the law of white authority and were seen as irredeemably violent, rude, and lecherous); *bosche* - German people (shortened from the French term caboche dure, meaning "hard head" or "cabbage head" with the influence of German surname Bosch); *boerehater* - British people (refers to a person who hates, prejudices, or criticizes the Boers, or Afrikaners – historically applied to British people who held anti-Boers sentiments); *bogtrotter* - Irish people (a person of common or low-class Irish ancestry); *cabbage eater* - German and Russian people; *Charlie* - white Americans (used in the 1960s–1970s. White people as a reified collective oppressor group, similar to The Man or The System) or Vietnamese people (Vietnam War slang term used by American troops as a shorthand term for Vietnamese guerrillas, derived from the verbal shorthand for "Victor Charlie", the NATO phonetic alphabet for VC, the abbreviation for Viet Cong. The (regular) North Vietnamese Army was referred to as "Mr. Charles").

Більш детально проаналізуємо пейоративне слово "*ork\orc*", яке активно використовується у сучасному англомовному дискурсі з огляду на світові події та російсько-українську війну. Слово "*ork*" (або частіше "*orc*") останніми роками переживає справжнє переродження в англомовному просторі. Якщо раніше воно асоціювалося виключно з фентезі-світом Дж. Р. Р. Толкіна, то зараз воно набуло нових політичних та культурних значень.

Після повномасштабного вторгнення росії в Україну у 2022 році слово "*orc*" стало загальновживаним терміном в англомовних медіа для опису російських загарбників. Знаходимо уривок The Guardian: *"Local residents in the liberated villages of the Kharkiv region often refer to the occupying forces as 'orks', a term borrowed from Tolkien's mythology to describe the mindless brutality they witnessed during the months of occupation."* Приклад з офіційних соцмереж (Twitter/X): "*Another day of defending our land against the ork hordes. Their equipment is outdated, but their numbers remain a challenge. Victory will be ours.*"

У грі Warhammer слово часто пишеться саме через "k" - Ork. Це відрізняє їх від класичних фентезійних "orcs".

Вживання слова "*ork*" у сучасних англомовних текстах сьогодні є потужним інструментом дегуманізації агресора у воєнному контексті або маркером приналежності до гік-культури (зокрема фанатів Warhammer).

Усі попередньо розглянуті приклади пейоративів аналізуються з позиції особливостей конотативного компоненту лексичного значення слова, яке стосується емоційних, культурних або суб'єктивних асоціацій, які слова несуть поза своїм буквальним (денотативним) значенням.

В той час як імплікаційний компонент включає перенесення інформації, яка асоціюється зі словом, з тим, що носій мови знає про референт.

Слово *wolf* має імплікаційне значення – жадібна та жорстка тварина, в той час як денотативне значення цього слова – дика тварина схожа на собаку, що нападає на овець та інколи атакує людей. Виходячи з імплікаційної інформації, слово *wolf* може називати людину, яка характеризується як жадібна та жорстока.

Так з'являється лексична група пейоративів, які називаються зоофолізмами. Негативний зоофолізм — це використання порівнянь з тваринами для приниження, образи або дегуманізації людей, приписуючи їм небажані риси, такі як потворність, дурість або хижацька поведінка, що часто спостерігається в мізогінних контекстах або для маргіналізації груп шляхом порівняння їх з «нижчими» тваринами. Він контрастує з позитивним зооморфізмом (приписуванням чудових рис тварин) і є формою дегуманізації, що використовується для зведення окремих осіб або груп до простих біологічних сутностей, а не до складних людей, як це спостерігається в расистській або сексистській мові.

Ключові аспекти негативного зоофолізму:

- дегуманізація: ставлення до людей як до нелюдських тварин, позбавлення їх людських якостей та гідності (*a cat lady* is a cultural archetype or stock character, most often depicted as a middle-aged or elderly spinster or widow, who has many cats.).
- образа та глузування: використання назв тварин (наприклад, *a fox* – a cunning and crafty person; *sheep* – a meek, unimaginative, or easily led person; *a rabbit* – a person who is poor at sport, *an ass* – a stupid, foolish, or stubborn person) для вираження презирства або огиди.
- стереотипізація: пов'язування людей з негативними стереотипами про тварин (наприклад, *lazy donkey*, *sneaky fox*), щоб натякнути на негативну поведінку або вроджену неповноцінність (*to bark* – to speak or cry out sharply or gruffly; *to cackle* – to chatter noisily).

- мізогінія: часто використовується для приниження жінок, пов'язуючи їх з небажаними тваринними рисами чи поведінкою (*a silver fox* – a sexually-attractive older person).

- расизм/ксенофобія: історично використовується для зображення маргіналізованих людських груп як менш розвинених або за своєю суттю «тваринних», виправдовуючи гноблення (*frog, froggy, frogeater, froschfresser* - before the 19th century, referred to the Dutch (as they were stereotyped as being marsh-dwellers). When France became Britain's main enemy, replacing the Dutch, the word was transferred to them, because of the French penchant for eating frogs' legs; *pink pig* - white people; *porch monkey* - black people; *white chimpanzee* - Irish people Irish people were often portrayed as apes in cartoon and newspaper illustrations and also in conversation, most notably by Charles Kingsley who referred to the Irish as "White chimpanzees" after his stay in County Sligo).

Для того, щоб з'ясувати механізм набуття словом додаткових, фігуральних та переносних значень варто виконати семемний аналіз слова. Семемний аналіз слова передбачає виділення його значеннєвих компонентів - сем. Семема - це сукупність усіх значень слова, які ми розбиваємо на архісеми (загальні родові ознаки) та диференційні семи (специфічні ознаки). Виконаємо семемний розбір на прикладі слова *lizard*:

- пряме значення (біологічне), архісема (родова ознака): тварина / живий організм; диференційні семи (видові ознаки): рептилія (плазун), яка має подовжений тулуб, довгий хвіст, чотири лапи, вкрита лускатою шкірою, холоднокровна, має особливу здатність відкидати хвіст;

- конотативне значення: додаткові значення через такі семи: швидкість – сема «прудкість та непередбачуваність рухів»; середовище – сема «тепло, сонце, пустеля», що асоціюється з грінням на камінні; естетика – сема «неприємна на дотик або екзотичність»;

- пейоративне значення з'являється через використання в контексті шляхом імплікаційної інформації *lounge lizard* (салонна ящірка): сема суб'єкта – людина, сема поведінки – неробство, відвідування світських заходів, паразитичний спосіб життя; в технічному контексті з'являється сема "гнучкість або довга форма" як характеристика специфічних інструментів.

Для того щоб краще зрозуміти структуру значення, порівняємо слова *lizard* (ящірка) та *snake* (змія). Обидва слова мають спільну архісему, але різняться критичними диференційними семами. Хоча біологічно вони близькі (обидва належать до ряду *squamata* - лускаті), у мовній свідомості ці слова розмежовуються за такими ознаками: сема "опора": для *lizard* характерна наявність лап. Якщо ми бачимо істоту з лапами, ми ніколи не

назвемо її "*snake*"; сема "небезпека" (конотативна): у слова *snake* сема «отруйність» та “підступність” є дуже сильною, у слова *lizard* сема “небезпека” зазвичай слабка або відсутня (за винятком варанів); сема "гнучкість": у змії ця сема домінує, що дозволяє вживати слово *snake* для позначення довгих гнучких предметів (наприклад, сантехнічний трос — *plumber's snake*), у ящірки тіло жорсткіше. Негативна конотація: *snake* (змія): асоціюється зі зрадою, брехнею та небезпекою. Сема - "ворожість". *Приклад:* "He is a real snake in the grass" (Він справжня змія підколодна). Lizard (ящірка): асоціюється з пасивністю, грінням на сонці або дивною поведінкою. Сема — "сторонній спостерігач" або "адаптація": *приклад:* "lounge lizard" (нероба, що шукає комфорту). Головна диференційна сема, що розрізняє ці два поняття на рівні мови — це наявність або відсутність кінцівок. Саме вона є ключовим маркером для ідентифікації об'єкта як "lizard" або "snake".

З’ясовуючи механізми набуття словом пейоративного значення додатково можна виконати етимологічний аналіз та виокремити групи слів, значення яких деградували або відбулась меліорація, рекультивація та переприсвоєння значення. Розглянемо кілька прикладів слів, лексичне значення яких змінилось етимологічно та характеризується деградацією:

boor (n.) is a crude, rude person. Boors lack sophistication and manners [13], early 14c., "country-man, peasant farmer, rustic," from Old French bovier "herdsman," from Latin bovis, genitive of bos "cow, ox." This was reinforced by or merged with native Old English gebur "dweller, farmer, peasant" (unrelated but similar in sound and sense), and 16c. by its Dutch cognate boer, from Middle Dutch gheboer "fellow dweller," from Proto-Germanic *buram "dweller," especially "farmer" (compare German Bauer), from PIE root *bheue- "to be, exist, grow." "A word of involved history in and out of English, though the ultimate etymology is clear enough" [OED]. In English it often was applied to agricultural laborers in or from other lands, as opposed to the native yeoman; the negative transferred sense of "one who is rude in manners," attested by 1560s (in boorish), is from the city-dweller's notion of clownish rustics. Related: Boorishness [14];

gossip (n.) is conversation or reports about other people's private lives that might be unkind, disapproving, or not true [13] Old English godsibb "sponsor, godparent," from God + sibb "relative" (see sibling). The sense was extended in Middle English to "a familiar acquaintance, a friend, neighbor" (c. 1300), especially to women friends invited to attend a birth, later to "anyone engaging in familiar or idle talk" (1560s). The sense was further extended by 1811 to "trifling talk, groundless rumor." Similar formations are found in Old Norse guðsifja, Old Saxon guþziff [14].

Аналіз вищезазначених прикладів показує, що пейоративне значення може виникнути історично під впливом екстралінгвістичних чинників.

Висновки. Таким чином, ми здійснили лексичний аналіз пейоративної лексики, до уваги взяли найбільш частотне визначення цього терміну, охарактеризували взаємодію пейоративної лексики з іншими лексичними групами з конотативним значенням. Особлива увага була приділена окремій класифікації за темами та об'єктами, які характеризують англомовну пейоративну лексику. Нами була здійснена спроба показати механізм появи додаткових значень у лексем в процесі використання в контексті та з урахуванням історичних подій в тому числі і сучасних, які знайшли своє відображення у додаткових значеннях слова з негативно-оцінною конотацією. Уся ця лексика активно використовується для вербалізації негативних емоцій, почуттів, ставлень, а тому можуть виступати стилістичними засобами. Тому у подальшому плануємо виконати дослідження, присвячені більш глибокому аналізу окремих тематичних груп пейоративної лексики, їх використання у різних стилях та для вербалізації сучасних концептів. У перспективі розвитку цієї теми маємо на меті деталізувати окремі лінгвістичні аспекти і зосередитись на семемному аналізі пейоративної англомовної лексики та зміни значення такої як деградація з історичної точку зору, тобто виконати більш ґрунтовний етимологічний аналіз цієї групи англомовної лексики. На жаль, збільшення використання пейоративної англомовної лексики в мовному дискурсі свідчить про нарощування негативних соціальних явищ, які відображаються в мові.

Література:

1. Ткачівська М.Р., Чорна Я. Переклад пейоративів та його особливості (на прикладі перекладу поеми І. Котляревського «Енеїда»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2023 № 62 Том 2. С. 137-141

2. Сорочан А.М. Процеси евфемізації та дисфемінізації в сучасній дитячій перекладній літературі (на прикладі роману Ніколя Матьє «Діти їхні»). *Молодий вчений*. № 4.1 (104.1) квітень, 2022. С. 60-64

3. Кульчицька О.В. Про деяки критерії та методи визначення пейоративної лексики. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 4 (76). Філологічні науки. 2014. С. 242-245

4. Сайко М. Особливості відтворення пейоративної лексики у перекладі субтитрів до німецькомовних кінофільмів. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2015. Вип. 2. С. 133-144

5. Ботвінко О.М. Лексичні засоби вираження презирства в сучасній англійській мові. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. С. 14-16

6. Liviu P. Dinu, Ioan-Bogdan Iordache, Ana Sabina Uban, Marcos Zampieri, A Computational Exploration of Pejorative Language in Social Media. Findings of the

Association for Computational Linguistics: EMNLP 2021, pages 3493–3498. URL: https://aclanthology.org2021.findings-emnlp.296.pdf (Дата звернення: 02 січня 2026р.)

7. Sayed M. Ismail ,Lafai bin Lafi Alsulami, Tahereh Heydarnejad, A Comparative Study of Pejoration in English and Egyptian Vernacular Arabic from a Historical-Sociolinguistic Approach. Hindawi, Education Research International, Volume 2022 URL: https://onlinelibrary.wiley.comdoiepdf10.115520226813219 (Дата звернення: 02 січня 2026р.)

8. Latipjonova Malikakhon Odiljon Qizi, Unearthing the power of words: exploring the pejorative lexicon in English. American Journal Of Philological Sciences. VOLUME 03 ISSUE 09, 2023 pages: 50-58. URL: https://theusajournals.comindex.phpajpsarticleview17081653 (Дата звернення: 12 січня 2026р.)

9. Кульчицька О.В. Пейоративи як засіб вербалізації вираження негативного емоційного стану. *Science and Education a New Dimension: Philology, II(1), Issue: 17,* 2014. С. 68-70

10. Pepa Mellema, Do laudatives really mirror pejoratives? Thesis for obtaining a Master of arts degree in philosophy Radboud University Nijmeg. 2020. 33p. URL: https://theses.ubn.ru.nl/server/api/core/bitstreams/ffad0215-fbf7-45e9-9e72-6c4620922296/content (Дата звернення: 10 січня 2026р.)

11. Логачев М.Г., Буланіклі Х. Булінг як психологічний феномен сучасного суспільства. *Особистість, суспільство, закон. Тези доповідей учасників міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора С. П. Бочарової*. Харків. 2019. С. 191-193

12. Голод О.Є. Особливості семантики та функціонування пейоративної лексики в сучасній німецькій мові: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. Львів, 2001. С. 18

13. Oxford English Dictionary. URL : https://www.oed.com/dictionary/idiot_n?tl=true (Дата звернення: 15 січня 2026р.)

14. Online Etymological Dictionary. URL : https://www.etymonline.com/search?q=boor (Дата звернення: 16 січня 2026р.)

References:

1. Tkachivska M.R., Chorna Y. Pereclad pejoratives ta yoho osoblyvosty (na prykladi perekladu poemy I. Kotliarevskoho "Eneida"). *Naukovy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Philology*.2023 # 62. P.137-141

2. Sorochan A.M. Protsesy euphemizatsii ta dispheminizatsii v suchasniy dytiachii perekladniy literature (na prykladi romanu Nikolya Mate "Dity ikhni"). *Molodiy vcheny*. # 4.1 (104.1) kviten, 2022. P. 60-64

3. Kulchitska O.V. Pro deyaki kryterii ta metody vyznachennya pejorative leksyky. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Vypusk 4 (76). Philological nauky*. 2014. P.242-245

4. Sayko M. Osoblyvosti vidtvorennya pejorative lexyky u perekladi subtitriv do nimetskomovnykh kinofilms. Movni i kontseptualni kartyny svitu. 2015. Vyp.2. P. 133-144

5. Botvinko O.M. Lexychni zasoby vyrazhennya prezyrstva v suchasniy angliskiy movi. *Naukovyi visnik Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. 2011. P.14-16

6. Liviu P. Dinu, Ioan-Bogdan Iordache, Ana Sabina Uban, Marcos Zampieri, A Computational Exploration of Pejorative Language in Social Media. Findings of the

Association for Computational Linguistics: EMNLP 2021, pages 3493–3498. URL: https://aclanthology.org2021.findings-emnlp.296.pdf (Date of access: January, 02, 2026)

7. Sayed M. Ismail ,Lafai bin Lafi Alsulami, Tahereh Heydarnejad, A Comparative Study of Pejoration in English and Egyptian Vernacular Arabic from a Historical-Sociolinguistic Approach. Hindawi, Education Research International, Volume 2022 URL: https://onlinelibrary.wiley.comdoiepdf10.115520226813219 (Date of access: January, 02, 2026)

8. Latipjonova Malikakhon Odiljon Qizi, Unearthing the power of words: exploring the pejorative lexicon in English. American Journal Of Philological Sciences. VOLUME 03 ISSUE 09, 2023 pages: 50-58. URL: https://theusajournals.comindex.phpajpsarticleview17081653 (Date of access: January, 02, 2026)

9. Kulchytska O.V. Pejoratives yak zasib verbalizatsii vyrazhennya negatyvnoho emotsiinoho stanu. *Science and Education a New Dimension: Philology, II(1), Issue: 17*, 2014. P. 68-70

10. Pepa Mellema, Do laudatives really mirror pejoratives? Thesis for obtaining a Master of arts degree in philosophy Radboud University Nijmeg. 2020. 33p. URL: https://theses.ubn.ru.nl/server/api/core/bitstreams/ffad0215-fbf7-45e9-9e72-6c4620922296/content (Date of access: January, 02, 2026)

11. Lohachev M.H., Bulanikli Kh. Buling yak psykholohichnyi fenomen suchasnoho suspilstva. Osobystist, suspilstvo, zakon. Kharkiv. 2019. P.191-193

12. Holod. O.E. Osoblyvosti semantyky ta funktsionuvannia pedjorative lexiky v suchasnomiy nimetskiy movi: aftorefef. dys…kand.filol.nauk: 10.02.04. Lviv, 2001. P.18

13. Oxford English Dictionary. URL : https://www.oed.com/dictionary/idiot_n?tl=true (Date of access: January, 15, 2026)

14. Online Etymological Dictionary. URL : https://www.etymonline.com/search?q=boor (Date of access: January, 16, 2026)

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.161.2’373.7:316.42+303.423.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-842-855

Медвідь Наталія Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0002-9251-3238

Степчук Юлія Петрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2825-2299

ЗМІНИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ВПЛИВОМ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ І КУЛЬТУРНИХ ЧИННИКІВ

Анотація. У статті розкрито трансформації лексико-семантичної системи української мови під впливом глобалізаційних, культурних та технологічних чинників. Встановлено, що мова виступає основним інструментом комунікації, передаючи інформацію та забезпечуючи соціальну взаємодію. З’ясовано, що мовна система відображає історичний досвід, культурну ідентичність та ментальні особливості народу. Наголошено на ролі мови як маркера національної самоідентифікації та засобу культурного спротиву. Підкреслено, що участь у глобальному культурному просторі стимулює інтеграцію національних і міжнародних елементів, сприяючи формуванню нових смислових моделей. Констатовано, що глобалізація спричиняє розширення лексичного потенціалу, появу неологізмів, запозичень і зміни значень традиційних слів. Визначено, що соціокультурні трансформації зумовлюють зміни у семантиці термінів «ментальність», «ідентичність», «толерантність», посилюючи функціональну гнучкість мови. Зауважено пріоритет комунікативної та репрезентативної функцій мови для формування дискурсу та моделювання когнітивної картини світу. Розкрито роль мови у кризових ситуаціях як маркера групової приналежності та інструмента консолідації суспільства. Визначено, що морфологічні та синтаксичні інновації, включно з термінами «цифровізація», «стартап», «медіатизація», відображають технологічний та соціокультурний прогрес. З’ясовано, що цифровізація та глобальні комунікації стимулюють виникнення гібридних словосполучень і нових стилістичних формул.

Наголошено, що українська мова адаптується до сучасних викликів, зберігаючи семантичну гнучкість та автентичність. Зауважено, що мовна освіта, культурні практики та цифрові технології сприяють розвитку і популяризації мови. Констатовано, що українська мова є стратегічним культурним ресурсом, здатним відображати суспільні трансформації, зміцнювати культурний суверенітет та інтегруватися у глобальний комунікативний простір. Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленні наукового аналізу динаміки мовних інновацій та їх впливу на формування сучасного дискурсу.

Ключові слова: українська мова, лексико-семантична система, глобалізація, культурна ідентичність, мовні інновації, цифровізація, неологізми, міжкультурна комунікація, мовна адаптивність.

Medvid Nataliia Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0002-9251-3238

Stepchuk Yulia PhD (Philology), Associate Professor at the Department of Linguistics, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Khmelnytsky, https://orcid.org/0000-0002-2825-2299

CHANGES IN THE LEXICAL-SEMANTIC SYSTEM OF THE UKRAINIAN LANGUAGE UNDER THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION AND CULTURAL FACTORS

Abstract. The article reveals transformations of the lexico-semantic system of the Ukrainian language under the influence of globalization, cultural, and technological factors. It is established that language serves as the primary tool of communication, conveying information and ensuring social interaction. It is clarified that the linguistic system reflects historical experience, cultural identity, and the mental characteristics of the people. Emphasis is placed on the role of language as a marker of national self-identification and an instrument of cultural resistance. It is highlighted that participation in the global cultural space stimulates the integration of national and international elements, contributing to the formation of new semantic models. It is stated that globalization leads to an expansion of lexical potential, the emergence of neologisms, borrowings, and changes in the meanings of traditional words. It is determined that sociocultural transformations cause shifts in the semantics of terms such as “mentality,” “identity,” and “tolerance,” enhancing the functional flexibility of language.

Attention is drawn to the priority of communicative and representational functions of language in shaping discourse and modeling cognitive worldviews. The role of language in crisis situations is revealed as a marker of group belonging and an instrument of societal consolidation. It is determined that morphological and syntactic innovations, including terms like “digitalization,” “startup,” and “mediatization,” reflect technological and sociocultural progress. It is clarified that digitalization and global communications stimulate the emergence of hybrid collocations and new stylistic formulas. Emphasis is placed on the fact that the Ukrainian language adapts to contemporary challenges while preserving semantic flexibility and authenticity. It is noted that language education, cultural practices, and digital technologies contribute to the development and popularization of the language. It is stated that the Ukrainian language is a strategic cultural resource, capable of reflecting social transformations, strengthening cultural sovereignty, and integrating into the global communicative space. The prospects for further research are seen in deepening the scientific analysis of the dynamics of linguistic innovations and their impact on the formation of contemporary discourse.

Keywords: Ukrainian language, lexico-semantic system, globalization, cultural identity, linguistic innovations, digitalization, neologisms, intercultural communication, language adaptability.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси спричиняють суттєві зміни в сучасній українській мові, що проявляються у зростанні кількості іншомовних запозичень, активному формуванні нових лексичних одиниць та переосмисленні значень традиційних слів. Принагідно слід відзначити, що цифровізація, розвиток медіа та інтенсивна міжкультурна взаємодія створюють нові комунікативні середовища, у яких слова набувають додаткових смислових відтінків і функціональних можливостей. Одночасно соціокультурні та технологічні чинники впливають на мовні практики, сприяючи зміні мовної поведінки та трансформації мовної свідомості носіїв. Тому актуальність проблеми зумовлюється необхідністю аналізу закономірностей мовної еволюції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує посилення дослідницької уваги до вивчення трансформацій української мови. Зокрема, Колюбаєв А. розглядає українську культурну ідентичність як базовий чинник державотворення, наголошуючи на її мовному вимірі як носії національної пам’яті та цінностей [1]. Сорочук Л. та Товмаш Д. підкреслюють значущість української мови та культури як інструментів формування національної ідентичності у сучасних соціокультурних умовах [2]. Водночас Сарновська Н. та Антонівська М. акцентують увагу на тому, що глобалізація зумовлює зміни в мові як важливому компоненті культури [3].

У цьому контексті, Дрейчук О. та Ільченко О. аналізують вплив глобалізаційних процесів на мовну комунікацію, зосереджуючись на міжкультурній взаємодії та цифрових формах мовного вираження [4]. Доцільно зауважити, що Голопич І., Оверчук О. та Перцева В. досліджують репрезентацію глобальної культури в мові, розглядаючи мовні інновації як маркери культурної взаємодії у глобальному просторі [5]. Кобякова І., Аліфіровець М. та Шинкаренко Д. здійснюють порівняльний аналіз впливу глобалізації на розвиток української та англійської мов, виокремлюючи процеси взаємного збагачення та структурної адаптації [6]. Натомість Пономаренко В. досліджує новітні лексичні запозичення в українській мові, підкреслюючи їх соціокультурне значення та роль у формуванні сучасного мовного середовища [7]. Ліпич В. аналізує морфологічні інновації в українській мові, виявляючи тенденції до спрощення граматичних форм і появи нових словотвірних моделей [8]. Шаповаленко Н. досліджує динаміку мовних змін у сучасному дискурсі, акцентуючи увагу на функціонально-стилістичних зрушеннях та семантичних трансформаціях [9].

Недашківська Т., Бернацька С., Погоріла А., Вербицька Л. і Дюкар К. проводять міжмовний аналіз семантичних зрушень в англійській, польській та українській мовах, демонструючи комплексний характер мовної еволюції в умовах глобалізованого комунікативного середовища [10].

Разом із наявністю ґрунтовних напрацювань у напрямку трансформацій української мови, варто зазначити відсутність спеціалізованих досліджень, присвячених аналізу впливу глобалізаційних і культурних чинників на формування нових смислових і функціональних моделей мовлення.

Метою статті є вивчення трансформацій лексико-семантичної системи української мови, зумовлених впливом глобалізаційних процесів та культурних детермінант.

Виклад основного матеріалу. У міжкультурній комунікації мова постає основним інструментом смислового обміну, забезпечуючи передачу інформації, регулювання соціальної взаємодії та досягнення взаєморозуміння між комунікантами. У цьому контексті мова розглядається як системне явище, що одночасно є передумовою культурної еволюції та продуктом історичного розвитку людства. Вона вбирає у себе колективний досвід, моделює картину світу носіїв та відображає їхню ментальність. З огляду на це, мовна система постає маркером ідентичності, тому що історична траєкторія розвитку мови нерозривно пов’язана з історією конкретного етносу, його культурою та суспільною організацією [4, с. 11].

Доречно стверджувати, що культурна взаємодія між народами є закономірним чинником суспільного поступу, оскільки жодна національна культура, навіть у структурі потужних політичних та економічних систем,

не може існувати в ізоляції. Залучення до глобального культурного простору обумовлює потребу в обміні духовними, естетичними й інформаційними ресурсами, що зумовлює активне залучення мовних механізмів. У цих умовах мова починає виконувати інтегративну функцію, виступаючи універсальним посередником між самобутніми культурними традиціями та глобалізаційними впливами.

У сучасному комунікативному просторі мова набуває динамічного характеру, що проявляється у розширенні її лексико-семантичного потенціалу. Зазначене зумовлено впливом глобалізаційних процесів, які стимулюють проникнення запозичень, варіативність уживання слів, появу неологізмів і трансформацію семантичних полів. Наприклад, під впливом культурних чинників відбувається переосмислення значень слів *«ментальність»*, *«ідентичність»*, *«толерантність»*, які набувають соціокультурного та водночас комунікативного змісту. Унаслідок цього посилюється функціональна гнучкість мови, зростає її здатність адаптуватися до нових комунікативних потреб і відображати зміни в суспільних цінностях.

Відтак, набуває пріоритетного значення комунікативна функція мови, яка полягає у забезпеченні процесу спілкування, формуванні дискурсу та репрезентації особистості. У цьому аспекті мова слугує засобом обміну інформацією, самовираження, інтелектуального розвитку та соціалізації. Через мовні конструкції індивід отримує можливість моделювати дійсність, впливати на думки інших та створювати власну когнітивну картину світу, наприклад через використання неологізмів, запозичених термінів, сленгових форм або нових граматичних зворотів. Подібні мовні явища дозволяють розширювати функції дискурсу, адаптувати мовлення до цифрових і міжкультурних комунікативних середовищ та впливати на сприйняття інформації адресатом.

Водночас у контексті суспільних трансформацій, спричинених воєнними конфліктами, мова виконує функцію маркера групової приналежності, засобу національної самоідентифікації та захисту культурних кордонів. За допомогою мовних ознак, семантичних кодів, стилістичних особливостей стає можливим відмежування «свого» від «чужого», що формує стійкі символи національної єдності, сприяє консолідації суспільства та зміцненню культурного суверенітету [2, с. 88]. Враховуючи зазначене, мова набуває статусу стратегічного інструмента культурного спротиву, духовного відновлення та збереження етнічної ідентичності.

Мова, як складна лінгвокультурна система, відображає суспільні трансформації, технологічний прогрес та зміни у ціннісних орієнтирах, тому закономірно зазнає внутрішніх структурних модифікацій. З огляду на це, її лексико-семантична система адаптується до нових економічних, політичних

та культурних реалій, забезпечуючи точне позначення нових понять і явищ. У такому контексті слушно наголосити, що морфологічні інновації, які охоплюють зміни у структурі слова, його формотворенні та словотворчих моделях, є важливим індикатором мовної еволюції. Вони сприяють формуванню нових дериватів, професіоналізмів і термінів, зокрема таких, як *«цифровізація»*, *«медіатизація»*, *«глобалізованість»*, що відображають сучасні технологічні та соціокультурні реалії. Цілком закономірно, що мовні інновації забезпечують адаптивність мови до нових концептуальних смислів і сприяють точнішому вираженню інноваційних ідей і явищ [8, с. 44].

Доцільно звернути увагу на те, що активні процеси культурно-інформаційної глобалізації суттєво впливають на стан лексико-семантичної системи української мови, стимулюючи процеси змішування, уніфікації, запозичення та переосмислення значень. У цьому аспекті актуалізуються явища семантичного розширення та звуження, полісемії, метафоризації та переосмислення усталених лексем. Наприклад, слова *«бренд»*, *«імідж»*, *«медіапростір»*, *«креативність»* набувають нових концептуальних ознак та розширених семантичних функцій, а вирази *«цифровий слід»*, *«онлайн-комунікація»*, *«гейміфікація навчання»* вводять нові комунікативні можливості та способи передачі інформації. Одночасно поширення англіцизмів, таких як *«лайфстайл»*, *«стартап»*, *«контент»*, а також гібридних словосполучень, наприклад, *«брендинг-стратегія»*, *«диджитал-презентація»* призводить до формування мовних структур, що поєднують національні та інтернаціональні елементи. Унаслідок цього мовна система стає відкритою, гнучкою та здатною до модернізації, дозволяючи носіям створювати нові висловлювання, зокрема такі, як *«постити в мережі»*, *«лайкати контент»*, *«підкастити лекцію»*, хоча водночас виникають ризики втрати автентичності традиційних лексичних форм.

У зв'язку з цим доречно підкреслити, що глобалізація впливає на словниковий склад, а також на функціональну варіативність мовних одиниць, зумовлюючи появу нових стилістичних відтінків, комунікативних формул та дискурсивних практик. Поширення цифрових технологій і транскордонної комунікації активізує формування неологізмів, таких як *«онлайн-спільнота»*, *«віртуальна ідентичність»*, *«культурний дискурс»*, які стають важливими у сучасному соціокультурному контексті. Унаслідок цього відбувається переосмислення ролі мови як інструмента культурної репрезентації, що посилює її значущість як маркера національної ідентичності в умовах глобальної взаємодії.

Разом із тим варто зазначити, що культурна взаємодія, хоч і сприяє розвитку мовної системи, водночас створює загрозу для збереження мовної

самобутності. Ринкова економіка, комерціалізація культури та домінування універсальних стандартів формують споживчу свідомість, зорієнтовану на глобальні шаблони мовлення. Це, своєю чергою, стимулює масове проникнення іномовних елементів, що розхитують мовну норму та спричиняють семантичне зміщення традиційних лексем. Наприклад, слово *«формат»*, що раніше означало *«розмір чи форму»*, у сучасному вжитку набуває значення *«тип організації»*, *«спосіб проведення»*, *«модель комунікації»*. Аналогічно, словосполучення *«онлайн-зустріч»*, *«бренд-стратегія»*, *«цифровий контент»* та речення *«постити новини в мережі»*, *«лайкати публікації»* демонструють появу нових комунікативних конструкцій, які поєднують національні та інтернаціональні елементи. Представлені вище трансформації свідчать про розширення семантичного поля лексем та впровадження функціональних моделей мовлення, що відображають сучасні цифрові, соціальні та культурні практики.

Водночас доречно зауважити, що полілінгвізм, міграційні процеси та полікультурність створюють умови для змішаного мовлення, яке поєднує елементи різних мовних систем. Наведене зумовлює появу явищ кодування, калькування та інтерференції, що позначається на структурній стабільності лексико-семантичної системи мови. Для держав, зокрема України, характерною стає необхідність адаптуватися до цих змін шляхом формування мовної політики, яка одночасно захищає мовну автентичність і сприяє інтеграції у глобальний комунікативний простір [1, с. 265].

У процесі дослідження впливу глобалізаційних чинників на функціонування української мови, представленого у [5], встановлено, що трансформаційні зміни охоплюють усі мовні рівні – від лексичного до прагматичного. Зокрема, доречно зазначити, що панування глобальної культури зумовлює активне проникнення іншомовної лексики в усі сфери мовної діяльності, що проявляється через адаптацію комунікативних моделей, інтеграцію цифрових термінів, засвоєння нових мовних норм та стилістичних формул [5, с. 40]. Наприклад, зростає кількість лексем *«диджиталізація»*, *«стартап»*, *«менторинг»*, *«контент»*, які репрезентують нові суспільні явища й формують оновлений семантичний простір. У зв’язку з цим доречно наголосити, що мовні інновації впливають на мовну свідомість, сприяючи формуванню нових когнітивних моделей і світоглядних орієнтирів носіїв мови.

Відповідно до сучасних лінгвістичних спостережень, українська мова не залишається осторонь глобалізаційних процесів, а навпаки, активно реагує на нові цивілізаційні виклики. Слушно вказати, що збагачення лексичного фонду відбувається надзвичайно інтенсивно, зокрема шляхом інтеграції англіцизмів, які виконують роль універсальних носіїв технічного,

економічного та культурного змісту [7, с. 354]. Наприклад, лексеми *«офіс»*, *«маркетинг»*, *«тренд»*, *«брендинг»*, *«інновація»* трансформують усталені семантичні зв'язки, формуючи нові значення та стилістичні конотації. У цьому контексті доречно зауважити, що англійська мова виступає майже універсальним «донором» термінології, що зумовлено її домінуванням у сферах науки, бізнесу, цифрових технологій та медіа.

Для пояснення характеру лексико-семантичних змін доцільно розглянути приклади трансформації значень окремих слів під впливом глобальних комунікативних тенденцій. Так, традиційне слово *«мережа»* (очевидно, у значенні переплетіння ниток) набуває нового концептуального змісту як *«сукупність цифрових платформ»* або *«віртуальний простір взаємодії»*, утворюючи нові семантичні конфігурації: *«соціальна мережа»*, *«комунікаційна мережа»*, *«мережеве суспільство»*. Принагідно варто зазначити, що у сучасному дискурсі зустрічаються словосполучення *«професійна мережа»*, *«мережа контактів»*, *«мережеві взаємозв'язки»*, а також речення, наприклад: *«Створено мережеву платформу для обміну знаннями»* чи *«Вони підтримують активні мережеві взаємодії в професійній сфері»*.

Так само слово *«платформа»* розширює свою семантику від *«фізичної поверхні»* до *«цифрового середовища для комунікації й обміну інформацією»*, формуючи нові мовні конструкції: *«освітня платформа»*, *«платформа для онлайн-зустрічей»*, *«платформа для колективної роботи»*. Уживання представлених вище словосполучень, наприклад, у реченнях *«Використовуємо платформу для проведення вебінару»* або *«Платформа дозволяє інтегрувати різні інструменти для комунікації»*, демонструє зміну функцій мови та адаптацію традиційних слів до нових комунікативних контекстів.

У зв'язку з цим доречно підкреслити, що розширення семантичних меж традиційних лексем, а також формування гібридних словосполучень і конструкцій, що поєднують національні та інтернаціональні елементи, є однією з важливих ознак глобалізаційного впливу на мовну систему, стимулюючи виникнення нових комунікативних і смислових моделей мовлення.

Водночас доречно звернути увагу на те, що інтеграція запозичених елементів сприяє появі змішаних форм мовлення, які поєднують елементи оригінальної української лексики та іншомовних структур. Наприклад, у повсякденному дискурсі поширеними стають словосполучення *«контент-план»*, *«бренд-стратегія»*, *«кейсовий аналіз»*, *«маркетингова кампанія»*, *«онлайн-курс»*, *«фідбек-сесія»*, які репрезентують змішану модель словотвору. Принагідно слід зазначити, що нові конструкції активно вживаються

у реченнях, наприклад: *«Команда підготувала контент-план на місяць»*, *«На платформі проведено бренд-стратегію для запуску продукту»*, *«Виконано кейсовий аналіз ринку»*, *«Організовано онлайн-курс для молодих спеціалістів»*.

У контексті глобалізаційних і культурних трансформацій українська мова поступово формує оновлену лексико-семантичну структуру, відображаючи універсальні світові тенденції та водночас специфічні національні реалії. Зокрема, лексеми *«вебінар»*, *«фриланс»* або *«стартап»* репрезентують процес проникнення цифрових технологій, нових моделей праці та комунікації, що, відповідно, зумовлює появу нових значень і смислових відтінків. Варто додати, що представлені запозичення формують нові семантичні поля, пов'язані з інноваційністю, мобільністю й транснаціональною взаємодією, інтегруючи українську мовну систему у глобальний культурний простір [10, с. 367].

Водночас в українській мові активно формуються лексеми, семантика яких зумовлена національним контекстом. Прикладом є слова «диджиталізація» та «кавун(и)», що набули символічного значення: перше стало маркером модернізаційних реформ у державному управлінні, друге – знаковим символом визволення Херсонщини, уособлюючи соціально-політичну згуртованість, опір та ідентичність нації. Принагідно слід зазначити, що нові смислові моделі проявляються, наприклад, у словосполученнях *«онлайн-реєстрація»*, *«цифровий сервіс»*, *«кавуновий фестиваль»*, *«диджитал-стратегія»*, що демонструють здатність мови поєднувати традиційні та сучасні культурні й цифрові коди.

Окремо слід акцентувати увагу на тому, що мовна система реагує і на кризові історичні події, породжуючи семантичні інновації, семіотичні маркери та знаки ідентичності. У цьому аспекті демонстративними є так звані українські шиболети – *«паляниця»*, *«залізниця»*, *«полуниця»*, *«рушниця»*, *«водиця»*, які почали активно використовувати для розпізнавання мовної належності під час повномасштабного вторгнення 2022 року. Принагідно слід зазначити, що нові смислові конфігурації проявляються, наприклад, у таких реченнях, як: *«перевірка шиболетом показала належність до громади»*, *«паляниця стала символом опору»*, *«водиця на блокпостах виконувала маркерну функцію»*, що ілюструють здатність мови формувати нові функціональні моделі комунікації в умовах кризових обставин.

Також наведемо приклади, які висвітлюють семантичні зрушення в українській мові під впливом соціальних і культурних чинників. Наприклад, слово *«волонтер»* розширило первинну семантику і нині означає добровільну допомогу, суспільну активність, громадянську відповідальність і

патріотичну позицію. Слово *«донат»* увійшло до повсякденної комунікації й набуло значення не просто матеріальної підтримки, а символу солідарності та колективної участі. Відповідно, ці лексеми демонструють зміни у прагматичному використанні мовних одиниць, що сприяють формуванню нових мовних норм.

У контексті глобалізаційних трансформацій мова постає також носієм історичної пам'яті, культурної самобутності та маркером колективної ідентичності. У зв'язку з цим, мова відображає духовну реальність народу, його ментальні особливості та соціокультурний досвід, виконуючи функцію культурного коду, що об'єднує покоління. Саме тому глобалізаційні процеси актуалізують потребу в «спільній мові» у метафоричному значенні, тому що мова стає засобом міжкультурного порозуміння, збереження культурної спадщини та одночасно – інструментом адаптації до нових реалій [3, с. 223].

Поряд із цим, культура набуває домінуючої ролі в соціальному житті, оскільки визначає спосіб організації суспільства, формує його ціннісні пріоритети та впливає на характер мовної взаємодії. Тому принагідно зауважити, що саме в міждисциплінарному контексті досліджень глобалізації мова розглядається як чутливий індикатор соціальних змін, що нагромаджує нові реалії, впливаючи на формування сучасної мовної картини світу.

У сучасному українському дискурсі простежується складна взаємодія між мовною системою та соціокультурними, технологічними й інформаційними чинниками. Одночасно можна підкреслити, що глобалізація, цифровізація та демократизація комунікації стали основними каталізаторами мовних змін, сприяючи формуванню нових лексичних і семантичних моделей [9, с. 67].

Відтак, лексичний рівень зазнав найбільшої трансформації внаслідок активного запозичення міжнародної термінології (*контент, менеджмент, колаборація*), появи неологізмів (*смартспільнота*), а також переосмислення значень питомих українських слів (*оборона, волонтер, нескорений*), що набули символічного суспільно-політичного змісту.

Також доречно навести приклади, які демонструють вплив культурних і технологічних чинників на семантичну трансформацію української лексики. Зокрема, лексема *«мерч»* спочатку належала до сфери комерції, однак у сучасному контексті отримала додаткове соціокультурне значення – символ підтримки, національної самоідентифікації та благодійності. Аналогічно, слово *«байрактар»* вийшло за межі військового терміна й перетворилося на культурний символ опору, відваги та технологічної модернізації. Наведені приклади свідчать про формування нових

семантичних проєкцій, у яких значення слова стає насиченим емоційним, культурним і символічним змістом.

З огляду на зазначене, синтаксичні трансформації також зумовлені впливом цифрового спілкування, тенденцією до лаконічності, економії мовних засобів і прагненням до структурної простоти. Принагідно підкреслити, що поширення електронної комунікації сприяло активному використанню стислих конструкцій, парцеляції, емфатичних пауз, а також поєднанню усного та писемного мовлення. Крім того, морфологічні зміни проявляються в адаптації іншомовних запозичень через активне словотворення: *«репостити»*, *«лайкати»*, *«зашерити»*, що свідчить про високий рівень гнучкості й відкритості мовної системи.

Для забезпечення сталого розвитку української мови в умовах глобалізаційних трансформацій важливим є формування ефективної системи мовної освіти, яка охоплює всі рівні (від шкільного до університетського). У цьому зв'язку доречно наголосити на необхідності поглибленого вивчення української мови, літератури та культури, що сприяє усвідомленню її цінності як носія національної ідентичності та культурної пам'яті. Посилена увага до мовної підготовки, відповідно, має ґрунтуватися на інтеграції традиційних навчальних підходів із сучасними технологічними засобами, що забезпечує мотивацію до активного використання української мови в освітньому, професійному та соціальному середовищах.

Поряд із цим важливим завданням є підтримка і розвиток української культури, літератури, мистецтва та кіно як засобів репрезентації суспільних цінностей, історичної спадщини та сучасних соціокультурних реалій. У цьому контексті доречно підкреслити, що медіаконтент українською мовою, зокрема літературні конкурси, театральні фестивалі, кінопроєкти та культурні платформи, відіграє роль своєрідного рушія мовної активності, розширюючи сферу функціонування мови та сприяючи її популяризації серед різних соціальних груп.

Принагідно слід зазначити, що активне залучення громадян до мовних ініціатив, таких як мовні клуби, публічні читання, літературні майстерні, сприяє формуванню позитивної мовної мотивації та підвищенню мовної компетентності, тому що саме такі форми соціальної взаємодії сприяють переходу української мови з площини формального вживання у сферу повсякденної комунікації, що істотно впливає на її семантичну варіативність і функціональне розширення.

Особливого значення в умовах цифровізації набуває використання сучасних технологій для підтримки та розвитку української мови. Доцільно акцентувати увагу на тому, що мовні додатки, електронні словники, онлайн-курси, автоматичні перекладачі й цифрові освітні ресурси сприяють появі

нових лексичних одиниць, адаптації запозичень і формуванню цифрового різновиду української мови. Наприклад, виникнення лексем *«чат-бот»*, *«стрімити»*, *«онлайн-платформа»*, які демонструють взаємодію традиційної мовної системи з технологічним дискурсом і відображають тенденцію до мовної інновації.

У цьому контексті суттєвим є поширення української мови як інструменту міжнародного спілкування та співпраці. Тут мається на увазі формування мовної репутації України на світовій арені. Принагідно можна зазначити, що розвиток перекладацьких сервісів, двомовних медійних ресурсів та україномовних міжнародних платформ створить умови для зміцнення статусу української мови як повноцінного учасника міжкультурного діалогу.

Також набуває значення аналіз мовних практик у різних соціальних групах, зокрема серед молоді, мігрантів, публічних осіб та представників креативних індустрій. У цьому зв'язку виникають нові форми мовної поведінки, що поєднують елементи розмовного, медійного та цифрового дискурсу.

Наприклад, лексеми *«краш»*, *«хайп»*, *«рейв»* використовуються молоддю в нових комунікативних контекстах, набуваючи модифікованих семантичних значень, що свідчить про динамічну адаптивність української мови до глобальних культурних трендів.

Водночас дослідження впливу глобалізації на сучасну українську літературу засвідчує появу нових жанрових форм (репортажний роман, документальна проза, блог-есе), а також мовних експериментів, пов'язаних із використанням англомовних термінів, транслітерацій та змішаних кодів. Тексти такого типу демонструють процес міжмовної інтерференції, що збагачує лексику, а також розширює семантичний потенціал української мови [6, с. 180].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що поєднання мовної освіти, культурних практик, цифрових інструментів і соціальних ініціатив створює комплекс умов для збереження, розвитку та функціонального розширення української мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати дослідження, варто зазначити, що глобалізаційні, культурні та технологічні чинники виступають важливими детермінантами трансформації лексико-семантичної системи української мови, спричиняючи інтенсивне оновлення її словникового складу, структурних характеристик і комунікативних функцій.

Водночас мова набуває статусу динамічного інструмента міжкультурної комунікації, здатного інтегрувати національні й інтернаціональні

елементи, забезпечуючи адаптивність до сучасних цифрових, соціокультурних і світоглядних реалій. При цьому пріоритетного значення набуває комунікативна, інтегративна й репрезентативна функції мови, які визначають її роль як засобу формування дискурсу, конструювання національної ідентичності та моделювання когнітивної картини світу. Важливо підкреслити, що попри зростання кількості іншомовних елементів, українська мова зберігає здатність до внутрішнього оновлення, забезпечуючи семантичну гнучкість, функціональну варіативність і захист власної автентичності.

Зазначене підтверджує її потенціал як стратегічного культурного ресурсу, здатного відображати суспільні трансформації та активно впливати на їхнє спрямування, сприяючи консолідації нації, зміцненню культурного суверенітету та інтеграції у глобальний комунікативний простір.

Перспективи подальших досліджень убачаються у поглибленні наукового аналізу динаміки мовних інновацій та їх впливу на формування сучасного дискурсу.

Література

1. Колюбаєв А. Збереження української культурної ідентичності як фактор державотворення. Українознавство. 2023. № 3(88). С. 256-266.

2. Сорочук Л., Товмаш Д. Українська культура та мова як фактори національної ідентичності. Українознавчий альманах. 2024. № 35. С. 84-90.

3. Сарновська Н. І., Антонівська М. О. Вплив глобалізації на мову як невід'ємну частину культури українського суспільства. Питання культурології. 2022. № 39. С. 220-228.

4. Дрейчук О., Ільченко О. Мова та комунікація в аспекті глобалізації культур. Молодий вчений. 2023. № 1.1(113.1). С. 10-13.

5. Голопич І. М., Оверчук О. Б., Перцева В. А. Відтворення глобальної культури в мові. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2024 № 66. С. 38-41.

6. Кобякова І., Аліфіровець М., Шинкаренко Д. Вплив глобалізації на розвиток української та англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 72, том 2. С. 176-181.

7. Пономаренко В. П. Новітні запозичення в українській мові: соціокультурні аспекти. Людино-й культурознавчі пріоритети сучасного мовознавства: напрями, тенденції та міждисциплінарна методологія. 2021. С. 354-361.

8. Ліпич В. М. Морфологічні інновації в українській мові в контексті глобалізації. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2024. Том 35 (74) № 1, Частина 1. С. 40-45.

9. Шаповаленко Н. М. Динаміка мовних змін у сучасному дискурсі. Закарпатські філологічні студії. 2025. Випуск 39. Том 2. С. 63-67.

10. Nedashkivska T., Bernatska S., Pogorila A., Verbytska L., Diukar K. Semantic Shifts in the 21st Century: English, Polish, and Ukrainian Perspectives. International Journal on Culture, History, and Religion. 2025. № 7(SI1). С. 356-371.

References

1. Koliubaiev, A. (2023). Zberezhennia ukrainskoi kulturnoi identychnosti yak faktor derzhavotvorennia [Preservation of Ukrainian cultural identity as a factor of state-building]. Ukrainske znannia – Ukrainian studies, 3(88), 256-266 [in Ukrainian].

2. Sorochuk, L., Tovmash, D. (2024). Ukrainska kultura ta mova yak faktory natsionalnoi identychnosti [Ukrainian culture and language as factors of national identity]. Ukrainskyi almanakh – Ukrainian almanac, 35, 84-90 [in Ukrainian].

3. Sarnovska, N. I., Antonivska, M. O. (2022). Vplyv hlobalizatsii na movu yak nevidiemnu chastynu kultury ukrainskoho suspilstva [Influence of globalization on language as an integral part of Ukrainian culture]. Pytannia kul'turologii – Issues of Culturology, 39, 220-228 [in Ukrainian].

4. Dreichuk, O., Ilchenko, O. (2023). Mova ta komunikatsiia v aspekte hlobalizatsii kultur [Language and communication in the aspect of cultural globalization]. Molodyi vchenyi – Young Scientist, 1.1(113.1), 10-13 [in Ukrainian].

5. Holopych, I. M., Overchuk, O. B., Pertseva, V. A. (2024). Vidtvorennia hlobalnoi kultury v movi [Reproduction of global culture in language]. Naukovi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology, 66, 38-41 [in Ukrainian].

6. Kobiakova, I., Alifirovets, M., Shynkarenko, D. (2024). Vplyv hlobalizatsii na rozvytok ukrainskoi ta anhliiskoi movy [Influence of globalization on the development of Ukrainian and English]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual Issues of Humanities, 72(2), 176-181 [in Ukrainian].

7. Ponomarenko, V. P. (2021). Novitni zapozychennia v ukrainskii movi: sotsialnokulturni aspekty [New borrowings in the Ukrainian language: socio-cultural aspects]. Liudyno-i kul'turoznavchi priorytety suchasnoho movoznavstva: napriamy, tendentsii ta mizhdytsyplinaryna metodolohiia – Human and Cultural Priorities of Modern Linguistics: Directions, Trends, and Interdisciplinary Methodology, 354-361 [in Ukrainian].

8. Lipych, V. M. (2024). Morfolohichni innovatsii v ukrainskii movi v konteksti hlobalizatsii [Morphological innovations in the Ukrainian language in the context of globalization]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of TNU named after V. I. Vernadsky. Ser.: Philology. Journalism, 35(74)1, 40-45 [in Ukrainian].

9. Shapovalenko, N. M. (2025). Dynamika movnykh zmin u suchasnomu dyskursi [Dynamics of language changes in contemporary discourse]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 39(2), 63-67 [in Ukrainian].

10. Nedashkivska, T., Bernatska, S., Pogorila, A., Verbytska, L., Diukar, K. (2025). Semantic Shifts in the 21st Century: English, Polish, and Ukrainian Perspectives. International Journal on Culture, History, and Religion, 7(SI1), 356-371 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'255.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-856-867

Москаленко Наталія Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https:// orcid.org/0000-0003-4433-6334

Чепінога Семен Андрійович магістр кафедри перекладу Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0009-3160-7159

ПОЕТИКА ЖАХУ В ТВОРІ КЛАРКА ЕШТОНА СМІТА "ПРИШЕСТЯ БІЛОГО ХРОБАКА" ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. У статті здійснено дослідження поетики жаху в повісті Кларка Ештона Сміта «Пришестя Білого Хробака» (*The Coming of the White Worm*) та проаналізовано особливості відтворення стилістичних засобів створення надприродного жаху в українському перекладі Євгена Онуфрієнка.

Аналіз повісті підтвердив, що К. Е. Сміт, як представник напряму *weird fiction*, формує атмосферу жаху через вишукану, поетично насичену стилістику та статичне нагнітання загрози: головне джерело страху — Рлім Шайкорт (*або Білий Хробак*) — конструюється автором як космічна, позамежна сутність. Для цього використовуються такі стилістичні засоби, як антономазія (*заміна імені на абстрактні поняття*), негативна дефініція (*опис через заперечення земних ознак*) та гіпербола. Подібні методи (*разом з окріморонами*) Ештон Сміт використовує і для опису фантастичної місцевості, включаючи холодні гіперборейські пейзажі.

Виявлено, що перекладач схильний до стратегії інтенсифікації прагматичного впливу на читача. Нейтральні або загальновживані дієслова та прикметники в перекладі часто замінюються на більш експресивні відповідники (*наприклад, beat → шмагав, weird → химерний, wind → вітровій*). Водночас зафіксовано випадки нейтралізації окремих образів. Зокрема, уніфікація епітета "*pale*" (*блідий*) як "*білий*" призвела до часткової втрати конотації хворобливості, а переклад епітета "*swollen*" (*роздутий*) як "*товстий*" також дещо знизив ефект фізіологічного жаху.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що український переклад повісті "Пришестя Білого Хробака" є високоякісною адаптацією, яка

успішно реалізує головну прагматичну мету жанру — занурення читача в атмосферу надприродного жаху.

Ключові слова: стилістичні засоби, поетика жаху, переклад, адаптація, тратегії інтенсифікації прагматичного впливу.

Moskalenko Nataliia Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Translation Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-4433-6334

Chepinoha Semen Andriiovych Master's student at the Department of Translation Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0009-0009-3160-7159

POETICS OF HORROR IN CLARK ASHTON SMITH'S WORK " THE COMING OF THE WHITE WORM" AND THE PECULIARITIES OF ITS REPRODUCTION IN UKRAINIAN

Abstract. The article examines the poetics of horror in Clark Ashton Smith's novella "The Coming of the White Worm" and analyzes the specific features of rendering stylistic devices of supernatural horror in the Ukrainian translation by Yevhen Onufriienko. The analysis confirms that C. A. Smith, as a representative of weird fiction, builds an atmosphere of horror through sophisticated, poetically saturated stylistics and a static buildup of tension. The primary source of fear — Rlim Shaikorth (*the White Worm*) — is constructed by the author as a cosmic, otherworldly entity. To achieve this, the author employs such stylistic devices as antonomasia (*replacing a name with abstract concepts*), negative definition (*description through the denial of earthly traits*), and hyperbole. Similar methods, along with oxymorons, are used by Smith to describe the fantastic setting, including the cold Hyperborean landscapes.

The study reveals that the translator tends toward a strategy of intensifying the pragmatic impact on the reader. Neutral or commonly used verbs and adjectives in the translation are often replaced with more expressive equivalents (e.g., *beat → шмагав*, *weird → химерний*, *wind → вітровій*). At the same time, certain instances of image neutralization were identified. Specifically, the unification of the epithet "*pale*" as "*white*" (*білий*) led to a partial loss of the connotation of sickliness, and the translation of the epithet "*swollen*" as "*thick*" (*товстий*) somewhat diminished the effect of physiological horror. In conclusion, the Ukrainian translation of "The Coming of the White Worm" is a high-quality adaptation that successfully realizes the primary pragmatic goal of the genre — immersing the reader in an atmosphere of supernatural horror.

Keywords: stylistic devices, poetics of horror, translation, adaptation, strategies for intensifying pragmatic impact

Постановка проблеми. Weird fiction (химерна фантастика) — це специфічний літературний напрям, що сформувався у США в 1920-х роках і на сучасному етапі переживає період ревіталізації у формі "new weird" (нова химерна фантастика). Жанрова природа цього явища характеризується синкретизмом елементів горору, фентезі та наукової фантастики. Попри те, що фундаторами напряму виступили такі знакові автори, як Говард Філіпс Лавкрафт, Роберт Говард, Кларк Ештон Сміт (спираючись на традиції Едгара Аллана По), в українському літературному просторі їхня творчість тривалий час залишалася практично невідомою.

За радянських часів weird fiction практично не публікувався, що призвело до відсутності традиції його перекладу та критичного осмислення.

Як наслідок, доробок ключових представників жанру залишається малодослідженим в українському контексті. Зокрема, творчість Кларка Ештона Сміта, одного з найяскравіших стилістів "золотої доби" американського фентезі та горору, була представлена українському читачеві лише у 2023 році.

Оскільки ця публікація є першим офіційним перекладом творів Сміта українською мовою, постає гостра наукова потреба у дослідженні перекладацьких стратегій, використаних для відтворення специфічної авторської стилістики, а також аналізі адаптації ключових жанрових маркерів для сучасного читача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання перекладу англомовної горор-літератури та адаптації ключових елементів жанру українською мовою були висвітлені у працях М. Борзової [1] та А. Гудманян [2]. Особливу увагу приділено вивченню сегменту "weird fiction" (химерна фантастика) на основі праць Д. Д. Денисової [3].

Теоретичну базу дослідження також склали праці іноземних авторів, зокрема Ноеля Керролла [4], та аналітичні матеріали організації Horror Writers Association [5].

Мета статті – з'ясування художніх і поетичних елементів, що формують атмосферу жаху у творі "Пришестя Білого Хробака", а також визначення особливостей їхнього перекладу українською, зокрема інтерпретації образу головного антагоніста — Білого Хробака, та описів фантастичної місцевості.

Одним із головних завдань цього дослідження є визначення методів, за допомогою яких Кларк Ештон Сміт вибудовує образ Білого Хробака у повісті, адже саме він є головним джерелом страху. Не менш важливим є

аналіз того, як опис цього істоти передано в українському перекладі, і чи вдалося перекладачеві зберегти первісний естетичний ефект жаху.

Виклад основного матеріалу. Літературна спадщина Кларка Ештона Сміта, ключової фігури "кола Лавкрафта", тривалий час перебувала в тіні його біль відомих сучасників. Проте саме К.Сміт став творцем унікальної поетики, що об'єднала прозу космічного жаху з вишуканою, майже бароковою мовною орнаментальністю. У контексті сучасного літературознавства його творчість розглядається як один із прикладів химерної фантастики — жанру, що виникає на перетині готики, горору та фентезі. Головною ознакою цього напряму є не зовнішня атрибутика жаху, а створення метафізичної тривоги, що виникає від зіткнення людської свідомості з непізнаваним "Іншим Світом" [6].

Як вже було сказано вище, специфіка письма Сміта вирізняється надмірною лексичною насиченістю та використанням рідковживаних слів, або анахронізмів. Можна сказати, що для Сміта мова є не просто засобом передачі сюжету, а інструментом побудови складних емоційних станів, зокрема у Гіперборейському циклі [7], яскравим прикладом якого є оповідання "Пришестя Білого Хробака". Цей твір є яскравим прикладом поєднання фентезі та літератури жахів. У повісті автор використовує класичні елементи, як-от магічні ритуали та образи чаклунів, але головна його мета — викликати у читача глибоке відчуття тривоги. Це досягається двома шляхами: через створення образу головного монстра — Рлім Шайкорта, та через опис незвичайних місць, де відбувається дія. Для дослідження важливо зрозуміти, як ці елементи передані в українському перекладі та чи вдалося перекладачеві зберегти атмосферу жаху, створену автором. Сміт поступово готує читача до появи ворога, називаючи його спочатку "незнаною силою" (*unknown power*), а згодом вживаючи займенники "*Він*" або "*Той*" (*The One*) з великої літери. Перекладач Євген Онуфрієнко зберіг ці великі літери, що допомагає передати особливий статус персонажа:

"*There is **One** that inhabits the place of utter cold, and **One** that respireth where none other may draw breath*" (укр. переклад: "*Існує **Той**, хто населяє місце лютого холоду, **Той**, хто вільно дихає там, де нікому іншому несила дихнути").*

Проте іноді в перекладі лексика стає більш одноманітною: наприклад, різні англійські слова для позначення істоти (*entity, being*) часто замінювалися одним словом «істота»

*"At sight of **this entity**, the pulses of Evagh were stilled for an instant by terror…"* (укр. переклад: "*Від вигляду **тієї істоти** Евагове серце на мить застигло від жаху"*).

Коли ж Білий Хробак нарешті з'являється у творі, його опис базується на когнітивному дисонансі, що виникає через поєднання мікроскопічного архетипу (хробак) з колосальними масштабами:

"*Something he had of the semblance of a fat white worm; but his bulk was* ***beyond that that of the sea-elephant***" (укр. переклад: "*Він був подібний до товстого білого хробака; одначе громаддя його тіла було* ***більшим, аніж у морського слона***").

Найбільш гротескні деталі образу, як-от очниці, що замість статичних органів зору містять краплі "*речовини кольору крові*" ("*blood-colored matter*"), остаточно виводять Хробака з біологічної площини:

"*The eye-sockets of Rlim Shaikorth were close together between his shallow nostrils; and the sockets were* ***eyeless****, but in them appeared from moment to moment globules of a* ***blood-coloured matter*** *having the form of eyeballs*" (укр. переклад: "*Очниці Рлім Шайкорта були розташовані близько одна до одної між неглибокими западинами ніздрів, і були ті очниці* ***безокими****, але щомиті в них з'являлися кулясті краплі* ***якоїсь речовини, що мали барву крові*** *та форму очних яблук*".

Вдалим перекладацьким рішенням у цьому фрагменті є використання архаїзованої лексики, зокрема слова "*барва*" замість нейтрального "*колір*".

Варто звернути увагу на те, як автор описує колір шкіри монстра. У тексті К.Сміт чергує назви "*white worm*" (*білий хробак*) та "*pale worm*" (*блідий хробак*). Наприклад, у сцені, де герой погоджується служити істоті, в оригіналі вжито: *"Evagh professed himself willing to yield worship and service to the* ***pale*** *worm"*. Проте в українському перекладі ми бачимо варіант: *"...Еваг проголосив, що охоче поклонятиметься та служитиме* ***білому*** *хробакові"*.

Різниця між цими словами є суттєвою для розуміння образу. Слово "білий" вказує лише на фізичний колір, тоді як "*блідий*" передає стан хворобливості, знебарвленості або навіть смерті. Це підкреслює, що Хробак не є звичайною живою істотою, а своєрідним втіленням смерті, яка приносить із собою арктичний мороз. Така деталь є надзвичайно важливою для всього твору, адже багато жертв Рлім Шайкорта після смерті самі стають схожими на бліді, неживі статуї. Оскільки перекладач в обох випадках використав слово "*білий*", цей важливий відтінок значення в українській версії втратився. Через це опис монстра став трохи простішим, а відчуття його "*хворобливої*" природи, яке хотів передати Сміт, дещо послабилося.

Не менш важливу роль у творенні атмосфери космічного жаху, ніж безпосередньо образ антагоніста, відіграє середовище, в якому розгортаються події. У повісті "Пришестя Білого Хробака" простір не є лише декорацією; він є активним, ворожим продовженням самої сутності Рлім

Шайкорта, візуальним втіленням головної загрози — ентропійного, потойбічного холоду.

Найбільш показовим інструментом для втілення цих аномальних явищ є майстерне використання оксиморону:

"***Frorely burned the sun*** *above Mhu Thulan from a welkin clear and wannish as ice*" (укр. переклад: "***Студено палало сонце*** *на чистому й блідавому, наче крига, небесному склепінні над Му Туланом*").

Вже у першому прикладі ми бачимо оксиморон: "*frorely burned*". Сонце, джерело тепла, виконує свою функцію ("*burned*"), але робить це з протилежним, холодним ефектом ("*frorely*"). Порівняння, яке слідує за цим, посилює цей парадокс: небосхил ("*welkin*" – *архаїзм, що додає епічності*) описується як "***wannish as ice***" (*тобто блідавий/хворобливий, наче крига*). Це вже служить чимось на кшталт ознаки появи Білого Хробака, адже це речення з'являється майже на самому початку оповідання.

Український переклад передає цей ефект як: "*Студено палало*", що є ідеальним відповідником оксиморону, але варто закцентувати увагу на важливій деталі: англійська лексема "*wannish*" містить виразну конотацію хворобливої, виснаженої блідості, що відрізняє її від нейтрального "*white*" та зближує з "*pale*". Можна припустити, що Кларк Ештон Сміт навмисне використав це слово, аби підкреслити не лише холод, а й хворобливу, "*мертву*" природу світла. Утім, для українського читача словосполучення "*блідавий, наче крига*" може виглядати дещо дивним, оскільки воно не повною мірою відтворює закладену в оригіналі семантику тотальної знебарвленості як ознаки відсутності життя.

Також слід звернути увагу на наступне речення:

"*At eve the aurora was hung from zenith to earth, like an arras in a high chamber of gods*" (укр. переклад: "*Вечорами на небосхилі від зеніту й до самої землі зависало полярне сяйво, подібне до гобелена у високому чертозі богів*").

В англійському оригіналі центральним тропом виступає розгорнуте порівняння, виражене маркером "*like*". Об'єктом порівняння є "the aurora", а суб'єктом (*або образом*) — "*an arras*" (*гобелен, багата тканина завіса*). Вибір лексеми "*arras*" є суттєвим: це не просто тканина, а предмет розкоші, що історично асоціюється зі шляхетними чи королівськими палатами, що негайно підсилює образ. Це порівняння доповнюється метафорою: простір, де з'являється сяйво, уподібнюється до "*a high chamber of gods*".

Переходячи до українського перекладу ми бачимо, що відбулися суттєві граматичні та лексико-семантичні трансформації. Найважливіша з них — це заміна пасивного стану на активний: англійське "*was hung*" замінено на українське "*зависало*".

Як наслідок, імплікація наявності божественного агента, який "*вішає*" сяйво, в українському тексті втрачається. "*Зависало*" — це те, що сяйво робить саме, воно описує його природний стан у просторі. Ця трансформація, ймовірно, зумовлена прагненням до милозвучності та природності української фрази (*конструкція "сяйво було повішене" звучала б надто штучно та громіздко*), але вона призводить до нейтралізації важливого стилістичного відтінку оригіналу — ідеї свідомого, кимось виконаного акту.

У наступному реченні ми спостерігаємо майстерне поєднання тропів, що базуються на контрасті та перебільшенні, зокрема гіперболи та оксиморона:

"*It seemed that the light shone from the north, **pale and frigid as fire of ice**; and going to the window he beheld a great beam that traversed all the sea, coming as if from the hidden pole*" (укр. переклад: "*Здавалося, що світло те сяяло з півночі, **бліде й холодне, наче полум'я з криги**; підійшовши до вікна, він уздрів велетенський сніп світла, що перетинав усе море, ніби линучи з **далекого, захованого за небосхилом** полюса*")

В англійському оригіналі центральним виражальним елементом є оксиморон, втілений у парадоксальній конструкції "*fire of ice*". Цей троп є ядром порівняння (*введеного маркером "as"*), де сяйво уподібнюється до явища, що поєднує візуальні характеристики вогню з тактильними характеристиками льоду, що додатково підкреслюється епітетом "*frigid*" *(що позначає "крижаний" або "холодний"*). Це поєднання взаємовиключних понять ефективно передає дивовижну природу полярного сяйва і водночас промовисто вказує читачеві на неприродний (*або аномальний*) характер цього явища.

Далі у тексті, "*he beheld a great beam that traversed all the sea*", ми стикаємося з метафорою, де аморфне світлове явище описується як великий промінь, що надає йому форми. Ця метафора негайно посилюється гіперболою: твердження, що цей промінь "*traversed all the sea*", є очевидним художнім перебільшенням, що має на меті передати космічний масштаб сяйва, яке домінує над усім ландшафтом.

Ключові літературні тропи речення — оксиморонне порівняння ("*наче полум'я з криги*") та гіпербола ("*перетинав усе море*") — відтворені адекватно та зберігають свою стилістичну силу. Цікавою є лексична заміна в рамках метафори: "*a great beam*" перекладено як "*велетенський сніп світла*". Лексема "*сніп*", можливо, є навіть більш вдалою, ніж "*промінь*", оскільки вона краще передає структуру сяйва, що часто складається з багатьох паралельних променів, зібраних разом.

Однак найпомітніша перекладацька трансформація, як і в попередньому аналізованому фрагменті, відбувається у фіналі речення.

Оригінальний лаконічний вираз "*coming as if from the hidden pole*" зазнає значного розширення та конкретизації, перетворюючись на *"...ніби линучи з* ***далекого, захованого за небосхилом*** *полюса*". Перекладач тут вдається до додавання, вводячи епітет "*далекого*", та експлікації: абстрактне "*hidden*" він розшифровує, уточнюючи, як саме полюс захований — "*за небосхилом*". Таким чином, якщо оригінал залишає простір для містичного тлумачення "*прихованості*" (*де? як?*), то переклад раціоналізує цей образ, перетворюючи його на конкретний, фізично-географічний опис джерела світла, що знаходиться за лінією горизонту.

Продовжуючи дослідження стилістичних засобів, варто звернути увагу на не менш яскраві описи, які автор застосовує до місця перебування самого Хробака — велетенської крижаної фортеці Йікілт. Одне з перших описів цієї гігантської структури, що з'являється у гавані, є особливо показовим:

"It filled the broad haven from shore to shore, and sheered up to a ***height immeasurable*** *with piled escarpments and tiered precipices; and its pinnacles hung like towers in the zenith above the house of Evagh"* (укр. переклад*: "Той айсберґ заповнював собою всю широку гавань від берега до берега та підіймався в* ***неозору височінь*** *нагромадженнями ескарпів і незчисленними ярусами стрімчаків, а його гостроверхі крижані скелі здіймалися, неначе вежі, до самого зеніту, нависаючи над Евaговим домом")*

В оригінальному тексті домінує гіпербола, яка одразу створює нелюдський, грандіозний масштаб об'єкта: "*filled the broad haven from shore to shore*", "*a height immeasurable*". Автор використовує мілітарну та архітектурну метафору для опису структури айсберга, вживаючи лексеми "*escarpments*" (*ескарпи*) та "*precipices*" (*стрімчаки*). Ця метафора посилюється у фіналі речення через порівняння: "*its pinnacles hung* ***like towers***". Звертає на себе увагу дієслово "*hung*", яке створює загрозливий, гнітючий образ: "*вежі*" айсберга нависають безпосередньо над "*домом Евага*", фізично та символічно домінуючи над людським житлом.

Український переклад точно відтворює гіперболічний масштаб та основні метафори (*ескарпи, стрімчаки, вежі, тощо*), проте вдається до низки характерних трансформацій та конкретизації. По-перше, на початку речення відбувається експлікація**:** безособове "*It*" замінюється на "*Той айсберґ*". По-друге, перекладач активно насичує текст описовими епітетами, відсутніми в оригіналі. Так, "*pinnacles*" перетворюються на "*гостроверхі крижані скелі*". Епітети "*гостроверхі*" та "*крижані*" є додаваннями, які, хоча й логічно випливають з контексту (*це айсберг*). Аналогічна трансформація-додавання з спостерігається у фразі "*незчисленними ярусами стрімчаків*", де "*tiered*" (*ярусні*) перетворюється на "***незчисленні яруси***". Перекладач

посилює авторську ідею, додаючи ще один гіперболічний епітет ("*незчисленні*").

Для подальшого посилення образу неприродної величі айсберга, автор переходить від прямого опису до порівняння його з найграндіознішими міфічними об'єктами вигаданого світу, використовуючи прийом гіперболічного зіставлення:

"*It was **higher than the dread mountain Achoravomas**, which belches rivers of flame and liquid stone that pour unquenched through Tscho Vulpanomi to the austral main. It was **steeper than the mountain Yarak**, which marks the site of the boreal pole; and from it there fell a wan glittering on sea and land*" (укр. переклад: "*Він був **вищий за страхітливу гору Ахоравомас**, яка вивергає ріки полум'я та рідкого каменю, що струменіють, незгасимі, попри Чо Вулпаномі та вливаються у води південного моря. Він був **крутіший за гору Ярак**, яка позначає місце, де розташований Північний полюс, і **тьмяне** мерехтіння падало на море й на суходіл з його крижаного громаддя*").

В оригіналі домінантним тропом знову є гіпербола, виражена через подвійне порівняння: айсберг Йікілт не просто великий, він вищий за гору Ахоравомас і крутіший за гору Ярак. Кларк Ештон Сміт майстерно використовує прийом антитези: крижана споруда (*Йікілт*) перевершує за масштабом не лише еталонний північний пік (*Ярак*), але й свою пряму протилежність — страхітливу вогняну гору (*Ахоравомас*), що "*belches rivers of flame*".

Важливу роль відіграють вигадані топоніми (*Achoravomas, Tscho Vulpanomi, Yarak*), які створюють ефект епічної міфологізації простору. Фінал речення "*from it there fell a wan glittering*" створює контрастний образ: гігантське тіло випромінює слабке, хворобливе ("*wan*") світло, що підкреслює його неживу, примарну природу.

Аналізуючи переклад, насамперед варто відзначити стратегію роботи Євгена Онуфрієнка з авторськими топонімами. Перекладач вдається до практичної транскрипції (*Achoravomas → Ахоравомас; Yarak → Ярак*) та транслітерації (*Tscho Vulpanomi → Чо Вулпаномі*), що є абсолютно виправданим і стандартним рішенням. Це дозволяє зберегти оригінальну міфотворчість автора та екзотичне, "чужинське" звучання назв, не намагаючись їх штучно "українізувати".

Кульмінацією описової майстерності є зображення руйнування айсберга, що настає одразу після загибелі Рлим Шайкорта, завершуючи центральний конфлікт повісті.

Цей процес описаний з не меншою деталізацією, ніж сама поява крижаної фортеці:

"*Crag by crag the ice was runneled and eaten away; and huge portions fell off with a mighty splashing; and the highest pinnacle collapsed; but still the blackness poured out as from an unfathomable fountain*" (укр. переклад: "*Один по одному **тепло** вкривало крижані стрімчаки айсберґа мережею струмків і цілковито їх роз'їдало; величезні шматки відпадали від нього і з гучним плюскотом поринали у воду; ось уже пощезла його найвища вершина, проте чорнота й далі вивергалася з крижаної гори, неначе з незглибимого водограю*".

В оригіналі відчуття жаху досягається насамперед через специфічний синтаксичний ритм: повторення сполучника *"and"* створює ефект невідворотності; катастрофа відбувається швидко, удари йдуть один за одним, не даючи читачеві перевести подих. Додаткової моторошності надає пасивна конструкція *"eaten away"*, яка персоніфікує процес руйнування, натякаючи на те, що лід нищить якась містична, невидима сила, а не просто температура.

У перекладі Онуфрієнка ця сцена зазнала суттєвої трансформації. Перекладач застосував стратегію експлікації, ввівши у текст конкретного виконавця дії — лексему "***тепло***", якої не було в оригіналі. Це дещо змінює природу страху: замість містичного, незрозумілого "*поїдання*" льоду ("*ice was eaten away"*), читач бачить цілком фізичний, пояснюваний процес танення.

Остаточно закриває тему зникнення Йікілта лаконічне, але стилістично вивірене речення, що описує наслідки шторму та повне очищення морського простору:

"*Thereafter, the night being moonless, it was lost to vision; and a gale rose, blowing strongly from the south; and at dawn the sea was void of any remnant*" (**укр. переклад**: *"Ніч, яка запала потому, була безмісячна, тож айсберґ зник з очей; тоді здійнявся, налетів південний буревій, і на світанні в морі не лишилося й сліду велетенської крижини"*).

В оригінальному уривку автор використовує стриманий, майже фактологічний тон для опису остаточного зникнення айсберга. Мовний зворот "*it was lost to vision*" та фінальна фраза "*the sea was void of any remnant*" підкреслюють цю остаточність. Лексема "*remnant*" (*залишок, решта*) є навмисно абстрактною, вона означає повну відсутність будь-яких слідів.

Перекладач, зберігаючи загальну послідовність подій трансформує синтаксичну структуру, замінюючи безособовий зворот "*it was lost to vision*" на чітку причиново-наслідкову конструкцію "*тож айсберґ зник з очей*", при цьому одразу вводячи експліцитний суб'єкт "*айсберґ*" (*в оригіналі — "it"*). Ця трансформація відповідає загальній тенденції перекладача, яку ми

спостерігали раніше: він прагне усунути неоднозначність, роблячи образ більш предметним та завершеним, щоб читач точно зрозумів, що саме зникло, логічно завершуючи сюжетну лінію айсберга.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє з'ясувати особливості авторської поетики та перекладацьких трансформацій у двох ключових площинах: конструюванні образу антагоніста та моделюванні фантастичної місцевості.

По-перше, образ Рлім Шайкорта (Білого Хробака) будується автором не через пряму деталізацію, а через стратегію поступового нагнітання загрози та використання тропів, спрямованих на виклик онтологічної огиди. Кларк Ештон Сміт активно використовує антономазію (*заміну власного імені на описові конструкції The One, He, entity, being*), щоб підкреслити божественний і водночас чужорідний статус істоти. Перекладач здебільшого зберігає цей прийом, вдало відтворюючи капіталізацію займенників (*Той, Він*), проте схильний до уніфікації абстрактних понять (*зведення being та entity до єдиного відповідника "істота"*).

Основними стилістичними маркерами фантастичної місцевості (*Гіперборея, айсберг Йікілт*) у Сміта виступають оксиморон та апокаліптична гіпербола.

Оксиморонні конструкції, що базуються на поєднанні вогню і льоду (*fire of ice, frorely burned*), відтворені перекладачем із максимальною точністю (*калькуванням*), що дозволило зберегти ефект когнітивного дисонансу, закладений автором. Також вдалою є адаптація архаїзмів (*наприклад frorely — студено*).

Фантастичні елементи (*чорна вода, світло з льоду, будівлі всередині стін*) у перекладі зазнала впливу стратегії експлікації. Перекладач часто додає деталі, відсутні в оригіналі, щоб зробити образ зрозумілішим та візуально завершеним.

Євген Онуфрієнко у перекладі повісті «Пришестя Білого Хробака» демонструє тенденцію до підвищення експресивності тексту. Він успішно відтворює атмосферу жаху через відтворення оксиморонів та інших стилістичних засобів. Водночас спостерігається схильність перекладача до експлікації (пояснення незрозумілого) та конкретизації образів.

Література:

1. Борзова М. У драговині визначень та змін, які невтомно множаться як цвіль у «Будинку Ашерів»: Атрибутивні ознаки горор-жанру. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2023. №1. С. 16–23.

2. Гудманян А. Генези та жанрові особливості літератури жахів з позицій сучасної науки про переклад. Київ: Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах, 2017. С. 12–17.

3. Денісова Д. Д. Химерна фантастика: до проблеми перекладу терміну «weird fiction» українською. *Філологічні трактати.* 2017. Т. 9, № 3. С. 116–123.

4. Carroll N. The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart. New York: Routledge, 1990. 256 p.

5. Horror Writers Association. URL: https://horror.org

6. Lovecraft H. P. Supernatural Horror in Literature. New York: Dover Publications, 1973. 128 p.

7. Stableford B. Clark Ashton Smith. In: Pringle D. (ed). St James Guide to Fantasy Writers. Detroit: St James Press, 1996. P. 529–530.

References:

1. Borzova M. U drahovyni vyznachen ta zmin, yaki nevtomno mnozhatsia yak tsvil u «Budynku Asheriv»: Atrybutyvni oznaky horor-zhanru. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka.* 2023. №1. P. 16–23.

2. Hudmanian A. Henezy ta zhanrovi osoblyvosti literatury zhakhiv z pozytsii suchasnoi nauky pro pereklad. Kyiv: Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh, 2017. P. 12–17.

3. Denisova D. D. Khymerna fantastyka: do problemy perekladu terminu «weird fiction» ukrainskoiu. *Filolohichni traktaty*. 2017. T. 9, № 3. P. 116–123.

4. Carroll N. The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart. New York: Routledge, 1990. 256 p.

5. Horror Writers Association. URL: https://horror.org

6. Lovecraft H. P. Supernatural Horror in Literature. New York: Dover Publications, 1973. 128 p.

7. Stableford B. Clark Ashton Smith. In: Pringle D. (ed). St James Guide to Fantasy Writers. Detroit: St James Press, 1996. P. 529–530.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:[81’255.2:61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-868-878

Мусафір Валерія Факімівна кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.) кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, https//orcid.org/0000-0003-0600-1170

Кирилюк Світлана Василівна кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.) кафедри романо-германської філології та перекладу з німецької мови, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0003-4711-5473

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ У ЗВО (НА ПРИКЛАДІ ТЕКСТІВ МЕДИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ)

Анотація. У зв'язку зі зростанням міжнародного обміну медичною інформацією та необхідністю забезпечення точного й адекватного перекладу медичних текстів, виникає потреба в розробці ефективних методів підготовки фахівців. Існуючі підходи часто не повною мірою враховують специфічні виклики медичної термінології та контексту.

У статті розглянуто ключові особливості галузевого перекладу на прикладі текстів медичного спрямування. Визначено, що основними вимогами до такого перекладу є точність, адекватність термінології, конфіденційність та залучення кваліфікованих фахівців. Особливу увагу приділено проблемам відтворення галузевої термінології, зокрема необхідності її стандартизації та використання загальноприйнятих відповідників у мові перекладу.

Описано типові перекладацькі завдання, що застосовуються на практичних заняттях з практики перекладу у ЗВО. Обґрунтовано важливість використання спеціалізованих словників для забезпечення якості та узгодженості перекладу. Результати дослідження можуть бути використані в практиці перекладу та підготовці фахівців у сфері галузевої комунікації.

У публікації зазначаються основні проблеми медичного перекладу: наявність скорочень та специфічної термінології; відсутність єдиних термінів, оскільки не всі бази даних підтримують українську мову; поєднання медичної та загальної лексики, що простежується у явищах полісемії; специфіка текстів медичної галузі, кожний з яких має свої вимоги та труднощі перекладу (наукові статті та публікації, історії хвороби, виписки,

рецепти, довідки, інструкції до медичних препаратів та обладнання, документація для клінічних випробувань, матеріали для фармацевтичної промисловості; патенти; медичні документи для пацієнтів, які лікуються за кордоном.

Ключові слова: медичний переклад, вправи, методика викладання, термінологія, підготовка перекладачів, якість перекладу.

Musafir Valeria Ph. D in Philology, Assistant professor (without a scientific title) in the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0003-0600-1170.

Kyryluik Svitlana Ph. D in Philology, Assistant professor (without a scientific title) in the Department of Romano-Germanic Philology and German Translation, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0003-4711-5473

FEATURES OF TEACHING SPECIALIZED TRANSLATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (USING MEDICAL TEXTS AS AN EXAMPLE)

Abstract. Due to the growth of international exchange of medical information and the need to ensure accurate and adequate translation of medical texts, there is a need to develop effective methods for training specialists. Existing approaches often do not fully take into account the specific challenges of medical terminology and context.

The article examines the key features of specialized translation using the example of medical texts. It is determined that the main requirements for such translation are accuracy, adequacy of terminology, confidentiality and involvement of qualified specialists.

Special attention is paid to the problems of reproducing terminology, in particular the need for its standardization and the use of generally accepted equivalents. Typical translation tasks used in practical classes in higher education institutions are described. The importance of using specialized dictionaries to ensure the quality and consistency of translation is substantiated. The results of the study can be used in translation practice and training specialists in the field of medical communication.

The publication identifies the main problems of medical translation: the presence of abbreviations and specific terminology; the lack of unified terms, since not all databases support the Ukrainian language; the combination of

medical and general vocabulary, which is traced in the phenomena of polysemy; the specificity of medical texts, each of which has its own requirements and translation difficulties (scientific articles and publications, medical histories, extracts, prescriptions, certificates, instructions for medical drugs and equipment, documentation for clinical trials, materials for the pharmaceutical industry; patents; medical documents for patients treated abroad.

Keywords: medical translation, practical exercises, teaching methodology, terminology, translator training, translation quality.

Постановка проблеми. Підготовка перекладача передбачає ознайомлення з різними галузями людської діяльності, які мають свою специфіку та особливості функціонування. Можна виділити декілька напрямків галузевого перекладу, відповідно до яких виникає потреба у перекладацьких послугах, а саме: гуманітарні науки та мистецтво (сюди можна ще додати культуру у широкому розумінні); соціальні науки; сферу економіки та фінансів: точні науки (фізика, математика, технології виробництва); сфера ІТ; інженерія та будівельна галузь; сільське господарство; сфера обслуговування у широкому сенсі (транспорт, безпека, довкілля); охорона здоров'я та медична галузь. Ці напрямки, в свою чергу, поділяються на підгрупи, кожна з яких має свою специфіку та типологію текстів. У медичній сфері можна виділити три основні типи текстів:

- Переклад медичних інструкцій до ліків та приладів.
- Усні переклади у лікарнях та при зборі анамнезу (можуть бути в цифровому вигляді у реальному часі), що включає в себе опитування пацієнта про історію хвороби та спосіб життя. Цей процес є основним суб'єктивним методом медичного обстеження і допомагає лікарю зібрати інформацію, необхідну для встановлення правильного діагнозу. Сюди також можна віднести підготовку документів до лікування за кордоном та клінічні дослідження.
- Переклад текстів науково-популярної чи науково-академічної літератури, переклад патентів.

Галузевий медичний переклад є однією з найвідповідальніших спеціалізацій, оскільки помилки в такому перекладі можуть мати серйозні наслідки для здоров'я пацієнтів.

До основних проблем галузевого медичного перекладу можна віднести наявність специфічної термінології (тому зазвичай перекладач спеціалізується лише на одній або декількох галузях: кардіології, хірургії, фармацевтиці чи медичному обладнанні); наявність абревіатур та скорочень; необхідність захисту конфіденційних даних пацієнта; знання нормативних вимог (історія хвороби, висновок, інструкція, знання української

бази eHealth, в якій зараз працюють українські лікарі та оформлюють історії хвороби пацієнта); адаптація до культурних особливостей.

Основна проблема викладання галузевого медичного перекладу постає у необхідності компактного розподілу матеріалу на практичних заняттях, які знайомлять студентів з різними типами текстів медичної галузі та надають поради у подальшому саморозвитку, оскільки перекладач з медичної галузі або має консультанта з його сфери діяльності, або набуває додаткової кваліфікації через курси чи додаткову освіту.

У статті наводяться приклади вправ для студентів-перекладачів та обговорюються подальші перспективи розробки методичних рекомендацій для викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед досліджень сучасних науковців слід зазначити О. Чередниченко та О. Каніщеву [1], М. Войцехович [2], М. Железняк [3], І. В. Кучеренко, М. М. Адаменко [4], А. Боцман [5].

Як зазначає І. Гаврилова багатозначність медичних слів німецької мови фіксується за допомогою тлумачних термінологічних словників [6, С. 127]. Вони формують певну систему, де лексеми пов'язані між собою метафоричним значенням. Дослідниця наводить приклад лексеми «*die Brücke*», яка відповідно до контексту вживання може позначати «*частину стовбурного відділу головного мозку*», або - «*зубний протез*» [6, С. 128]. Перекладач, обізнаний у явищах полісемії буде здатний відтворити значення лексеми в залежності від контексту. Цю думку також підтримує О.С. Ісаєва, яка підкреслює, що «*значна група медичних термінів належить до поліфункціональної лексики, а їх термінологічність зумовлена контекстом чи особливостями вживання*» [7, С. 120].

Проте, зовсім інша ситуація зі складними термінами, для тлумачення та перекладу яких існують термінологічні бази з усталеними стандартами. Наприклад, Medical Dictionary for Regulatory Activities (MedDRA), яка намагається надати єдину стандартизовану міжнародну медичну термінологію [8]. ЇЇ можна використовувати для нормативної комунікації та оцінки даних, що стосуються лікарських засобів для використання людиною. MedDRA призначена для використання в реєстрації, документації та моніторингу безпеки лікарських засобів через всі фази циклу розробки (тобто від клінічних випробувань до спостереження). На жаль серед 27 робочих мов не має української, хоча база й поповнюється кожного року новими мовами (наприклад, у 2025 було додано норвезьку, словацьку та словенську). Користувачам доступні три версії браузера MedDRA. Один призначений для встановлення на локальних комп'ютерах, а два доступні через Інтернет. Браузери включають всю ієрархію термінів MedDRA на всіх

підтримуваних MedDRA мовах і дозволяють детально перевіряти з різних точок зору. Термінологія є безкоштовною для всіх регуляторних органів у всьому світі, для науковців, медичних працівників та інших осіб, які займаються некомерційною діяльністю, тоді як платні послуги стосуються фармацевтичних компаній з річним оборотом коштів.

В Україні для контролю за перекладом медичної термінології та інструкцій до ліків діє закон «Про лікарські засоби» від 04.04.1996 №123/96 [9], а також працює Держлікслужба (Державна служба України з лікарських засобів та контролю за наркотиками). Як правило медичний переклад повинен здійснюватися перекладачем з медичною освітою, хоча такого знайти не просто. Найчастіше робота виконується перекладачем та редагується медичним консультантом.

У статті здійснено спробу показати варіанти практичних завдань для майбутніх перекладачів на прикладі медичних текстів різного типу.

Мета статті – розглянути комплекс вправ на заняттях з практики перекладу на прикладі медичних текстів заради удосконалення перекладацької компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Студентам ЧНУ імені Петра Могили, які вивчають практику перекладу на четвертому курсі, пропонуються декілька завдань до теми "Verletzungen", що знайомлять студентів з основною лексикою рівня B2 та надають можливість використовувати її у бесідах з пацієнтами. Крім того наводяться варіанти завдань на основі двох текстів медичного спрямування.

Вправа І. Перекладіть наступні речення про травми та поранення людей відповідно до контексту, звертаючи увагу на виділені слова:

- Ich **bin umgeknickt**.
- Ich habe **mir** den Fuß **verstaucht**.
- Ich habe **mir** beim Volleyballspielen die Schulter **verrenkt**.
- Der Arzt **renkt** meine Schulter wieder **ein**.
- Ich habe **mir** gestern beim Fußballspielen den Oberschenkel **gezerrt**.
- Ich habe so einen **Muskelkater**, dass ich mich kaum bewegen kann.
- Ich bin beim Joggen hingefallen und habe **mir** das Knie **geprellt**.
- Ich habe **mir** den Fuß **verknackst**.
- Ich habe **mich vertreten** / Ich bin falsch **aufgetreten**.
- Ich **hab's im Kreuz**.
- Seitdem ich gestern die Koffer getragen habe, **tut mir das Kreuz weh**.
- Ich kann heute nicht zur Uni gehen. Ich hab' einen **Hexenschuss**.
- Ich habe **mir** den Kopf **verstoßen**.
- Er hat **eine Beule bekommen**.

- Ich habe **mir** das Knie **aufgeschürft.**
- Er hat **eine Platzwunde** über dem Auge.
- Ich habe **mich** an der Herdplatte **verbrannt**.
- Du hast **dich** in den Finger **geschnitten**.
- Du **hast dir** den Finger in der Tür **eingeklemmt**.

Для правильного перекладу наведених прикладів студенти повинні усвідомлювати різницю у значеннях, а також знати розбіжності між побутовим та літературним вжитком лексем. Наприклад, дієслово «*umgeknickt sein*» вживається у розмовній мові. Літературний або професійний варіант «*вивихнути щось*» лунатиме «*sich etwas verstauchen*». Слово «*das Kreuz*» можна перекласти як «*поясниця, поперек, або медичним терміном крижі*». Проте у повсякденному спілкуванні частіше зустрічається переклад «*поясниця*». Лексема «*das Kreuz*» є скороченою формою від «*das Kreuzbein*» *(крижова кістка)*. Цікавим з боку перекладу є вживання лексеми «*Hexenschuss*» на позначення гострого раптового болю. Крім цього, фразу «*Я оступився*» у розмовно-побутовому контексті можна відтворити різними способами: «*Ich habe mich vertreten*», або «*Ich bin falsch aufgetreten*».

Розглядаючи тему «Verletzungen», варто зупинитися на різних видах болю, оскільки при пораненнях, необхідно вміти описувати стан пацієнта, або симптоми захворювань. Доречним є знайомство студентів з тлумаченням таких лексем та контекстом їх вживання:

Вправа ІІ. Ознайомтесь з перекладом різного виду болю, перекладіть речення, враховуючи контекст.

- Stechend Колючий, гострий біль
- Dumpf Глухий біль
- Ziehend Ниючий, тягнучий біль
- Hämmernd Стукаючий, пульсуючий біль
- Pochend Пульсуючий біль
- Drückend Давлючий біль
- Brennend Пекучий біль
- Blitzartig Раптовий, стріляючий біль
- Kribbelnd Ниючий, з поколюванням біль
- Zermürbend Виснажливий біль

1. **Stechende Schmerzen** können mit einer Entzündung oder einem Schmerzsyndrom zusammenhängen.
2. **Dumpfe Schmerzen** können durch Verspannungen der Muskeln, Gelenkprobleme oder Entzündungen entstehen.
3. Erkrankungen wie Fibromyalgie, Schilddrüsenunterfunktion, Parkinson oder Durchblutungsstörungen können **ziehende Schmerzen** verursachen.
4. **Hämmernde Schmerzen** sind typisch für Migräne.

5. Eine Entzündung im Zahninneren oder eine Zahnwurzelentzündung kann starke, **pochende Schmerzen** verursachen.

6. **Drückende Schmerzen** können durch Spannungskopfschmerzen, Muskelverspannungen oder auch schwerwiegendere Zustände wie einen Herzinfarkt ausgelöst werden

7. **Brennende Schmerzen** sind ein Symptom für neuropathische Schmerzen, die durch eine Schädigung oder Reizung von Nerven entstehen.

8. Eine vorübergehende Einklemmung oder Reizung eines Nervs kann **blitzartige Schmerzen** verursachen.

9. **Kribbelnde Schmerzen** werden durch Nervenprobleme verursacht und als elektrisierend beschrieben werden können.

10. **Zermürbende Schmerzen** sind anhaltende, oft chronische Schmerzen, die die Lebensqualität erheblich beeinträchtigen.

Вправа ІІІ. На прикладі уривку тексту медичного спрямування з підручника «Klinik und Technik» наведемо приклади перекладацьких завдань [10, С. 1]:

Der Baustein des menschlichen Körpers ist ***die Zelle****. Sie besteht aus* ***Zellkern, Zytoplasma, Zellwand, Organellen und den interzellulären Verbindungen****. Der Zellkern enthält* ***DNA*** *(Desoxyribonukleinsäure) und* ***RNA*** *(Ribonukleinsäure). Er ist die Steuerzentrale der Zelle und gleichzeitig* ***Träger der Erbeigenschaften*** *in Form der Chromosomen. Da die Nukleinsäuren für* ***die Eiweisssynthese*** *verantwortlich sind, steuert die Zellkern* ***auch die Zellteilung*** *und somit das Wachstum des Organismus. Die Zellkerne weisen je nach Zellart unterschiedliche Größe und Form auf. Sie können rund, oval, gelappt oder stabförmig sein. Zellkerne sind in der Regel einzeln, seltener in der Mehrzahl in der Zelle vorhanden. Mehrere Kerne* ***weisen die Riesenzellen tuberkulöser Entzündungsherde*** *oder von* ***Granulomen bei Hodgkin Krankheit auf****.* [10, С. 1].

1. Перекладіть текст, звертаючи увагу на виділені слова та послуговуючись медичними словниками.

2. Чи відрізняється переклад окремих лексем за допомогою словника та у межах контексту?

3. Побудуйте 5 питань до тексту. Один студент відповідає, інший перекладає відповідь німецькою.

4. Об’єднайте уривки речень у такий спосіб, щоб речення мало сенс (тут викладач може творче підійти до завдання та утворити на основі тексту похідні речення).

5. Заповніть пропуски словами з тексту (такий тип завдань успішно розвиває навички інтертекстуальної здогадки та є чудовою вправою саме для перекладачів).

Вправа IV. Ознайомтеся з діалогом між лікарем та пацієнтом під час консультації. Виділить основні особливості медичного дискурсу. Зверніть увагу на типові медичні кліше при зборі анамнезу. Перекладіть репліки німецькою мовою на українську та навпаки:

– Schönen guten Tag. Mein Name ist Elke Michel und ich bin als Assistenzärztin hier auf der Station tätig. Ich würde gerne das Anamnesegespräch mit Ihnen führen. Sind Sie damit einverstanden?

– Так, звісно.

– Wunderbar. Kurz zum Ablauf. Ich werde Ihnen jetzt erstmal ein paar persönliche Fragen stellen und dann direkt zu Ihren aktuellen Beschwerden übergehen. Wenn Sie etwas nicht verstehen, machen wir eine kurze Pause, ja?

– Так, я все зрозуміла.

– Чудово! Як Вас звати?

– Ich heiße Erika Schmidt.

– Пані Шмідт, скільки Вам років? Назвіть також повну дату та рік народження.

– Ich bin 27 Jahre alt und bin am 18. April 1998 geboren.

– Wunderbar. Wie groß sind Sie denn? Und wie viel wiegen Sie?

– Мій ріст 165 см, а вага між 53 та 55 кг.

– Добре, як звати Вашого сімейного лікаря?

– Frau Doktor Meier. Sie sitzt nicht weit von hier.

– Frau Schmidt, was führt Sie zu uns?

– Мені зле вже приблизно протягом тижня. Спочатку я думала, що це звичайна застуда, оскільки місяць тому я вже хворіла на застуду. Я подумала, що напевно її запустила (verschlägt), тому що в цей період багато працювала. Und jetzt hat es angefangen, dass ich mich sehr müde gefühlt habe und danach ein Schmerzen hatte. Und 3 Tage später habe ich angefangen zu husten. Und der Husten wird immer stärker. А ще через два дні піднялася температура. Я вже почала турбуватися.

– Haben Sie das Fieber gemessen? Können Sie mir sagen, wie hoch es war, als Sie zum letzten Mal es gemessen haben?

– Ich habe es letzten Mal heute Morgen gemessen und es war 38.8 Grad. Es hat mit 37.7 Grad angefangen und wurde dann immer höher. Я вже декілька разів приймала парацетамол, щоб знизити температуру.

– Haben Sie sonst Medikamente gegen die aktuellen Beschwerden eingenommen?

– Nur Salbetabletten gegen die Halsschmerzen.

– Ви говорили, що все почалося приблизно тиждень тому. Чи можете описати початок хвороби детальніше?

– Так, окрім описаного в мене ще є відчуття розбитості. Und ich liege einfach im Bett seit ein paar Tagen. Aber der Husten wird immer stärker und ich kann in der Nacht kaum schlafen. Кашель вночі ще сильніший ніж у день.

– Und was ist das für ein Husten? Ist das ein trockener Husten oder ein Husten, wo Schleim hochkommt?

– Зараз вже з'явилася мокрота, з кожним днем її все більше.

– War es langsamer Anfang mit dem Husten oder ging es plötzlich los?

– Das hat zuerst hier oben aus dem Hals angefangen und dann ging es unter.

– Бажання кашляти постійно присутнє. Я також намагаюсь глибоко дихати, оскільки є відчуття, що в мене не вистачає кисню…

Такий діалог можна надалі продовжити описом додаткових симптомів, видів болю, необхідними аналізами, необхідністю додаткового огляду та обстежень.

Подвійна структура діалогу розвиває здатність студентів швидко «перемикатися» з однієї мови на іншу.

Висновки. Підсумовуючи розглянуті проблеми медичного перекладу, слід виділити декілька аспектів, які потрібно враховувати при викладанні у ЗВО:

– Різноманітність текстів медичного спрямування.

– Наявність термінології та явищ полісемії.

– Відмінності між професійною та популярною мовою. Перекладач має адаптувати мову залежно від цільової аудиторії – чи це інший медичний фахівець (де доречні терміни на кшталт «крижова кістка»), чи пацієнт (де краще використати «поясниця»).

– Різні культури по-різному сприймають інформацію про здоров'я та хвороби. Наприклад, відкрите обговорення невиліковних захворювань може бути табу в деяких суспільствах.

– Медичні переклади, особливо інструкції до ліків, результати клінічних випробувань та форми інформованої згоди, підлягають суворим місцевим та міжнародним нормативним актам.

– Часто медичні переклади потрібні негайно, що підвищує ризик помилок в умовах обмеженого часу.

– Поєднання науково-технічного стилю (для опису механізму дії, технічних характеристик) та простого, зрозумілого викладу (для розділів про дозування, побічні ефекти для пацієнтів).

– Нова термінологія потребує використання методів транслітерації, калькування або створення описових відповідників, часто із подальшим поясненням у дужках чи виносках.

Отже, успішний медичний переклад вимагає від фахівця не тільки лінгвістичних знань, але й глибокого розуміння предметної галузі та вміння адаптувати текст під конкретну прагматичну мету та цільову аудиторію.

Перспективним є подальший розвиток методичних рекомендацій у викладанні медичного перекладу у ЗВО, з прикладами конкретних завдань.

Література:

1. Cherednichenko O. Readability Evaluation for Ukrainian Medicine Corpus (UKRMED) [Electronic resource] / O. Cherednichenko, O. Kanishcheva // Computational Linguistics and Intelligent Systems (COLINS-2021) : proc. of the 5th Intern. Conf., April 22–23, 2021. Vol. 2870. – Kharkiv, 2021. – 11 c.

2. Войцехович М.Я. Латинська та німецька медична термінологія: історія та сучасність / М.Я. Войцехович // Вісник проблем біології і медицини. – 2011. – 2(1). – С. 15–19.

3. Железняк М. Українські енциклопедично-словникові видання як засіб поширення медичних знань / М. Железняк, О. Іщенко // Праці Наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки. – 2024 – Вип.73(1). – С. 1-10 https://doi.org/10.25040/ntsh2024.01.22.

4. Кучеренко І. В. Особливості перекладу медичних термінів / І.В. Кучеренко, М.М. Адаменко // Матеріали XIV Міжнародної наукової інтернет-конференції. «Advanced technologies of science and education» (19–21 квітня 2018 р.). – Кременчук: Видавництво КНУ, – 2004 – С. 45–50. – Режим доступу: https:intkonf.org/kucherenko-iv-adamenko-mm-osoblivostiperekladu-medichnih-terminiv.

5. Боцман А. В. Структурно-семантичні та прагматичні особливості фармацевтичних текстів (на матеріалі англомовних інструкцій до вживання лікарських препаратів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Боцман А. В. – К., 2006. – 20 с.

6. Гаврилова І. Переклад неологізмів у сфері медицини (на матеріалі німецької мови) [Електронний ресурс] / І. Гаврилова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2021. – Вип. 40, том 1. – С. 125-130. – Режим доступу: DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-19.

7. Ісаєва О.С. Особливості перекладу спеціальної медичної лексики [Електронний ресурс] / О.С. Ісаєва // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. – 2021. – Вип. 47, том 3. – С. 120-123. – Режим доступу: DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.27.

8. Medical Dictionary for Regulatory Activities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.meddra.org.

9. Закон України «Про лікарські засоби» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/123/96-вр#Text

10. Colombi A. Klinik und Technik / A, Colombi. – Books on Demand GmBH, Norderstadt, 2006. – 222 c.

References:

1. Cherednichenko, O., Kanishcheva O. (2021). Readability Evaluation for Ukrainian Medicine Corpus (UKRMED). *Computational Linguistics and Intelligent Systems (COLINS-2021)* : Proceedings of the 5th Intern. Conf., April 22–23. (Vol. 2870)/ Kharkiv. – 11 p.

2. Voitsekhovych, M.Ya. (2011). Latynska ta nimetska medychna terminolohiia: istoriia ta suchasnist. [Latin and German medical terminology: history and modernity]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of problems biology and medicine, 2(1)*, 15-19 [in Ukrainian].

3. Zhelezniak, M., Ishchenko, O. (2024). Ukrainski entsyklopedychno-slovnykovi vydannia yak zasib poshyrennia medychnykh znan. [Ukrainian Encyclopedias and Dictionaries as a Means of Disseminating Medical Knowledge]. *Pratsi Naukovoho tovarystva im. Shevchenka. Medychni nauky – Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. Medical Sciences, 73(1),* Retrieved from https://doi.org/10.25040/ntsh2024.01.22 [in Ukrainian].

4. Kucherenko I.V., Adamenko M.M. Osoblyvosti perekladu medychnykh terminiv. [Peculiarities of translation of medical terms]. In: XIV International Scientific Internet Conference. Advanced technologies of science and education (April 19–21, 2018 p.). Retrieved from https: //intkonf.org/kucherenko-iv-adamenkomm-osoblivostiperekladu-medichnih-termimv [in Ukrainian].

5. Botsman, A. V. (2006) Strukturno-semantychni ta prahmatychni osoblyvosti farmatsevtychnykh tekstiv (na materiali anhlomovnykh instruktsii do vzhyvannia likarskykh preparativ) [Structural-semantic and pragmatic features of pharmaceutical texts (based on English-language instructions for the use of medicines)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kiev [in Ukrainian].

6. Havrylova, I. (2021). Pereklad neolohizmiv u sferi medytsyny (na materiali nimetskoi movy) [Translation of neologisms in the field of medicine (based on german)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 40(1),* Retrieved from DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-1-19. [in Ukrainian].

7. Isaieva, O.S. (2021). Osoblyvosti perekladu spetsialnoi medychnoi leksyky [Features of translation of special medical vocabulary]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Jurisprudence, 47(3),* Retrieved from DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-3.27 [in Ukrainian].

8. Medical Dictionary for Regulatory Activities. Retrieved from https://www.meddra.org.

9. Zakon Ukrainy «Pro likarski zasoby» [The Law of Ukraine «On Medicines»] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/123/96-вр#Text [in Ukrainian].

10. Colombi, A. (2006). *Klinik und Technik*. – Books on Demand GmBH, Norderstadt [in German].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2'373.46:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-879-891

Насмінчук Ірина Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій, Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», м. Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0003-3623-387X

ФАХОВА ЛЕКСИКА ІТ-ГАЛУЗІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ МОВНОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У статті авторка аналізує фахову лексику ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі як один із найдинамічніших і найвпливовіших сегментів сучасної терміносистеми. Актуальність дослідження зумовлюється інтенсивним розвитком цифрових технологій, зростанням ролі інформаційно-комунікаційних процесів у професійній, освітній та публічній сферах, а також активним поширенням ІТ-номінацій за межі вузькоспеціалізованого середовища. ІТ-терміни, професіоналізми, абревіатури й неологізми дедалі частіше функціонують у медіа, навчальних матеріалах, інтерфейсах цифрових сервісів і повсякденному мовленні, що істотно впливає на лексичну систему української мови та її нормативні засади.

Авторка розглядає продуктивні словотвірні механізми, які беруть участь у творенні ІТ-термінів і професіоналізмів (калькування, транскрипція й транслітерація, словоскладання, суфіксальна та префіксальна деривація), а також окреслює проблеми варіантності написання й вимови іншомовних компонентів. Значна увага приділяється соціолінгвістичному виміру ІТ-лексики, яка виконує номінативну та ідентифікаційну функції і позначає професійну належність, рівень компетентності та комунікативну економію, водночас створюючи труднощі для нефахового адресата.

Окремо проаналізовано вплив медіа, освітніх платформ, корпоративної комунікації та перекладацько-локалізаційних практик на стабілізацію або розхитування мовної норми. Авторка наголошує на важливості термінографічного опрацювання, уніфікації перекладних відповідників і вироблення чітких рекомендацій щодо доречного вживання ІТ-номінацій у публічному мовленні та цифрових сервісах. Як результат обґрунтовано висновок, що фахова лексика ІТ-галузі в українському мовному просторі виступає показником сучасних мовних змін і водночас є сферою взаємодії

інтернаціоналізації, національного термінотворення та нормативної регуляції, що потребує системного лінгвістичного аналізу й подальшого впорядкування.

Ключові слова: IT-термінологія, фахова лексика, англіцизми, запозичення, термінотворення, калькування, нормування, кодифікація, варіантність, локалізація.

Nasminchuk Iryna Anatoliivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Digital, Educational and Socio-Economic Technologies, Educational and Rehabilitation Higher Education Institution "Kamianets-Podilskyi State Institute", Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0003-3623-387X

PROFESSIONAL IT VOCABULARY IN THE CONTEMPORARY UKRAINIAN LINGUISTIC SPACE

Abstract. The author analyzes the professional vocabulary of the IT sector within the contemporary Ukrainian linguistic space as one of the most dynamic and influential segments of the modern terminological system. The relevance of the study stems from the rapid development of digital technologies, the growing role of information and communication processes in professional, educational, and public spheres, as well as the active dissemination of IT nominations beyond narrowly specialized contexts. IT terms, professionalisms, abbreviations, and neologisms increasingly function in the media, educational materials, digital service interfaces, and everyday communication, significantly affecting the lexical system of the Ukrainian language and its normative foundations.

The author examines productive word-formation mechanisms involved in the creation of IT terms and professionalisms, including calquing, transcription and transliteration, compounding, suffixal and prefixal derivation, and outlines issues related to the variability of spelling and pronunciation of foreign-language components. Considerable attention is devoted to the sociolinguistic dimension of IT vocabulary, which performs nominative and identificational functions, denotes professional affiliation and level of competence, and ensures communicative economy, while simultaneously creating difficulties for non-specialist recipients.

The article also analyzes the impact of the media, educational platforms, corporate communication, and translation and localization practices on the stabilization or destabilization of linguistic norms. The author emphasizes the importance of terminographic processing, the unification of translated equivalents, and the development of clear guidelines for the appropriate use of IT nominations in public discourse and digital services. As a result, the study

substantiates the conclusion that the professional vocabulary of the IT sector in the Ukrainian linguistic space serves as an indicator of contemporary language change and, at the same time, represents a field of interaction between internationalization, national term formation, and normative regulation, which requires systematic linguistic analysis and further standardization.

Keywords: IT terminology; professional vocabulary; anglicisms; borrowings; term formation; calquing; standardization; codification; variation; localization.

Постановка проблеми. Фахова лексика ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі формується в умовах інтенсивного технологічного розвитку та постійного мовного контакту з англійською мовою. Це зумовлює нерівномірність термінотворчих процесів, варіантність уживання та конкуренцію калькованих, транслітерованих і питомих номінацій, а також несталість правописних і словотвірних моделей у різних типах дискурсу. У результаті виникають труднощі кодифікації та стандартизації ІТ-термінології, оскільки мовна норма має бути водночас узгодженою з чинними правописними приписами й адаптова1ною до динаміки цифрового середовища.

Зв’язок проблеми з важливими науковими та практичними завданнями визначається потребою забезпечити термінологічну однозначність і взаємосумісність комунікації в критично значущих сферах: локалізації програмного забезпечення, перекладу технічної документації та стандартів, підготовки ІТ-фахівців, розроблення навчальних матеріалів, упорядкування галузевих словників і довідників, а також унормування мови публічних цифрових сервісів. Український досвід уже демонструє прагматичні інструменти впорядкування термінів у межах локалізаційних практик (зокрема, стильові настанови й глосарії для узгодженого перекладу та використання затвердженої термінології), однак ці ресурси потребують системнішого зіставлення з узусом і мовною нормою та інтеграції з національними підходами до термінологічної стандартизації [11].

Показовим у цьому сенсі є європейський досвід, який репрезентує модель інституційно координованої термінологічної роботи, де центральну роль відіграють міжустановчі термінологічні бази та процедури керування термінами (оновлення, узгодження, очищення від застарілих одиниць), що забезпечують уніфікацію в багатомовному середовищі та високу якість фахової комунікації. Показовим прикладом є IATE як термінологічна система ЄС, а також спеціалізовані термінологічні проєкти DG Translation, які спрямовані на підтримку послідовності термінів у правових, технічних і політичних текстах [2]. У контексті євроінтеграційних процесів для України

це означає практичну потребу гармонізувати ІТ-термінологію з міжнародними та національними стандартами (зокрема галузевими стандартами на терміни й визначення), підвищити прозорість і відтворюваність перекладних рішень та зменшити комунікативні ризики, пов'язані з неоднозначністю термінів у професійному середовищі й публічній сфері [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз фахової лексики ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі вже започаткований у працях, що описують джерела поповнення терміносистеми, механізми адаптації англомовних одиниць і функціонування професійних номінацій у різних регістрах мовлення. І. Барнич обґрунтовано доводить закономірності фонетичного, орфографічного та граматичного освоєння англійських запозичень у комп'ютерній термінології та їхню варіантність у вживанні [1]. І. Ментинська фіксує мовностилістичні проблеми української комп'ютерної термінології та простежує етапи її становлення на тлі розвитку ІТ в Україні, що створює базу для діахронного та нормативного опису [6]. Сухоруков В., Чернявська С., Шокуров О. порушують питання використання англіцизмів у технічному термінознавстві та зіставляють українські реалії з практиками адаптації у європейському контексті (зокрема на прикладі французького досвіду), акцентуючи потребу в послідовнішому терміноупорядкуванні [10]. Окремий пласт становлять студії, які описують лексикон ІТ-фахівців і перекладацько-локалізаційний вимір: О. Лазебна аналізує семантичні особливості термінів у професійному вжитку, а Д. Чернега окреслює типові виклики перекладу ІТ-термінології українською та практичні шляхи їх подолання [5]. Паралельно досліджено периферійні, але впливові зони – комп'ютерний сленг і медіадискурс (О. Поцулко; Д. Польовик), які демонструють інтенсивне «перетікання» професійних одиниць у масове мовлення [8].

Європейський досвід розв'язання спорідненої проблематики ґрунтується на інституційно організованій термінологічній роботі й керуванні термінами в багатомовному середовищі: IATE функціонує як термінологічна система ЄС, а DG Translation підтримує термінологічні проєкти (консолідація, очищення, тематичні добірки) для забезпечення послідовності перекладу й стандартизації вживання [3].

Концептуально-методологічну опору для зіставлення української практики з європейськими підходами формують праці М. Кабре (термінологія як система понять і методи опрацювання спеціальної лексики), Р. Теммерман (соціокогнітивний підхід до опису динамічних термінів) та редакторський доробок С. Райт і Г. Будіна щодо термінологічного менеджменту. Релевантною для української термінологічної традиції є також європейська практика вироблення перекладацько-термінологічних

настанов для української мови (зокрема в площині узгодження термінів і перекладних рішень) [15].

Невирішені частини загальної проблеми, яким доцільно присвятити статтю, полягають у тому, що корпусно верифікована картина реального вживання ІТ-лексики в українському фаховому мовленні (професійні чати/документація/освіта/медіа) залишається фрагментарною, а діахронна динаміка термінів і варіантів (калька/транслітерація/питомий відповідник) не описана як цілісний процес попри наявні праці про адаптацію запозичень і стилістичні коливання [1]. Не унормовані критерії вибору конкурентних номінацій у публічних цифрових сервісах і навчальних матеріалах, а також не узгоджені межі між терміном, професіоналізмом і сленгом у сучасному ІТ-дискурсі, хоча саме цей «континуум» активно впливає на мовну норму через медіа. Не інтегровані українські локалізаційні глосарії та перекладацькі практики в ширшу модель термінологічного менеджменту, сумісну з європейськими підходами до системного ведення термінів (на кшталт IATE-проєктів), що залишає відкритим завдання створення узгоджених, відтворюваних процедур терміноупорядкування для ІТ-сфери українською [2].

Мета статті – комплексний аналіз фахової лексики ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі, визначення її структурно-семантичних і функційно-стилістичних характеристик, основних шляхів поповнення (запозичення, термінотворення, калькування, словотвірна деривація), а також виявлення тенденцій нормування й кодифікації ІТ-термінів у професійно-діловому, освітньому, медійному та мережевому дискурсах з метою формулювання принципів їх нормативного вживання в українській мові.

Виклад основного матеріалу. Функціонування фахової лексики ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі відзначається істотним розширенням сфер уживання, внаслідок чого спеціалізовані терміни, професіоналізми, скорочення й неологізми виходять за межі суто фахового середовища та закріплюються в медіа, освітніх курсах, документації, інтерфейсах і повсякденному спілкуванні. У таких умовах актуалізується потреба системного лінгвістичного опису цієї лексики як динамічного шару сучасної української мови, що формується на перетині мовної норми, комунікативної доцільності та вимог стандартизації. Відповідним тлом для унормування фахового вжитку є як загальнонаціональна мовна політика щодо функціонування державної мови в публічних сферах, так і кодифікаційні орфографічні орієнтири, що визначають принципи передавання іншомовних елементів та написання нових утворень [9].

Фахова лексика ІТ-галузі не є однорідною: вона поєднує терміни з чітко окресленим поняттєвим змістом (напр., *віртуалізація, шифрування,*

хмарні обчислення), професіоналізми та напівтермінологічні одиниці, а також елементи комп'ютерного сленгу, що активно функціонують у мережевій комунікації. В українських дослідженнях підкреслюється, що ключовими чинниками розвитку IT-лексики виступають інтенсивні запозичення з англійської мови, їхня фонетико-орфографічна й граматична адаптація, конкуренція варіантів, а також коливання між калькуванням і власне термінотворенням. Окремо наголошується на мовностилістичних ризиках: порушення лексичних і словотвірних норм, некероване варіювання написання та форм, змішування термінів і жаргонізмів у різних типах текстів, що ускладнює формування стабільної терміносистеми та знижує однозначність фахової комунікації [1].

Важливо, що сучасний український мовний простір дедалі активніше інтегрується в європейський комунікативний і правовий контекст, де якість термінології безпосередньо пов'язана з точністю тлумачення документів, юридичною визначеністю та інституційною послідовністю. Європейський досвід демонструє, що термінологічна робота має бути не епізодичною, а інституційно підтримуваною: Європейська Комісія прямо підкреслює роль «чіткої та послідовної термінології» для правової певності й ефективної багатомовної комунікації. Практичним інструментом такої політики є міжінституційна термінологічна база IATE, яка функціонує як спільна інфраструктура для збирання, управління та поширення термінів, забезпечуючи уніфікацію в 24 офіційних мовах ЄС [13].

Європейська практика також опирається на стандарти термінологічної роботи, що задають правила співвіднесення понять, дефініцій і термінів, принципи творення найменувань та укладання визначень. У цьому сенсі показовим є стандарт ISO 704, який окреслює базові принципи й методи термінологічної діяльності в науково-технічних і адміністративних сферах. Для українського контексту застосування подібних принципів є важливим не лише як запозичення «готової моделі», а як методологічний ресурс: він допомагає відмежувати термін від випадкової номінації, підсилює дефініційну точність і підтримує одноманітність уживання в документації, освітніх матеріалах і перекладах технічних текстів [4].

У фаховій лексиці IT помітний феномен «подвійної адресації»: один і той самий термін одночасно живе у професійній документації та в масовій комунікації, але з різною точністю значення. Наприклад, слова на зразок *хмара, платформа, пакет, вікно* в побутовому вжитку швидко набувають метафоричних нашарувань, тоді як у технічних текстах залишаються прив'язаними до конкретних понять і процедур. Саме ця різниця між «побутовим» і «поняттєвим» значенням часто запускає варіативність перекладів, коливання в написанні та конкуренцію між кальками й

запозиченнями – те, що дослідники описують як закономірний наслідок термінологічного розширення під впливом англійської мови та медіасередовища [10].

Інший показовий зріз – межа між терміном і професійним жаргоном. Усередині IT-спільнот сленг виконує емоційну, соціальну та ідентифікаційну функції: маркує належність до групи, економить мовні зусилля, інколи підміняє офіційні номінації в неформальному спілкуванні. Окремо варто виділити абревіатури, які в IT-дискурсі набувають широкого поширення і часто функціонують як компактні маркери складних понять або процедур (наприклад, API – Application Programming Interface, CRUD – Create, Read, Update, Delete, SQL – Structured Query Language, VPN – Virtual Private Network). Усередині професійних спільнот такі скорочення забезпечують оперативність і точність комунікації, однак при виході в публічний дискурс – освітні курси, вакансії, медіа – вони можуть спричиняти нерозуміння, оскільки нефаховий читач не завжди розпізнає їх як усталені терміни і не відрізняє від сленгових або випадкових скорочень. Це підсилює потребу стилістичного та функціонального розмежування: де доречні професіоналізми та абревіатури як терміни, а де потрібно застосовувати кодифіковану термінологію з роз'ясненням значення [8].

Європейський досвід свідчить, що термінологічні питання в технологічних і суміжних сферах виходять за межі суто лінгвістичної проблематики та виступають інструментом правової визначеності й узгодженості політик. У ЄС термінологічна робота прямо пов'язується з точністю тлумачення норм і виконанням зобов'язань, а центральною інфраструктурою слугує міжінституційна база IATE, яка забезпечує накопичення, поширення й уніфікацію термінів у багатомовному середовищі. У такій моделі «якість терміна» означає передбачуваність: однаковий термін у різних документах має тягнути за собою однакове поняття, незалежно від мови [12].

Для українського мовного простору це особливо актуально в контексті євроінтеграційних перекладів і локалізації цифрових продуктів: потрібні не випадкові відповідники, а принципи добору й творення термінів (поняття → дефініція → назва), які добре узгоджуються з міжнародними стандартами термінологічної роботи.

Паралельно діє і внутрішній нормативний контур – кодифікаційні орфографічні правила, що задають рамки передавання іншомовних елементів і написання нових утворень. На стику цих двох вимірів (української кодифікації та європейської термінологічної інфраструктури) і формується сучасна культура IT-найменувань: від «як сказати» – до «як забезпечити однозначність і сталість уживання» [14].

У таблиці 1 подано поділ IT-лексики на дев'ять тематичних груп (програмні засоби, апаратне забезпечення, ролі фахівців, процеси обробки й захисту даних, мережеві явища та загрози, технології/методи, дані й сховища, мови програмування, одиниці вимірювання). Така систематизація дає змогу кодувати зібрані одиниці в корпусі (вакансії, документація, інтерфейси, медіа) й надалі кількісно порівнювати частотність груп, визначати «термінологічні ядра» та периферію, а також фіксувати продуктивні напрями поповнення словника (запозичення, деривацію, калькування).

Таблиця 1

Тематичні групи фахової лексики IT-галузі
в сучасному українському мовному просторі

Тематична група (що «покриває»)	**Приклади одиниць (укр. ужиток)**	**Де найчастіше трапляється (для збору даних)**
ПЗ/програми/інструменти	застосунок, драйвер, утиліта, антивірус, редактор зображень	документація, описи продуктів, UI
Апаратне забезпечення/пристрої	процесор, відеокарта, сервер, роутер, SSD	огляди, технічні специфікації, маркетинг
Назви фахівців/ролей	розробник, QA, аналітик даних, архітектор ПЗ	вакансії, профілі, оргструктури
Процеси обробки/захисту даних	шифрування, автентифікація, резервне копіювання	політики безпеки, техдок
Інтернет/мережі/загрози	домен, DNS, спам, фішинг	кібербезпека, довідки сервісів
Технології/методи	хмарні обчислення, блокчейн, інформаційний пошук	статті, white papers, курси
Дані/файли/сховища	репозиторій, датасет, вкладення, файл, cookie	Git-платформи, довідки, UI
Мови програмування	Python, JavaScript, Kotlin, Ruby	освітні програми, техстек компаній
Одиниці вимірювання	мегабайт, гігабіт, кілобайт	інструкції, тарифи, специфікації

Таблиця 2 структурує типові проблеми функціонування IT-термінів за рівнями мовної системи (лексичним, орфографічним/графічним, словотвірним, синтаксичним) і показує, як ці явища проявляються в реальному професійному спілкуванні (UI-локалізації, техдокументації, вакансіях, освітніх матеріалах). Вона може слугувати інструментом для контент-

аналізу: дослідник фіксує маркери проблеми (конкуруючі варіанти, нестале написання, гібридні моделі, кальковані конструкції) і пропонує практичні рішення уніфікації (вибір пріоритетного варіанта, узгодження правил передавання іншомовних компонентів, опис продуктивних моделей термінотворення, редагування під норми науково-технічного стилю).

Таблиця 2

Ризикові зони терміновжитку в ІТ-комунікації:
варіантність, відхилення від норми та шляхи уніфікації

Рівень проблеми	**Типова ситуація в ІТ-комунікації**	**Що фіксувати в корпусі (ознаки)**	**Рекомендований вихід** (для «прескриптивної» частини)
Лексичний	дублетність назв дії/об'єкта	конкуруючі варіанти в UI/доках	обрати 1 кодифікований варіант + словник відповідників
Орфографічний/ графічний	нестала передача іншомовних елементів	написання через дефіс/разом/латиницею	узгодити правила транслітерації/передавання іншомовних компонентів
Словотвірний	«гібриди» (укр.+англ. компоненти)	моделі типу Х-менеджер, data- тощо	описати продуктивні моделі й межі доречності
Синтаксичний	кальковані конструкції в інструкціях	підозрілі шаблони в техтекстах	редагування під норми укр. науково-технічного стилю

Показовими для сучасного ІТ-дискурсу є приклади конкуренції перекладних і запозичених номінацій, які функціонують паралельно в різних типах текстів. Так, у документації та освітніх матеріалах співіснують варіанти *застосунок* і *аплікація*, *збереження* і *сейв*, *розгортання* і *деплой-мент*, *сховище* і *сторидж*, у той час як у професійних чатах і внутрішній комунікації компаній переважають англомовні або напівкальковані форми. Аналогічні коливання спостерігаються в графічному оформленні термінів (*бекенд / бек-енд / backend, фронтенд / front-end*), а також у словотвірних моделях із іншомовними компонентами (*датацентр – дата-центр – дата центр; дата-аналіз – аналіз даних*). Такі приклади засвідчують відсутність усталеного пріоритету між конкурентними формами та підтверджують потребу чіткіших критеріїв добору термінів залежно від типу дискурсу, адресата й комунікативної мети, зокрема в публічних цифрових сервісах і навчальних текстах.

Отже, аналіз фахової лексики ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі засвідчує, що її розвиток відбувається не лінійно, а як складний процес узгодження між узусом, кодифікаційними приписами та практичними потребами професійної комунікації. ІТ-терміносистема формується в умовах постійного тиску англомовних моделей, швидкої зміни понять і технологій та активного залучення нефахової аудиторії через медіа й цифрові сервіси, що зумовлює підвищену варіантність і розмитість меж між нормативним терміном і узусним уживанням. Водночас саме ця динаміка відкриває можливості для свідомого термінотворення, упорядкування перекладних відповідників і вироблення гнучких, але послідовних норм, здатних забезпечити точність, однозначність і функціональну придатність ІТ-лексики в різних типах дискурсу. Фахова ІТ-лексика постає об'єктом лінгвістичного опису й водночас полем прикладних рішень, у межах якого науковий аналіз безпосередньо пов'язується із завданнями стандартизації, освіти та цифрової комунікації.

Висновки. Фахова лексика ІТ-галузі в сучасному українському мовному просторі становить один із найдинамічніших сегментів лексичної системи, формування якого відбувається під потужним впливом англомовних джерел і реалізується в широкому спектрі дискурсів – професійно-діловому, освітньому, медійному та мережевому. Здійснений аналіз доводить, що для цього шару лексики характерні інтенсивне термінологічне поповнення, паралельне функціонування запозичених і питомих номінацій, активізація різнотипних словотвірних механізмів (калькування, транскрипції/транслітерації, словоскладання, деривації), а також висока варіантність написання й уживання. Все це ускладнює процес стабілізації мовної норми та знижує рівень однозначності фахової комунікації.

Встановлено, що ІТ-лексика виконує не лише номінативну, а й виразну соціолінгвістичну функцію, будучи маркером професійної ідентичності, компетентності та належності до фахової спільноти. Водночас її активне проникнення в публічний і повсякденний дискурс може створювати комунікативні бар'єри для нефахового адресата, що актуалізує потребу системного термінографічного опрацювання, уніфікації перекладних відповідників і вироблення рекомендацій щодо доречного вживання ІТ-номінацій у публічному мовленні, освіті та цифрових сервісах.

Перспективними напрямами подальших досліджень є корпусно верифікований аналіз реального функціонування ІТ-лексики в зіставленні різних комунікативних середовищ (технічна документація, локалізації інтерфейсів, навчальні матеріали, медіа, професійні спільноти), зокрема з урахуванням частотності тематичних груп і типів варіантів, а також діахронний опис еволюції конкурентних номінацій (калька / транслітерація

/ питомий відповідник) як цілісного термінотворчого процесу. Окремого опрацювання потребують критерії добору термінів у публічних цифрових сервісах і навчальних текстах, а також чітке розмежування між терміном, професіоналізмом і сленгом, оскільки саме цей континуум істотно впливає на мовну норму через медіа та повсякденну комунікацію. У прикладному вимірі доцільним є інтегрування українських локалізаційних глосаріїв і перекладацьких практик у системну модель термінологічного менеджменту, сумісну з європейськими підходами до керування термінами, що сприятиме підвищенню відтворюваності перекладних рішень, зменшенню термінологічної неоднозначності та забезпеченню стабільності ІТ-лексики в документації й освітньому процесі.

Література:

1. Барнич І. І. Англійські запозичення в комп'ютерній термінології німецької та української мов. *Львівський філологічний часопис*. 2020. № 7. С. 13–18. URL: http://philologyjournal.lviv.ua/archives/7_2020/2.pdf

2. Європейська Комісія. Directorate-General for Translation. *Multilingual terminology work*. URL: https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en

3. Європейська комісія. Генеральний директорат з питань перекладу. *Multilingual terminology work*. URL: https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en

4. Європейський Союз. IATE handbook: User's handbook. URL: https://iate.europa.eu/assets/handbook.pdf

5. Лазебна О. А., Мельник О. М., Котвицький А. В. Терміни в лексиконі фахівців галузі інформаційних технологій. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Сер.: Філологія. Журналістика*. 2024. Т. 35 (74). № 1. Ч. 1. С. 114–119. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/1_2024/part_1/20.pdf

6. Ментинська І. Мовностилістичні проблеми української комп'ютерної термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Сер. «Проблеми української термінології»*. 2011. № 709. С. 92–95. URL: https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-709-2011/movnostylistychni-problemy-ukrayinskoyi-kompyuternoyi

7. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. Перелік Національних стандартів України для створення, впровадження та супроводження автоматизованих і інформаційних систем. 25.10.2014. URL: http://nbuv.gov.ua/node/1469

8. Поцулко О. А. Українськомовний комп'ютерний сленг як комунікативна девіація сучасної молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 69–73. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2017/14.pdf

9. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2704-19

10. Сухоруков В. А., Чернявська С. М., Шокуров О. В. Англіцизми у сучасному технічному термінознавстві. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33 (72). № 2. Ч. 2. С. 58–63. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/2_2022/part_2/10.pdf

11. Український правопис. 2019. 282 с. URL: https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/2024/_2019.pdf

12. European Commission. Languages and translation at the European Commission. *Multilingualism, translation and language-based AI services*. URL: https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission_en

13. European Commission. Multilingual terminology work. *Multilingualism, translation and language-based AI services*. URL: https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en

14. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part A. EU Law, Language, and Terminology. *Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova*. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 135 p.

15. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian. Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 289 p.

References

1. Barnych, I. I. (2020). Anhliiski zapozychennia v kompiuternii terminolohii nimetskoi ta ukrainskoi mov [English borrowings in computer terminology of the German and Ukrainian languages]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal*, 7, 13–18. Retrieved from http://philologyjournal.lviv.ua/archives/7_2020/2.pdf [in Ukrainian].

2. European Commission, Directorate-General for Translation. (n.d.). *Multilingual terminology work*. Retrieved from https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en

3. Yevropeiska komisiia. Heneralnyi dyrektorat z pytan perekladu [European Commission. Directorate-General for Translation]. (n.d.). *Multilingual terminology work*. Retrieved from https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en [in Ukrainian].

4. European Union. (2024). *IATE handbook: User's handbook*. Retrieved from https://iate.europa.eu/assets/handbook.pdf

5. Lazebna, O. A., Melnyk, O. M., & Kotvytskyi, A. V. (2024). Terminy v leksykoni fakhivtsiv haluzi informatsiinykh tekhnolohii [Terms in the lexicon of information technology specialists]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism*, 35(74), 1(1), 114–119. Retrieved from https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/1_2024/part_1/20.pdf [in Ukrainian].

6. Mentynska, I. (2011). Movnostylistychni problemy ukrainskoi kompiuternoi terminolohii [Linguistic and stylistic problems of Ukrainian computer terminology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia «Problemy ukrainskoi terminolohii» – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series «Problems of Ukrainian Terminology»*, 709, 92–95. Retrieved from https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-709-2011/movnostylistychni-problemy-ukrayinskoyi-kompyuternoyi [in Ukrainian].

7. Natsionalna biblioteka Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho [V. I. Vernadsky National Library of Ukraine]. (2014, October 25). Perelik Natsionalnykh standartiv Ukrainy dlia stvorennia, vprovadzhennia ta suprovodzhennia avtomatyzovanykh i informatsiinykh system [List of National Standards of Ukraine for creation, implementation and maintenance of automated and information systems]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/node/1469 [in Ukr].

8. Potsulko, O. A. (2017). Ukrainskomovnyi kompiuternyi slenh yak komunikatyvna deviatsiia suchasnoi molodi [Ukrainian-language computer slang as a communicative deviation of modern youth]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology*, 1, 69–73. Retrieved from http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2017/14.pdf [in Ukrainian].

9. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» vid 25.04.2019 № 2704-VIII [Law of Ukraine «On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language» of April 25, 2019, No. 2704-VIII]. (2019, April 25). *Zakonodavstvo Ukrainy – Legislation of Ukraine*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2704-19 [in Ukrainian].

10. Sukhorukov, V. A., Cherniavska, S. M., & Shokurov, O. V. (2022). Anhlicyzmy u suchasnomu tekhnichnomu terminoznavstvi [Anglicisms in modern technical terminology studies]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism*, 33(72), 2(2), 58–63. Retrieved from https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/2_2022/part_2/10.pdf [in Ukrainian].

11. Ukrainskyi pravopys [Ukrainian orthography]. (2019). Retrieved from https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/2024/_2019.pdf [in Ukrainian].

12. European Commission. (n.d.). *Languages and translation at the European Commission: Multilingualism, translation and language-based AI services*. Retrieved from https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission_en

13. European Commission. (n.d.). *Multilingual terminology work: Multilingualism, translation and language-based AI services*. Retrieved from https://translation.ec.europa.eu/languages-and-translation-european-commission/multilingual-terminology-work_en

14. Bajčić, M., Robertson, C. D., & Slavova, L. (Eds.). (2024). *Manual on EU Legal Translation into Ukrainian* (2 parts, Part A: *EU Law, Language, and Terminology*). Kyiv: Publishing and Polygraphic Center «Kyiv University».

15. Bajčić, M., Robertson, C. D., & Slavova, L. (Eds.). (2024). *Manual on EU Legal Translation into Ukrainian* (2 parts, Part B: *Ukrainian Language and Translation into Ukrainian*). Kyiv: Publishing and Polygraphic Center «Kyiv University».

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2'42:821.161.2'06-3.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-892-904

Нестерович Юліана Володимирівна аспірантка кафедри української мови та славістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0002-8817-5616

Вільчинська Тетяна Пилипівна доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та славістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-4881-6132

НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ «ЗРАДНИК» У ПРОЗОВІЙ ТВОРЧОСТІ СЕРГІЯ ЖАДАНА

Анотація. У статті розкрито особливості вербалізації концепту «зрадник» у прозовій творчості Сергія Жадана, визначено особливості структури аналізованого концепту. Встановлено, що вербалізаторами концептуалізованого поняття найчастіше є ім'я концепту та спільнокореневі з ним слова, синоніми імені (*сепаратист, антимайданівець, кон'юктурник, конформіст, фашист, дезертир).* Концепт об'єктивується за допомогою одиниць розмовної, обсценної лексики, вульгаризмів, сленгової мови (*сука, вилупок, ублюдок)*, а також жаргонізмів (*кинути на бабки, здавати своїх, стукати* (на когось), *зливати друзів).* Поодиноко вербалізаторами концепту виступають антропоніми (*В. Янукович, М. Добкін, О. Єфремов*). Поняття зради об'єктивують окремі прикметники й дієприкметники, як-от: *куплений, проплачений, продажний.* Виявлено, що спорадично вербалізаторами концепту є фразеологізми, як-от *блудний син.* Часто концептуалізовані поняття зради й зрадника лінгвалізуються за допомогою синтаксичних одиниць, зокрема словосполучень (*нові комуністи, антинародний режим, шлях колаборанціоніста, георгіївська символіка*) і різних типів речень, а також у контексті діалогів.

Досліджено, що концепт «зрадник» у прозовій творчості С. Жадана має польову структуру. Його ядром є ім'я концепту та спільнокореневі з ним слова. До приядерної зони належать синоніми імені концепту, окремі словосполучення. У межах ближньої периферії виокремлено об'єктивації, що надають негативну оцінку людям, які зраджують заради матеріальної вигоди, як-от: *куплений, проплачений, продажний* тощо, а також

спільнокореневі з ними слова; переносні значення слів із негативною семантикою (наприклад, *фашист*); образи, що є символами російського імперіалізму, як-от *георгіївська стрічка*; жаргонізми. Дальню периферію формують суб'єктивні виразники концептуальних смислів, які репрезентують зраду контекстуально. Серед них чимало слів обсценної лексики, вульгаризмів, а також антропоніми та фразеологізми.

Ключові слова: концепт**,** вербалізатор, концептуальний смисл, структура концепту, Сергій Жадан.

Nesterovych Yuliana Volodymyrivna Postgraduate at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0002-8817-5616

Vilchynska Tetiana Pylypivna Doctor of Philology, Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopilhttps://orcid.org/0000-0003-4881-6132

NOMINATIVE FIELD OF THE CONCEPT «TRAITOR» IN THE PROSE OF SERHIY ZHADAN

Abstract. The article reveals the features of the verbalization of the concept «traitor» in the prose work of Serhiy Zhadan, identifies the features of the structure of the analyzed concept. It is established the verbalizers of the concept are most often the name of the concept and words with the same root as it, synonyms of the name (*separatist, anti-Maidanist, opportunist, conformist, fascist, deserter*). The concept is objectified using units of colloquial, obscene vocabulary, vulgarisms, slang (*bitch, scumbag, bastard*), as well as jargon. Individual verbalizers of the concept are anthroponyms (*V. Yanukovych, M. Dobkin, O. Yefremov*). The concept of betrayal is objectified by individual adjectives and participles, such as: *bought, paid for, sold*. It has been found that phraseologisms, such as *the prodigal son*, are sporadic verbalizers of the concept. Often, the conceptualized concepts of betrayal and traitor are linguisticized using syntactic units, in particular word combinations (*new communists, anti-people's regime, the path of the collaborator, St. George's symbolism*) and various types of sentences, as well as in the context of dialogues.

It has been investigated the concept «traitor» in the prose of S. Zhadan has a field structure. Its core is the name of the concept and words with a common root. The perinuclear zone includes synonyms of the name of the concept and individual word combinations. It has been established within the near periphery

there are objectifications that give a negative assessment to people who betray for material gain, such as: *bought, paid, sold*, etc., as well as words with a common root; figurative meanings of words with negative semantics (for example, fascist); images that are symbols of Russian imperialism, such as the St. George ribbon; jargonisms. The far periphery is formed by subjective expressions of conceptual meanings that represent betrayal contextually. Among them are many words of obscene vocabulary, vulgarisms, as well as anthroponyms and phraseological units.

Keywords: concept, verbalizer, conceptual meaning, concept structure, Serhiy Zhadan.

Постановка проблеми. У контексті сучасних глобалізаційних процесів етичні категорії набувають нового змісту, що активно транслюється через художню літературу. Сучасні українські автори досліджують складність людської природи через дихотомії добра і зла, зокрема фокусуючись на концепті «зрадник». Як зазначають дослідники (Л. Ясногурська, Н. Троша), концептуалізовані поняття зради, зрадника є фундаментальними для української лінгвокультури, мають глибоке історичне коріння та широке мовне представлення [1; 2]. Попри тривалу історію, концепт «зрадник» постійно еволюціонує, набуваючи нових концептуальних значень [3, С. 441].

Питання вірності та зради належить до розряду екзистенційних констант, що зберігають свою актуальність протягом усієї історії людства. Особливо вагомим у структурі таких концептів є оцінний компонент, на чому наголошує Т. Вільчинська [4, С. 105]. Генезис проблематики зради простежується від фольклорних джерел до художньої літератури. Зокрема, Н. Троша наголошує на питомій вазі концепту «зрадник» в українському лінгвокультурному просторі, апелюючи до широкої репрезентації відповідних сюжетів у фольклорі [2, С. 139].

Творчість сучасних українських письменників слугує багатим матеріалом для дослідження низки концептів, які є знаковими для української психоментальності та культури. Одним із таких авторів, у чиїх художніх текстах реалізується концепт «зрадник», є Сергій Жадан. У його прозовій творчості концептуалізоване поняття знаходить вираження в межах трьох профілів зради, які виділяє Л. Ясногурська: державної, подружньої, морально-етичної [1, С. 92].

Воно художньо репрезентується в різних сферах життя: побутовій, родинній, освітній, громадській, кар'єрній тощо. Особливо гостро концепт експлікується у творах, де розкривається тематика військової агресії Росії проти України.

Концепт «зрадник», який є одним із важливих концептів української лінгвокультурної традиції, залишається малодослідженим у творчості сучасних українських письменників, зокрема в прозі Сергія Жадана, з огляду на що наше дослідження є **актуальним**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню концептів «зрада», «зрадник» в українському мовознавстві присвячено низку наукових праць. Зокрема, О. Дуденко [5] дослідила семантичну архітектоніку та засоби репрезентації концепту «зрада» в однойменному романі Є. Кононенко. Літературні форми об'єктивації концепту «відступник» у спадщині О. Довженка стали об'єктом розвідки Н. Трощі [2]. Окрему увагу привертає зіставний аналіз морально-етичних категорій «зрадник» та «в'язень», здійснений Ю. Левчук [6] на матеріалі творів Лесі Українки та Ольги Кобилянської. Особливості трасформації концепту «державна зрада» в умовах тоталітаризму дослідив С. Кобута (на матеріалі творів Івана Багряного «Сад Гетсиманський» та Дж. Орвелла «1984») [7]. Особливості мовної реалізації концепту «зрадник» у романі С. Жадана «Інтернат» схарактеризувала Ю. Нестерович [8].

Низка досліджень ґрунтується на зіставному аспекті структурно-семантичних особливостей концептів «зрада», «зрадник» в українській та англійській мовах. Л. Ясногурська [1] у межах дисертаційного дослідження комплексно проаналізувала семантичні профілі концепту «зрада», засоби його репрезентації в системному зв'язку з іншими соціооцінними категоріями. Н. Панфілова [3; 9] зосередила увагу на особливостях вербалізації концепту «зрада» в межах національних мовних моделей світу. М. Іванченко [10] схарактеризувала лексичні засоби репрезентації та внутрішню структуру концепту в англомовному дискурсі.

Мета статті – виявити основні засоби вербалізації концепту «зрадник» та проаналізувати його структуру в прозовій творчості Сергія Жадана.

Виклад основного матеріалу. У прозовій творчості Сергія Жадана проблема зради порушується перманентно, а концептуалізоване поняття зрадника представлене в текстах письменника низкою вербалізаторів.

Ім'я концепту в прозовій творчості автора фігурує відносно рідко. Іноді уявлення про зраду, зрадників допомагають об'єктивувати спільнокореневі з концептуалізованим поняттям слова, наприклад: *«Я, Гєра, бачив у своєму житті різних людей. Дуже різних. Більшість із них були слабкими й беззахисними. Більшість із них* ***зраджували*** *й здавали своїх. Думаю, це саме від беззахисності. Як би там не було – життя робить із людей слабаків і* ***зрадників****»* («Ворошиловград», с. 520-521) або *«Адже забуття – це найбільша* ***зрада****, якої тобі ніхто й ніколи не пробачить»* («Біґ Мак», с. 361).

Концепт «зрадник» лексикалізується за допомогою назв осіб, як-от: *сепаратист, антимайданівець, кон'юктурник, конформіст, фашист, дезертир* тощо. Більшість із них пов'язана з військово-політичною лексикою. Окремі з таких вербалізаторів (*кон'юктурник, конформіст* тощо) у певних контекстах мають іронічне забарвлення, наприклад: *«Я, як старий **кон'юктурник**, учив «Собак» правилам поведінки. Головне, говорив, пам'ятайте про політкоректність і купуйте квитки в громадському транспорті»* («Біґ Мак», с. 305). Лексема *фашист*, об'єктивуючи уявлення про зрадників, уживається в переносному значенні, наприклад: *«На цих **фашистів** ніколи не можна покладатись, обов'язково **здадуть**»* («Депеш Мод», с. 95). У творах, де змальовано події Революції гідності та російсько-української війни, образи зрадників часто об'єктивують лексеми *сепаратист, антимайданівець*. Наприклад: *«Про настрої в місті говорять із неприхованою гордістю: учора, мовляв, була спроба організувати проросійський мітинг, але мітингувальників одразу ж оточила значно більша кількість «проукраїнськи» налаштованих громадян, **сепаратисти** просто розійшлися»* («Луганський щоденник», с. 305-306) або *«Ще Олег розповідає, як ходив на мітинг розмовляти з **антимайданівцями**»* («Луганський щоденник», с. 313).

Проблема дезертирства найчастіше розкривається у творчості С. Жадана не в контексті воєнних дій, а як відмова від проходження служби в армії, що в низці контекстів теж трактується як зрада, відсутність активної громадянської позиції, мужності тощо: *«Тато рішуче забороняв їй зустрічатись із цим **дезертиром**...»* («Біґ Мак», с. 357) або *«...у всіх казармах пахне тушонкою і **дезертирами**...»* («Депеш Мод», с. 90).

Серед понять, які вербалізують концепт «зрадник» у творчості С. Жадана, є слова, які належать до обсценної лексики (*сука, вилупок, ублюдок, підарня)*, а також жаргонізми (*кинути на бабки, здавати своїх, стукати* (на когось), *зливати друзів*). Вони не просто експлікують зраду, а постають яскравими характерологічними маркерами окремих із персонажів, підкреслюючи їхнє безкультур'я, погане виховання, низький рівень освіти, приналежність до різних субкультур тощо. Наприклад: *«Розповідає, що мінти здали вчора сепаратистам списки майданівців – з адресами і номерами телефонами»* («Луганський щоденник», с. 316). Інший контекст демонструє категоричну відмову від зради із використанням прикладів згаданих вербалізаторів: *«– Ви що, – вирішив уточнити, – хочете, щоби я дав свідчення проти Боліка? ... – Ну, вони ж тебе **кинули**? ... І що, по-твоєму, це причина, щоби **здавати друзів**?.. Ти думаєш, я через бабки почну **зливати своїх друзів**? Ти думаєш, що я **здам їх** через гроші? Де вас тільки таких беруть, реб'ята?»* («Ворошиловград», с. 529-530).

Поодиноко концепт «зрадник» лінгвалізується за допомогою антропонімів. Найчастіше такими вербалізаторами є прізвища проросійських політиків, як-от: *В. Янукович, М. Добкін, О. Єфремов* та ін.: *«Кількість студентів із проросійськими поглядами останніми місяцями збільшилася – до цього вони підтримували **Януковича**, нині підтримують Путіна»* («Луганський щоденник», с. 316).

Поняття зради у творах об'єктивують також окремі прикметники й дієприкметники, як-от: *куплений, проплачений, продажний* і под.: *«Політика **куплена**, газета й радіо **куплені**, TV – ти сам знаєш всю правду про TV! ... Мережа контролюється, вибори **куплені**, демократія мертва, парламент **куплений**, президент **куплений** – у тебе немає президента! Права **куплені** – у країні немає нормальних прав! Петиції проплачені, губернатор **куплений**, твій кандидат **куплений** – ти знаєш, кому **продався** твій кандидат?! Профспілки **куплені**, усі профспілки **куплені**, давно й повністю, усі-усі лідери профспілок давно **куплені** або мертві!..»* («ANARCHY IN THE UKR», С. 78-79). У наведеному контексті, у якому йдеться про українські політичні реалії дев'яностих – початку двохтисячних років, ужито тавтологію зі стилістичною метою: для привернення уваги до проблеми підкупу людей, особливо представників влади, культури й журналістики.

Концепт «зрадник» у творчості С. Жадана поодиноко вербалізується за допомогою фразеологічних сполук. Наприклад: *«Протестанти прийняли його як **блудного сина** і замовили йому велике панно у спортивної залі своєї школи»* («Біґ Мак», с. 228).

Часто концептуалізовані поняття зради й зрадника лінгвалізуються за допомогою синтаксичних одиниць. Серед них чимало словосполучень: *нові комуністи, антинародний режим, шлях колабораціоніста, георгіївська символіка* тощо.

Наприклад: *«...Він мантрами якимись говорить, начитався Енгельса і не сприймає нормальної інформації, ці **нові комуністи**, у них свій поморочений дзен...»* («Депеш Мод», с. 133).

Дуже часто концепт знаходить вираження за допомогою окремих речень, зокрема:

- простих неускладнених: *«А ось мене ніхто не прикривав»* («Інтернат», с. 157);

- простих ускладнених: *«Депутати пропонували звернутися по допомогу як не до Путіна, то принаймні до легітимної влади, до Януковича. («Луганський щоденник»*, с. 305);

- складносурядних: *«Блокпости знесуть, а правила граматики залишаться»* («Інтернат», с. 155);

- складнопідрядних: *«Розповідає, що мінти здали вчора сепаратистам списки майданівців – з адресами і номерами телефонами»* («Луганський щоденник», с. 316);

- складних безсполучникових: *«На цих фашистів ніколи не можна покладатись, обов'язково здадуть»* («Депеш Мод», с. 95);

- складнопідрядних із кількома підрядними: *«Паша, як завжди, неохоче відповідав, що його це не стосується, що його ніхто не влаштовує, що він ні за кого»* («Інтернат», с. 124);

- складних із різними видами зв'язку: *«Революція зазнала поразки, реакція святкувала цілковиту й беззаперечну перемогу, одне гівно навколо, всі ублюдки, всі продались антинародному режиму з його комітетчиками й сатаністами, друзі порозбігались, літо було довге, але осінь була вже десь поруч, десь зовсім поруч»* («ANARCHY IN THE UKR», с. 275).

Іноді концепт знаходить вербальне вираження за допомогою групи речень: *«Проблема в тому.., що хтось стукає. Тобто передає дані. І схоже, що це хтось із цивільних»* («Інтернат», с. 38).

В окремих контекстах реалізуються різні форми зради й образи зрадників. Такими, скажімо, постають люди, які співпрацювали з радянськими спецслужбами: *«Вову й Володю ми недолюблювали, але терпіли, вони вчились на історичному і, як більшість відмінників з історичного,* ***співпрацювали з КГБ****...»* («Депеш Мод», с. 63).

Також як зраду можна розцінити нехтування своїми службовими обов'язками, внаслідок чого страждають інтереси колег: *«...Я від початку говорив, що надовго його не вистачить, але мене не слухали, казали нічого, він нормальний загалом хлопець [...] Собаки вистачає днів на десять, після цього він запиває і на роботу більше не ходить»* («Депеш Мод», с. 18).

Концепт «зрадник» у творчості С. Жадана часто має імпліцитне вираження. Поняття про зраду й зрадників об'єктивується в діалогах, у яких персонажі часто бояться називати речі своїми іменами, наприклад: *«– Ненавиджу, – сказав Пал Іванич. – Кого? – не зрозумів Товстун. – Тих, хто все це почав. – А хто все це почав? – раптом тихо й повільно спитав Товстун»* («Арабески», с. 106).

У наведеному діалозі персонажі розмовляють про початок повномасштабного російського вторгнення на територію України. Деякі з них досі вагаються, чи називати росіян агресорами. Хтось добровільно залишається в окупації, аби допомагати окупантам, воювати проти співвітчизників на стороні ворога, що демонструє такий контекст: *«– А її батьки де? Не змогли приїхати? – Не змогли... В окупації вони. – Не встигли виїхати? – Не захотіли. – І що роблять? – Працюють. – На кого? – На пенсію.*

Саша докурив, кинув недопалок у бік смітника.

– У неї брат є, – сказав. – Молодший. Теж залишився. Зранку їй фото надіслав. Відрізану свинячу голову. Привітав, так би мовити» («Арабески», с. 114-115).

С. Жадан об'єктивує концепт через образи персонажів-українців, які симпатизують ворогу. Найчастіше це жителі прифронтових територій. Наприклад: *«– Навалюють, – відповідає Паша неуважно, не знаючи, як відчепитись від цього божевільного з його пакетами. – Навалюють, – задоволено повторює старий. – **Наші** можуть. –Можуть, – не сперечається Паша. – Можуть, – радісно сміється старий. – Ага, – ще раз погоджується Паша. – А шо ж **ваші** не відповідають? – раптом питає його старий»* («Інтернат», с. 232). Показово, що в поданому уривку наводиться фрагмент розмови двох українців.

Структура концепту «зрадник» у прозі С. Жадана може бути представлена за допомогою польової моделі. Ядром є ім'я концепту та спільнокореневі з ним слова. Вони об'єктивують образи зрадників у різних площинах: громадянській, інтимній, морально-етичній. Наприклад: *«Як би там не було – життя робить із людей слабаків і **зрадників**»* («Ворошиловград», с. 520-521) або *«Щось сталось, щось жахливе й невідворотне, щось змусило її **зрадити**», - думав він, стоячи на польському кордоні…»* («Гімн демократичної молоді», с. 164).

Приядерну зону формують номінації, що є синонімами до нього. Більшість із них належать до профілю «той, хто зраджує державу, народ», наприклад:

- той, хто співпрацює з ворогом: *колаборант*;
- той, хто зраджує в умовах воєнних дій: *дезертир*;
- той, хто чинить розбрат: *сепаратист, антимайданівець*;
- той, хто стає пристосуванцем: *конформіст, кон'юктурник.*

Профіль «той, хто чинить морально-етичну зраду» у межах приядерної зони репрезентується низкою жаргонних висловлювання, як-от: *зливати друзів, здавати своїх, стукати*: *«– Проблема в тому.., що **хтось стукає. Тобто передає дані.** І схоже, що це хтось із цивільних»* («Інтернат», с. 38).

Приядерна зона концепту включає також окремі словосполучення: *антинародний режим, зраджувати традиції, шлях колаборанства, добровільний вигнанець* (у значенні «емігрант»): *«Тисячі **добровільних вигнанців**, котрі перетинають символічні європейські кордони, намагаючись за будь-яку ціну досягти солодких об'єднаних вавилонських передмість, стирають спогади, відмовляються від минулого, змінюють біографії, підписують угоди і виїздять подалі від непривітного сонця своєї безнадійної батьківщини»* («Біґ Мак», с. 296).

У межах ближньої периферії помітні об'єктивації, що надають негативну оцінку людям, які зраджують заради матеріальної вигоди, як-от: *куплений, проплачений, продажний* тощо, а також спільнокореневі з ними слова. Це ілюструє низка контекстів, наприклад: *«Петиції* ***проплачені****, губернатор* ***куплений****, твій кандидат* ***куплений*** *– ти знаєш, кому* ***продався*** *твій кандидат?!»* («ANARCHY IN THE UKR», с. 78-79) або *«…марно думати, що будь-який, навіть найменший вияв твоєї* ***продажності*** *минеться даром і не буде тобі зарахований арбітрами матчу! Тільки не в цьому житті. Бо в цьому житті поміж балетом і свободою завжди потрібно вибирати свободу…»* («ANARCHY IN THE UKR», с. 196).

До ближньої периферії відносимо об'єктивації, які експлікують уявлення про зраду завдяки переносному значенню слів, наприклад, *фашист* (уживається для вираження найвищого ступеня зневаги до когось, як-от у такому контексті: *«На цих фашистів ніколи не можна покладатись, обов'язково здадуть»* («Депеш Мод», с. 95), а також номінації прихильників окремих політичних діячів, на зразок поняття *сталініст*.

Ближню периферію концепту також формують образи, що є символами російського імперіалізму, як-от *георгіївська стрічка*: *«В Алчевську загалом усе тихо й спокійно. Навіть машини з* ***георгіївською символікою*** *не трапляються. На порожній автостанції сидить, щоправда, якийсь самотній пасажир із подібним ідентифікаційним знаком…»* («Луганський щоденник», с. 311).

У межах ближньої периферії поняття про зраду, зрадників об'єктивують деякі жаргонізми, наприклад, *кидати на бабки, кришувати*: *«Наших клієнтів вони теж кинули на бабки. Вони всіх кидають»* («Ворошиловград», с. 528).

Дальню периферію формують суб'єктивні виразники концептуальних смислів, які репрезентують зраду контекстуально, наприклад: *банківська наволоч, бізнесмен, політик, адвокат, студент, аналітик, власник, комітетчик, сатаніст, повія, жінка легкої поведінки, капіталіст, батько, лідер, поліцейський* тощо. Наприклад: *«Вони всі тут народились і живуть. Але поводять себе, мов на вокзалі, розумієш? Так, наче потяг уже подали і вони тут із усіма прощаються. І вже нікому нічого не винні, і можна все розхуячити і спалити, тому що потяг – ось він, стоїть, чекає. Ось так вони поводяться. І я не розумію – чому? Вони ж, суки, тут живуть. У цих містах. Вони тут виростали. Ходили до школи, пропускали уроки, грали у футбол. Вони тут жили все життя. Так що ж вони випалюють усе за собою? Вся ця підарня, яка пре звідусюди, яка зараз по-справжньому стає на ноги. Уся ця* ***банківська наволоч, мінти, бізнесмени, молоді адвокати, перспективні політики, аналітики, власники, блядь, капіталісти*** *– що*

вони поводять себе так, ніби їх сюди прислали на канікули? Ніби їм завтра звідси їхати? Вони ж насправді нікуди не поїдуть» («Ворошиловград», с. 532). У наведеному контексті йдеться про байдужість мешканців до свого міста, а в широкому значенні – про відсутність у них чіткої громадянської позиції. До дальної периферії аналізованого концепту відносимо антропоніми, що об'єктивують уявлення про політиків, які зрадили державу, народ, як-от: *В. Янукович, М. Добкін, О. Єфремов.*

Дальня периферія представлена окремими фразеологізмами (*блудний син*), а також обсценною лексикою, на кшталт лексем *вилупок, ублюдок, сука* та под.: *«Один мій знайомий… закохався... Його дівчина була філологом, вчила іноземні мови,* ***сука була рідкісна****, але він на це не зважав, закохався, одним словом. І ось вона, я ж кажу –* ***сука****, несподівано вирішила поїхати в Берлін на мовну практику. Він провів її на вокзал, довго й пристрасно обіцяючи її чекати, вона неуважно слухала, на прощання печально його поцілувала й поїхала. А він із розпуки запив. Через місяць хтось сказав йому, що вона в Берліні вийшла заміж, - покинула рідний університет, забила на мовну практику, знайшла собі якогось італійця й вийшла за нього заміж»* («Гімн демократичної молоді», с. 163). У наведеному контексті поняття зрадника об'єктивується в межах профілю «той, хто зраджує чоловіка / дружину, коханих».

Структуру концепту «зрадник» щодо мовних засобів як репрезентантів ядерної, приядерної і периферійної зон концепту у відсотковому співвідношенні демонструє Рисунок 1.

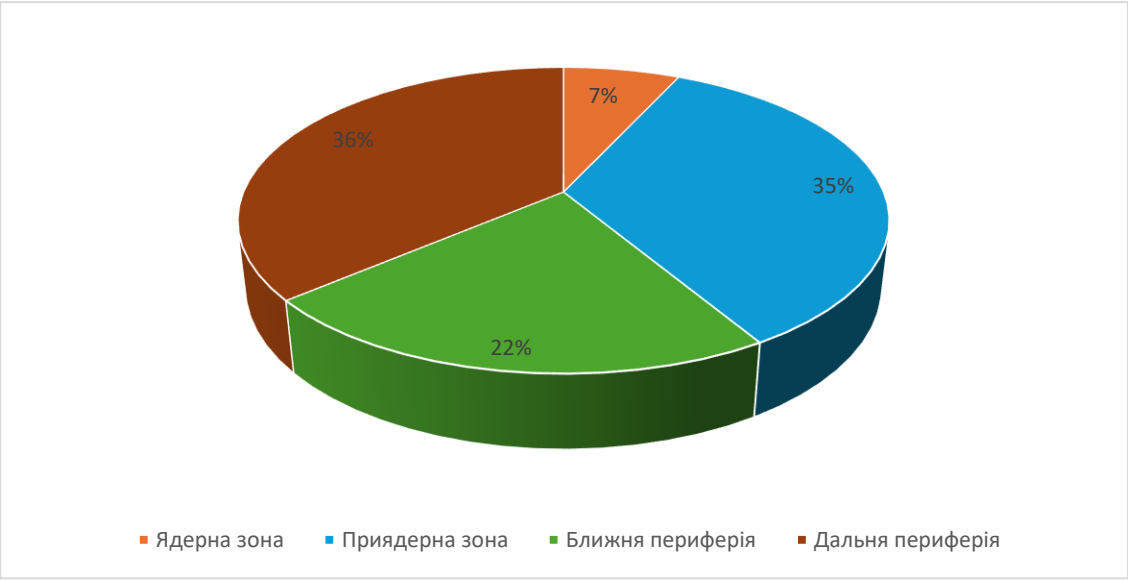


Рис. 1. Співвідношення мовних об'єктивацій концепту «зрадник» у художній картині світу С. Жадана

Висновки. Отже, як засвідчив здійснений аналіз, концепт «зрадник» у прозовій творчості С. Жадана лінгвалізується за допомогою низки вербалізаторів, з-поміж яких помітними є лексеми на позначення зрадників і зради (ім'я концепту, спільнокореневі слова, синоніми до концеп-туалізованого поняття), поодиноко – фразеологізми. Часто поняття зради, зрадника об'єктивується за допомогою синтаксичних сполук, зокрема словосполучень і речень, груп речень, текстів, діалогів. Мовні об'єктивації ядра та приядерної зони концепту «зрадник» у прозовій творчості С. Жадана становлять близько третини від кількості всіх об'єктивацій. Інші дві третини належать до периферії й беруть важливу участь у формуванні асоціативно-образного шару концепту.

Перспективним є дослідження структури й семантики концепту «зрадник» у творчості сучасних українських письменників.

Література:

1. Ясногурська Л. Концепт ЗРАДА: лінгвокультурний та корпуснобазований підходи (на матеріалі української та англійської мов) : дис … канд. філол. наук : 10.02.15. Рівне, 2018. 246 с.

2. Троша Н. Художня репрезентація концепту «відступник» у літературній творчості Олександра Довженка. Літератури світу: поетика, ментальність і духовність. Кривий Ріг, 2019. Вип. 13. С. 138–145.

3. Панфілова Н. Особливості вербалізації концепту ЗРАДА/TREACHERY в українській та англійській мовній картинах світу. Сучасні дослідження з іноземної філології. Ужгород, 2010. Вип. 8. С. 440–448.

4. Вільчинська Т. Концептуалізація сакрального в українській поетичній мові XVII-XVIII ст. : монографія. Тернопіль : Джура, 2008. 424 с.

5. Дуденко О. Вербалізація концепту 'зрада' в однойменному романі Євгенії Кононенко («Зрада (Zrada, made in Ukraine)»). Актуальні проблеми філології та перекладознавства. Хмельницький, 2021. Вип. 21. Т. 1. С. 40–47.

6. Левчук Ю. Концепти «зрадник» та «в'язень» як жанрові домінанти творів О. Кобилянської та Лесі Українки. Науковий вісник Чернівецького національного університету. Слов'янська філологія. 2013. Вип. 697-699. С. 140–145.

7. Кобута С. Художня реалізація концепту «державна зрада» в романах Івана Багряного «Сад Гетсиманський» та Джорджа Орвелла «1984»: порівняльний аспект. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна. 2012. Вип. 27. С. 184–186.

8. Нестерович Ю. Художня реалізація концепту «зрадник» у романі Сергія Жадана «Інтернат». Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 134–140.

9. Панфілова Н. Зіставний аналіз внутрішньої організації української лексеми зрада та її лексичних відповідників в англійській мові. Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Вип. 67. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. С. 244–249.

10. Іванченко М. Семантична структура концепту зрада та способи його лексичної репрезентації в англійській мові. Науковий вісник Дрогобицького державного

педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство). 2016. № 6. С. 57 62.

11. Жадан С. Ворошиловград. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2023. 552 с.
12. Жадан С. Біг Мак. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2023. 368 с.
13. Жадан С. Депеш Мод. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав,2023.328 с.
14. Жадан С. ANARCHY IN THE UKR. Луганський щоденник. Бігти не зупиняючись. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2023. 384 с.
15. Жадан С. Інтернат. Чернівці : Видавець Померанцев Святослав, 2022. 336 с.
16. Жадан С. Арабески. Чернівці : Меридіан Черновіц, 2025. 136 с.
17. Жадан С. Гімн демократичної молоді. Чернівці: Видавець Померанцев Святослав, 2023. 240 с.

References

1. Yasnohurska L. (2018) Kontsept ZRADA: linhvokulturnyi ta korpusnobazovanyi pidkhody (na materiali ukrainskoi ta anhliiskoi mov) [The Concept BETRAYAL: Linguistic and Cultural and Corpus-based Approaches (on the material of Ukrainian and English languages)] : dys … kand. filol. nauk : 10.02.15. Rivne. 246. [in Ukrainian].

2. Trosha N. (2019) Khudozhnia reprezentatsiia kontseptu «vidstupnyk» u literaturnii tvorchosti Oleksandra Dovzhenka [Artistic Representation of the Concept of «Renegade» in the Literary Works of Oleksandr Dovzhenko]. Literatury svitu: poetyka, mentalnist i dukhovnist – World Literatures: Poetics, Mentality, and Spirituality, 13. Kryvyi Rih. 138–145. [in Ukrainian].

3. Panfilova N. (2010) Osoblyvosti verbalizatsii kontseptu ZRADA/TREACHERY v ukrainskii ta anhliiskii movnii kartynakh svitu [Peculiarities of the Verbalization of the Concept BETRAYAL/TREACHERY in Ukrainian and English-language World Pictures]. Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii – Modern Research in Foreign Philology, 8. Uzhhorod. 440–448. [in Ukrainian].

4. Vilchynska T. (2008) Kontseptualizatsiia sakralnoho v ukrainskii poetychnii movi XVII-XVIII st. : monohrafiia. [Conceptualization of the Sacred in the Ukrainian Poetic Language of the 17th-18th Centuries. : monograph]. Ternopil : Dzhura [in Ukrainian].

5. Dudenko O. (2021) Verbalizatsiia kontseptu ‘zrada’ v odnoimennomu romani Yevhenii Kononenko («Zrada (Zrada, made in Ukraine)») [Verbalization of the concept ‘betrayal’ in Evgenia Kononenko’s novel of the same name («Zrada (Zrada, made in Ukraine)»)]. Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current Problems of Philology and Translation studies, 21. Khmelnytskyi. Vol. 1. 40–47. [in Ukrainian].

6. LevchukYu. (2013) Kontsepty «zradnyk» ta «viazen» yak zhanrovi dominanty tvoriv O. Kobylianskoi ta Lesi Ukrainky [The Concepts of «Traitor» and «Prisoner» as Genre Dominants in the Works of O. Kobylyanska and Lesya Ukrainka]. Naukovyi visnyk Chernivetskoho natsionalnoho universytetu. Slovianska filolohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi National University. Slavic Philology, 697–699. 140–145. [in Ukrainian].

7. Kobuta S. (2012) Khudozhnia realizatsiia kontseptu «derzhavna zrada» v romanakh Ivana Bahrianoho «Sad Hetsymanskyi» ta Dzhordzha Orvella «1984»: porivnialnyi aspect [Artistic Realization of the Concept «Treason» in Ivan Bagryany’s Novels «The Garden of Gethsemane» and George Orwell’s «1984»: a Comparative Aspect]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Ser. : Filolohichna – Scientific Notes of the National University «Ostroh Academy». Ser.: Philological, 27. 184–186. [in Ukrainian].

8. Nesterovych Yu. (2023). Khudozhnia realizatsiia kontseptu «zradnyk» u romani Serhiia Zhadana «Internat» [Artistic Realization of the Concept «Traitor» in Serhii Zhadan's Novel «The Boarding School»]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 62 (2). Drohobych. 134–140.

9. Panfilova N. (2006) Zistavnyi analiz vnutrishnoi orhanizatsii ukrainskoi leksemy zrada ta yii leksychnykh vidpovidnykiv v anhliiskii movi [Comparative Analysis of the Internal Organization of the Ukrainian Lexeme Betrayal and Its Lexical Equivalents in English]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Scientific Notes. Series: Philological Sciences (Linguistics), 67. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. 244–249. [in Ukrainian].

10. Ivanchenko M. (2016) Semantychna struktura kontseptu zrada ta sposoby yoho leksychnoi reprezentatsii v anhliiskii movi [Semantic Structure of the Concept Treason and Methods of Its Lexical Representation in the English]. Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser. : Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Scientific Bulletin of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University. Series: Philological Sciences (Linguistics). № 6. 57–62. [in Ukrainian].

11. Zhadan S. (2023) Voroshylovhrad [Voroshylovhrad]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

12. Zhadan S. (2023) Big Mac [Big Mac]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

13. Zhadan S. (2023) Depesh Mod [Depesh Mod]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

14. Zhadan S. (2023) ANARCHY IN THE UKR. Luhanskyi shchodennyk. Bihty ne zupyniaiuchys [ANARCHY IN THE UKR. Luhansk Diary. Running without Stopping]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

15. Zhadan S. (2022) Internat [The Boarding School]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

16. Zhadan S. (2025) Arabesky [Arabesques]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

17. Zhadan S. (2023) Himn demokratychnoi molodi [The Anthem of Democratic Youth]. Chernivtsi : Vydavets Pomerantsev Sviatoslav. 336. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-905-916

Островський Олександр Олександрович доктор філософії з галузі знань освіта, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Чурман - Пушкаш Аніко Степанівна старший викладач кафедри філології, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0001-8018-621X

Молнар Єва Романівна, асистент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

ДИСКУРС ЖІНОЧОЇ ЕМАНСИПАЦІЇ ЗЛАМУ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ НА ОСНОВІ ПОВІСТІ «ЦАРІВНА» ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ ТА РОМАНУ «КОЛЬОРИ І РОКИ» МАРГІТ КАФФКИ

Анотація. Стаття розглядає становлення «нового» емансипованого типу жінок на основі аналізу творів Кобилянської та Каффки. Кобилянська активно впроваджує автобіографічні елементи у свою творчість, роблячи центральною темою роль жінок у суспільстві та культ самоосвіти. Це питання для неї було надзвичайно актуальним: сама письменниця, не маючи змоги продовжити освіту через соціальні умови, здобула лише початкову освіту в чотирикласній німецькій школі і в подальшому займалася саморозвитком. Вона не прийняла установок того періоду, де всі права належали чоловікам. Ранні твори самої Кобилянської не сприймалися в українському літературному світі, навіть сам Іван Франко скептично ставився до її творчості і змінив свою думку лише після виходу повісті «Земля». Через образ Наталки Верковичівни у повісті «Царівна» – дівчини, яка прагне відстояти свої права, Кобилянська показує боротьбу за самореалізацію у світі, де жінка обмежена у правах і можливостях. Наталка обирає шлях письменниці, що на зламі століть було актом відкритого бунту.

Канонізована жінка-письменниця Маргіт Каффка згадується в фаховій літературі. Великі письменники Заходу також висловлюють про неї повагу; її роман «Кольори і роки» 1912 року видано десятьма мовами. Критики та спогади західних письменників, окрім позитивних критичних

зауважень, свідчать про любов до неї. Вони ніколи не говорять так про своїх чоловіків-конкурентів, навіть якщо визнають їхню роботу. Жігмонд Моріц пише про роман: «На мою думку, цим романом вона досягла вершини своєї письменницької кар'єри і водночас висоти, якої ще жодна письменниця у нас не досягала» [6]. Більшість критиків не можуть відірватися від статі письменниці і оцінюють її твори за подвійними стандартами. Моріц продовжує: «Найцікавіше для мене те, що її написала жінка. Її вплив, мабуть, полягає в тому, що вона не намагається, ховаючись за чоловічим одягом, писати чоловічі романи чоловічими словами, а черпає натхнення з власної жіночої душі». «Каффка ніколи не наслідувала чоловічі страждання і цілі, вона була ліриком, який черпав натхнення з власних душевних переживань. І вона була першою жінкою, яку чоловіки-поети прийняли до свого кола як рівну собі поетесу», – стверджує Софі Торок [7]. Роман «Кольори і роки» поєднує індивідуальну психологічну історію з соціальним контекстом, у якому внутрішні монологи й спогади центральної героїні Магди створюють основу оповіді. Це не лише документ часу, а й висловлення мовної та ідентифікаційної позиції жіночого суб'єкта в умовах суворих гендерних норм. Щоденникові записи й метафоричні образи чітко передають напруження між внутрішньою рефлексією та соціальними вимогами. Ритм внутрішнього голосу, що пронизує наратив, часто повторюється, набуваючи рис саморефлексії й самооцінки, стаючи ключовою характеристикою жіночої літератури.

Провідна ідея цих творів – заклик до боротьби за особисті права, підкреслення важливості власної гідності, свободи, освіти та духовного розвитку: «Мати таку свободу, щоби бути собі ціллю!»

Ключові слова: ідентичність, жіноча література, емансипація, стереотипи, самооцінка.

Ostrovsky Oleksandr doctor of philosophy in the field of knowledge, education, associate professor of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Churman-Pushkash Aniko senior lecturer of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0000-0001-8018-621X

Molnar Eva assistant of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

THE DISCOURSE OF WOMEN'S EMANCIPATION AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES BASED ON «THE PRINCESS» BY OLGA KOBYLIANSKA AND «COLOURS AND YEARS» BY MARGIT KAFKA

Abstract. The article examines the emergence of a 'new' emancipated type of woman based on an analysis of the works of Kobylianska and Kafka. Kobylianska actively incorporates autobiographical elements into her work, focusing on the role of women in society and the cult of self-education. This issue was extremely relevant to her: the writer herself, unable to continue her education due to social conditions, received only a primary education at a four-year German school and subsequently engaged in self-development. She did not accept the attitudes of that period, where all rights belonged to men. Kobylianska's early works were not accepted in the Ukrainian literary world; even Ivan Franko himself was sceptical about her work and only changed his mind after the publication of the novella 'The Land'. Through the character of Natalka Verkovychivna in the novel Tsarivna, a girl who strives to defend her rights, Kobylianska shows the struggle for self-realisation in a world where women are limited in their rights and opportunities. Natalka chooses the path of a writer, which at the turn of the century was an act of open rebellion.

The canonised female writer Margit Kafka is mentioned in professional literature. Great Western writers also express their respect for her; her 1912 novel 'Colours and Years' has been published in ten languages. Critics and memoirs of Western writers, in addition to positive critical remarks, testify to their love for her. They never speak this way about their male competitors, even if they recognise their work. Zigmund Moritz writes about the novel: 'In my opinion, with this novel she reached the peak of her writing career and, at the same time, a height that no other female writer in our country has ever reached' [6]. Most critics cannot ignore the writer's gender and evaluate her works using double standards. Moritz continues: 'The most interesting thing for me is that it was written by a woman. Her influence, perhaps, lies in the fact that she does not try to hide behind men's clothing and write men's novels with men's words, but draws inspiration from her own female soul.' 'Kafka never imitated male suffering and goals; she was a lyricist who drew inspiration from her own emotional experiences. And she was the first woman to be accepted by male poets into their circle as an equal poet,' says Sophie Torok [7]. The novel Colours and Years combines an individual psychological story with a social context in which the inner monologues and memories of the central character Magda form the basis of the narrative. It is not only a document of the time, but also an expression of the linguistic and identitarian position of the female subject in the context of strict

gender norms. Diary entries and metaphorical images clearly convey the tension between internal reflection and social demands. The rhythm of the inner voice that permeates the narrative is often repeated, taking on the characteristics of self-reflection and self-assessment, becoming a key feature of women's literature.

The main idea of these works is a call to fight for personal rights, emphasising the importance of self-respect, freedom, education and spirituality.

Keywords: identity, women's literature, emancipation, stereotypes, self-esteem.

Постановка проблеми. У середині XIX століття в європейських країнах значно активізувалися процеси, спрямовані на зміну ролі жінок у різних сферах життя, що привело до поступового здобуття ними рівних прав із чоловіками. Вони почали брати участь у суспільній діяльності, яка раніше вважалася виключно «чоловічою». Цей розвиток поклав початок поступовій і мирній ґендерній трансформації. Її результатом стало забезпечення жінкам виборчого права та зрівняння з чоловіками в громадських і політичних правах. Це, у свою чергу, відкрило жінкам доступ до суспільно-політичних практик і надало їм статус повноправних учасників ключових процесів у більшості сфер суспільної діяльності [15, с. 20].

Жіноцтво усієї України від самого початку було активним учасником становлення та розвитку жіночого руху. Дослідниця Л. Смоляр зауважує, що «жіночий рух України першої хвилі (друга половина XIX – початок XX ст.) розвивався значною мірою під впливом загальноєвропейського руху, однак мав і свої окремі вияви та шляхи розвитку, визначені специфічним становищем української нації під чужим поневоленням» [17].

30 травня у світі відзначають День жіночої емансипації. У більшості цивілізацій і товариств в історії жінки не мали тих же прав, що й чоловіки, і в дуже значній мірі були відсторонені від публічних сфер політики та економіки. Їх місце було вдома, а їх завдання полягало в тому, щоб виховувати дітей і піклуватися про свого чоловіка, їх господаря [1]. Емансипація жінок – це надання жінкам рівноправності в суспільному, трудовому та сімейному житті. Рівноправність передбачає право жінок на освіту, право обирати й бути обраною до державних органів влади, право на працю і рівну зарплату з чоловіками. Саме емансипація створила таке поняття, як фемінізм. Якщо процес емансипації передбачає звільнення від гніту й залежності, то фемінізм – це суспільно-політичний рух, метою якого є надання жінкам усієї повноти громадянських прав. До того ж емансипація має на меті забезпечити рівні права жінок, усунути гендерну дискримінацію з законів, інституцій та поведінкових моделей і встановити правові стандарти, що сприятимуть їхній повній рівності з чоловіками [8].

Проаналізовані твори наочно демонструють, як письменниці через художнє слово в письмовій формі висловлювали ідеї рівноправності та вели боротьбу за права жінок у різних аспектах суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Віра Агеєва аналізує творчість Ольги Кобилянської як ключовий перехід від народницького до модерністського підходу в українській літературі. Вона підкреслює, що повість «Царівна» стала першим літературним твором, який заявив про інтелектуальну емансипацію, де жіноча суб'єктність ґрунтується не на зовнішніх політичних лозунгах, а на внутрішній шляхетності духу та праві бути «самій собі ціллю» [9].

Anna Menyhért, угорська дослідниця, зосереджує увагу на деконструкції патріархального канону та розкритті «прихованих» жіночих мереж у творчості Маргіт Каффки. У своїх дослідженнях вона розглядає роман «Кольори і роки» як психологічну хроніку втрати жіночої ідентичності, яка стає заручницею соціального детермінізму та консервативних очікувань угорського суспільства на межі століть [4].

У книжці Тамари Гундорової «Femina Melancholica» Стать і культура в ґендерній утопії Ольги Кобилянської аналізуються літературні, культурні й теоретичні аспекти творчості Ольги Кобилянської через призму ґендеру, фемінізму й психоаналізу [10].

Мета статті – полягає в проведенні порівняльно-типологічного аналізу дискурсу жіночої емансипації в романах «Царівна» Ольги Кобилянської та «Кольори і роки» Маргіт Каффки. Основна мета – виявлення спільних і відмінних підходів до художнього зображення образу «нової жінки» в українській та угорській літературах на зламі століть.

Виклад основного матеріалу. Ольга Кобилянська була справжньою емансипанткою, тобто жінкою, яка виборює своє місце у чоловічому суспільстві. Пізніше маркують її в українській літературі як послідовну феміністку. Повість «Царівна» сформувала новий тип української прози – прози з життя середнього класу, психологічної прози, де внутрішній сюжет відігравав вагомішу роль за зовнішній. Загалом це була проза, що демонструвала нові ідеї, зокрема ідеї емансипації й фемінізму. Центральний сюжет «Царівни» і взагалі всієї творчості Кобилянської – зіткнення жіночої сили й чоловічої слабкості. Її героїні сильні морально, психологічно, інтелектуально, хоч і не вчилися, як і їхня авторка, в університетах [12]. Ґеорґ Адам, перший німецький критик Кобилянської, відзначив у передмові 1901 року, що її не задовольняє «поняття, що жінка - „тільки жінка"», і «вона беззастережно вимагає для неї повної свободи, безумовного права на життя і любов» [11]. У творах Кобилянської модерний світ і воля до «вищого» життя, до самореалізації, поривання до майбутнього, до свого

«полудневого» викристалізовуються у жінці через її боротьбу за «вищу» культуру і спротив патріархальності.

У літературно-критичній праці О. Маковея «Ольга Кобилянська» [14] автор особливу увагу приділяє таким творам письменниці, як «Царівна», «Природа», «Valse melancolique». Критик прагне простежити генетичне походження мотивів та образів цих новел і повістей, пов'язуючи їх із захопленням Ольги Кобилянської ідеями жіночого емансипаційного руху. Окремо О. Маковей підкреслює майстерність авторки у зображенні жіночої психології та звертає увагу на типологічну подібність її персонажів до героїв визначних творів європейської художньої літератури.

Кобилянська стверджує, що сферою реалізації жінки є культура. Ще у ранньому виступі «Дещо про ідею жіночого руху» Кобилянська говорила про рівні природні права чоловіків і жінок як індивідів, і що «жінка, побіч своєю природою назначеної задачі стати жінкою й матір'ю, посідає й надане тою самою природою право - *бути і собі самій ціллю*, якраз в тім смислі, як буває собі ціллю чоловік. Сміливість подібного твердження, порівняно з усталеною концепцією природи як винятково прокреативної жіночої сфери, очевидна. Кобилянська, розкриваючи жіночу сутність, ототожнює її з роллю «нової жінки», покликання якої полягає у вихованні з себе «вищої» особистості – цілісного, культурного, національно свідомого та модерного індивіда. Згодом у пізнішій повісті «Апостол черні» (1923) Кобилянська сформулює цю думку відкрито: Україна потребує «іншого, ніж досі, чоловіка, іншу жінку». [10, с. 19] Михайло Сріблянський високо оцінює творчий доробок Ольги Кобилянської. На його думку, буковинська письменниця є найбільш талановитою та проникливою виразницею інтелігентської душі, а її «Царівну» вважає «підручною книгою життя для молоді» [18, с. 631]. Підтримуючи боротьбу О. Кобилянської за вільну, горду і творчу людину, Сріблянський підкреслює не лише індивідуальний, а й громадський та національний аспект даного змагання. Проте, на думку критика, творчість письменниці не стала звичайною хронікою зовнішніх фактів, а є справжньою «літературою духа».

На межі XIX–XX століть панівний дискурс стосовно жінки зводився до її «природи», тобто репродуктивної ролі, фізичної слабкості. «*Чи жіноче духове життя менше цікаве, як її організм?*» [13]. Використовуючи термін «організм», Ольга Кобилянська іронічно висміює цей спрощений підхід. Письменниця акцентує на тому, що суспільство звертає увагу лише на фізіологічну сторону життя жінки – її здоров'я, необхідне для народження дітей, та красу, як елемент конкурентоспроможності на шлюбному ринку – водночас повністю нехтуючи її інтелектуальним потенціалом. *Чи думала ти коли-небудь над тим, що властиво чоловікові, а що жінці? Чоловік – то*

"все", а жінка – то "нічо". Ви, дівчата, від нас залежні, як ті рослини від сонця, від повітря.» Яскравий приклад патріархального мислення зламу століть, що постає прикладом андроцентричної картини світу. Це саме той «старий порядок», проти якого повстає Наталка Верковичівна і який Маргіт Каффка змальовує як неминучу пастку для угорських жінок. Кобилянська вводить цей монолог, щоб через контраст показати силу Наталчиного прагнення «*бути самій собі ціллю*».

У повісті Ольги Кобилянської «Царівна», яка написана у формі щоденника щоденника Наталки Верковичівни, виразно простежується ніцшеанська концепція самовладання і самоперевершення, що акцентує увагу на внутрішній праці над собою: лише долаючи власні страхи, слабкості та примусові соціальні ролі, людина здатна взяти відповідальність за своє життя і формувати власну долю. Сутність самого вічного повернення полягає в усвідомленні, яке допомагає людині в майбутньому уникати помилок минулого [16]. Головна героїня відмовляється виконувати роль інструмента для реалізації чужих задумів, утверджуючи себе як незалежну і цілісну особистість – мету саму собою. У цьому контексті «вічне повернення» з ніцшеанської філософії проявляється не як фатальна неминучість, а як найвища форма прийняття буття, що надає процесу становлення відчуттю часу вічного змісту. Саме здатність знову і знову обирати себе, керувати собою та брати на себе відповідальність за власний шлях розкриває глибинну сутність ніцшеанської філософії, яку Ольга Кобилянська майстерно переосмислила у своїй творчості. Мати таку свободу, щоби бути собі ціллю! «*Передусім бути собі ціллю, для власного духа працювати, як бджола; збагачувати його, збільшати, довести до того, щоб став сяючим, прегарним, хвилюючим, зоріючим у тисячних красках*!» «*Передусім бути собі ціллю й обробляти самого себе, з дня на день, з року до року. Різьбити себе, вирівнювати, щоби все було складне, тонке, миле. Щоб не осталося дисгармонії ані для ока, ані для серця, для жодного зі змислів. Бути передусім собі ціллю, а опісля стати або для одного чимсь величним на всі часи, або віддатися праці для всіх. Боротись за щось найвище, сягаюче далеко поза буденне щастя... Такий мій ідеал.*» [13].

Тринадцять жіночих персонажів роману «Кольори та роки» та незліченні безіменні продавчині молока, танцівниці, служниці та піаністки утворюють у романі своєрідну мережу. У центрі мережі борсається Магда Портлкі, а решта, символізуючи кожна свою особливу жіночу долю, пов'язані з нею, прив'язані до її долі та одна до одної. Є ті, хто уособлює минуле і пропонує таку роль, яка вже не є можливою для Магди. Інші ведуть її до майбутнього, яке, однак, не може бути майбутнім Магди. Ще інші

живуть у змиренному щасті, яке не може бути щастям Магди, або ж приймають змиренне нещастя, яке, однак, також не є її нещастям. Якщо уявити собі всіх героїнь роману, то це ніби сон, в якому панянки, служниці і селянки, міщанки і дами з джентльменів кружляють одна навколо одної в пишних або пошарпаних сукнях з воланами посеред величезного виру, і шепочуться між собою, обговорюючи долю то однієї, то іншої, або викрикуючи її на весь світ – хтось гідно і стримано, хтось з червоним обличчям і гучним сміхом, хтось неохоче, стискаючи зуби і опускаючи очі. Іноді до кола приєднується чоловік, і, як коли кидаємо камінь у дзеркало озера, це викликає хвилі серед дівчат і жінок, які ще більш підозріло починають розглядати одна одну, ще швидше кружляють, кружляють далі, щоб потім знову заспокоїтися і, повернувшись до свого ритму, продовжити свої звичні кола. Цей образ жінок з роману, схожий на сон, є дивним, адже можна подумати, що насправді не вони утворюють поверхню озера, яка то затихає, то бурхливо вирує, в яку, як камінь, як чужорідне тіло, потрапляє кожен чоловік, а навпаки: це все-таки чоловіче товариство, де сильніша стать не є дзеркалом озера, яке розбурхує поява кожної жінки... Однак ці дві, на перший погляд, абсолютно суперечливі світоглядні концепції існують паралельно, вони є паралельними всесвітами. У реальності існує чоловічий світ, чоловіча політика, чоловіче виборче право. Вони тримають у руках жінок, які метушаться навколо них, все, що існує навколо них. Жінка бореться за чоловіка. [3].

Найбільшою трагедією для дівчат, які вперше виходять у світ, є те, що хтось не знайде відповідного чоловіка, і з плином часу метою стає просто вийти заміж, а «відповідність» вже не є вимогою. Після цього може початися боротьба за чоловіків, а потім і життя чоловіка: шлюб. Однак у тіні реальності, в іншій реальності існує прихована, «підводна» жіноча сфера, яка відіграє головну роль у романі і яку Маргіт Кафка дуже чітко і виразно розкриває перед нами. Хто ж тоді мисливець, а хто здобич? Хто кому служить? Жінка чоловікові? Чоловік жінці? Анна Меньхерт пише у своєму вірші: «Зрозумій. Ти робиш це, / щоб віддатися. / Щоб схеми працювали. / Щоб підкоритися. / Щоб він міг бути зверху. / Інакше ти не витримаєш. / Мертвий вантаж знизу. / Якщо він зверху, / ти можеш рухати його, / хоча це коштує дорого» [5]. Скільки це коштує? Хто насправді знизу, а хто зверху? Це не так однозначно там, де чоловічі цілі перетворюються на жіночі, а жінки з жіночою наполегливістю продовжують боротися за них, навіть не помічаючи, що вже не живуть своїм життям.

Цю жіночу мережу об'єднує особлива, невидима тонка нитка. Їхні чоловіки стоять над ними, життя жінок присвячене служінню їм, проте вони з-за лаштунків рухають дуже багато ниток. Коли, наприклад, Мелані хоче

надати маніфестної форми прихованій мережі і організовує жіночу асоціацію, вона вміло маніпулює чоловіком: «Він повинен бути секретарем асоціації, щоб завжди бути поруч з нами з порадами. Адже ми лише беззахисні жінки!» [2, с.120].

Жіночі персонажі роману Кафки «Кольори і роки» розповідають про свої ролі, вибір, кар'єру, стосунки між собою та з чоловіками, про своє тіло і душу. Героїня роману – класична сучасна жінка, яка розривається між традиційним і новим типом жінки: вона вже не може дотримуватися старих традицій, але й не може набратися достатньо знань і рішучості для нового. У праці зазначається, що в «Кольорах і роках» піднімається питання «заробітку» жінки. Для дворянки робота вважалася ганьбою, а шлюб – єдиним способом виживання. Опис того, як після смерті першого чоловіка Магда змушена знову виходити на «шлюбний ринок», щоб не залишитися маргіналізованою. Вона відчуває себе річчю, яку передають із рук у руки.

До кінця історії Магда повністю виснажена душевно і фізично: все її життя визначається пристосуванням, відмовою від своїх потреб і «обов'язком». Її шлюби не приносять щастя, материнство і суспільні очікування виснажують її, а вона поступово втрачає себе. На відміну від «Царівни», де фінал є тріумфальним самоствердженням, у Каффки фінал – це гірка рефлексія. Магда наприкінці життя розуміє, що так і не змогла стати «людиною» у повному розумінні, бо була лише «дружиною» та «матір'ю». Наприкінці роману Магда помирає – її смерть не героїчна і не ефектна, а тиха і символічна. Такий фінал підкреслює, що жінка, яка ніколи не могла бути «самою собою», а завжди жила для інших, непомітно зникає. Маргіт Кафка тим самим критикує соціальні ролі, що обмежують жінок, і показує занепад цілого жіночого покоління.

Висновки. Порівняльний аналіз романів «Царівна» Ольги Кобилянської та «Кольори і роки» Маргіт Каффки надає можливість відтворити цілісний дискурс жіночої емансипації в Центральній Європі на межі XIX–XX століть. Кобилянська представляє модерністський маніфест волі, де її героїня через самовиховання та інтелектуальну працю досягає статусу «сама собі ціллю».

Натомість Каффка фіксує критичний погляд на суспільство, де жінка залишається заручницею соціального детермінізму. Наталка Веркович уособлює тріумф «нової жінки», яка розриває патріархальні пута, тоді як Магда Портлкі втілює драму виснаження особистості на тлі занепаду дворянства.

Обидві письменниці глибоко деконструюють андроцентричну модель світу, в якій чоловік традиційно був «усім», а жінка – лише залежною істотою, зведеною до статусу «рослини» чи «ляльки». Важливою спільною

рисою є акцентування уваги на духовному житті жінки, яке перевершує її фізіологічну чи репродуктивну роль. У цьому сенсі Кобилянська концентрується на успішній реалізації індивідуального потенціалу, тоді як Каффка демонструє складну жіночу взаємодію та адаптацію у межах патріархального суспільства. Кульмінація «Царівни» відкриває героїчний шлях досягнення суб'єктності, тоді як завершення «Кольорів і років» стає гірким застереженням про втрату ідентичності через обмеження справжньої свободи. Завдяки формаційним рисам, таким як щоденниковий виклад та ретроспективна сповідь, обидві письменниці стверджують жіночий досвід як невід'ємну частину «літератури духу». У цих роботах праця та інтелектуальний розвиток виступають ключовими засобами, здатними долати об'єктивацію жінки на шлюбному ринку. Незважаючи на відмінність фіналів, обидва прозові твори стали основоположними текстами для формування модерної європейської ідентичності жінки як вільної та самодостатньої особистості.

Література:

1. https://termin.in.ua/emansypatsiia/
2. Kaffka Margit, Színek és évek: regény, Bp., Franklin Társulat, 1912.
3. Kapus Erika (2009) Problémás nem Nősorsok Kaffka Margit Színek és évek valamint Rakovszky Zsuzsa A kígyó árnyéka című regényében
4. Menyhért A. Egy női hagyomány: Kaffka Margit és a modern magyar irodalom. Budapest: Rácio Kiadó, 2008. 216 o.
5. Menyhért Anna, Ami lennél, Alföld, 2008/7, 49.
6. Móricz Zsigmond, Kaffka Margit, Nyug, 3(1912), 212-217, http://epa.oszk.hu/00000/00022/00097/03107.htm
7. Török Sophie (1937) Hol az én életem?: Kaffka Margit emlékezete, Nyug, 1(1937), 4-10, http://epa.oszk.hu/00000/00022/00612/19403.htm
8. UN Women Ukraine / ООН Жінки в Україні
9. Агеєва В. П. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: монографія. Київ: Факт, 2003. 320 с.
10. Гундорова Т. Femina melancholica Стать і культура в ґендерній утопії Ольги Кобилянської Київ, Критика, 2002. – 272 с.
11. Ґеорг Адам. Зі статті «Український лист» // Ольга Кобилянська в критиці та спогадах, с. 287.
12. Дискурс модернізму в українській літературі / Соломія Павличко. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Київ: Либідь, 1999. – 446, с.
13. Кобилянська О. Царівна : повість. Київ : Знання, 2017. 318 с.
14. Маковей О. Ольга Кобилянська: Літературно-критична студія // Ольга Кобилянська в критиці та спогадах. – С. 44-67.
15. Потапюк Л.М. Діяльність жіночих Громад як джерело забезпечення ґендерного паритету (друга половина XIX – перша третина XX ст.) / Л.М. Потапюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2015. – № 1. – С. 18–23.

16. Сінельнікова М., (2019) Концепт вічного повернення у філософії Фрідріха Ніцше Філософські науки Випуск 5, Номер 2: 38-42

17. Смоляр Л. Жіночий рух України як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в українському соціумі [Електронний ресурс] / Л. Смоляр. – Режим доступу : http://party.civicua.org/women/zhruh.htm.

18. Сріблянський М. Поет майбутньої людини: З нагоди 25-ліття письменської діяльности Ольги Кобилянської // Книгар. – 1918. – Ч. 11. – С. 631-638.

References:

1. Termin.in.ua. (n.d.). Emansypatsiia [Emancipation]. https://termin.in.ua/emansypatsiia/

2. Kaffka, M. (1912). Színek és évek: regény [Colors and years: a novel]. Budapest: Franklin Társulat.

3. Kapus, E. (2009). Problémás nem Nősorsok Kaffka Margit Színek és évek valamint Rakovszky Zsuzsa A kígyó árnyéka című regényében [Problematic gender: Women's fates in Margit Kaffka's "Colors and Years" and Zsuzsa Rakovszky's "Shadow of the Serpent"].

4. Menyhért, A. (2008). Egy női hagyomány: Kaffka Margit és a modern magyar irodalom [A female tradition: Margit Kaffka and modern Hungarian literature]. Budapest: Ráció Kiadó.

5. Menyhért, A. (2008). Ami lennél [What you would be]. Alföld, 7, 49.

6. Móricz, Z. (1912). Kaffka Margit. Nyugat, 3, 212-217. http://epa.oszk.hu/00000/00022/00097/03107.htm

7. Török, S. (1937). Hol az én életem?: Kaffka Margit emlékezete [Where is my life?: Memory of Margit Kaffka]. Nyugat, 1, 4-10. http://epa.oszk.hu/00000/00022/00612/19403.htm

8. UN Women Ukraine. (n.d.). OON Zhinky v Ukraini [UN Women in Ukraine].

9. Aheieva, V. P. (2003). Zhinochyi prostir: Feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu: monohrafiia [Women's space: Feminist discourse of Ukrainian modernism: a monograph]. Kyiv: Fakt. [in Ukrainian].

10. Hundorova, T. (2002). Femina melancholica. Stat i kultura v hendernii utopii Olhy Kobylianskoi [Femina melancholica. Gender and culture in the gender utopia of Olha Kobylianska]. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].

11. Georg, A. (1963). Zi statti «Ukrainskyi lyst» [From the article "Ukrainian letter"]. In Olha Kobylianska v krytytsi ta spohadakh [Olha Kobylianska in criticism and memoirs] (p. 287). Kyiv: Derzhlitvydav [in Ukrainian].

12. Pavlychko, S. (1999). Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [Discourse of modernism in Ukrainian literature] (2nd ed.). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

13. Kobylianska, O. (2017). Tsarivna: povist [Princess: a story]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

14. Makovei, O. (1963). Olha Kobylianska: Literaturno-krytychna studiia [Olha Kobylianska: Literary-critical study]. In Olha Kobylianska v krytytsi ta spohadakh [Olha Kobylianska in criticism and memoirs] (pp. 44-67). Kyiv: Derzhlitvydav [in Ukrainian].

15. Potapiuk, L. M. (2015). Diialnist zhinochykh Hromad yak dzherelo zabezpechennia hendernoho parytetu (druha polovyna XIX – persha tretyna XX st.) [Activities of women's communities as a source of ensuring gender parity (second half of the 19th – first third of the 20th century)]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika, 1, 18-23. [in Ukrainian].

16. Sinelnikova, M. (2019). Kontsept vichnoho povernennia u filosofii Fridrikha Nitsshe [The concept of eternal return in the philosophy of Friedrich Nietzsche]. Filosofski nauky, 5(2), 38-42 [in Ukrainian].

17. Smoliar, L. (n.d.). Zhinochyi rukh Ukrainy yak chynnyk hendernoi rivnovahy ta hendernoi demokratii v ukrainskomu sotsiumi [Women's movement of Ukraine as a factor of gender balance and gender democracy in Ukrainian society]. http://party.civicua.org/women/zhruh.htm [in Ukrainian].

18. Sriblianskyi, M. (1918). Poet maibutnoi liudyny: Z nahody 25-littia pysmenskoi diialnosty Olhy Kobylianskoi [Poet of the future man: On the occasion of the 25th anniversary of the writing activity of Olha Kobylianska]. Knyhar, 11, 631-638 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-917-927

Островський Олександр Олександрович доктор філософії з галузі знань освіта, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Молнар Єва Романівна асистент кафедри філології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ, місто Берегове, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

ІВАН КОТЛЯРЕВСЬКИЙ – НОВАТОР БУРЛЕСКНО-ТРАВЕСТІЙНОЇ ТРАДИЦІЇ ТА ЗАСНОВНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглядається феномен творчості Івана Котляревського як ключовий переломний момент у формуванні національної літератури. У 1798 році було опубліковано перше видання поеми "Енеїда" Івана Котляревського. З сучасної перспективи ця подія символізує початок нової епохи – становлення нової української літератури та зародження національного відродження України. У 1842 році вийшло повне посмертне видання, підготовлене самим автором. Творчість І. П. Котляревського мала фундаментальне значення не лише для української літератури, але й для становлення та розвитку духовного життя українського народу. Створення «Енеїди» відіграло важливу роль і в літературному аспекті, і в суспільно-політичному житті, ставши однією з основ, на яких пробудилася і формувалася українська нація, зростала українська ідентичність, а також закарбувалися перші кроки до утвердження національної свідомості. Енеїда є свідченням багатства української мови, адже в ній відображено неповторний національний колорит, щирий народний гумор, насичену сатиру, іронію та легкість у подачі сюжету. Віршована форма цього твору стала новаторською для свого часу: десятирядкова строфа зі строгою системою римування, чотиристоповий ямб із легкою, мелодійною інтонацією. Енеїда тісно пов’язана з українською усною традицією, проте водночас є цілком оригінальним літературним здобутком. У поемі І. Котляревський демонструє віртуозне володіння різноманітними лексичними шарами, багатим спектром тропів, стилістичних прийомів та ритмомелодикою, що надає твору унікального художнього колориту. Словесні образи відображають

національне світосприйняття письменника, його глибокий зв'язок із настроями своєї епохи та ментальністю українського народу [3]. У сюжеті подорожей Енея всі персонажі виступають як українці: як ті, що мандрують, так і осілі, як люди, так і боги – все це єдине "ми". Тут переплітаються конфлікти, закладені фабулою Вергілія, алюзії на соціальні протиріччя українського суспільства, а також згадки Котляревського про події української історії.

Ключові слова: Іван Котляревський, Енеїда, бурлеск, трвестія, нова українська літературна мова.

Oleksandr Ostrovsky doctor of philosophy in the field of knowledge, education, associate professor of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Molnar Eva assistant of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

IVAN KOTLYAREVSKY – INNOVATOR OF THE BURLESQUE AND TRAVESTY TRADITION AND FOUNDER OF THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE

Abstract. The article examines the phenomenon of Ivan Kotlyarevsky's creativity as a key turning point in the formation of national literature. In 1798, the first edition of Ivan Kotlyarevsky's poem 'Eneida' was published. From a modern perspective, this event symbolises the beginning of a new era – the formation of new Ukrainian literature and the emergence of Ukraine's national revival. In 1842, a complete posthumous edition, prepared by the author himself, was published. The work of I. P. Kotlyarevsky was of fundamental importance not only for Ukrainian literature, but also for the formation and development of the spiritual life of the Ukrainian people. The creation of the 'Aeneid' played an important role both in literature and in social and political life, becoming one of the foundations on which the Ukrainian nation awakened and formed, Ukrainian identity grew, and the first steps towards the establishment of national consciousness were taken. The Eneida is a testament to the richness of the Ukrainian language, as it reflects the unique national colour, sincere folk humour, rich satire, irony, and lightness in the presentation of the plot. The poetic form of this work was innovative for its time: a ten-line stanza with a strict rhyme scheme, four-foot iambic verse with a light, melodious intonation. The Eneida is closely

linked to the Ukrainian oral tradition, but at the same time is a completely original literary achievement. In the poem, I. Kotlyarevsky demonstrates a masterful command of various lexical layers, a rich spectrum of tropes, stylistic devices and rhythmic melody, which gives the work a unique artistic colour. The verbal images reflect the writer's national worldview, his deep connection with the moods of his era and the mentality of the Ukrainian people [3]. In the plot of Aeneas' travels, all the characters appear as Ukrainians: both those who travel and those who settle, both people and gods – all of them are one 'we'. Here, the conflicts inherent in Virgil's plot are intertwined with allusions to the social contradictions of Ukrainian society, as well as Kotlyarevsky's references to events in Ukrainian history.

Keywords: Ivan Kotlyarevsky, Eneida, burlesque, parody, new Ukrainian literary language.

Постановка проблеми. Час, коли була написана «Енеїда» Івана Котляревського, справді був складним для українського народу. Один із найдавніших рукописних списків цього твору датується 11 жовтня 1794 року, хоча вперше її було надруковано лише в 1798 році. Цей період позначений втратою державності: у 1764 році скасовано Гетьманщину, у 1775 році зруйновано Запорозьку Січ, а в 1785 році видано «Жаловану грамоту дворянству», що завершило процес закріпачення селян. Саме в таких умовах і з'явилася легендарна «Енеїда» Котляревського, як відображення тогочасної долі та духу українців. Поема «Енеїда» Івана Котляревського стала підсумком ідейних та естетичних досягнень староукраїнської літератури, водночас відкриваючи нову творчу перспективу для розвитку національного письменства. Вона зберегла традиції низового козацького бароко, віддаючи перевагу «низькому стилю» як альтернативі високому стилю російського псевдокласицизму. Значний вплив цього твору виявився не лише у виникненні явища котляревщини, але й у започаткуванні самобутніх пошуків в українській літературі на рівні жанру і стилю.

Основна проблема дослідження полягає у внутрішньому парадоксі «Енеїди», де бурлеск, як популярний розважальний жанр, несподівано стає засобом розв'язання складних питань культурного та державного масштабу. Зокрема, прослідковується перехід від старокнижної до народної мови – це твір, створений на основі живої, розмовної мови. Автор активно використовує фразеологізми, насичує текст синонімами, додає жаргонізми та застосовує порівняння з народно-поетичними образами. Тривалий час цей твір у літературознавстві сприймався спрощено – лише як гумористично-розважальний витвір, що значною мірою применшувало глибину інтелектуального задуму автора. Натомість сучасні літературні розвідки

трактують «Енеїду» як багатошаровий метатекст, у якому зруйнування Трої алюзивно асоціюється з утратами козацької державності, а пошуки «нового Риму» втілюють надію на відродження України. Такий інтерпретаційний підхід дозволяє розглядати бурлескних героїв не просто як комічні постаті, а як символ вільного козацького лицарства, дух якого залишається незламним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Шевчук у своїх дослідженнях застосовує до «Енеїди» метод інтерпретації, що передбачає подвійний підхід до розуміння твору. Поряд зі звичним бурлескно-травестійним сприйняттям образів давнього міфу як відображення старосвітського українського суспільства, він додає глибше асоціативне бачення на тлі української історії. Аналізуючи складні барокові традиції, присутні у творі, дослідник акцентує увагу на поєднанні високого і низового бароко, яке порівнює з вертепним дійством. Він зазначає, що І. Котляревський, наче змінюючи звичний формат, розмістив елементи по-новому: на верхньому «ярусі» поставив інтермедійну частину для першого сприйняття, тоді як нижній наситив високим бароко – зображенням історії України. Саме в цьому, зауважує Шевчук, полягає велике новаторство митця [10, с.660].

Дослідниця Ю. Бродюк у своїй статті [3], опублікованій у 2020 році, акцентує увагу на значущості художньо-мовної структури поеми. Вона аргументовано доводить, що вміле застосування фразеологізмів і синонімічних рядів не лише створює комічний ефект, але й слугує інструментом соціальної критики та морального виховання читача, що узгоджується з просвітницькими ідеями автора.

Мета статті – дослідження особливостей новаторства Івана Котляревського у контексті розвитку бурлескно-травестійної традиції, а також обґрунтування його значення як творця нової української літературної мови. У роботі ставиться акцент на розкриття прихованих історико-політичних підтекстів «Енеїди» через аналіз іронічних стратегій.

Виклад основного матеріалу. «Енеїда» Івана Котляревського вважається першим твором нової української літератури. Вона створила основу для красного письменства розмовною українською мовою – тією, якою спілкувалася й яку розуміла переважна більшість жителів України. Письменник Вадим Пассек у 1841 році зазначив, що поему «Енеїда» із захопленням читали всі, від освіченого селянина до заможного пана. Уже в першій половині XIX століття традицію, започатковану Котляревським, підхопили такі митці, як Григорій Квітка-Основ'яненко, Петро Гулак-Артемовський, Євген Гребінка, Левко Боровиковський, Амвросій Метлинський, Михайло Петренко та Тарас Шевченко, закладаючи основи української літературної мови на народному підґрунті [1].

Побут богів і героїв у поемі Котляревського відображає стиль життя тодішньої шляхти та міщан, грішники у пеклі являють собою своєрідну галерею суспільних вад, а сам Еней разом зі своїм військом постають символічними для нашого уявлення про козацтво. На початку твору Котляревський грубо переказує сюжет античного твору Вергілія. Це і є бурлеск (фр. burlesque, італ. burla – жарт) – вид комічної, пародійної поезії та драматургії, генетично пов'язаний із народною сміховою культурою, акцентований на свідомій невідповідності між змістом і формою, тобто прийом, у якому боги та герої починають сваритися, зловживати алкоголем. Травестія (від латинського слова travestire – переодягати) є одним із видів гумористичної поезії, де твір із серйозним або героїчним змістом та відповідною формою трансформується в комедійний жанр. У такому перетворенні серйозні персонажі замінюються на комічних, а оповідь набуває жартівливого характеру. Високе опускається до низького, через що це набуває комічного ефекту [5]. Ідентично зображуються битви, смерть, підземний світ у шедеврі Котляревського. Натомість головна особливість української версії «Енеїди» полягає в тому, що Котляревський вплітає у свою адаптацію глибокий історичний підтекст. Гумор в «Енеїді» виконує функцію своєрідної маски [2]. Історичні паралелі в українській «Енеїді» прослідковуються вже з першого рядка, де Енея називають козаком. «*Еней був парубок моторний І хлопець хоть куди козак*» [4]. У результаті всі троянці одразу сприймаються як козацьке військо, а руйнування Трої трактується як знищення Запорізької Січі, фортеці козаків у нижній течії Дніпра. Комічний стиль пародійної поеми дозволяє автору передати вагому історію: Троя (Січ) зазнала руйнування, а троянці (козаки) рятуються через втечу. Однак у майбутньому, здолавши численні випробування й битви, вони закладуть основу нового «царства» – Риму (України). Хоч з вигляду це здається пародією, проте квінтесенція твору – політична сатира.

Євген Нахлік наголошує, що «Енеїда» Івана Котляревського є видатним досягненням у процесі національного осмислення жанру бурлескно-травестійної поеми. У своїй праці він пропонує багатогранний аналіз цього твору, охоплюючи як усталені літературознавчі питання (взаємозв'язок із римським першоджерелом та попередніми травестіями, жанрові особливості, історія написання й видань, етнографічний та фольклорний аспекти, характер сміхової культури, вплив літературних течій, особливості бурлескно-травестійного зображення, алюзійність твору та його тритекстовість, зображення потойбічного світу, метрична структура та мовна специфіка), так і нові проблеми (позиція автора щодо питань війни, гайдамаччини та революції; образ творця і авторські маски, концепт музи; міфологічний топос долі та особисті роздуми Котляревського; поетичні

наслідування та опозиції; сприйняття «Енеїди» сучасниками і полеміка навколо її статусу як першого твору нової української літератури та ролі автора як її засновника) [6].

Р. Семків, розглядаючи іронічний текст як засіб протистояння владній ідеології, вказує: «Ідеологічне висловлювання, незважаючи на двоплановість власної структури, буде якраз протилежним до висловлювання іронічного: перше спрямоване на зовнішнє вираження певної норми, хоча сама вона є лише маскуванням справжнього наміру панівної інституції, про який аудиторія здогадуватися не повинна; іроніст, навпаки, пропонує фальшиве нормативне висловлювання саме з наміром, щоб аудиторія дешифрувала його «потаємний», справжній зміст» [9, с. 48]. В «Енеїді» І. Котляревського обмежений у моделюванні сюжету (фабула Вергілія лишається переважно незмінною), натомість активно використовує алюзії, що варіюють референції героїв міфу з персоналіями та подіями української історії. «Рівнями іронічної трансформації тексту» (якщо послуговуватися термінами Р. Семківа) в «Енеїді» є топоніміка, портрети й мовлення (наративна перспектива), що підважують декларований текст – «фальшиве нормативне висловлювання». Суть іронічної стратегії за дослідженням Р. Семківа полягає в прихованій грі між автором і читачем. Семків зазначає, що іроніст, на прикладі Котляревського, укладає з читачем своєрідну «таємну угоду». Офіційна влада проголошувала створення величної імперії, усе серйозно, тобто існує зовнішній фасад. Проте Котляревський, ніби жартома, заявляв, що він лише перекладає Вергілія, усе це просто гумор. Це було показове, але удаване нормативне пояснення. Водночас обидві сторони – і автор, і читач – усвідомлювали, що за цим «жартом» ховалося серйозне послання: провідна ідея підтвердження української ідентичності, яка в ті часи офіційно заперечувалася.

У своїй монографії «На рубежі літературних епох» М. Яценко здійснив одне з найґрунтовніших досліджень української «Енеїди». У роботі переконливо доведено, що поема Івана Котляревського є справжнім перехідним твором від традиційного канонічного письма до поетики реалістичного спрямування. Котляревський ніби перебуває на межі класицизму, зокрема його «низького» бурлескного жанру, просвітницьких ідей та реалізму. Характерна для просвітницького реалізму подвійність у тлумаченні людської поведінки – залежність від суспільних обставин і незмінність людської природи – органічно переплітається з раціоналістичними ідеалами класицизму. Зокрема, тут наголошується на повному підпорядкуванні особистих інтересів людини інтересам держави та стверджується її моральна відповідальність перед суспільством. Проте ці просвітницько-класицистичні канони в «Енеїді» не залишені непорушними.

Одним із ключових чинників, які порушували статичність та умовність класицистичного мислення, стала народна сміхова культура, яку Котляревський майстерно інтегрував у свій твір. Реконструюючи цю культуру та, слідуючи ідеям Просвітництва, намагаючись спрямувати її на користь суспільного розвитку, гармонійного співіснування особистості та держави, письменник об'єктивно протиставляє офіційному світові обов'язків альтернативу. Її втіленням стає світ безпосередніх почуттів і зв'язків, що виступає як форма саморегуляції життя на засадах природної, народної моралі без втручання державної системи [11].

Рух до просвітницького реалізму у творі також пов'язаний із тим, що адаптація Вергілієвої поеми набуває під пером Котляревського рис етологічного жанру. Завдяки впровадженню елементів українського культурного контексту, "Енеїда" постає як своєрідна енциклопедія українського минулого, хоча й далеко не вичерпна. Реалістичність виявляється не лише в етнографічному описі народного життя, де йдеться про традиційні звичаї й побут українського народу та шляхти – обряди, свята, вірування, прикмети, народну медицину, одяг, харчування тощо. Особливу увагу Котляревський зосереджує на соціальній стороні: описуючи побут і звичаї, він розкриває неоднорідну соціальну та класову структуру тогочасного суспільства. Це суспільство поставало як система нерівноважних сил, кожна з яких прагнула задовольнити власні інтереси [6].

Творчість І. Котляревського демонструє процес злиття народно-розмовної мови з літературною. Письменник не тільки відтворив невмируще багатство розмовної мови і своєю творчістю привернув увагу до художньо-естетичної цінності мовної культури українського народу, але й, як зазначає І. Огієнко, «відновив українську літературну мову в друкованому творі, міцно пов'язав перервану у XVIII ст. в друках нитку нашої літератури живою мовою, мовою, яка ховає в собі всю живу історію й живу ще довгу будучину нашої мови [7].

Для відображення буденного життя Іван Котляревський звертається до високого стилю [3], водночас свідомо знижуючи його за рахунок вульгаризації описів героїчних подій. Бурлескна манера твору визначає використання в тексті вульгаризмів, таких як: «*гадів син», «суча дочка», «прескурвий, вражий сину», «непослідна шльоха», «полізеш рачки», «хрін його не взяв»* [4]. Жартівлива тональність «Енеїди» І. Котляревського досягнута також завдяки такому гумористичному прийому, як макаронічна мова, що є пародією на вчену мову «академістів» XVIII ст. Макаронічна мова (італ. maccherònico, від maccheróni – макарони) – механічна суміш слів чи висловів з різних мов або переінакшення їх на іноз. лад. Автор майстерно користується таким гумористичним прийомом, як латинсько-український

жаргон (макаронічна мова): старший Енеїв посол таку «рацію сказав» Латину: «*Енеус постер магнус панус і славний троянорум князь шмагляв по морю, як циганус...*» [4].

Іван Котляревський в «Енеїді» майстерно застосовує різні прийоми контекстуального синонімічного увиразнення, розкриваючи багатство змісту слів і висвітлюючи їхню асоціативну глибину. Особливе місце серед художніх засобів у творчості І. Котляревського займає порівняння.

Літературознавці вважають його найдавнішою формою образного вживання слів, адже саме на основі порівнянь створюється більшість інших тропів. Завдяки майстерності у використанні порівнянь автор суттєво розширює художні можливості образного слова, робить систему тропів яскравішою та багатшою. Беручи за основу народну мову, Котляревський часто застосовує порівняння з сатирично-гумористичним забарвленням. Наприклад, Нептун «*вирнув з моря, як карась*», Меркурій «*прискочив, мов котище мурий*», Дідона «*закраснілася, мов рак*», а Вулкан «*розм'як, як кваша*» [4].

Потреба переосмислити новаторство Котляревського з урахуванням історичних алюзій, закодованих у тексті серед порушених проблематик, набуває актуальності, оскільки це відкриває можливість сприймати «Енеїду» не лише як розважальну травестію, але й як ретельно осмислений проєкт збереження колективної пам'яті. Під маскою античної епічності розкривається болісна тема втрати Запорізької Січі – елемента, який був знаковим для української ідентичності. Особливої уваги заслуговує іронічна стратегія твору, яка, згідно з сучасними дослідженнями, може бути розцінена як форма культурного спротиву імперській ідеології.

Українська література як пам'ятка про минуле і нагадування про необхідність єдності заради спільної мети виступає каталізатором у формуванні культурної свідомості українців [8].

Івана Котляревського справедливо називають засновником нової української літературної мови, адже саме він відважився порвати з усталеними рамками книжної традиції. Його творчість здійснила справжній революційний прорив, надавши живій народній мові статус повноцінного інструменту високого мистецтва, перетворивши її з побутового засобу спілкування на виразник культурної ідентичності. У своїй «Енеїді» Котляревський продемонстрував багатство й виразність українського слова, майстерно оперуючи синонімами і колоритними фразеологізмами, порівняннями, щоб передати найтонші відтінки думок і почуттів. До його часу українська мова сприймалася переважно як «діалект», але Котляревський довів її здатність втілювати широкий спектр естетичних та емоційних проявів.

Висновки. «Енеїда» Івана Котляревського стала основоположним твором нової української літератури, оскільки вперше піднесла народну розмовну мову до рівня високого мистецтва. Завдяки новаторському підходу до мови поема здобула загальне визнання, ставши орієнтиром для багатьох митців – від Григорія Квітки-Основ'яненка до Тараса Шевченка. Використовуючи стилістику бурлеску та травестії, автор вправно «переодягнув» героїв античності, доповнивши сюжет яскравими деталями українського побуту, традицій і соціальних проблем. Однак за зовнішньою комічною формою та стилем з нальотом "низькості" приховується глибокий історичний сенс: загибель Трої постає символом трагедії знищення Запорізької Січі. Гумор у творі виконує роль іронічної маски, за якою автор стверджує національну ідентичність, вступаючи в своєрідний «таємний діалог» із читачами.

Дослідження Михайла Яценка та Євгена Нахліка свідчать про перехідний характер «Енеїди», яка об'єднала елементи народної сміхової культури та просвітницький реалізм. Поема стала справжньою енциклопедією українського життя, ретельно відтворюючи структуру суспільства та матеріальний світ тієї епохи. Лінгвістична майстерність Котляревського проявилася у вправному поєднанні макаронічної мови, яскравих вульгаризмів і багатих народних метафор. Унікальна оповідна стратегія перетворює, здавалося б, легковажну пародію на потужну політичну сатиру, яка містить сміливе бачення майбутнього відродження національної держави. Таким чином, Котляревський створив не лише літературний шедевр, а й заклав міцну мовну основу для подальшого поступу українського письменства.

Література:

1. «Енеїда» І. П. Котляревського – витоки національного відродження: [наук.-попул. стаття] / Бібліотека Полтавського університету економіки і торгівлі (ПУЕТ); підгот. Н. Г. Бакум. – Полтава, 2023.

2. «Енеїда» як національний код: до 225-річчя першого видання поеми І. П. Котляревського / Наукова бібліотека КНУБА; уклад. С. В. Побережна. – Київ, 2023. – Режим доступу: http://library.knuba.edu.ua/node/1484

3. Бродюк Ю. (2020) Особливості художньо-мовленнєвої організації поеми «Енеїда» І. Котляревського Теоретична і дидактична філологія. Серія «Філологія». Випуск 31.

4. Котляревський, Іван Петрович. Енеїда : поема / І. Котляревський, худ.-іл. А. Базилевич. – Київ: Дніпро, 1970. – 308 с.

5. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – Київ: ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1 : А – Л. – С. 131 (стаття «Бурлеск»); Т. 2 : М – Я. – С. 491 (стаття «Травестія»).

6. Нахлік Євген Казимирович. Творчість Івана Котляревського: Замовчувані інтерпретації, дискусійні проблеми, спроба нового прочитання (з погляду літературних напрямів і течій). – Львів: Олір, 1994. – 68 с.

7. Огієнко І.І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко (митрополит Іларіон); [упоряд., автор історико-біографічного нарису і прим. М.С. Тимошик]. Київ: Либідь, 1995. 294 с.

8. Островський О.О., Молнар Є. Р. (2025) Вплив української мови та літератури на формування національно-культурної ідентичності «Вісник науки та освіти № 11 (41) С. 967-978

9. Семків Р. Іронічна структура: типи іронії в художній літературі / Ростислав Семків. – К. : Вид. дім "КМ Академія", 2004. – 135 с.

10. Шевчук В. "Енеїда" Івана Котляревського в системі літератури українського бароко / В. Шевчук // Шевчук В. Муза Роксоланська. Українська література XVI – XVIII століть : У 2 кн. Кн. 2 : Розвинене бароко. Пізнє бароко / Валерій Шевчук. – К. : Либідь, 2005. – С. 649-669.

11. Яценко М.Т. На рубежі літературних епох: “Енеїда” Котляревського і художній прогрес в українській літературі. – К.: Наук. думка, 1977. – 280 с.

References:

1. Bakum, N. H. (2023). "Eneida" I. P. Kotliarevskoho – vytoky natsionalnoho vidrodzhennia ["Eneida" by I. P. Kotliarevsky – the origins of the national revival]. Poltava University of Economics and Trade Library. Poltava. [in Ukrainian].

2. Poberezhna, S. V. (Comp.). (2023). "Eneida" yak natsionalnyi kod: do 225-richchia pershoho vydannia poemy I. P. Kotliarevskoho ["Eneida" as a national code: to the 225th anniversary of the first edition of the poem by I. P. Kotliarevsky]. Scientific Library of KNUBA. Kyiv. Retrieved from http://library.knuba.edu.ua/node/1484 [in Ukrainian].

3. Brodiuk, Yu. (2020). Osoblyvosti khudozhno-movlennievoi orhanizatsii poemy "Eneida" I. Kotliarevskoho [Features of artistic and speech organization of the poem "Eneida" by I. Kotliarevsky]. Teoretychna i dydaktychna filolohiia. Seriia "Filolohiia" [Theoretical and Didactic Philology. Philology Series], (31), 114–125. [in Ukrainian].

4. Kotliarevskyi, I. P. (1970). Eneida: poema [Eneida: a poem]. (A. Bazylevych, Illus.). Kyiv: Dnipro. [in Ukrainian].

5. Kovaliv, Yu. I. (Auth.-Comp.). (2007). Literaturoznavcha entsyklopedia: u 2 t. [Literary Encyclopedia: in 2 vols.]. Kyiv: VC "Akademiia". [in Ukrainian].

6. Nakhlik, Ye. K. (1994). Tvorchist Ivana Kotliarevskoho: Zamovchuvani interpretatsii, dyskusiini problemy, sproba novoho prochytannia (z pohliadu literaturnykh napriamiv i techii) [Creativity of Ivan Kotliarevsky: Silenced interpretations, controversial issues, an attempt at a new reading]. Lviv: Olir. [in Ukrainian].

7. Ohiienko, I. I. (1995). Istoriia ukrainskoi literaturnoi movy [History of the Ukrainian literary language]. (M. S. Tymoshyk, Ed.). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

8. Ostrovskyi, O. O., & Molnar, Ye. R. (2025). Vplyv ukrainskoi movy ta literatury na formuvannia natsionalno-kulturnoi identychonosti [The influence of the Ukrainian language and literature on the formation of national-cultural identity]. Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education], 11(41), 967–978. [in Ukrainian].

9. Semkiv, R. (2004). Ironichna struktura: typy ironii v khudozhnii literaturi [Ironic structure: types of irony in fiction]. Kyiv: Vyd. dim "KM Akademiia". [in Ukrainian].

10. Shevchuk, V. (2005). "Eneida" Ivana Kotliarevskoho v systemi literatury ukrainskoho baroko ["Eneida" by Ivan Kotliarevsky in the system of Ukrainian Baroque literature]. In Muza Roksolanska. Ukrainska literatura XVI – XVIII stolit: U 2 kn. [The Roxolania Muse. Ukrainian literature of the 16th – 18th centuries]. (Vol. 2, pp. 649–669). Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

11. Yatsenko, M. T. (1977). Na rubezhi literaturnykh epokh: "Eneida" Kotliarevskoho i khudozhnii prohres v ukrainskii literaturi [At the turn of literary epochs: Kotliarevsky's "Eneida" and artistic progress in Ukrainian literature]. Kyiv: Nauk. dumka. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 82.09:821.161.2-31:[801.81+398]:373.5Кобилянська(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-928-943

Павлюк Надія Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-7170-5743

Авксентьєва Галина Андріївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-7767-540X

ПОВІСТЬ О. КОБИЛЯНСЬКОЇ «В НЕДІЛЮ РАНО ЗІЛЛЯ КОПАЛА»: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНОГО АСПЕКТУ ТВОРУ В 10 КЛАСІ

Анотація. У статті досліджено особливості використання фольклорних джерел у повісті Ольги Кобилянської «В неділю рано зілля копала», їхнє художнє переосмислення, функційне навантаження та значення для розвитку української прози на межі XIX–XX століть. Авторка органічно вплітає в художній текст елементи усної народної творчості – обряди, пісенні мотиви, баладні структури, народні вірування, замовляння, прикмети, – що надають твору символічної глибини, містичного звучання та національного колориту. Фольклорні джерела в повісті виконують не лише естетичну, а й концептуальну функцію: допомагають глибше розкрити характери персонажів, зокрема Тетяни, Настки, Гриця, увиразнити їхній внутрішній конфлікт, а також посилити трагізм зображених подій. Народна культура в творі постає як жива основа буття, що визначає моральні орієнтири, світогляд, поведінку героїв.

У статті також запропоновано методичні рекомендації щодо вивчення повісті в 10 класі. Зокрема, акцентовано на важливості поєднання літературного аналізу з етнографічними знаннями, порівняння повісті з баладою, організації дискусій, групової роботи й творчих завдань. Ефективному засвоєнню змісту твору сприяє використання інтерактивних методів – таких, як «Передбачення», «Мікрофон», «Кластер», «Асоціативний кущ», «Займи позицію», «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались», «Евристична бесіда», «Інсценізація», «Шість капелюхів» Едварда де Боно. Вони активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають критичне мислення,

комунікативні та творчі вміння, сприяють глибшому розумінню фольклорної основи твору.

Ключові слова: Ольга Кобилянська, фольклор, балада, символіка, методика, інтеграція, інтерактивні методи.

Pavlyuk Nadiya Leonidivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, https//orcid.org/0000- 0001-7170-5743

Avksentieva Galyna Andriivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian and Foreign Literature, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, https://orcid.org/0000-0001-7767-540X

FOLKLORE ELEMENTS IN OLHA KOBYLIANSKA'S NOVELLA «ON SUNDAY MORNING SHE GATHERED HERBS»: METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING IN THE 10TH GRADE

Abstract. The article explores the specifics of using Folklore Elements in Olha Kobylianska's Novella «On Sunday Morning She Gathered Herbs»*:* Methodological Approaches to Teaching in the 10th Grade folklore sources in Olha Kobylianska's novella «On Sunday Morning She Gathered Herbs», their artistic reinterpretation, functional load, and significance for the development of Ukrainian prose at the turn of the 19th–20th centuries. The author skillfully weaves elements of oral folk tradition into the literary text – rituals, song motifs, ballad structures, popular beliefs, incantations, and omens – giving the work symbolic depth, mystical overtones, and a distinctly national flavor. Folklore in the novella serves not only an aesthetic but also a conceptual function: it helps to reveal the characters more profoundly (especially Tetiana, Nastka, and Hryts), highlight their internal conflicts, and intensify the tragic nature of the events. Folk culture is presented as a living foundation of existence, shaping the moral values, worldview, and behavior of the characters.

The article also offers the methodological recommendations for studying the novella in the 10th Grade. Particular emphasis is placed on combining literary analysis with ethnographic knowledge, comparing the novella to a traditional ballad, organizing discussions, group work, and creative tasks. Effective comprehension of the text is supported by interactive learning methods such as

«Prediction», «Microphone», «Cluster», «Associative Bush», «Take a Stand», «Know – Want to Know – Learned», «Heuristic Conversation», «Dramatization» and Edward de Bono's «Six Thinking Hats». These methods activate students' cognitive engagement, develop critical thinking, communication, and creative skills, and promote a deeper understanding of the novella's folkloric foundation.

Keywords: Olha Kobylianska, folklore, ballad, symbolism, methodology, integration, interactive methods.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває оновлення методики викладання української літератури з урахуванням народознавчого аспекту. Інтеграція елементів народознавства у навчальний процес не лише поглиблює розуміння художніх текстів, а й сприяє формуванню ціннісних орієнтацій учнів. Такий підхід забезпечує виховання патріотизму, підвищення рівня національної свідомості та зміцнення зв'язку з культурною спадщиною українського народу. Народознавчий компонент у викладанні літератури виконує важливу виховну функцію, адже дозволяє поєднати художнє слово з історико-культурним контекстом, що сприяє цілісному формуванню світогляду школярів.

Однією з провідних постатей в історії української літератури кінця XIX – початку XX століття є Ольга Кобилянська. Її творчість вирізняється високим художнім рівнем, глибиною психологізму та увагою до проблем суспільного й національного буття. У прозових творах письменниці значну роль відіграє зображення українського життя та побуту, що поєднується з актуалізацією загальнолюдських цінностей. Завдяки цьому художня спадщина О. Кобилянської становить важливий етап у формуванні модерністської парадигми української прози та сприяє утвердженню національної культурної ідентичності.

Вивчення повісті Ольги Кобилянської «У неділю рано зілля копала» у 10 класі потребує цілісного методичного підходу, який дозволяє поєднати літературознавчий і народознавчий аспекти аналізу. Важливо продемонструвати учням, що твір не зводиться лише до переспіву фольклорної балади, а є глибоким художнім переосмисленням народнопоетичних мотивів. На основі традиційної сюжетної канви письменниця створює складну психологічну драму, в якій фольклорний елемент органічно поєднано з модерністськими тенденціями української літератури кінця XIX – початку XX століття. Такий підхід сприяє усвідомленню жанрової специфіки твору та його значення в національному культурному контексті.

Мета статті полягає у висвітленні методичних засад вивчення повісті О. Кобилянської «У неділю рано зілля копала» в 10 класі з акцентом на

поєднанні фольклорних і психологічних компонентів твору, а також у визначенні шляхів формування цілісного уявлення про художню своєрідність повісті в учнів старшої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Ольги Кобилянської неодноразово ставала предметом літературознавчих студій. Її художній доробок досліджували такі науковці, як Ф. Погребенник, І. Дзюба, Т. Гундорова, В. Вознюк, Б. та Я. Мельничуки, які розглядали різні аспекти – від жанрово-стильових особливостей до проблем ґендерної ідентичності. Важливий внесок у критичне осмислення творчості письменниці зробили також І. Франко, Леся Українка та С. Єфремов, які першими підкреслили її новаторство й значення для розвитку української літератури.

Виклад основного матеріалу. «Українське народознавство – це наука, що вивчає духовну і матеріальну культуру українського народу, його традиції, звичаї, обряди, усну народну творчість та повсякденне життя у їх історичному розвитку» [3, С. 5]. У зв'язку з цим фольклор завжди був потужним джерелом української літератури. Ольга Кобилянська, відома як новаторка в жанрі психологічної прози, звертається до народної пісні-балади «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці», використовуючи її як основу для повісті «В неділю рано зілля копала» (1909). Її художній світ постає як поєднання фольклорної традиції та модерністської естетики.

Повість О. Кобилянської «В неділю рано зілля копала» вивчається у 10 класах відповідно до типових освітніх програм з української літератури для 10-11 класів стандартного та профільного рівня. Цей твір дійсно вартий уваги, тому що у ньому акцент зроблено на різноманітних народознавчих аспектах, він також спонукає задуматися над актуальними темами буття. Варто зазначити, що народознавчий компонент реалізується наступними компетентностями: «соціальна та громадська», «обізнаність та самовираження у сфері культури». Вони формують в учнів уміння ідентифікувати себе як представника певної культури, визначати роль української культури, шанобливе ставлення не лише до власної культури, але й до культур інших народів, виховують відкритість до міжнародної комунікації й повагу до різних ідей, поглядів та вірувань. Крім того, «опанування народознавством інтелектуалізуватиме націю, створюватиме надійні підвалини громадянського суспільства, адже відірваність від народознавчих традицій створює соціальний дискомфорт, унеможливлює усвідомлення взаємозалежності інтересів людей, породжує відчуженість, гальмує процеси громадської та міжнаціональної толерантності» [10, С. 131].

Вивчення повісті Ольги Кобилянської «У неділю рано зілля копала» у 10 класі потребує цілісного методичного підходу, що поєднує літературознавчий та народознавчий аналізи. Важливо показати учням, що твір не

обмежується наслідуванням балади, а здійснює її глибоке переосмислення, створюючи психологічно напружену драму на основі народних мотивів. Такий підхід сприяє усвідомленню жанрових особливостей повісті та її культурного й виховного значення для формування національної свідомості школярів.

Урок українського народознавства розглядається як одна з базових форм організації навчально-виховної діяльності, що забезпечує системне ознайомлення учнів із походженням, розселенням та історичним розвитком українського народу, його матеріальною й духовною культурою, традиціями та побутом у минулому й сучасності. «Методика викладання народознавства має бути спрямована не лише на передачу знань про традиції, а й на формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до народної культури» [3, С. 47]. Такий урок виконує не лише пізнавальну, а й виховну функцію, адже сприяє формуванню національної самосвідомості та ціннісних орієнтацій учнів. Він постає закономірним продовженням ідей української національної школи, адаптованих до сучасних освітніх потреб і викликів. Виконати його функції чи замінити урок повністю не може жодна інша форма навчально-виховної роботи [5, С. 76].

На основі аналізу методичної літератури можна виділити три основні типи уроків:

1) урок засвоєння нових знань – спрямований на ознайомлення учнів із новою інформацією, фактами, культурними та історичними аспектами;

2) урок засвоєння та застосування нових вмінь і знань – передбачає активну роботу учнів із застосуванням отриманих знань у практичних завданнях, аналізі текстів та їх інтерпретації;

3) урок контролю та корекції вмінь, знань та навичок – покликаний оцінити рівень засвоєння матеріалу, усунути прогалини та закріпити отримані знання й навички.

«Методика народознавства сьогодні має базуватись на компетентнісному підході, який передбачає не лише знання фактів народної культури, а й уміння застосовувати їх у власному житті та громадській діяльності» [1, С. 19]. Такий поділ дозволяє систематизувати навчально-виховний процес і, крім того, забезпечує ефективну реалізацію народознавчого підходу на уроках української літератури. На основі повісті Ольги Кобилянської «В неділю рано зілля копала» доцільно розробити макети конспектів уроків, зміст яких передбачає інтеграцію народознавчого компонента в освітній процес.

Перше знайомство учнів з повістю О. Кобилянської «У неділю рано зілля копала» варто організувати на уроці засвоєння нових знань (фрагмент уроку зазначено у Табл. 1), під час якого можна використати різноманітні

інтерактивні методи навчання. На етапі мотивації навчальної діяльності доцільно використати метод «Передбачення», який передбачає сприйняття учнями зображень, поданих на дошці, з подальшим формулюванням припущень щодо теми уроку та очікуваних результатів навчання.

Таблиця.1

Мотивація навчальної діяльності	Ознайомлення з малюнками, які прикріплені на дошці та виконання інтерактивного методу «Передбачення». Усні відповіді учнів на питання: -від уроку я очікую… -на уроці я дізнаюсь…	2 хв

На етапі узагальнення та систематизації можна застосувати евристичну бесіду та проаналізувати образи головних героїв повісті. У підсумку уроку доцільно використати метод «Мікрофон», даючи можливість висловитися кожному учню.

У Табл. 2 представлено модель уроку засвоєння та застосування нових знань. На етапі актуалізації опорних знань учні створюють асоціативний кущ «В неділю рано зілля копала». Для мотивації доцільно використати метод «Правильні й неправильні судження», що спонукає до критичного осмислення змісту повісті О. Кобилянської. Під час первинного застосування знань учні працюють у групах: аналізують образи героїв, згадують народні звичаї та укладають характеристики персонажів. На етапі формування творчих умінь доцільним є інсценування улюблених епізодів. Підсумок уроку здійснюється через інтерактивну вправу «Займи позицію», яка розвиває навички аргументованого висловлення думки.

Таблиця. 2

Актуалізація опорних знань учнів	Складання асоціативного куща «В неділю рано зілля копала», використовуючи відомості здобуті на минулому уроці.
Мотивація навчальної діяльності	Застосування методу «Правильні і неправильні судження». Учні читають речення, які підготував вчитель щодо повісті та зазначають дійсне воно чи недійсне.

Повідомлення теми та мети уроку	Вчитель знайомить з темою та метою уроку.
Вивчення нового матеріалу	Знайомство з презентацією «Головні герої повісті».
Первинне застосування здобутих знань учнів	Робота в групах: 1 група: створення порівняльної характеристики образів Тетяни та Настки; 2 група: народні звичаї та обряди у повісті; 3 група: складання характеристики образу Гриця.

У Табл. 3 подано модель уроку контролю та корекції знань, умінь і навичок. На етапі актуалізації опорних знань доцільно застосувати метод «Шість капелюхів Едварда де Боно» для узагальнення й оцінювання засвоєного матеріалу та розвитку критичного мислення. На етапі перевірки знань проводиться тестування, а підсумком уроку є складання таблиці «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались».

Таблиця. 3

Актуалізація опорних знань учнів з теми	Використання методу «Шість капелюхів Едварда де Боно» у роботі з повістю «В неділю рано зілля копала».	6 хв
Повідомлення теми та мети уроку	Вчитель знайомить з темою та метою уроку.	2 хв
Перевірка, корекція й оцінка вмінь та знань учнів	Виконання тесту. Вчитель пояснює, як виконувати завдання.	30 хв
Підсумок уроку	Складання таблиці «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались».	2 хв
Повідомлення домашнього завдання	Написати лист до одного із персонажів повісті.	1 хв

З метою підвищення ефективності та результативності навчального процесу у школі вчителям доцільно впроваджувати різноманітні інтерактивні методи навчання, які забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів і сприяють формуванню стійкої мотивації до вивчення навчального матеріалу. «Інтерактивні технології – це потужний інструмент для сучасного викладача, який дозволяє зробити уроки української мови та літератури цікавими, ефективними та сучасними. Вони сприяють розвитку творчого мислення, покращують засвоєння матеріалу та допомагають учням активно взаємодіяти з навчальним процесом. Головне – правильно підібрати цифрові ресурси та гармонійно інтегрувати їх у навчальний процес, враховуючи потреби учнів» [11, С. 810]. Зазначені методи є чудовим засобом організації як пізнавальної, так і навчальної діяльності школярів, оскільки вони дозволяють опанувати зміст навчання та досягнути поставлених цілей, розв'язуючи конкретні завдання [7, С. 27]. У макетах (табл. 1, табл. 2, табл. 3) використано різні методи інтерактивного навчання, які доцільно проаналізувати детальніше.

Одним із ефективних інтерактивних методів, застосованих у процесі навчання, є метод «Передбачення». Використання цього методу сприяє розвитку усного мовлення учнів, формуванню вміння висловлювати власні припущення та прогнозувати подальший хід подій. Наприклад, цей метод можна застосувати на уроці засвоєння нових знань, а саме на етапі мотивації навчальної діяльності.

Учні можуть сприймати наочний матеріал у вигляді ілюстрацій або лише назви твору, з яким планується ознайомлення. Вчитель, у свою чергу, пропонує зробити припущення щодо теми уроку, очікуваних результатів та змісту навчальної діяльності, що сприяє активізації пізнавальної мотивації та розвитку прогностичних навичок школярів. Учням необхідно аргументувати свої думки, оскільки передба-чення повинні бути підтвердженими [6, С. 298].

Ще одним важливим методом інтерактивного навчання є евристична бесіда, яку доцільно використовувати в умовах створення проблемної ситуації, під час виконання творчих завдань та упорядкування навчальної інформації. Технологія методу полягає в тому, що вчитель спонукає учнів (які будуть застосовувати вже здобуті знання та навички) до самостійного пошуку відповідей та узагальнень на основі поставлених ним запитань. Вчитель, критично оцінюючи відповіді учнів, підводить їх до зіставлення, порівняння, синтезу, аналізу та підбиття підсумків щодо розглянутої проблеми. Такий метод розвиває у школярів уміння відстоювати власну думку, критичне мислення, мотивує здобувати знання, також надає можливість виявити прогалини у знаннях [9, С. 303].

Приклад евристичної бесіди за повістю О. Кобилянської «В неділю рано зілля копала» наведений нижче в таблиці.

Таблиця 4

№	Питання
1.	Що вам відомо про письменницю та її літературну діяльність?
2.	Який внесок в українську літературу зробила Ольга Кобилянська?
3.	Що ви вже знаєте про повість «В неділю рано зілля копала»?
4.	Які події відбуваються у повісті?
5.	Яких головних персонажів ви можете назвати та якими ви їх уявляєте?
6.	Охарактеризуйте образи персонажів повісті.
7.	Які важливі теми та ідеї порушуються у повісті?
8.	Чи змінюються головні персонажі впродовж усієї повісті? Як проявляються ці зміни?
9.	Які у вас враження після прочитання твору?
10.	Що вас найбільше зацікавило та вразило?
11.	Який висновок ви можете зробити після прочитання повісті?
12.	Про щоб ви б хотіли поговорити детальніше?

«Мікрофон», як метод навчання, дозволяє учням по черзі висловлювати власну думку та ставлення щодо порушеної проблеми, відповідаючи на запитання вчителя. Цей метод ефективно застосовувати на етапі підсумку уроку, коли у дітей запитують, про що вони дізналися, що досягли, що було незрозумілим тощо [7, С. 29].

Наприклад, вчитель може поставити наступні запитання:

Які емоції викликала у вас повість О. Кобилянської «В неділю рано зілля копала» після прочитання? Які символи та образи ви помітили у повісті? Якою є головна тема твору, на вашу думку?

Після відповіді одного учня інші можуть доповнювати його висловлення, ставити запитання або коментувати думку попереднього школяра. Важливо, щоб учитель уважно спостерігав за перебігом дискусії, спрямовував її в конструктивне русло та забезпечував рівні можливості участі для всіх учнів. Після завершення виконання вправи доцільно провести підсумкову бесіду з класом для узагальнення отриманих результатів.

Метод «Кластер» можна застосовувати як на етапі мотивації навчальної діяльності, актуалізації опорних знань, підсумку уроку, так і давати учням на домашнє завдання. Цей метод дозволяє систематизувати та структурувати великий обсяг інформації, включаючи логічне та послідовне використання ключових слів та ідей. Інформація подається у графічній

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

формі, що сприяє легшому запам'ятовуванню, сприйняттю та підвищенню мотивації до навчання. Таким чином, метод «Кластер» розвиває критичне та творче мислення школярів, дає можливість реалізувати власне бачення, власний підхід до проблеми [2, С. 92]. Приклад цього методу наведено на мал.1.

Мал. 1.

Сутність інтерактивного методу «Асоціативний кущ» (Мал.2) полягає в наступному: вчитель формулює одним словом тему; учні добирають асоціації до цього слова; вчитель записує відповіді у вигляді «куща», який «розростається».

Найкраще використовувати цей метод на етапі актуалізації опорних знань учнів, але також можна застосовувати впродовж уроку. Отже, використання методу дозволяє упорядкувати ключові поняття, поглибити знання та напрямки з вивченої теми [2, С. 97].

Мал. 2.

Одним із результативних методів розвитку критичного мислення є інтерактивний метод «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались» (табл. 5). Під час його використання учні заповнюють таблицю, що складається з трьох колонок: у першій зазначається все, що вже відомо з теми, яка вивчається; у другій фіксуються питання або аспекти, про які учні хотіли б дізнатись; у третій подається інформація, яку учні отримали в процесі опрацювання матеріалу.

Таблиця 5

ЗНАЄМО	ХОЧЕМО ДІЗНАТИСЬ	ДІЗНАЛИСЬ
1. Назвіть головних персонажів повісті. 2. Які події відбуваються у повісті?	1. Як впливають на розуміння повісті образи та символи, які зустрічаються у творі? 2. Як впливає зображення природи на настрій персонажів? 3. Якими були мотиви вчинку Тетяни?	1. Перерахуйте домінантні символи, які ви помітили під час читання. Як вони вплинули на розуміння тексту? 2. Чи змінилося ваше ставлення до мотивів вчинку Тетяни після прочитання твору? 3. У який спосіб авторка передає атмосферу та емоції головних героїв, використовуючи опис природи?

Після створення таблиці разом з учителем здійснюється аналіз та узагальнення виконаної роботи, що сприяє формуванню власної позиції учнів, розвитку мовленнєвих умінь та навичок критичного мислення.

«Займи позицію» – інтерактивний метод, який проводиться у вигляді дискусії, дозволяє кожному учню висловити та обґрунтувати свою позицію і думку, продемонструвати переконливі аргументи тощо. Найефективніший етап уроку для застосування зазначеного методу – це підсумок уроку. Вчитель ставить проблемне запитання, наприклад, «Чи правильно вчинив Гриць по відношенню до дівчат?», учні обирають сторони «Так, правильно» або «Ні, неправильно» та пояснюють, чому вони обрали цей варіант. Якщо хтось з учнів під час дискусії змінив свою позицію, то він пояснює причину свого переходу та надає переконливі аргументи щодо цього [7, С. 30].

Групова робота сприяє розвитку критичного мислення, вмінню взаємодіяти з колективом, переконувати, вести дискусію та відстоювати власну позицію. Цей метод можна застосовувати під час етапу актуалізації опорних знань і навичок учнів, він також може бути частиною етапу викладення нового матеріалу або використовуватися на заключному етапі уроку [6, С. 61].

Метод «Інсценізації» (або «Театралізації») розвиває креативне та критичне мислення учнів; дозволяє «зануритись» у художній твір; формує вдумливого читача; підвищує мотивацію й інтерес до навчальної діяльності; учні набувають акторського досвіду, завдяки якому навчаються розуміти, висловлювати власні почуття та співпереживати героям твору; розвиває комунікативні навички школярів.

Вважаємо доцільним застосовувати зазначений метод на етапі формування творчих умінь і навичок учнів, зокрема під час проведення таких типів уроків, як урок засвоєння та застосування нових знань і вмінь та урок контролю й корекції знань, умінь і навичок. Наприклад, учні можуть виконувати інсценізацію улюблених епізодів із художнього твору, який вивчається, що сприятиме розвитку їхньої творчої активності та критичного мислення [4, С. 109].

Інтерактивний метод «Шість капелюхів» (Мал. 3) Едварда де Боно є дуже зручним методом для того, щоб навчити школярів мислити практично, критично, використовуючи власну інтуїцію та творчі ідеї, це «…простий і практичний спосіб отримати навички практичного мислення для більш об’єктивного сприйняття інформації, якої б сфери це не стосувалося (наукове пізнання, навчання, міжособистісна взаємодія)» [8, С. 164]. Крім того, цей метод містить елемент рольової гри: учень одягає капелюх (справжній або уявний) певного кольору і дивиться на проблему з іншої точки зору, а на себе – збоку. Наприклад, білий капелюх – це цифри, факти, аргументи, які пояснюють окреслену тему. Цей капелюх відповідає на питання:

- Яка інформація відома?
- Яка інформація необхідна?
- Якої інформації бракує і де можна її знайти?

На прикладі повісті О. Кобилянської «В неділю рано зілля копала» до білого капелюха можна віднести такі факти: ворожіння на Івана Купала, Тетяна копала зілля рано вранці у неділю, Гриць кохав двох тощо.

За рефлексивне мислення, концентрацію, узагальнення, керування процесом сприйняття та обробки інформації відповідає синій капелюх. Доречними питаннями цього капелюха вважаються:

Які завдання та цілі?

З чого почати?

Як зробити висновок?

Що робити далі?

Синім капелюхом у повісті є символи та образи, значення кольорів, звучання трембіти.

Протилежним до білого капелюха є червоний, оскільки другий пов'язаний з емоціями та почуттями. Значущість червоного капелюха полягає в тому, щоб надати учню можливість зрозуміти, що він відчуває зараз, що підказує інтуїція, що говорить «внутрішній голос». У творі О. Кобилянської – це співчуття до Маври; негативне відношення до Гриця через його байдужість до почуттів дівчат; співчуття до Тетяни тощо.

Чорний капелюх дозволяє зробити критичну, логічну та правдиву оцінку дослідження. Також, «вдягаючи» цей капелюх, учень досліджує слабкі моменти, шукає труднощі, знаходить правильне вирішення проблеми. У повісті можемо виділити та віднести до цього капелюха наступні події – коли у Маври забрали дитину та вигнали з табору; Тетяна не знайшла правильного шляху і загинула через Гриця; смерть Гриця тощо.

Отже, чорний капелюх відповідає на питання:

-Які складнощі можуть виникнути?

-На що треба звернути увагу?

-Якими є можливі проблеми?

Позитивним мисленням наділяє жовтий капелюх. Він зосереджений на пошуку переваг, цінностей, позитивних сторін проблеми. Запитання жовтого капелюха:

-Якими є позитивні сторони?

-Які переваги?

-В чому полягає цінність?

До позитивних моментів у повісті можемо віднести те, що Гриць виріс у достатку; Андронаті та Мавра зустрілися; Мавра знайшла свого сина тощо.

Зелений капелюх дозволяє школярам знайти нові ідеї та погляди. Одягаючи цей капелюх, учень відходить від старих ідей та шукає нові. Зелений капелюх – це творчі ідеї, критичне мислення та зміни. Тому цей капелюх відповідає на питання:

-Якими є творчі ідеї?

-Які можливі зміни?

-Які нові ідеї?

Розглянемо варіанти щодо цього капелюха у повісті:

Якби Мавра не зрадила б Раду з угорським паном, то …

Якби Гриць обрав Тетяну, то…

Що було далі? (продовження повісті).

Мал. 3.

Таким чином, метод «Шість капелюхів» Едварда де Боно змінює тип мислення учня зі звичного, автоматичного на зосереджене і навмисне [2, С. 99]. Зазначені методи виступають ефективним засобом організації як пізнавальної, так і навчальної діяльності школярів, оскільки сприяють глибшому засвоєнню змісту навчального матеріалу та досягненню поставлених цілей шляхом розв'язання конкретних навчальних завдань. Такий підхід дає можливість учням пройти шлях від підсвідомого сприйняття власної етнічної належності до усвідомлення національної ідентичності та формування почуття патріотизму.

Як бачимо, повість Ольги Кобилянської «В неділю рано зілля копала» є яскравим прикладом гармонійного поєднання народнопоетичних традицій із індивідуально-авторським світобаченням письменниці. У творі органічно переплітаються мотиви народних пісень, легенд, переказів і повір'їв, що створює атмосферу міфопоетичного світу, де людські почуття, природа та духовні цінності взаємопов'язані

Під час вивчення повісті у 10 класі важливо звернути увагу учнів на фольклорні джерела твору, символіку образів, традиційні мотиви кохання, зради та покарання, а також на особливості авторського переосмислення народних сюжетів.

Використання інтерактивних методів навчання – таких, як як «Передбачення», «Мікрофон», «Кластер», «Асоціативний кущ», «Займи позицію», «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались», «Евристична бесіда», «Інсценізація» та «Шість капелюхів» Едварда де Боно – сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню критичного мислення, розвитку

комунікативних і творчих умінь. Такі методи допомагають учням не лише глибше зрозуміти художній зміст повісті, а й відчути її фольклорне підґрунтя через емоційне залучення до навчального процесу. Отже, інтерактивне вивчення фольклорного аспекту повісті О. Кобилянської «В неділю рано зілля копала» у 10 класі забезпечує глибше усвідомлення культурно-національних цінностей, розвиває аналітичне мислення та сприяє вихованню духовно багатої, національно свідомої особистості.

Література:

1. Бондар Л. В. Сучасні методичні підходи до викладання народознавства. Педагогічні науки: теорія і практика. 2022. № 3. С. 18-22.
2. Бульвінська О. Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження. Зарубіжний досвід. 2019. №1-2. С. 83-103.
3. Кузьменко, В. І. Українське народознавство: навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 2012. 568 с.
4. Кушнір А. Інтеграційні зв′язки на уроках української літератури в старшій ланці загальноосвітньої школи. Методичний пошук учителя-словесника. 2011. №3. С.107-110.
5. Лящук Л. С. Уміння вчитися – ключ до успіху. Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. 2022. № 1. С. 74-77.
6. Пометун О.І. Інтегровані технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН, 2012. 544 с.
7. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки. Рідна школа.2001. №8. С. 27–32.
8. Шикір Юлія. Метод «Шість капелюхів мислення»: історія, сутність, переваги. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць. Вип. 2 / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир: ФО-П Левковець Н.М., 2020. С. 162-167.
9. Ягупов В.В. Педагогіка. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
10. Яковенко О. А. Використання досвіду народознавства в сучасній освіті. Вісник Житомирського державного університету. Вип. 52. Педагогічні науки. 2010. С. 130-133.
11. Ясінська А. Використання інтерактивних технологій на уроках української мови та літератури. Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України. 2025. Т. 1. № 22. С. 807-811.

References:

1. Bondar, L. V. (2022). Suchasni metodychni pidkhody do vykladannia narodoznavstva [Modern methodological approaches to teaching ethnology]. Pedagogical Sciences: Theory and Practice, 3, 18–22 [in Ukranian].
2. Bulvinska, O. (2019). Cuchasni metody navchannia i vykladannia na osnovi doslidzhennia [Modern methods of learning and teaching based on research]. Foreign experience, 1–2, 83–103 [in Ukranian].
3. Kuzmenko, V. I. (2012). Ukrainske narodoznavstvo: navchalno-metodychnyi posibnyk [Ukrainian ethnology: A study guide]. Kyiv: Znannia [in Ukranian].
4. Kushnir, A. (2011). Intehratsiini zv′iazky na urokakh ukrainskoi literatury v starshii lantsi zahalnoosvitnoi shkoly [Integrative connections in Ukrainian literature lessons in senior

secondary school]. Methodical Search of the Language and Literature Teacher, 3, 107–110 [in Ukranian].

5. Liashchuk, L. S. (2022). Uminnia vchytysia – kliuch do uspikhu [Learning skills as a key to success]. Contexts of Oleksandra Yakivna Savchenko's Creativity, 1, 74–77 [in Ukranian].

6. Pometun, O. I. (2012). Intehrovani tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Integrated learning technologies: Theory, practice, experience]. Kyiv: APN [in Ukranian].

7. Prysiazhniuk, N. I. (2001). Intehrovani uroky [Integrated lessons]. Ridna Shkola, 8, 27–32 [in Ukranian].

8. Shykir, Y. (2020). Metod «Shist kapeliukhiv myslennia»: istoriia, sutnist, perevahy [The «Six Thinking Hats» method: History, essence, advantages]. V. V. Pavlenko (Ed.), Creativity of the individual as a factor of innovative development of society. Zhytomyr: FOP Levkovets N. M. Vol. 2, 162–167 [in Ukranian].

9. Yahupov, V. V. (2003). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukranian].

10. Yakovenko, O. A. (2010). Vykorystannia dosvidu narodoznavstva v suchasnii osviti [The use of ethnographic experience in modern education]. Bulletin of Zhytomyr State University, 52, 130–133 [in Ukranian].

11. Yasinska, A. (2025). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [Using interactive technologies in Ukrainian language and literature lessons]. Development of Vocational Education in Conditions of War, Post-War Recovery and Ukraine's European Integration, 1, 22, 807–811 [in Ukranian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 37.091.33:004:811.111'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-944-958

Петріченко Світлана Олегівна викладач кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м.Черкаси, https://orcid.org/0009-0009-2696-1233

Чабак Лариса Іванівна старший викладач, Черкаський державний технологічний університет, м.Черкаси, https//orcid.org/0009-0003-1532-9861

Потапенко Людмила Віталіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м.Черкаси, https://orcid.org/0000-0003-3076-5154

Багач Ірина Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-1417-3784

Колесник Дарина Михайлівна кандидат філологічних наук доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-7698-1453

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Інтенсивна цифровізація освітнього середовища зумовлює переосмислення підходів до розвитку навичок усного мовлення у викладанні англійської мови. Попри широке впровадження цифрових технологій, рівень сформованості говоріння у здобувачів освіти нерідко залишається недостатнім через фрагментарне та методично неузгоджене використання цифрових інструментів.

Метою статті є наукове обґрунтування підходів до інтеграції цифрових інструментів у процес викладання англійської мови, спрямованих на цілеспрямований розвиток навичок усного мовлення. У межах дослідження використано методи теоретичного аналізу й узагальнення наукових джерел, порівняльного аналізу сучасних цифрових практик навчання, а також

структурно-логічного моделювання дидактичних умов інтеграції цифрових інструментів у мовленнєву діяльність.

У результаті дослідження систематизовано сучасні напрями використання цифрових інструментів у розвитку навичок говоріння, зокрема онлайн-платформ для синхронної комунікації, мобільних застосунків з елементами штучного інтелекту та цифрових засобів проєктної діяльності. Проаналізовано дидактичні умови їх ефективної інтеграції та встановлено, що вирішальними чинниками результативності є комунікативна спрямованість завдань, системність застосування цифрових ресурсів, педагогічний супровід і впровадження формувального оцінювання усного мовлення.

Обґрунтовано доцільність використання чат-ботів і AI-мобільних застосунків як керованих інструментів післяаудиторної мовленнєвої практики, а також поєднання мобільно орієнтованого проєктного навчання з цифровим сторітелінгом для розвитку комунікативної автономії та дискурсивної компетентності.

Зроблено висновки, що педагогічно виважена інтеграція цифрових інструментів забезпечує перехід від репродуктивних форм роботи до активної мовленнєвої взаємодії та створює умови для сталого розвитку навичок говоріння. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів під час проєктування курсів з англійської мови, добору цифрових інструментів і розроблення критеріїв оцінювання усного мовлення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною апробацією моделей інтеграції AI-орієнтованих інструментів у різні типи мовленнєвих завдань та аналізом їх довготривалого впливу на спонтанність і прагматичну адекватність усного мовлення.

Ключові слова: усне мовлення, комунікативна компетентність, цифрове навчання, штучний інтелект, мобільні технології, формувальне оцінювання.

Petrichenko Svitlana Olegivna Lecturer of the Department of Foreign Languages and International Communication of Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0009-2696-1233

Chabak Larysa Ivanivna Senior Lecturer, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https//orcid.org/0009-0003-1532-9861

Potapenko Liudmyla Vitaliivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communication of Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0003-3076-5154

Bahach Iryna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign languages and international communication, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-1417-3784

Kolesnyk Daryna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign languages and international communication, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-7698-1453

INTEGRATION OF DIGITAL TOOLS FOR SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT IN ENGLISH TEACHING

Abstract. Intensive digitalization of the educational environment necessitates a rethinking of approaches to the development of oral skills in teaching English. Despite the widespread introduction of digital technologies, the level of formation of speaking among students often remains insufficient due to the fragmentary and methodologically inconsistent use of digital tools.

The purpose of the article is to scientifically substantiate approaches to the integration of digital tools into the process of teaching English, aimed at the targeted development of oral skills. The research used methods of theoretical analysis and generalization of scientific sources, comparative analysis of modern digital teaching practices, as well as structural and logical modeling of didactic conditions for the integration of digital tools into speech activity.

As a result of the research, modern directions of using digital tools in the development of speaking skills were systematized, in particular, online platforms for synchronous communication, mobile applications with elements of artificial intelligence and digital means of project activity. The didactic conditions for their effective integration were analyzed and it was found that the decisive factors for effectiveness are the communicative orientation of tasks, the systematic use of digital resources, pedagogical support and the implementation of formative assessment of oral speech. The feasibility of using chatbots and AI-mobile applications as guided tools for post-auditory speech practice was substantiated, as well as the combination of mobile-oriented project-based learning with digital storytelling for the development of communicative autonomy and discursive competence.

The conclusions were drawn that pedagogically balanced integration of digital tools ensures the transition from reproductive forms of work to active speech interaction and creates conditions for the sustainable development of speaking skills. The practical value of the study lies in the possibility of using the

obtained results when designing English courses, selecting digital tools and developing criteria for assessing oral speech. Prospects for further research are related to the empirical testing of models for integrating AI-oriented tools into various types of speech tasks and the analysis of their long-term impact on the spontaneity and pragmatic adequacy of oral speech.

Keywords: oral communication, communicative competence, digital learning, artificial intelligence, mobile technologies, formative assessment.

Постановка проблеми. Сучасна методика викладання англійської мови дедалі гостріше стикається з проблемою недостатнього розвитку навичок усного мовлення здобувачів освіти, попри активне впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Цифрові інструменти нерідко використовуються фрагментарно, переважно для формування лексико-граматичних умінь, тоді як їх потенціал для системного розвитку говоріння залишається нереалізованим. У вітчизняних дослідженнях акцент робиться на загальній цифровізації навчання, а не на організації мовленнєвої взаємодії, що призводить до домінування репродуктивних завдань у цифровому освітньому середовищі [1, с. 67–68].

Проблема посилюється тим, що навіть за умов використання онлайн-платформ, мобільних застосунків і моделей змішаного навчання цифрові ресурси часто виконують допоміжну, а не комунікативно визначальну функцію. Дослідження засвідчують, що технології застосовуються переважно для подання навчального матеріалу або контролю знань, а не для моделювання реальних мовленнєвих ситуацій професійного й академічного спілкування [2, с. 212–214]. Унаслідок цього виникає розрив між технічними можливостями цифрових інструментів і реальними результатами розвитку усного мовлення здобувачів освіти. Актуальність окресленої проблеми зумовлена також стрімким поширенням інструментів штучного інтелекту та інтерактивних цифрових середовищ, які потенційно здатні забезпечити індивідуалізований мовленнєвий тренінг і безперервну практику говоріння. Емпіричні дані свідчать, що цифрові діалогові інструменти можуть підвищувати частоту й тривалість мовленнєвої взаємодії, однак за відсутності чітко вибудуваної дидактичної моделі їх використання навчальний ефект залишається обмеженим [3, с. 35–37].

Проблема інтеграції цифрових інструментів для розвитку навичок говоріння полягає не у відсутності технологічних рішень, а у нестачі науково обґрунтованих підходів до їх педагогічно доцільного використання. Вона безпосередньо пов’язана з актуальними науковими й практичними завданнями модернізації іншомовної освіти, підвищення рівня комунікативної компетентності та адаптації освітнього процесу до умов цифрового

суспільства, що зумовлює необхідність подальшого системного дослідження цієї тематики

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції цифрових інструментів у процес викладання англійської мови активно розробляється у сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях, однак ступінь уваги до розвитку саме навичок говоріння залишається нерівномірним. У низці праць цифрові технології розглядаються передусім як засіб підвищення загальної ефективності навчального процесу та мотивації здобувачів освіти. Зокрема, В. Баняс і Н. Баняс аналізують використання цифрових інструментів у викладанні англійської мови як іноземної, підкреслюючи їх потенціал для урізноманітнення форм подання матеріалу та організації самостійної роботи [1]. Водночас розвиток усного мовлення у їх дослідженні постає радше як похідний результат загальної мовної підготовки, що, на наш погляд, звужує можливості цілеспрямованого формування комунікативної компетентності.

Важливий внесок у дослідження цифровізації іншомовної освіти зроблено в працях, присвячених змішаному навчанню. Г. Штангрет, І. Мосій та О. Чаплик розглядають «blended learning» як модель, що поєднує традиційні методи викладання з цифровими ресурсами, створюючи умови для розширення мовленнєвої практики [4].

Однак результати аналізу ефективності сучасних методик, здійсненого П. Краснопьоровим, В. Воронюком та І. Вишатицькою, свідчать про суперечливість отриманих результатів: не всі цифрові методики забезпечують стійке зростання показників говоріння, особливо за відсутності чітких критеріїв оцінювання усного мовлення [5].

Окремий напрям досліджень присвячено використанню штучного інтелекту у вивченні англійської мови. Н. Головацька, Т. Колісниченко та О. Гоменюк наголошують на потенціалі AI-інструментів для персоналізації навчання та зниження психологічного бар'єру у мовленнєвій взаємодії [6]. Подібні висновки містяться й у роботі Л. Серман та співавторів, де проаналізовано можливості інтеграції чат-боту GPT у процес вивчення англійської мови [3]. Водночас автори застерігають, що без чіткої дидактичної моделі такі інструменти можуть залишатися допоміжними й не забезпечувати глибокого розвитку дискурсивних умінь.

Зарубіжні дослідження доповнюють національний науковий дискурс, підтверджуючи ефективність цифрових і мобільних технологій за умови їх системного використання. П. Покотило (P. Pokotylo) аналізує перспективи застосування ChatGPT в онлайн-освіті з англійської мови, підкреслюючи його потенціал для тренування діалогового мовлення [7]. Емпіричне дослідження М. Мінґян (M. Mingyan), Н. Нурдін (N. Noordin) та А. Разалі

(A. Razali) демонструє зростання показників усного мовлення студентів за умов використання AI-застосунків у післяаудиторних завданнях [8], тоді як Г. Бенлагріссі (H. Benlaghrissi) та Л. Уахіді (L. Ouahidi) акцентують на ролі мобільного проєктного навчання у формуванні комунікативної автономії здобувачів освіти [9].

Водночас низка досліджень зосереджується на розвитку окремих мовних умінь і цифрових практик, що опосередковано впливають на говоріння. Так, Л. Башманівська та співавтори аналізують використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розвитку навичок аудіювання [10], К. Петрик і А. Смолка – можливості EdTech-платформ у формуванні лексичної компетентності [11], а Т. Харченко та Н. Гостіщева – освітній потенціал цифрового сторітелінгу [12]. Попри цінність цих напрацювань, механізми переходу від рецептивних або підготовчих видів діяльності до спонтанного усного мовлення залишаються недостатньо описаними. Аналогічну тенденцію простежуємо у працях Н. Дячок та О. Бесараб, де акцент зроблено на фаховому контексті використання ІКТ без глибокого аналізу когнітивних і комунікативних аспектів говоріння [13; 14].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що, попри значний науковий доробок у сфері цифровізації іншомовної освіти, відсутній комплексний підхід до інтеграції цифрових інструментів саме для розвитку навичок говоріння. Наявні дослідження або фокусуються на окремих технологіях, або розглядають говоріння як другорядний результат загальної мовної підготовки. Це зумовлює потребу в подальших дослідженнях, спрямованих на розроблення цілісних моделей поєднання цифрових інструментів, комунікативних завдань і обґрунтованих критеріїв оцінювання усного мовлення в процесі викладання англійської мови.

Метою статті є наукове обґрунтування педагогічно доцільних підходів до інтеграції цифрових інструментів у процес викладання англійської мови, спрямованих на розвиток навичок усного мовлення**.** Для досягнення поставленої мети у статті передбачено розв’язання таких завдань:

1. Дослідити сучасні напрями використання цифрових інструментів, зокрема онлайн-платформ, мобільних застосунків і AI-орієнтованих рішень, у викладанні англійської мови з позицій їх впливу на формування навичок говоріння.

2. Проаналізувати дидактичні умови та методичні підходи інтеграції цифрових інструментів у комунікативно орієнтоване навчання, виявивши обмеження та невирішені аспекти, що знижують ефективність розвитку усного мовлення.

3. Сформувати рекомендації щодо педагогічно обґрунтованого використання цифрових інструментів у навчальному процесі для підвищення

результативності розвитку навичок говоріння у здобувачів освіти. Сукупна реалізація окреслених завдань дає змогу не лише конкретизувати роль цифрових інструментів у формуванні усного мовлення, а й окреслити практичні орієнтири для їх системної інтеграції у викладання англійської мови в сучасних освітніх умовах.

Виклад основного матеріалу. Іноваційні цифрові технології активно інтегруються у навчання англійської мови, пропонуючи нові шляхи розвитку усного мовлення. Зокрема, впровадження інтерактивних онлайн-платформ (включно з відеоконференціями та хмарними сервісами) розширює простір автентичної мовленнєвої практики за межі аудиторії. Такі платформи дають змогу здобувачам освіти співпрацювати з ровесниками з різних країн, моделюючи реальні ситуації міжкультурного спілкування, що сприяє підвищенню частоти мовленнєвої взаємодії та зануренню в іншомовне середовище. Мобільні застосунки, особливо оснащені технологіями розпізнавання мовлення та штучного інтелекту, відкривають можливості для персоналізованого мовленнєвого тренінгу. Такі AI-орієнтовані додатки забезпечують автоматичний зворотний зв'язок і індивідуальні завдання, істотно поліпшуючи вимову та плавність мовлення у студентів

Сучасні цифрові інструменти у викладанні англійської мови застосовуються за кількома стійкими напрямами, кожен з яких має різний потенціал впливу на розвиток навичок говоріння. Найбільш поширеними є онлайн-платформи для синхронної та асинхронної комунікації, мобільні застосунки з елементами автоматизованого зворотного зв'язку та інструменти штучного інтелекту для діалогової взаємодії [1, с. 67–68; 3, с. 34–36].

Онлайн-платформи використовуються переважно для організації групових дискусій, рольових ігор та презентацій, що дозволяє частково моделювати реальні ситуації мовленнєвої взаємодії. Мобільні застосунки, у свою чергу, орієнтовані на індивідуальну мовленнєву практику поза аудиторією, забезпечуючи регулярність і повторюваність говоріння. Інструменти штучного інтелекту, зокрема чат-боти, застосовуються для тренування діалогів та зниження психологічного бар'єру, проте їх ефективність без методичного супроводу залишається обмеженою [3, с. 35–37]. Табл. 1 відображає систематизовані напрями використання цифрових інструментів у розвитку навичок говоріння.

Таблиця 1

Напрями використання цифрових інструментів для розвитку навичок говоріння

Цифровий інструмент	Форма використання	Спрямованість на говоріння
Онлайн-платформи (відеозустрічі, LMS)	Групові дискусії, презентації	Комунікативна взаємодія
Мобільні застосунки	Індивідуальна мовленнєва практика	Плавність і регулярність
Чат-боти, AI-сервіси	Діалогові вправи	Подолання мовленнєвого бар'єру
Цифровий сторітелінг	Усні наративи	Розвиток монологічного мовлення

Джерело: узагальнено автором на основі даних [1, с. 67–68; 3, с. 34–36; 8, p. 6–8; 12, с. 231–233].

Сучасні цифрові технології охоплюють широкий спектр інструментів (від онлайн-платформ до штучного інтелекту), які у різний спосіб сприяють формуванню навичок говоріння. Важливо, що більшість із них орієнтовані на підвищення інтерактивності та персоналізації мовленнєвої практики. Онлайн-середовища і VR-технології створюють умови для наближення навчального процесу до реального спілкування, тоді як мобільні застосунки й чат-боти дозволяють індивідуалізувати навчання, адаптуючи його до потреб конкретного студента. Гейміфікація ж додає елемент змагальності та розваги, що збільшує мотивацію до мовленнєвої активності. Проте слід зазначити, що попри розмаїття сучасних інструментів, ефективність їх впливу на говоріння залежить від того, наскільки продумано вони інтегровані в методику навчання. Якщо цифрові ресурси використовуються лише епізодично або тільки для тренування окремих лексико-граматичних структур, їхній потенціал для розвитку спонтанного мовлення залишається реалізованим не повністю.

Варто відзначити, що сам факт використання цифрових технологій не гарантує розвитку навичок говоріння. Вирішальне значення мають дидактичні умови їх інтеграції у навчальний процес. Зокрема, дослідження підтверджують необхідність комунікативної спрямованості завдань, системності застосування цифрових інструментів та наявності критеріїв оцінювання усного мовлення [4, с. 35–37; 5, с. 79–81].

За відсутності чіткої методичної моделі цифрові інструменти виконують допоміжну функцію та зосереджуються переважно на репродуктивних видах діяльності. Окрему проблему становить відсутність узгоджених підходів до оцінювання результатів говоріння у цифровому

середовищі, що унеможливлює об'єктивний аналіз ефективності використаних інструментів. Табл. 2 узагальнює ключові дидактичні умови та обмеження, виявлені у процесі дослідження.

Таблиця 2

Дидактичні умови інтеграції цифрових інструментів і їх вплив на говоріння

Дидактична умова	Результат	Обмеження
Комунікативні завдання	Активне усне мовлення	Репродуктивна діяльність
Методична модель	Системний розвиток	Фрагментарне використання
Критерії оцінювання	Вимірюваний прогрес	Неможливість порівняння
Педагогічний супровід	Усвідомлене використання AI	Формальне застосування

Джерело: узагальнено автором на основі даних [3, с. 36–37; 4, с. 35–37; 5, с. 79–83].

Успіх цифрових новацій у розвитку усного мовлення значною мірою залежить від педагогічних умов їх упровадження. Іншими словами, технології самі по собі не гарантують прогресу – потрібні відповідні методичні рішення. Якщо ці рішення реалізовано, цифрові інструменти стають потужним каталізатором мовленнєвої діяльності: студент регулярно взаємодіє іноземною мовою, отримує індивідуальні рекомендації, долає страх спілкування і поступово покращує результативність говоріння. В протилежному випадку інструменти можуть використовуватися фрагментарно або не за призначенням, що дає лише поверхневий ефект або й розчарування у технологіях. Це ще раз доводить необхідність цілісного підходу – поєднання технологій з принципами комунікативної методики, підготовки викладачів, розробки критеріїв оцінки та підтримки мотивації студентів. Лише за таких умов цифрові інструменти повністю розкриють свій потенціал у навчанні усного мовлення. Враховуючи вищенаведене сформовано рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності розвитку навичок говоріння у процесі викладання англійської мови. Рекомендації ґрунтуються на поєднанні цифрових інструментів із комунікативними завданнями, системному педагогічному супроводі та впровадженні формувального оцінювання, яке фіксує динаміку навичок, а не лише підсумковий рівень [6, с. 33–35; 5, с. 79–81]. Найбільш результативними є підходи, де цифровий інструмент виконує чітко визначену роль у мовленнєвому циклі: «вхід» (стимул), «взаємодія» (говоріння) та «вихід» (рефлексія і корекція). Така логіка дозволяє уникати заміни говоріння технічними діями, коли студент натискає кнопки, але майже не говорить.

Особливу увагу приділено мобільним застосункам і чат-ботам як інструментам додаткової мовленнєвої практики за умови контролю з боку викладача. Емпіричні дані підтверджують, що післяаудиторні завдання з AI-підтримкою можуть підвищувати показники говоріння, якщо студент працює регулярно та отримує зрозумілий зворотний зв'язок щодо помилок і прогресу. Водночас у навчальному дизайні необхідно «вбудовувати» ці інструменти в систему завдань, а не залишати їх факультативним «додатком». Практично це означає: викладач задає сценарій діалогу, очікувані мовленнєві функції та критерії, а результати обговорюються на занятті у форматі короткої рефлексії або мікродебрифінгу [3, с. 35–37]. За такого підходу чат-бот не підміняє мовлення, а створює керовану ситуацію тренування.

Окремою рекомендацією є доцільність поєднання мобільно орієнтованого проєктного навчання та цифрового сторітелінгу для формування комунікативної автономії. Мобільно підтримувані проєкти посилюють відповідальність студента за мовленнєвий продукт і збільшують кількість «значущих» мовленнєвих актів, тобто висловлювань із реальним наміром переконати, пояснити, узгодити. Цифровий сторітелінг, своєю чергою, структурує монологічне мовлення, тренує зв'язність і логіку викладу, а також робить оцінювання більш предметним через наявність завершеного усного продукту. Саме інтеграція цих підходів дозволяє розвивати не лише технічну правильність, а й дискурсивну компетентність. Табл. 3 містить розширені рекомендації за результатами дослідження.

Таблиця 3

Рекомендації щодо інтеграції цифрових інструментів для розвитку говоріння

Рекомендація	Інструмент / формат	Умови впровадження (коротко)	Очікуваний результат	Показник контролю (мінімальний)
Інтегрувати цифрові інструменти в комунікативні завдання з чіткою мовленнєвою метою	Онлайн-платформи, LMS, відеозустрічі	Завдання мають містити роль, намір і адресата; час говоріння фіксується	Зростання мовленнєвої активності	Частка часу говоріння студента на занятті
Використовувати чат-боти як керований тренажер діалогів, а не як генератор готових відповідей	Чат-бот / AI-сервіс	Сценарій діалогу, перелік мовленнєвих функцій, короткий дебрифінг	Підвищення плавності та впевненості	Кількість завершених діалогів за тиждень

Рекомендація	Інструмент / формат	Умови впровадження (коротко)	Очікуваний результат	Показник контролю (мінімальний)
Організувати післяаудиторну практику через AI-мобільні застосунки з регулярністю і зворотним зв'язком	Мобільний застосунок з AI	Чітка норма практики (хвилини/дні), короткі звіти або аудіозаписи	Усвідомлена мовленнєва практика	Дотримання регулярності, наявність аудіослідів
Запровадити мобільно асистоване проєктне навчання з проміжними усними «чекпойнтами»	Mobile-assisted PBL	Проєкт розбитий на етапи; кожен етап має усний звіт	Розвиток автономії та ініціативи	Якість усного захисту етапу (за рубрикою)
Використовувати цифровий сторітелінг як інструмент розвитку монологічного мовлення	Digital storytelling	Наявність структури (вступ–події–висновок); обмеження часу виступу	Зв'язність і логічність монологу	Рубрика: зв'язність, лексика, вимова
Упровадити формувальне оцінювання говоріння з короткими критеріями та самооцінкою	Рубрики, чеклисти, міні-рефлексії	Оцінювання після кожного циклу; самооцінка плюс коментар викладача	Відстеження прогресу	Різниця між двома зрізами за рубрикою

Джерело: власна розробка автора.

Отже, дотримання запропонованих рекомендацій забезпечить перехід від стихійного або суто технократичного використання цифрових ресурсів до їх усвідомленої педагогічної інтеграції. Це створить умови для систематичного розвитку навичок говоріння в цифровому середовищі, підвищить якість іншомовної підготовки здобувачів освіти та їхню готовність спілкуватися англійською мовою у реальних життєвих і професійних ситуаціях.

Висновки. В умовах інтенсивної цифровізації освітнього простору розвиток навичок усного мовлення англійською мовою потребує не кількісного розширення цифрових засобів, а їх педагогічно виваженої інтеграції. Наявний розрив між технологічним потенціалом цифрових інструментів і реальними мовленнєвими результатами здобувачів освіти зумовлює необхідність переосмислення підходів до організації комунікативної діяльності в цифровому середовищі, що особливо актуально в умовах поширення AI-орієнтованих рішень та мобільних форматів навчання.

У межах дослідження проаналізовано сучасні напрями використання цифрових інструментів у викладанні англійської мови та встановлено, що найбільший потенціал для розвитку навичок говоріння мають онлайн-платформи для синхронної взаємодії, мобільні застосунки для післяаудиторної практики та інструменти штучного інтелекту, здатні моделювати діалогові ситуації. Водночас підтверджено, що їх ефективність суттєво залежить від наявності комунікативно зорієнтованих завдань і регулярної мовленнєвої активності, а не від самого факту використання технологій.

Досліджено дидактичні умови та методичні підходи інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес. Доведено, що за відсутності цілісної методичної моделі цифрові ресурси переважно виконують допоміжну або репродуктивну функцію, не забезпечуючи сталого розвитку говоріння.

Встановлено, що ключовими чинниками результативності є комунікативна спрямованість завдань, системність використання інструментів, педагогічний супровід і наявність прозорих критеріїв формувального оцінювання усного мовлення.

На основі узагальнення результатів сформовано рекомендації щодо педагогічно обґрунтованого використання цифрових інструментів, які передбачають їх включення у повний мовленнєвий цикл – від стимулу до рефлексії. Обґрунтовано доцільність контрольованого використання чат-ботів і AI-мобільних застосунків для післяаудиторної практики, а також поєднання мобільно орієнтованого проєктного навчання з цифровим сторітелінгом як засобів розвитку комунікативної автономії та дискурсивної компетентності.

Отримані результати мають практичне значення для викладачів англійської мови, розробників освітніх програм і методистів, оскільки можуть бути використані під час проєктування курсів, вибору цифрових інструментів і розроблення критеріїв оцінювання усного мовлення у закладах загальної та вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному обґрунтуванні ролі цифрових інструментів саме як засобів розвитку навичок говоріння, а не допоміжних елементів іншомовної підготовки, а також у виокремленні дидактичних умов, за яких цифрові технології забезпечують стійкий мовленнєвий результат.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні й апробації емпіричних моделей інтеграції AI-орієнтованих інструментів у різні типи мовленнєвих завдань, а також у вивченні довготривалого впливу цифрових практик на спонтанність і прагматичну адекватність усного мовлення здобувачів освіти.

Література:

1. Баняс В., Баняс Н. Використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови як іноземної. *Current Issues of Linguistics and Translation Studies.* 2025. № 34. С. 66–71. DOI: https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-12.

2. Базиляк Н., Міняйло Н., Гамерська І. Інтеграція цифрових освітніх технологій у викладання ділової англійської мови у закладах вищої освіти: сучасні можливості, проблемні аспекти та напрями розвитку. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія».* 2025. № 9(39). С. 208–221. URL: https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/38107 (дата звернення: 03.01.2026).

3. Серман Л., Сулейманова І., Медейчук О., Серман Т. Інтеграція чат-боту GPT в процес вивчення англійської мови. *Наука і освіта.* 2024. № 1. С. 32–39. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-6.

4. Штангрет Г., Мосій І., Чаплик О. Сучасні можливості змішаного навчання (blended learning) у викладанні іноземних мов: роль цифрових ресурсів у поєднанні з традиційними методами. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. Вип. 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14740282.

5. Краснопьоров П., Воронюк В., Вишатицька І. Аналіз ефективності сучасних методик викладання іноземних мов в українських закладах вищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. Вип. 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866.

6. Головацька Н., Колісниченко Т., Гоменюк О. Використання штучного інтелекту у вивченні англійської мови як другої. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія.* 2025. Вип. 855–856. С. 31–40. DOI: https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.31-40.

7. Pokotylo P. Perspectives of the use of ChatGPT as a tool for online education of English. *Educological Discourse.* 2023. № 3(42). P. 83–98. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.36.

8. Mingyan M., Noordin N., Razali A. Improving EFL speaking performance among undergraduate students with an AI-powered mobile app in after-class assignments: an empirical investigation. *Humanities and Social Sciences Communications.* 2025. Vol. 12. Art. 370. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-04688-0.

9. Benlaghrissi H., Ouahidi L. The impact of mobile-assisted project-based learning on developing EFL students' speaking skills. *Smart Learning Environments.* 2024. Vol. 11. Art. 18. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00303-y.

10. Башманівська Л., Башманівська І., Кучерук О., Юрчук О., Башманівський В. Використання засобів ІКТ для розвитку навичок аудіювання здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2024. Т. 101. № 3. С. 28–41. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5580.

11. Петрик К., Смолка А. Використання EdTech-платформ у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів на уроках іноземної мови. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. Вип. 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17503139.

12. Харченко Т., Гостіщева Н. Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в навчанні англійської мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2024. № 1(32). С. 230–237. URL: http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/download/3272/3707 (дата звернення: 03.01.2026).

13. Дячок Н. Використання засобів ІКТ у вивченні англійської мови як фахової. *Educological Discourse.* 2025. С. 35–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.4.

14. Бесараб О. Використання цифрових технологій у навчанні іноземній мові та перекладу на факультетах гуманітарного напрямку. *Закарпатські філологічні студії.* 2025. Вип. 40. Т. 1. С. 31–38. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.31.

References:

1. Banyas V., Banyas N. The use of digital tools in the process of teaching English as a foreign language. Current Issues of Linguistics and Translation Studies. 2025. No. 34. P. 66–71. DOI: https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-12.

2. Bazyljak N., Minyailo N., Hamerska I. Integration of digital educational technologies in teaching business English in higher education institutions: modern opportunities, problematic aspects and directions of development. Bulletin of Science and Education. Series "Philology". 2025. No. 9(39). P. 208–221. URL: https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/38107 (access date: 03.01.2026).

3. Serman L., Suleymanova I., Medeychuk O., Serman T. Integration of the GPT chatbot into the process of learning English. Science and Education. 2024. No. 1. P. 32–39. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-6.

4. Shtangret G., Mosiy I., Chaplyk O. Modern possibilities of blended learning in teaching foreign languages: the role of digital resources in combination with traditional methods. Pedagogical Academy: Scientific Notes. 2025. Issue 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14740282.

5. Krasnoperov P., Voroniuk V., Vyshatytska I. Analysis of the effectiveness of modern methods of teaching foreign languages in Ukrainian higher education institutions. Pedagogical Academy: scientific notes. 2025. Issue 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14586866.

6. Holovatska N., Kolisnychenko T., Homeniuk O. The use of artificial intelligence in learning English as a second language. Scientific Bulletin of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Series: German Philology. 2025. Issue 855–856. P. 31–40. DOI: https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.31-40.

7. Pokotylo P. Perspectives of the use of ChatGPT as a tool for online education of English. Educational Discourse. 2023. No. 3(42). P. 83–98. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.36.

8. Mingyan M., Noordin N., Razali A. Improving EFL speaking performance among undergraduate students with an AI-powered mobile app in after-class assignments: an empirical investigation. Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12. Art. 370. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-04688-0.

9. Benlaghrissi H., Ouahidi L. The impact of mobile-assisted project-based learning on developing EFL students' speaking skills. Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11. Art. 18. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00303-y.

10. Bashmanivska L., Bashmanivska I., Kucheruk O., Yurchuk O., Bashmanivskyi V. The use of ICT tools to develop listening skills of higher education students. Information technologies and teaching aids. 2024. Vol. 101. No. 3. P. 28–41. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5580.

11. Petryk K., Smolka A. The use of EdTech platforms in the process of forming lexical competence of younger schoolchildren in foreign language lessons. Pedagogical Academy: scientific notes. 2025. Issue. 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17503139.

12. Kharchenko T., Gostishcheva N. Educational potential of digital storytelling in teaching English. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series:

Pedagogy. 2024. No. 1(32). P. 230–237. URL: http://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/download/3272/3707 (access date: 03.01.2026).

13. Dyachok N. Using ICT tools in learning English as a professional language. Educological Discourse. 2025. P. 35–45. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.4.

14. Besarab O. The use of digital technologies in teaching a foreign language and translation at the faculties of the humanities. Transcarpathian Philological Studies. 2025. Issue 40. Vol. 1. P. 31–38. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.40.1.31.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’367

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-959-975

Писаренко Наталія Дмитрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-0656-499

ВСТАВЛЕНІ КОНСТРУКЦІЇ В ХУДОЖНЬО-ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ ОКСАНИ ЗАБУЖКО: ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню функціонально-комунікативних особливостей вставлених конструкцій у художніх та художньо-публіцистичних текстах Оксани Забужко. Актуальність наукової розвідки зумовлена зростанням уваги сучасної лінгвістики до синтаксичних одиниць з високим прагматичним і текстотвірним потенціалом, а також потребою комплексного аналізу вставлених конструкцій у межах авторського ідіостилю. Попри наявність значної кількості праць, присвячених вставним і вставленим одиницям, питання їхньої функціональної багатоваріантності та ролі в організації художньо-публіцистичного дискурсу конкретного автора залишається недостатньо опрацьованим.

Метою статті є з’ясування функціонально-комунікативних особливостей вставлених конструкцій у текстах Оксани Забужко та визначення їхньої ролі в реалізації авторських комунікативно-прагматичних інтенцій. Для досягнення поставленої мети передбачено з’ясування таких завдань: окреслити основні функціональні типи вставлених конструкцій, характерні для аналізованих текстів; визначити специфіку їх функціонування на різних інформаційних рівнях (речення, текст); встановити закономірності поєднання кількох функцій у межах однієї вставленої одиниці. Матеріалом дослідження слугували художні та художньо-публіцистичні твори Оксани Забужко («З мапи книг і людей», «Найдовша подорож», «Музей покинутих секретів»), з яких було дібрано й проаналізовано 320 вставлених конструкцій. У процесі аналізу застосовано описовий, функціонально-семантичний та контекстуально-інтерпретаційний методи.

У результаті дослідження з’ясовано, що вставлені конструкції в аналізованих текстах виконують не лише традиційні уточнювально-доповнювальні функції, а й активно реалізують інтерпретативні, фоново-довідкові, емоційно-експресивні, контактно-діалогічні та прогностично-

гіпотетичні функції. Найпродуктивнішими виявилися фоново-довідкові, доповнювально-інтерпретативні та емоційно-експресивні вставлені конструкції, а прогностично-гіпотетичні представлені мінімально. Характерною рисою ідіостилю Оксани Забужко є використання вставлених конструкцій із поєднанням кількох функцій у межах одного висловлення, що спричиняє ускладнення синтаксичної структури тексту, але водночас сприяє реалізації авторських смислових акцентів. Отримані результати поглиблюють уявлення про функціонально-комунікативний потенціал вставлених конструкцій у сучасному українському художньо-публіцистичному дискурсі та можуть бути використані в подальших дослідженнях авторського синтаксису й ідіостилю.

Ключові слова: вставлені конструкції, прагматичний аспект, авторський синтаксис, комунікативно-прагматичні функції, текстотворення.

Pysarenko Nataliia Dmytrivna PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romance and Germanic Philology, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-0656-499

PARENTHETICAL CONSTRUCTIONS IN OKSANA ZABUZHKO'S LITERARY-JOURNALISTIC TEXTS: A FUNCTIONAL AND COMMUNICATIVE PERSPECTIVE

Abstract. The article focuses on the study of parenthetical constructions in the literary and literary-journalistic texts of Oksana Zabuzhko from the perspective of the functional-communicative approach. The relevance of the research is determined by the growing attention of contemporary linguistics to syntactic units with a high pragmatic and text-forming potential, as well as by the need for a comprehensive analysis of parenthetical constructions within an individual author's idiostyle. Despite a considerable number of studies devoted to parenthetical and inserted units, the issue of their functional variability and their role in organizing an author's artistic and journalistic discourse remains insufficiently explored.

The aim of the article is to identify the functional and communicative features of parenthetical constructions in Oksana Zabuzhko's texts and to determine their role in the realization of the author's communicative and pragmatic intentions. To achieve this aim, the following objectives are set: to outline the main functional types of parenthetical constructions characteristic of the analyzed texts; to determine the specifics of their functioning at different informational levels (the level of the sentence and the level of the whole text); and

to establish patterns of combining several functions within a single parenthetical unit.

The research material comprises literary and literary-journalistic works and essays by Oksana Zabuzhko (*From the Map of Books and People*, *The Longest Journey*, *The Museum of Abandoned Secrets*), from which 320 parenthetical constructions were selected and analyzed. The study employs descriptive, functional-semantic, and contextual-interpretative methods.

The analysis has shown that parenthetical constructions in the examined texts perform not only traditional clarifying and supplementary functions but also actively realize interpretative, background-informational, emotive-expressive, contact-dialogical, and prognostic-hypothetical functions. The most productive types are background-informational, supplementary-interpretative, and emotive-expressive parenthetical constructions, while prognostic-hypothetical ones are represented to a limited extent. A characteristic feature of Oksana Zabuzhko's idiostyle is the use of parenthetical constructions that combine several functions within a single utterance, which contributes to the complication of the syntactic structure of the text and to the realization of the author's semantic accents.

The results obtained expand the understanding of the functional and communicative potential of parenthetical constructions in contemporary Ukrainian literary and journalistic discourse and may be applied in further studies of authorial syntax and idiostyle.

Keywords: parenthetical constructions, pragmatic aspect, authorial syntax, communicative-pragmatic functions, text formation

Постановка проблеми. У руслі функціонально-комунікативного підходу вставлені конструкції (ВК) розглядаються як елементи, що беруть участь у реалізації комунікативної стратегії тексту – вони впливають на спосіб висловлювання, структурну організацію інформації та вибудовують взаємодію з читачем. Особливу увагу привертають вставлені одиниці з самостійним змістовим навантаженням, що виконують суттєву комунікативну роль – розширюють контекст, увиразнюють авторську точку зору й відкривають простір для інтерпретації. Вставлені конструкції «репрезентують складний процес формування думки і сприяють реалізації намірів автора – містять інформацію, яка деталізує, надає оцінного значення» [1, с. 139], «дають змогу створювати додаткові пласти змісту та відтінків значення, візуальне відокремлення дужками демонструє статус багатошарового змісту» [2, с. 52].

Стиль письма Оксани Забужко, зокрема системне вживання ВК, є унікальною лінгвістичною формою, через яку авторка найточніше передає свої думки, переживання та враження. Вона органічно інтегрує ВК у своїх

художньо-публіцистичних творах, що дозволяє ефективно передавати перехресні, паралельні особисті рефлексії, зауваження, спостереження й емоції. Завдяки цьому Оксана Забужко реконструює «невідшліфоване» мислення як персонажів її творів, так і власне. Тому вбачаємо вивчення особливостей ідіостилю Оксани Забужко, зокрема вставлених авторських конструкцій, актуальним, таким, що дозволить виокремити їх найбільш активні функції, зрозуміти авторську мету використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж десятиліть питання функціонування вставлених конструкцій торкалися у своїх дослідженнях Л. Азарова, В. Голуб, В. Грицина, Н. Гуйванюк, П. Дудик, І. Житар, І. Завальнюк, А. Загнітко, В. Мороз, О. Новікова, Л. Островська, К. Шульжук та інші.

У межах сучасної лінгвістики ВК розглядають як елементи синтаксичної структури, що мають високий ступінь прагматичної насиченості та семантичної варіативності. Їхня функціонально-комунікативна роль полягає в активному впливі на модальну, інформаційну та стилістичну організацію тексту. Особливо це помітно в авторських ідіостилях, що фіксують «зміну складу ВК, прийоми їх уведення в речення, форми ускладнення тексту, текстову мотивацію в цілому» [3, с. 163], де ВК стають засобом актуалізації особистісної позиції мовця, уточнення думки, посилення експресивності чи формування діалогу з читачем [3].

Варто наголосити, що ВК є «потенційно необмеженим засобом щодо різноманітності виявів і реалізацій зображальних інтенцій мовця через наявність у цих структурах істотних можливостей виходу за межі лінійної організації мовлення, творення своєрідної семантичної, стилістичної та прагматичної надбудови» [4, с. 236], використання їх цілком залежить від намірів автора, від його бажання висловити той або інший зміст, емоцію, від прагнення впливати на читача. Уплітаючи ВК з певними (запланованими) функціями у канву текстів, письменник, має можливість, «покликаючись на інше джерело, підвищувати рівень правдивості інформації в очах читача, погоджувати власну думку з думкою іншого джерела, знижувати категоричність висловлення, спонукати читача до прийняття авторської позиції» [5, с. 49]. Слід зауважити, що «вставлена конструкція бере участь у формуванні паралельних структур із двоплановістю зображуваного» [4, с. 241], що відповідно проєктує і двоплановість функцій ВК.

Дослідження ВК у творчості Оксани Забужко дають підставу стверджувати, з одного боку, про появу нових авторських ВК, з іншого, про появу новітніх мовних тенденцій. Наша зацікавленість категорією вставлення зумовлена особливістю функційних змін-розширень ВК у реченнєвій/ текстовій структурі загалом, і в авторській зокрема, «цілісність якої порушують

компоненти-ускладнювачі, до яких традиційно належать вставлені слова, словосполучення і речення [6, с. 130–131].

Традиційно основними/ базовими функціями ВК визначають: доповнення, роз'яснення, уточнення змісту речення [6; 7; 8]; завдяки яким стає зрозумілим ставлення мовця до сказаного, посилання на джерело інформації, суб'єктивна емоційна авторська оцінка [6]; ВК є «мовним засобом вираження кута зору наратора, які передають додаткові повідомлення, перериваючи основне висловлення» [2, с.49].

Слушною є думка О. Новікової щодо слугування ВК «засобом реалізації таких комунікативно-прагматичних функцій як функції текстової зв'язності, довідково-інформативної, акцентно-стверджувальної, акцентно-гіпотетичної, комунікативно-прагматичної, адресно-маркованої, фатичної та оцінної» [5, с.47]. Погоджуємося зі спостереженнями Л. Островської, яка зазначає «функціонування вставлених конструкцій в есеїстичному дискурсі О. Забужко як таких, що виконують особливу конститутивну роль у його формуванні й виразно виявляють індивідуально-авторську позицію адресанта» [9, с.35]. Науковиця наголошує, що «основні функції вставлених конструкцій зумовлені комунікативними намірами мовця, виокремлюючи такі: вирівнювання фонових знань, пресупозицій мовця та адресата; аргументації; акцентно-видільна; посилення категоричності; модально-оцінна; спонукальна; уточнювальна; інтертекстуальна» [9, с.39]. Вагомий внесок у розуміння-визначення стилістичних, семантичних функцій ВК зробила І. Житар, проте її твердження про те, що «виділення підрядної частини речення чи сурядної як вставленої одиниці є рисою індивідуального письма автора, тому що, якщо забрати дужки, то речення трансформується у складнопідрядне або складносурядне» [10, с.172] є суб'єктивною, на нашу думку, і такою, що потребує додаткового аналізу [11].

Попри значний обсяг напрацювань, низка аспектів, особливо тих, що стосуються авторських текстів, залишається дискусійною й, на наші переконання, потребує подальшого опрацювання в межах сучасної лінгвістики.

Мета пропонованої наукової розвідки – з'ясувати нові тенденції в комунікативно-прагматичній організації авторських художньо-публіцистичних текстів О. Забужко засобами ВК, дослідити ВК у межах кожної з функціонально-семантичних груп, характерних для творів О. Забужко, визначити особливості їхньої функціональної активності.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: окреслити| коло функціональних типів ВК, зумовлених авторськими інтенціями та суспільними динамічними змінами в мовному просторі; визначити найхарактерніші функції ВК, їхній зв'язок з різними інформативними рівнями (у межах речення, тексту); з'ясувати закономірності функціювання

ВК в авторських художньо-публіцистичних текстах письменниці. Матеріалом для дослідження послугували такі художні, художньо-публіцистичні твори Оксани Забужко: «З мапи книг і людей», «Найдовша подорож», «Музей покинутих секретів».

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному мовознавстві синтаксичні одиниці часто розглядають саме через поєднання семантичного та функціонального аспектів (В. Голуб, І. Житар, Л. Островська, В. Мороз), що дозволяє повніше описати їхню роль у комунікативному акті. Такий інтегративний підхід, на нашу думку, забезпечує гнучкість опису ВК у складному полі текстових відношень прози Оксани Забужко.

Зазначимо, що в опрацьованих ВК, які в художньо-публіцистичних текстах пов'язані з комунікативно прагматичними інтенціями мовця (підтвердити, уточнити висловлене, доповнити власну оцінку, зіставлення, спостереження), **у функціональному плані пов'язані з різними інформаційними рівнями, найважливішими з яких є: 1) рівень речення і 2) рівень цілого тексту, де ВК виступає як самостійна структура (*В усіх кремлівських спецопераціях цього століття, спрямованих на ліквідацію України…не вірили в її існування. (Це куди серйозніше, ніж невіра Путіна в існування України, і саме тому ми в Україні й звемо цю війну «війною світів»!*) [15, с. 67].**

Залежно від способу співвіднесення додаткової інформації, яку містять ВК, з основним реченням інформативні вставлені конструкції поділяємо на такі, що 1) спрямовані на деталізацію й конкретизацію змісту основного висловлення, що зумовлює інформативне «звуження», 2) розширюють інформаційний обсяг основної частини висловлення, формуючи інформативне «розширення».

Фактичний матеріал дозволив виокремили 1) власне інформативні ВК, основною функцією яких є передавання фактуальної інформації уточнювального або доповнювального характеру; і 2) ВК, які, крім інформативної складової, обов'язково містять провідний експресивний чи оцінний компонент, через який виражається суб'єктивне ставлення автора до повідомлюваного – такі ВК виконують роль одного із засобів оформлення модусу висловлення. Зазначимо, що у результаті дослідження авторських ВК були вилучені такі, що мають подвійну функцію і тим самим розширюють можливість письменниці передати своє бачення/ розуміння обставини/ персони тощо.

Аналіз вставлених конструкцій в художньо-публіцистичних текстах О. Забужко дозволив виділити найпоширеніші **типи ВК з такими функціями:**

1. **Інформативні ВК,** що виконують функцію подання нових знань, уточнення, конкретизації чи пояснення (деталізувальні, конкретизувальні, пояснювальні): «*Віковий солярний цикл*» **(*в оригіналі «le siècle de Phoebus» – «вік Сонця»*)** *це XX століття, незадовго перед кінцем якого… «велика варварська імперія», СРСР, таки загинула...* [12 с. 105]. ВК є інформативною, оскільки надає додаткову інформацію про термін «віковий солярний цикл», пояснюючи його походження та значення, фактично тлумачить термін, як він звучить французькою – в оригіналі, фіксуємо «ідентифікацію з оригіналом» [10, с 243].

2. **Пояснювально-коментуючі ВК,** що слугують для уточнення висловленого, внесення зауважень, коментарів, додають нову грань до прочитання: *Багатогодинні телефонні розмови по 2-3 рази на тиждень **(гаразд, що університет оплачував!)** набули сливе «домашнього» характеру…* [12, с.294]. Авторська ремарка (ВК) уточнює: саме чому такі довгі дзвінки могли тривати часто і без підстав для занепокоєння – бо ***університет оплачував***. Спостерігаємо функцію ВК, як таку, яка пояснює, контекстуалізує, що фінансовий аспект не був проблемою. *ЮШ скаржився на румунські (**здається!**) готелі, оповідав якісь дражливі дорожні історійки…* [12, с. 294]. ВК **(*здається!*)**, авторка натякає, що вона не впевнена, але передає свою суб'єктивну пам'ять і ставить знак оклику як визначеність твердження. Зазначаємо авторське коригування власного (авторського) висловлювання, яким письменниця допомагає читачеві зрозуміти ступінь достовірності спогаду. Звернімо увагу, що беручи у дужки типове вставне слово ***здається***, О. Забужко переводить його у розряд вставлених – тим самим надаючи йому більшої значущості.

3. Інтерпретаційні ВК подають авторське тлумачення явищ, подій, понять: ***…****домотканка **(крамнична так звана «мануфактура» була нечуваною розкішшю!)** носилася доти, доки вкінець не розлазилася на тілі **(і тоді йшла на так само дбайливо бережені й прані «ганчірки»)***…*[12, с. 79]. ВК тлумачить соціально-історичний аспект, підкреслює контраст між тим, що було нормою, і тим, що вважалося розкішшю. ВК додає оцінку і пояснення, чому домотканий одяг мав особливе значення в контексті часу, також має емоційний підтекст — «поважне оцінювання» (чи іронію?- авт.) щодо того, як "мануфактура" сприймалася тоді.

*…я ж тобі казала, і чого ото було переживати? **(Яке дурняче слово – «переживати» – і ніяк я його не відучу, а воно, між іншим, перехідне дієслово, «переживати» можна тільки «щось». Наприклад, війну або голод, а «за когось» можна – тривожитися, непокоїтися, журитися, потерпати, і ще з півсотні синонімів, але хто сьогодні вже так говорить?..)*** [13, с. 233] Письменниця висловлює сумнів щодо правильності

вибору слова, пропонуючи альтернативу і професійно обгрунтовуючи її, чим, безумовно, демонструє процес мислення та залучає читача до рефлексії.

Щоб бути відчитаною, поезії Калинця сьогодні конче потрібен драгоман-тлумач: із української первозданної – на українську «постмодерну» ***(точніше, «пост-без-модерну»: з європейським перешумілим аналогом тільки й спільного, що втрата больової чутливості, але в нас це не від «перегодованости» культурою , а, навпаки, від її браку...)*** [12, с. 52]. Спостерігаємо не просто факт, а глибоку інтерпретацію стану культури, поезії і розрізнення нюансів: різницю між українською ситуацією і європейською "постмодерністю". О. Забужко уточнює свою думку, вводячи термін «пост-без-модерн» та пояснюючи його через власний неологізм «перешумілим аналогом», що підкреслює оригінальність її підходу та глибину аналізу ситуації.

4. Доповнювальні ВК – інтерпретативні як такі, що розширюють і поглиблюють зміст, формують авторську інтерпретацію або узагальнення: *Тарковський уважав Довженка своїм найпершим і головним учителем. Це видно й неозброєним оком: дебютне «Іванове дитинство»* ***(либонь, невипадково й зняте в Україні, з низкою українських референцій, зашифрованих і в зображенні, і в авторських репліках)*** *– фільм іще наскрізь «довженківський»…* [12, с. 221]. ВК розширює основну думку авторки: вказує, що спадщина Довженка в «Івановому дитинстві» Тарковського не лише очевидна, але й глибоко інкорпорована – це авторська інтерпретація впливу Довженка на стилістичне та тематичне оформлення фільму. Інформація передається через пояснення й оцінку: зрозуміло, що стилістика не випадкова, а навмисна – фільм справді «довженківський». О. Забужко, використовуючи ВК з такою функцією, збагачує базове речення, підкреслюючи глибоку художню спорідненість Тарковського з Довженком.

Артем ***(радий усякій оказії підкріпити хирлявий зв'язок якимись предметними зобов'язаннями, як то звичайно буває під кінець і на початку, – коли випозичаються спільні справи, від яких потім нелегко відкараскатися…)*** *спитав про знімок…*[13, с. 59]. Авторка оцінює поведінку героя-Артема, даючи психологічний і смисловий коментар до його дій, застосовуючи ВК, де також підкреслює характер, погляд, ментальну модель персонажа – отже, ВК є складовою авторської інтерпретації.

5. Доповнювально- узагальнювальні ВК: *Якщо взагалі є спосіб щось зрозуміти про чуже життя* ***(тут своєму власному спробуй дай раду!)****, то тільки оце* ***(«оце!!!»).*** [13, с.52]. О. Забужко пояснює, яким саме способом можливе проникнення в чужий досвід – через конкретний момент,

відчуття; пояснює складність моменту через свій коментар: ***тут своєму власному спробуй дай раду!,*** який підкреслює суб'єктивну оцінку авторки й рефлексію. ВК ***оце!!!***, що повторює слово з основного тексту, виконує роль експресивної деталі, яка виділяє момент як центральний символ розуміння. Визначаємо як доповнювальну ВК з переважно інтерпретативною функцією, з елементами узагальнення: саме так можна зрозуміти чужий досвід.

а. ВК доповнювально-інтерпретативні з емоційно-експресивною функцією: *...жінки на знімках приоздоблені такими самими висотними пиріжками шиньйонів, цих дурацьких підкладок з мертвого* ***(а не раз, либонь, і чужого, фе, яка гидота!)*** *волосся*...[13, с. 11]. ВК належить до категорії доповнювальних інтерпретативних вставлень, ознакою якого є авторська оцінка образу: її реакція на штучність та абсурдність модного оздоблення. Емоційне ж висловлення ***фе, яка гидота!*** додає потрібний градус сарказму і підсилює сприйняття образу, авторську іронію, емоцію.

... здатність твоїх рук видобувати з мого тіла такі різні за висотою і кольоровою насиченістю, тільки мені вчутні музичні тони ***(трохи подобає на мінімалістів, на Філіпа Гласа, але Глас на цьому тлі пацан, йому така палітра й не приснилася б…)*** [13, с. 16-17]. Названу ВК розуміємо як авторське порівняння, що пояснює відчуття оповідачки: виражає особисте враження, надає опису певну інтелектуальну інтерпретацію. Називаючи героя ***пацан***, письменниця має на увазі не його вік, вона оцінює і пояснює його досвід – ***йому така палітра й не приснилася б….*** – тобто він ніколи не досягне подібних висот. Спостерігаємо скоріше особисте враження, а не узагальнення, саме слово «*пацан*» надає експресивного відтінку, підсилення ефекту.

Отже, фіксуємо ВК з двома функціями, що передають читачеві емоційно-забарвлене внутрішнє сприйняття образу/ почуттів, яке письменниця оформлює через образне порівняння.

6. Фоново-довідкові ВК, що несуть додаткову інформацію довідкового чи енциклопедичного характеру: *Відбулася своєрідна «федералізація» ЗМІ: в кожному регіоні були «свої» новини…коли не виїздити з нього* ***(а, наприклад, у Донбасі станом на 2004 р. подорожувало тільки 7% населення!)****, то поняття, в якій країні живеш і чим живе вона було досить складно*… [14, с. 99].

О. Забужко використовує ВК, що наповнює текст важливими історичними деталями: зазначено статистичний факт – ***7% подорожувало; Донбас 2004 року.*** Обмежений виїзд із регіону робив інформаційну ізоляцію очевидною. ВК виконує функцію фону основного тексту – чим допомагає читачеві глибше зрозуміти контекст і ситуацію людей.

а. Фоново-довідкові ВК з елементом інтерпретації: *Хто виніс його на собі, хто доволік до шпиталькиа* ***(чомусь певен був, що – Роман)****, як узагалі до того дійшло…* [13, с. 187]. Спостерігаємо інтерпретативний відтінок ВК – письменниця не просто уточнює ім'я, а виражає психологічну впевненість, настільки глибинну, що навіть без чіткої пам'яті про особу залишилася впевненість про товариша. Усе це надає тексту часткової емоційності, живості ситуації – ВК забезпечує контекст, деталізацію об'єкта.

7. Ретроспективні (ремінісцентні) ВК, що містять алюзії, спогади, літературні або культурні ремінісценції*:…до «Київ це Україна» включно* ***(пам'ятаю, коли я вперше це прочитала на підпорі транспортної розв'язки, то невесело всміхнулась сама до себе: от, мовляв, до чого дійшло, вже й про Київ таке доводити треба, хоча, здається ж, від 1187 р. – …в географічному розташуванні столиці нічого не змінилося…)*** [14, с. 56].

8. Спостерігаємо відтворення особистого спогаду О. Забужко (що і є сутністю ретроспективної вставки): авторка пригадує той перший раз, коли вона побачила гасло «Київ це Україна», що є символічним маркером становлення національної свідомості, і своє емоційне реагування – невеселу посмішку у внутрішньому діалозі із собою. Отже, завдяки ВК письменниця створила емоційний контекст, який не просто доповнює основний текст, а занурює читача у переживання письменниці та ситуацію конкретного моменту.

а. Ретроспективні ВК із елементом інтерпретації цитати: *Розганяючи велосипеда на польовому путівці, з повними вухами вітру й тим щасливим збудженням, яке переживає городянин у відкритому просторі* ***(коли, як писав інший українець, Микола Гоголь, «стає видно далеко на всі чотири сторони світу»!)****…* [12, с.143]. Особисте відчуття простору, свободи, розширення свідомості авторка підсилює метафорою-цитатою М. Гоголя, по-перше, посилаючись на автора ***як писав інший українець, Микола Гоголь***, а по-друге, називаючи її ***«стає видно далеко на всі чотири сторони світу»!****…* [12, с.143] – чим створює ефект ясності, відкритості і контрасту: фламандського ландшафту (про який ідеться у базовому реченні -авт.), у якому немає «слідів війни!» з травматичним досвідом східно-європейського простору, де є «сліди війни».

… питань з розряду «де ви, українці, берете сили боротися й як так вийшло, що ви перемагаєте?» ***(цитую запитання одразу кількох медіа-аґенцій кількох країн, склавши докупи)*** [14, с. 152]. Джерелом висловлювання, на яке посилається О. Забужко, є одразу кілька медіа-агенцій – це метакоментар авторки про походження цитати. ВК виконує

функцію вказівки на джерело, уточнює умову цитування: кому і звідки саме належать повні формулювання.

б. Ретроспективні (ремінісцентні) ВК із елементами контакту й діалогу: *Сьогодні цей ряд продовжують розмови російських солдатів з родичами – багатющий антропологічний матеріал, на якому соціологи можуть досліджувати розпад міжлюдських зв'язків уже на рівні родини* **(*«Мамо, я в полоні! – Не дзвони мені більше, в мене будуть неприємності!» і т.д.*)** [14, с. 73]. Спостерігаємо, як О. Забужко ілюструє сучасний феномен – телефонні розмови солдатів із рідними – як безпосередню, болючу тему війни. Авторка переносить читача у світ цих голосів, спираючись на живий досвід, який став символічною пам'яттю: вона, використовуючи ВК, що має характер діалогічної вставки, включає пряму мову ***(«Мамо, я в полоні!» – «Не дзвони мені більше…»)***. Усе це створює емоційний контакт з читачем і занурює в інтимний монолог, робить сюжет більш живим і наповненим. ВК також частково виконує емоційно-експресивну функцію через драматичну комунікацію. Розмежування цих типів ВК, на нашу думку, важливе і для розуміння стилістичних і емоційних стратегій О. Забужко, які сприяють глибокій дискурсивній трансформації читача.

в. Ретроспективні (ремінісцентні) ВК з елементами контакту, діалогу й інтермедіальності: *Порівняй, у наскільки сірішому світі зростали ми* ***(«О-о-о-о!» – стогне журналістка увімкненим з-за кадру саундреком…)****, який був у нас змалку лютий голод на барви…*» [13, с. 73]. Фіксуємо, що ВК відтворює «чужий» емоційний «голос» ***(«О-о-о-о!»)***, винесений «за кадр», має діалогічну природу через присутність іншої персони-репліки; письменниця уміло поєднує наративний і сценічний плани, що дозволяє ВК виконувати контрастивно-експресивну функцію.

9. Прогностично-гіпотетичні ВК, що вказують на можливий розвиток подій, міркування про майбутнє, містять припущення або гіпотези про можливий сенс чи події: … *наше «людство» шугонуло в самотворену «реальність другого порядку», як стратостат без підстраховки* ***(припускаю, щось подібне мусило відбутись і в свідомості японців після Хіросіми й Нагасакі: до природи, яка один раз «зрадила», покірно перетворившись у руках людини на зброю проти осіб подібних – на виловлену смертоносну рибину, на зірване з дерева радіоактивне яблуко…*** [12, с. 204]. Констатуємо прогностично-гіпотетичну функцію ВК, оскільки О. Забужко припускає, що зміни у свідомості могли відбутися як в українців після Чорнобильської трагедії, так і в японців після ядерних вибухів. Слово «*припускаю*» є маркером, що вказує на гіпотетичний характер твердження. У базовому тексті письменниця згадує про кілька екологічних катастроф

(Чорнобильську і ту, про яку писав О. Довженко (1946 рік). Авторка переймається легковажним відношенням до природи, яке має і буде мати смертельні наслідки.

10. Контактно-діалогічні ВК, що створюють ефект звернення до читача, внутрішнього діалогу: *Схоже **(думала я, пакуючи валізку)**, в міжчасі я цю історію непомітно зробила, як каже наш Президент, «своєю фішкою», і тепер мені вже трохи жаль було з нею розлучатися…* [14, с. 14]. ВК – універсальна ремарка, що створює ефект приватності. Її функція – встановлення контакту. Авторка мовби потаємно ділиться внутрішньою думкою, вводячи читача в ситуацію; стабілізує тон комунікації, додаючи повсякденної мови до тексту через цитату Президента – це ніби «розмовляти як свій із своїм», що працює як зв'язковий елемент стилю; *… як розмовляти правильною й гарною мовою, геть-таки зовсім без слів-паразитів **(ти ж бо знаєш, як важко їх позбутися, усіх отих «ну» та «карочє»)*** … [12, с. 21]. У цьому прикладі письменниця спілкується із читачем, як із своїм реальним давнім приятелем – контактно-діалогічна функція ВК досягає високого рівня.

а. Контактно-діалогічні ВК з пояснювально-коментувальними елементами: *…ще Умберто Еко встиг нам перед смертю нагадати **(а до нього я це саме читала у Юрія Шевельова)**, що історія зовсім не зобов'язана рухатися лінійно-прогресивно тільки тому, що так нас учили в школі…* [14, с. 37].

О. Забужко, використовуючи ВК ***а до нього я це саме читала у Юрія Шевельова***, формує зв'язок із читачем через особистий тон: ніби авторка поділилася власним процесом відкриття й аргументації. Крім того, через цю ремарку О. Забужко збагачує контекст, зазначаючи, звідки черпає і підтверджує свою ідею. ВК у такий спосіб виконує подвійну функцію: встановлює контакт з читачем і водночас пояснює походження авторської думки, додаючи насиченості аргументу.

11. Емоційно-експресивні ВК, що виражають емоційний стан, оцінку, ставлення автора до сказаного: *…це справді триває все той самий місяць, і ніяк не кінчиться…мов нарочито застиглої в часі, як у шоці, весни* **(*скажеш «23 лютого» – і одразу стає холодно*)**. [14, с. 21]**.** У базовому реченні спостерігаємо наявність порівняння «мов нарочито застиглої в часі, як у шоці, весни», що не просто окреслює ситуацію, а, наповнює емоційним відтінком, – передає атмосферу застиглої, «шокованої» природи, трагічність якої О. Забужко посилює через ВК. Емоційність ВК виражена через реакцію на конкретну дату: ***скажеш '23 лютого' – і одразу стає холодно*** – це майже фізичне переживання, яке створює ефект залучення читача до розуміння страшної події, що сталася у цю дату. ВК виконує емоційно-експресивну

функцію – передає емоції автора, акцентуючи увагу на драматичному контрасті «до» і «після».

а). Емоційні ВК із емоційним забарвленням: *Ширився він і за межами України* ***(о, ще й як!)*** *– поступово готуючи світову громадську думку до того, що під боком у ЄС зріє якесь загрозливе «біле Сомалі»…)* [14, с. 101]. ***о, ще й як!*** коротка «реакційна» ВК, що передає інтенсивність враження/ внутрішню реакцію оповідача, знак оклику підсилюють емоційно-експресивний модус. Спостерігаємо функцію ВК – підсилення емоційного забарвлення попереднього твердження, що надає йому експресивного імпульсу, залишаючись живим акцентом у тексті.

б. Експресивно-оцінні модусні ВК з елементами внутрішнього діалогу (риторичне самоперепитування): *І якимсь чином* ***(яким?!)*** *тої їхньої сили – тої, що здавалась такою марно розтраченою, бо ні на що видиме не перекладалася…* [13, с. 345]. ВК ***(яким?!)*** реалізує авторське сумнівне, пошукове мислення, актуалізує момент рефлексії, знак оклику та знак питання підсилюють емоційно-експресивний модус; ВК має характер внутрішнього авторського мікродіалогу з самим собою – своєрідна самокомунікація автора.

Вважаємо, що розглянуті приклади з ВК ретроспективними, контактно-діалогічними, прогностично-гіпотетичними, емоційно-експресивними функціями репрезентують неінформативні, модусно зорієнтовані вставлені конструкції, які актуалізують; 1) суб'єктивну позицію автора, 2) формують діалогізовану тканину тексту, 3) слугують засобом експресивного структурування наративу в ідіостилі Оксани Забужко.

Отже, у межах досліджуваного матеріалу домінують модусні вставлені конструкції, диференційовані за експресивним, оцінним, суб'єктно-модальним і ретроспективно-діалогічним параметрами. Їх системне функціонування забезпечує суб'єктивно-модальну багатошаровість тексту та є важливою складовою ідіостилю авторки. Аналіз досліджуваного матеріалу (з урахування вилучених нами прикладів) показав, що найчастіше авторка використовує ВК з фоново-довідковою -32%, доповнювальною/ інтерпретативною- 21%, емоційно-експресивною функціями – 21%; найменша кількість виявлених прикладів були ВК з прогностично-гіпотетичною функцією -3%. Узагальнючи дослідження фактичного матеріалу зазначимо, що ВК можуть мати основні й додаткові функції, як-от: доповнювальна ВК із узагальнювальням, доповнювально-інтерпретативні з емоційно-експресивною функцією, ретроспективні (ремінісцентні) з елементами контакту й діалогу, ретроспективні з елементами інтерпретації цитати, емоційні з емоційним забарвленням. Структура одного речення може включати кілька ВК з різними функціями: *Приміром, перше* ***(взагалі перше!)*** *повне зібрання*

творів ***(14-томове)*** *Лесі Українки, єдиної жінки, що вдостоїлась зображення на українських грошах, і однієї з трьох головних національних класиків модерної доби* ***(великої реформаторки жіночої літератури, творчині українського філософського театру, прецікавої мислительки і взагалі, можна сказати, нашої енциклопедії Belle Epoque)****, вийшло друком щойно торік, у 2021 р. – до її 150-ліття* ***(sic!)***…[14, с.39]. ВК 1 – ***(взагалі перше!)***: емоційно-експресивна ВК з посиленням історичної ваги першого повного видання; ВК 2 – ***(14-томове)***: інформативна ВК, що уточнює кількість томів – доповнює базову інформацію; ВК 3 – ***(великої реформаторки..., творчині..., нашої енциклопедії Belle Epoque)****:* доповнювальна – інтерпретативна ВК, поглиблення образу через культурно-інтелектуальні акценти**;** ВК 4 – ***(sic!)***: пояснювально-коментуюча, використана для вказівки на те, що слово чи фраза, що йде перед ним, є точним відтворенням оригіналу (навіть якщо воно містить помилку або виглядає дивно). У цьому разі авторка звертає увагу на те, що дата *150-ліття* у контексті є точною. Отже, до складу вставлених текстів (ВТ) входять кілька самостійник ВК з різними функціями: *Вадим вважав* ***(а коли Вадим щось вважає, то значить, так воно й є!)****, що навчання Катрусьці дається легко… хоча* ***(вважає він)*** *це й не головне»* [13, с. 434]. У наведеному прикладі спостерігаємо дві різні за функцією ВК, але обидві входять до оцінно-модусного поля: 1) ***(а коли Вадим щось вважає, то значить, так воно й є!)*** – експресивно-оцінна авторська ВК з іронічним компонентом і контактною функцією: авторка «узагальнює» образ персонажа через свою іронічну оцінку-співусмішку до нього, підсилену знаком оклику, що дозволяє їй, з одного боку, відокремитися від персонажа (іронізуючи), з іншого – мати контакт (ефект співусмішки); 2) ***(вважає він)*** – це формально лаконічна ВК, що чітко маркує джерело судження і знижує категоричність вислову. Письменниця надає ВК функції уточнення з фокусуванням на суб'єкті оцінки – «він» так «вважає». Зауважимо, що подібні ВК, які містять різні функції переважають в ідіостилі О. Забужко. Вважаємо, що у такий спосіб О. Забужко створює реальну картину внутрішнього стану людини – єдність мислення і вчинків людини.

Висновки. ВК в художніх та художньо-публіцистичних текстах Оксани Забужко проаналізовано з позицій функціонально-комунікативного підходу. Досліджений матеріал (320 одиниць) виявив, що вставлені конструкції активно функціонують як на рівні речення, так і на рівні цілого тексту, виконуючи інформативні та комунікативно-прагматичні функції. За характером співвіднесення з основним висловленням виокремлено конструкції, спрямовані на уточнення й конкретизацію змісту, а також такі, що розширюють інформаційний обсяг повідомлення. Установлено, що для

ідіостилю Оксани Забужко характерні вставлені конструкції з поєднанням кількох функцій, зокрема інформативної, інтерпретативної та емоційно-експресивної. Найчастотнішими є фоново-довідкові, доповнювально-інтерпретативні та емоційно-експресивні типи вставлених конструкцій, тоді як прогностично-гіпотетичні репрезентовані обмежено. Використання вставлених конструкцій у досліджуваних текстах сприяє ускладненню синтаксичної організації висловлення та реалізації авторських комунікативних намірів. Маємо намір розширити наукові пошуки, зосередившись на комунікативно-прагматичному дослідженні інших синтаксичних конструкцій у творах Оксани Забужко.

Література

1. Азарова Л. Є. Вставні та вставлені конструкції в історичному дискурсі // *Рідний край*. 2018. Вип. 1. С. 139–144. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23517/32.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: не вказується, якщо не вимагає редакція).

2. Голуб В. В. Вставлені компоненти як синтаксичний засіб маркування кута зору оповідача в пригодницьких творах О. Гавроша для дітей і юнацтва // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2023. № 61. Т. 1. С. …–…. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.12.

3. Турчак О. М. З історії вивчення вставних та вставлених конструкцій як синтаксичної категорії структурно-комунікативного рівня // *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Мовознавство. 2011. Вип. 17, т. 3. С. 160–166.

4. Житар І. В. Стилістичні функції вставлених речень у науковому і публіцистичному стилях сучасної української мови (порівняльний аспект) // *Філологічні студії*. 2013. Вип. 9, ч. 2. С. 236–245.

5. Новікова О. Структурно-семантичні особливості вставних одиниць у текстах публіцистичного дискурсу // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019. Т. 30 (69). № 3, ч. 1. С. 47–54.

6. Загнітко А. П. Український синтаксис: теоретико-прикладний аспект. Донецьк, 2009. 137 с.

7. Пономарів О. Д. Стилістика сучасної української мови : підручник. 3-тє вид., переробл. і доповн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.

8. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник. Київ : Академія, 2004. 408 с.

9. Островська Л. С. Функціонування вставлених конструкцій в есеїстичному дискурсі О. Забужко // *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 23, т. 2. С. 34–40. URL: https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_2/6.pdf.

10. Житар І. В. Семантичні різновиди вставлених речень (на матеріалі наукового й публіцистичного стилів української мови) // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови. 2011. Вип. 7. С. 170–175. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2011_7_39.

11. Писаренко Н. Д. Вставлені конструкції в ідіостилі Оксани Забужко // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2025. № 72. С. 88–92. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.72.20.

12. Забужко О. З мапи книг і людей : вибрані есе. Кам'янець-Подільський: Meridian Czernowitz, 2012. 376 с.

13. Забужко О. Музей покинутих секретів : роман. Київ : Комора, 2019. 832 с.

14. Забужко О. Найдовша подорож : есеї. Київ : Комора, 2022. 168 с.

References

1. Azarova, L. E. (2018). Vstavni ta vstavleni konstruktsii v istorychnomu dyskursi [Parenthetical and inserted constructions in historical discourse]. *Ridnyi kray*, (1), 139–144. Retrieved from https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23517/32.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2. Holub, V. V. (2023). Vstavleni komponenty yak syntaksychnyi zasib markuvannya kutu zoru opovidacha v prygodnytskykh tvorakh O. Havrosha dlya ditei i yunatstva [Inserted components as a syntactic means of marking the narrator's point of view in adventure works of O. Havrosh for children and adolescents]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 61(1). https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.12

3. Turchak, O. M. (2011). Z istorii vyvchennia vstavnykh ta vstavlenykh konstruktsii yak syntaksychnoi katehorii strukturalno-komunikatyvnoho rivnia [On the history of studying parenthetical and inserted constructions as a syntactic category of the structural-communicative level]. *Visnyk Dnipropetrovskoho Universytetu. Series: Linguistics*, 17(3), 160–166.

4. Zhytar, I. V. (2013). Stylistychni funktsii vstavlenykh rechen u naukovomu i pulytsystychnomu stylakh suchasnoi ukrainskoi movy (porivnialnyi aspekt) [Stylistic functions of inserted sentences in scientific and journalistic styles of modern Ukrainian (comparative aspect)]. *Philological Studies*, 9(2), 236–245.

5. Novikova, O. (2019). Strukturno-semantychni osoblyvosti vstavnykh odynyts u tekstakh pulytsystychnogo dyskursu [Structural-semantic features of parenthetical units in journalistic discourse texts]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Series: Philology. Social Communications*, 30(69)(3, pt. 1), 47–54.

6. Zahnitko, A. P. (2009). *Ukrainskyi syntaksys: teoretyko-prykladnyi aspekt* [Ukrainian syntax: theoretical and applied aspect]. Donetsk: [Publisher].

7. Ponomariv, O. D. (2000). *Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy* [Stylistics of modern Ukrainian]. 3rd ed., rev. and enl. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

8. Shulzhuk, K. F. (2004). *Syntaksys ukrainskoi movy* [Syntax of the Ukrainian language]. Kyiv: Akademiia.

9. Ostrovska, L. S. (2022). Funktsionuvannia vstavlenykh konstruktsii v eseiistychnoho dyskursi O. Zabuzhko [Functioning of inserted constructions in the essayistic discourse of O. Zabuzhko]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 23(2), 34–40. Retrieved from https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/23/part_2/6.pdf

10. Zhytar, I. V. (2011). Semantychni riznovydiv vstavlenykh rechen (na materialakh naukovoho i pulytsystychnykh stylei ukrainskoi movy) [Semantic types of inserted sentences (based on scientific and journalistic styles of Ukrainian)]. *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 10: Problems of Grammar and Lexicology of the Ukrainian Language*, 7, 170–175. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2011_7_39

11. Pysarenko, N. D. (2025). Vstavleni konstruktsii v idyostyli Oksany Zabuzhko [Inserted constructions in the idiolect of Oksana Zabuzhko]. *Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 72, 88–92. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2025.72.20

12. Zabuzhko, O. (2012). *Z mapy knyh i liudei: vybrani esei* [From the map of books and people: Selected essays]. Kamianets-Podilskyi: Meridian Czernowitz.

13. Zabuzhko, O. (2019). *Muzei pokynutykh sekretiv: roman* [The museum of abandoned secrets: Novel]. Kyiv: Komora.

14. Zabuzhko, O. (2022). *Naidovsha podorozh: esei* [The longest journey: Essays]. Kyiv: Komora.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.512.161'373.46

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-976-989

Пілик Віталія Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри східної та слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8987-8845

Бреус Інна Русланівна здобувачка вищої освіти факультету східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-7742-6255

ВАРІАТИВНІСТЬ ЕВФЕМІСТИЧНИХ НОМІНАЦІЙ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХВОРОБИ В ТУРЕЦЬКІЙ МОВІ

Анотація. У статті на матеріалі сучасних турецьких публіцистичних, медійних та художніх текстів здійснено комплексний аналіз варіативності евфемістичних номінацій, що використовуються для позначення хвороби. Особливу увагу приділено виявленню причин активізації евфемістичних стратегій у мовленні в умовах соціокультурних трансформацій, глобалізаційних процесів та зміни комунікативних норм сучасного турецького суспільства. З'ясовано, що зростання чутливості до теми фізичного й психічного здоров'я зумовлює потребу в мовних засобах пом'якшення негативної, табуйованої або емоційно маркованої семантики. У ході дослідження проаналізовано продуктивність різних словотвірних моделей, зокрема перифрастичних конструкцій, метафоричних і метонімічних перенесень, а також усталених мовних кліше, які слугують формуванню евфемістичних одиниць у турецькій мові. Показано, що евфемізми активно функціонують у медійному дискурсі та художній літературі, адаптуючись до конкретного комунікативного контексту та адресата мовлення.

Зазначено, що евфемістичні номінації не є випадковими лексичними замінами, а формують цілісну й системну модель, у якій поєднуються мовні, релігійні, етичні та культурні чинники. Доведено, що використання евфемізмів сприяє формуванню більш толерантного та позитивного ставлення до теми хвороби, знижує рівень соціальної напруги й пом'якшує сприйняття небажаних або травматичних реалій. На основі емпіричного матеріалу окреслено основні тенденції розвитку евфемістичної лексики, зокрема збільшення кількості варіантів, орієнтованих на різні сфери комунікації та стилістичні рівні. Увагу зосереджено на ролі евфемії як ефективного засобу соціолінгвістичного регулювання мовлення в турецькій

культурі. Результати дослідження підтверджують динамічний характер евфемістичних номінацій у сучасній турецькій мові та їхню важливу роль у відображенні актуальних соціокультурних процесів і трансформацій комунікативної свідомості суспільства.

Ключові слова: турецька мова, евфемізми, номінація, хвороба, словотвір, соціокультурний контекст, мовна варіативність.

Pilyk Vitaliia Vasylivna Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Oriental and Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine, https://orcid.org/0000-0001-8987-8845

Breus Inna Ruslanivna Student of the Faculty of Oriental and Slavic Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine, https://orcid.org/0009-0006-7742-6255

VARIABILITY OF EUPHEMISTIC NOMINATIONS FOR THE DESIGNATION OF ILLNESS IN THE TURKISH LANGUAGE

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the variability of euphemistic nominations used to denote illness, based on contemporary Turkish journalistic, media, and literary texts. Special attention is paid to identifying the factors behind the intensification of euphemistic strategies in speech under conditions of sociocultural transformation, globalization processes, and changing communicative norms in modern Turkish society. It is established that the increasing sensitivity to issues of physical and mental health necessitates the use of linguistic means aimed at mitigating negative, taboo, or emotionally marked semantics. The study examines the productivity of various word-formation models, including periphrastic constructions, metaphorical and metonymic transfers, as well as conventional linguistic clichés that contribute to the formation of euphemistic units in the Turkish language. It is demonstrated that euphemisms function actively in media discourse and literary texts, adapting to specific communicative contexts and target audiences. It is noted that euphemistic nominations are not random lexical substitutions but constitute a coherent and systematic model integrating linguistic, religious, ethical, and cultural factors. The use of euphemisms is shown to promote a more tolerant and positive attitude toward the topic of illness, reduce social tension, and soften the perception of undesirable or traumatic realities. Based on empirical data, the main tendencies in the development of euphemistic vocabulary are outlined, particularly the increase in the number of variants oriented toward different communicative spheres and

stylistic levels. The study emphasizes the role of euphemism as an effective means of sociolinguistic regulation of speech in Turkish culture. The results of the study confirm the dynamic nature of euphemistic nominations in contemporary Turkish and their important role in reflecting current sociocultural processes and transformations of communicative consciousness in society.

Keywords: Turkish language, euphemisms, nomination, illness, word formation, sociocultural context, linguistic variability.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці евфемізми розглядаються як один із ключових засобів реалізації мовної ввічливості та комунікативної адаптації, що забезпечує пом'якшення табуйованих, негативно оцінених або емоційно маркованих понять. У прагматичному вимірі евфемістичні одиниці виконують функцію регуляції міжособистісної взаємодії, оскільки їх використання спрямоване на зниження потенційної конфліктності висловлювання та підтримання соціально прийнятного комунікативного балансу. Особливе місце серед таких понять посідає сфера хвороб, оскільки номінація станів здоров'я безпосередньо пов'язана з особистісними межами, соціальними нормами делікатності та культурно зумовленими уявленнями про тілесність і вразливість людини. У багатьох культурах тема хвороби асоціюється з болем, страхом і невизначеністю, що підсилює прагнення мовців уникати прямого й категоричного називання відповідних станів. Пряме називання хвороби може виконувати функцію комунікативної загрози «обличчю» співрозмовника, що зумовлює активне використання евфемістичних номінацій як мовної стратегії уникання. Такі номінації дозволяють пом'якшити зміст висловлювання, зменшити емоційне навантаження на адресата та продемонструвати емпатійне ставлення мовця.

У цьому контексті евфемізми виконують не лише номінативну, а й прагматичну та експресивну функції, сприяючи гармонізації комунікативного процесу та збереженню міжособистісної дистанції. У цьому контексті турецька мова становить особливий інтерес, оскільки її евфемістичний репертуар формується під впливом тюркської мовної традиції, ісламської релігійної картини світу та сучасних медіадискурсивних практик. Зазначені чинники визначають специфіку мовної репрезентації теми хвороби, у межах якої поєднуються сакралізовані уявлення про зцілення, долю та божественний захист із тенденцією до нейтралізації медично чутливої лексики. Це зумовлює функціонування різнорідних евфемістичних засобів – від релігійно маркованих формул побажання: *Allah şifa versin – Нехай Бог дасть зцілення, Allah korusun – Нехай Бог захистить*, які виконують також фатичну та підтримувальну функції, до семантично нейтральних лексичних замінників: *rahatsızlık – хвороба, sağlık sorunu –*

проблема зі здоров'ям, що дозволяють уникнути прямої номінації захворювання та зберегти формальну нейтральність висловлювання.

Водночас, попри наявність окремих праць, системний опис структурних типів і прагматичних функцій евфемізмів на позначення хвороб у сучасній турецькій мові залишається недостатньо розробленим. Наявні дослідження, як правило, зосереджуються на загальних аспектах евфемізації або ж розглядають хворобу лише побіжно, без детального аналізу її мовного представлення в різних комунікативних сферах. Саме це зумовлює актуальність даного дослідження та необхідність комплексного підходу до вивчення евфемістичних номінацій у зазначеній тематичній групі. Матеріалом дослідження слугують приклади, відібрані зі словників, джерел медіадискурсу, зокрема таких газет як Hürriyet, Anadolu Ajansı, Haber gundemim та Kıbrıs Türk за 2022–2025 роки. Залучення медійних текстів дозволяє простежити актуальні мовні тенденції та специфіку функціонування евфемізмів у публічному просторі. Всього було опрацьовано 83 приклади евфемізмів, що дало змогу забезпечити репрезентативність досліджуваного матеріалу та виявити найбільш типові моделі евфемістичної номінації. Проведений аналіз дозволяє простежити, яким чином за допомогою мовних механізмів пом'якшення в турецькому суспільстві інтерпретується тема хвороби та вибудовується комунікація навколо неї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема евфемії та евфемістичної номінації посідає важливе місце в сучасних лінгвістичних дослідженнях і розглядається в межах семантики, прагматики, соціолінгвістики, дискурс-аналізу та перекладознавства. Такий міждисциплінарний підхід зумовлений складною природою евфемізмів, які поєднують мовні, культурні, психологічні та соціальні чинники й функціонують як засіб мовної адаптації до чутливих або табуйованих тем. Одними з найавторитетніших дослідників евфемії вважаються К. Аллан і К. Беррідж, праці яких заклали теоретичний фундамент сучасного осмислення цього явища. У своїх дослідженнях науковці розглядають евфемію як універсальний механізм мовної ввічливості та соціальної регуляції, наголошуючи на її тісному зв'язку з табу, конотацією та прагматичним контекстом висловлювання. Значний внесок у вивчення семантичних аспектів евфемії зробив також С. Ульман, який підкреслював роль оцінності та емоційного компонента у формуванні евфемістичних значень. У межах дискурс-аналізу евфемія розглядається як інструмент ідеологічного впливу та мовної маніпуляції, зокрема в політичному, медійному й інституційному дискурсах. У цьому контексті вагомими є праці Р. Водак, яка досліджує функціонування евфемістичних номінацій у зв'язку з владою, соціальною ієрархією та стратегіями репрезентації соціально чутливих явищ. Перекладознавчий

аспект евфемії представлений у працях П. Бейкера, який акцентує увагу на культурній зумовленості евфемізмів і труднощах їх адекватного відтворення в міжмовній та міжкультурній комунікації. Дослідник наголошує, що буквальний переклад евфемістичних одиниць часто призводить до втрати прагматичного ефекту або культурної релевантності, що вимагає від перекладача застосування адаптаційних стратегій. Це є особливо актуальним для зіставних досліджень мов, які належать до різних культурно-цивілізаційних традицій. Отже, аналіз наукових публікацій свідчить про багатовимірність підходів до вивчення евфемії – від семантичного та прагматичного до дискурсного й перекладознавчого.

Теоретичні положення, запропоновані К. Алланом і К. Беррідж, С. Ульманом, Р. Водак та П. Бейкером, створюють надійну методологічну основу для подальшого аналізу евфемістичних номінацій у конкретних мовах і тематичних сферах, зокрема у вивченні варіативності евфемізмів на позначення хвороби в турецькій мові.

Метою статті є класифікація різновидів евфемістичних номінацій на позначення хвороб у турецькій мові, визначення їхніх структурних типів, комунікативно-прагматичних функцій і культурних чинників, що зумовлюють їх появу та функціонування.

Виклад основного матеріалу. У сучасному мовознавстві евфемізми визначаються як слова або вирази, що використовуються для заміни в мовленні грубих, непристойних чи емоційно негативно маркованих лексичних одиниць [1, с. 453].

О. Селіванова трактує евфемізм як стилістичну фігуру, що полягає у навмисній заміні поняття описовою номінацією з метою усунення небажаних, надто різких або недостатньо ввічливих слів шляхом їх пом'якшення чи шифрування. Така заміна зумовлена дією соціально-політичних, історико-культурних, релігійних, етичних та естетичних чинників, а також наявністю заборон на вживання окремих мовних одиниць [2, с. 135].

У лінгвістиці традиційно виокремлюють два основні підходи до вивчення евфемізмів: соціолінгвістичний і прагматичний.

Соціолінгвістичний підхід представлений у працях багатьох учених і зосереджується насамперед на діахронічному аспекті евфемії – від причин виникнення мовних табу та евфемістичних замін до особливостей їх функціонування в різні історичні періоди та в сучасному суспільстві. У межах цього підходу евфемізація розглядається як соціально зумовлений процес, тісно пов'язаний зі змінами в системі цінностей, норм і уявлень мовного колективу. Особливу увагу в соціолінгвістичних дослідженнях приділяють джерелам активної евфемізації, серед яких провідне місце посідає ідеологія політичної коректності. Вона сприяє формуванню нових

евфемістичних номінацій або переосмисленню вже наявних мовних одиниць з метою уникнення дискримінаційних, стигматизуючих чи образливих конотацій. У цьому контексті евфемізми виконують важливу соціальну функцію, регулюючи мовну поведінку та забезпечуючи відповідність висловлювань прийнятим у суспільстві етичним стандартам. Прагматичний підхід до вивчення евфемії зосереджується на її функціонуванні в конкретних комунікативних ситуаціях і розглядає евфемізми як засіб реалізації комунікативних стратегій пом'якшення, уникання конфлікту та збереження позитивного образу учасників спілкування. У цьому аспекті евфемістична номінація виступає інструментом мовної ввічливості, що дозволяє мовцеві коригувати висловлювання відповідно до статусу співрозмовника, характеру взаємин і комунікативної мети. Евфемізація є універсальним мовним явищем, притаманним усім природним мовам, водночас вона відображає культурні, соціальні та релігійні особливості конкретного мовного колективу. Її функціонування тісно пов'язане з прагненням мовця дотримуватися норм мовної ввічливості, не порушувати особисті межі співрозмовника та знижувати рівень емоційної напруги в комунікації. Саме тому вибір евфемістичних засобів часто зумовлений не лише мовними, а й позамовними чинниками, такими як традиції, вірування та колективні уявлення про допустиме й недопустиме в мовленні. Особливо показовою в цьому контексті є сфера номінації хвороб, а також фізичних і психічних розладів. Пряме називання діагнозу в багатьох комунікативних ситуаціях сприймається як прояв безтактності, жорстокості або навіть як своєрідне «накликання» нещастя. У зв'язку з цим у мовленні активно використовуються евфемістичні стратегії, що передбачають пом'якшення висловлювання, узагальнення, завуалювання або заміну прямої номінації описовими чи метафоричними засобами. Такі стратегії дозволяють не лише мінімізувати психологічний дискомфорт адресата, а й виконують захисну функцію для самого мовця, сприяючи збереженню соціальної гармонії та комунікативної рівноваги.

У турецькій мові евфемістичні номінації на позначення хвороб представлені широким спектром лексичних, фразеологічних і синтаксичних засобів, що реалізують різні стратегії мовного пом'якшення. З огляду на семантичні, прагматичні та культурно зумовлені особливості їх функціонування, такі номінації умовно можна поділити на кілька основних груп.

1. Релігійно забарвлені евфемізми.

Ця група відображає суттєвий вплив ісламської традиції на мовну та культурну свідомість турецького суспільства. Замість прямої номінації захворювання активно використовуються молитвені формули, побажання зцілення або захисту від недуг, зокрема: *Rabbim beterinden saklasın – Нехай*

Господь вбереже від гіршого, Kamuoyundan iyi dilekler ve dualar iletildi – Від імені громадськості були передані найкращі побажання та молитви. Хоча такі вислови мають етикетний та ритуалізований характер, у контексті мовленнєвої номінації хвороби вони функціонують як евфемістичні замінники, що дозволяють уникнути прямого згадування діагнозу чи назви хвороби, яка може мати травмувальне або стигматизоване звучання. За допомогою цих формул акцент переноситься з безпосереднього захворювання на віру у вищу силу, яка визначає людську долю і здатна змінити ситуацію на краще. Таким чином, ці мовні одиниці виконують подвійне функціональне навантаження: номінаційне (евфемістичне позначення хвороби через релігійний контекст) та психотерапевтичне, оскільки забезпечують емоційну підтримку хворому й його близькому оточенню [3, с.123]. Подібний підхід відзначають і у працях з лінгвокультурології, де релігійна лексика розглядається як засіб регуляції соціальних і психологічних аспектів спілкування в ситуаціях хвороби.

2. Релігійні номінації хвороби.

Окрім евфемістичних формул, в турецькій мові існують також релігійно забарвлені терміни, що безпосередньо виконують функцію номінації захворювання. Такі номінації пов'язані з уявленнями про хворобу як випробування чи кару від Бога, що відображає глибокий синтез медичних і релігійних уявлень у мовній свідомості. Приклади таких релігійних номінацій: *Allah'ın cezası – Божа кара* використовується для позначення важких, невиліковних хвороб, натякаючи на божественне походження страждання; *Kaza ve kader hastalığı – хвороба як наслідок випадку або долі*, що підкреслює неминучість хвороби, визначену Богом; *Şeytanın işi – робота диявола*, означає хвороби, які розглядаються як духовні атаки чи вплив злих сил; *Nazardan dolayı hastalık – хвороба через зурочення*, що відображає віру у вплив надприродних чинників на здоров'я. Ці номінації не лише позначають захворювання, але й несуть інформацію про причини і природу хвороби, інтегруючи медичний дискурс із релігійно-містичними уявленнями. Вони часто застосовуються у побутовому мовленні і вживаються як легітимні терміни для опису захворювань у культурному контексті [4, с. 15].

3. Нейтральні узагальнювальні номінації.

До цієї групи належать лексеми та словосполучення з широким, семантично розмитим значенням, які не конкретизують характер захворювання: *rahatsızlık – нездужання, küçük bir rahatsızlık – невелике нездужання, biraz iyi hissetmemek – почуватися не зовсім добре*. Використання таких одиниць дозволяє мовцеві говорити про порушення стану здоров'я без уточнень, які могли б викликати страх, тривогу або психологічний дискомфорт у співрозмовника.

4. Метафоричні та перифрастичні евфемізми.

У розмовному та медійному мовленні поширеними є описові звороти, що завуальовують реальний фізичний або психоемоційний стан людини, зокрема: *zor bir dönemden geçmek – переживати складний період, bedenin zayıf düşmesi – ослаблення організму, enerjisini kaybetmek – втрачати енергію, iyi gününde olmamak – бути не в найкращому стані.*

У медіадискурсі такі евфемістичні конструкції часто використовуються в новинних повідомленнях і репортажах для опису фізичного чи психологічного стану окремих особистостей або груп, не називаючи конкретної хвороби чи розладу Наприклад : *İsrail'de 7 Ekim 2023 saldırılarının ardından 3 milyon kişi travma sonrası stres bozukluğu yaşadı. – В Ізраїлі після нападів 7 жовтня 2023 року 3 мільйони людей пережили посттравматичний стресовий розлад [https://www.aa.com.tr, 2025].*

У повідомленнях про розвиток психоемоційної напруги після конфліктних подій уживаються фрази типу *travma sonrası stres bozukluğu yaşamak – переживати посттравматичний стресовий розлад*, саме у його евфемістичному значенні, коли йдеться про мільйони людей, які зазнали психологічного впливу наслідків травмуючих подій – без розгорнутої діагностичної картини кожного випадку чи зазначення конкретного стигматизуючого діагнозу.

Аналогічно, у матеріалах про наслідки стресу для фізичного здоров'я медіа називають словом stres загальний стан, спричинений потенційно травмуючими подіями та описують потребу у психологічній підтримці, не локалізуючи причину явно як психічний розлад: ***Kahramanmaraş'taki "çadır atölye"de kadınlar hem üretiyor hem stres atıyor.*** *– У «наметовій майстерні» в Кахраманмараші жінки не лише виготовляють продукцію, а й знімають стрес [https://www.aa.com.tr, 2025].*

У подібний спосіб фрази про психоемоційний стан з'являються й у новинах про зусилля щодо підтримки психологічного благополуччя наприклад, в описах проектів або заходів, які мають на меті допомогти людям справлятися з наслідками стресу чи травми: *Kahramanmaraş merkezli 6 Şubat'ta meydana gelen depremlerin ardından bölgede yaşayan kadınlara ekonomik ve psikolojik destek sağlamak amacıyla harekete geçen Hemdem Tea ile Büyükşehir Belediyesi işbirliği yaptı. – Після землетрусів, що сталися 6 лютого з епіцентром у Кахраманмараші, компанія Hemdem Tea у співпраці з Муніципалітетом метрополії ініціювала заходи з метою надання економічної та психологічної підтримки жінкам, які проживають у регіоні [https://www.aa.com.tr, 2025]; Yeryüzü Doktorları, psikolojik destek verdiği savaş mağduru 42 Suriyeli çocuğun hayata tutunmalarına yardımcı oldu –*

Організація «Лікарі Землі» (Yeryüzü Doktorları) допомогла 42 сирійським дітям, жертвам війни, знову адаптуватися до життя, надаючи їм психологічну підтримку [https://www.habergundemim.com, 2025].

Такі стилістичні прийоми є типовими для медіадискурсу, де високий рівень абстракції лексичних засобів дає змогу непрямо позначати як соматичні, так і психічні порушення, не вдаючись до клінічної термінології, що може бути надто чутливою для читачів.

5. Евфемізація назв тяжких і табуйованих захворювань.

Окрему групу становлять евфемістичні заміни назв онкологічних, психічних і хронічних захворювань. Так, лексема kanser у багатьох комунікативних ситуаціях замінюється виразами *ağır bir hastalık – важка хвороба, kötü bir rahatsızlık – серйозне, тяжке захворювання* або взагалі елімінується з мовлення. Аналогічно назви психічних розладів часто завуальовуються формулами на кшталт *ruhsal sorunlar – психологічні проблеми або biraz hassas bir yapı – надто чутлива натура*. Така мовна практика відображає високий рівень соціальної стигматизації окремих захворювань і прагнення мовців дистанціюватися від теми психологічної «ненормативності».

Структурно евфемізми в турецькій мові утворюються за допомогою різноманітних мовних механізмів: метафоризації, узагальнення, використання запозичених термінів, заміни конкретної назви родовим поняттям або застосування граматично пом'якшених конструкцій. Значну роль відіграє також інтонація та контекст, які посилюють або, навпаки, зменшують евфемістичний ефект.

Таким чином, евфемістичні номінації на позначення хвороб у турецькій мові не є випадковими мовними утвореннями. У межах цієї роботи терміни евфемістичні номінації, евфемізми та евфемістичні заміни вживаються як синонімічні. Зазначені мовні одиниці становлять цілісну систему, у якій поєднуються мовні, релігійні, етичні та культурні чинники. Через заміну або уникнення прямої номінації захворювання турецьке суспільство реалізує модель обережного, делікатного та поважного ставлення до людської вразливості, що є важливим компонентом національної мовної картини світу. Евфемістичні номінації на позначення хвороб у турецькій мові характеризуються високим ступенем структурної та семантичної варіативності. Вони реалізуються як на лексичному, так і на синтаксичному рівнях, формуючи складну систему непрямих найменувань, що дозволяє знижувати ступінь емоційного навантаження та уникати прямого вербалізування небажаного поняття. З погляду структури евфемізми у турецькій мові можуть бути представлені однокомпонентними та багатокомпонентними одиницями.

1. Однокомпонентні евфемізми: До однокомпонентних евфемізмів належать окремі лексеми, що мають більш нейтральне або узагальнене значення порівняно з прямою номінацією хвороби. Найчастіше це слова з широкою семантикою, які не конкретизують тип захворювання та створюють ефект семантичного узагальнення, зокрема: *rahatsızlık – нездужання, дискомфорт, sorun – проблема, durum – стан, şikâyet – скарга.*

Такі одиниці виконують функцію лексичної нейтралізації, оскільки позбавляють висловлювання медичної конкретності та пов'язаних із нею негативних конотацій. Окрему підгрупу становлять запозичені лексеми, використання яких також сприяє евфемізації. Заміна питомих або загальновживаних турецьких назв латинізованими чи англомовними формами знижує емоційний ступінь маркованості висловлювання, оскільки такі одиниці сприймаються мовцями як стилістично нейтральні або відсторонені від повсякденного досвіду, наприклад: *enfeksiyon – інфекція, problem – проблема, sendrom – синдром, virus – вірус, stres – стрес, depresyon – депресія, travma – травма, kronik – хронічний.* Використання подібних лексем дозволяє уникати прямої номінації хвороби та пом'якшує сприйняття інформації реципієнтом.

2. Багатокомпонентні евфемізми: Більш типовими для турецької мови є багатокомпонентні евфеміністичні номінації представлені словосполученнями та описовими конструкціями, що вуалюють пряме найменування хвороби: *hafif bir rahatsızlık – легке нездужання, ciddi bir durum – серйозний стан, vücudun zayıf düşmesi – ослаблення організму, iyi hissetmemek – недобре почуватися.* Такі конструкції зазвичай будуються за моделями «прикметник + іменник», що дає змогу не лише уникнути прямої номінації захворювання, а й регулювати ступінь негативної оцінки за допомогою кваліфікаторів, наприклад *hafif – легкий, biraz – трохи, küçük – незначний: hafif belirtiler gözlemlendi – спостерігалися легкі симптоми: hafif ağrı şikâyeti – скарга на незначний біль, hafif bir enfeksiyon – легка інфекція, biraz yorgun hissediyor – почувається трохи втомленим biraz keyifsiz – трохи не в настрої, biraz zor bir süreçten geçiyor – проходить дещо складний період.* З лінгвістичного погляду це є виявом меліоративної функції евфемізму, коли мовний знак пом'якшує або «покращує» сприйн. потенційно травматичної інформації.

3. Семантичні механізми евфемізації: Аналіз мовного матеріалу свідчить, що в турецькій мові функціонують кілька основних семантичних механізмів утворення евфемістичних номінацій хвороб.

а). Узагальнення (генералізація): Конкретна назва захворювання замінюється родовим або абстрактним поняттям: *kanser – ağır bir hastalık – важка хвороба, depresyon – ruhsal bir zorlanma – психологічні труднощі, psikolojik sorunlar – психологічні проблеми.*

Така стратегія дозволяє дистанціюватися від точного діагнозу, який часто має травмувальне або соціально стигматизоване звучання.

б). Метафоризація: Стан хвороби осмислюється через образи слабкості, темряви, падіння або втрати, що дозволяє передати складність переживань без прямої номінації діагнозу. У мовній практиці вживаються метафоричні конструкції на кшталт *zor bir dönem – важкий період, karanlık bir süreç – темний етап, enerjisini kaybetmek – втрачати енергію, çöküş yaşamak – переживати занепад, ayakta durmakta zorlanmak – важко триматися на ногах, gücünü toparlamaya çalışmak – намагатися відновити сили.* Метафоричні евфемізми виконують подвійну функцію: вони не лише маскують пряме значення, а й передають емоційний стан людини в м'якшій, менш травматичній формі.

в). Перифраз (описовість): Пряма номінація замінюється розгорнутим пояснювальним висловлюванням, яке уникає конкретизації захворювання та зосереджується на його перебігу або наслідках. Поширеними є формули: *Uzun süredir kendini iyi hissetmiyor – вона вже тривалий час погано почувається, Tedavi gerektiren bir durum söz konusu – йдеться про стан, що потребує лікування, Günlük hayatını etkileyen bir rahatsızlık – недуга, що впливає на повсякденне життя, Sağlık açısından bazı sıkıntılar yaşıyor – має певні труднощі зі здоров'ям, Doktor müdahalesi gerektiren bir tablo – клінічна картина, що потребує лікарського втручання, Bir süredir sağlıkla ilgili sorunlar yaşıyor – протягом певного часу має проблеми зі здоров'ям*. Такий тип евфемізації особливо поширений у медійному та офіційному дискурсі, де важливими є нейтральність і коректність подачі інформації.

г). Релігійна семіотика: Релігійні формули виконують функцію не лише евфемізації, а й символічної сакралізації теми хвороби, оскільки інтерпретують її як частину божественного задуму або духовного випробування. У мовній практиці активно використовуються вислови *Allah beterinden korusun – нехай Аллах убереже від гіршого, Bu da bir imtihan – це теж випробування, Rabbim şifa versin – нехай Господь дарує зцілення, Allah'tan gelen bir şey – те, що послане Аллахом, Takdir-i ilahi – божественне призначення, İnşallah en kısa zamanda iyileşir – дай Боже, щоб він якнайшвидше одужав, Dualarımız onunla – наші молитви з нею.* У такому контексті хвороба перестає бути виключно медичною проблемою й набуває екзистенційного або духовного виміру, виконуючи також психотерапевтичну функцію підтримки хворого та його оточення.

Евфемістичні номінації хвороб у турецькій мові функціонують не ізольовано, а в межах конкретних типів дискурсу, кожен з яких накладає власні прагматичні та стилістичні обмеження. Аналіз мовного матеріалу свідчить, що вибір евфемістичних засобів значною мірою зумовлюється

комунікативною ситуацією, соціальним статусом мовців, а також жанровими характеристиками тексту.

Також замість прямої назви діагнозу журналісти часто вдаються до узагальнених або описових конструкцій, які дозволяють уникнути конкретизації хвороби та зменшити її потенційно травматичне або стигматизуюче звучання. У медійному дискурсі поширеними є формули на кшталт *tedavi süreci devam ediyor – продовжується процес лікування, rahatsızlığı nedeniyle hastaneye kaldırıldı – через погіршення стану здоров'я його було госпіталізовано, а також sağlık durumu iyi değil – стан здоров'я не є задовільним.* Крім того, вживаються конструкції *kontrol amaçlı hastaneye başvurdu – звернувся до лікарні з метою обстеження, doktorların gözetimi altında – перебуває під наглядом лікарів, tedbir amaçlı hastanede tutuluyor – залишений у лікарні з профілактичною метою, sağlık durumu yakından takip ediliyor – стан здоров'я перебуває під пильним контролем, а також kısa süreli bir rahatsızlık geçirdi – перенiс короткочасне нездужання.*

Zonguldak'ın Çaycuma ilçesinde...118 öğrenci, besin zehirlenmezi şüphesiyle hastaneye başvurdu – У районі Чайджума міста Зонгулдак 118 учнів...звернулися до лікарні з підозрою на харчове отруєння [https://www.instagram.com, 2025].

...eski hakem ve yorumcu Ahmet Çakar, kendisini iyi hissetmediğini söyleyerek rahatsızlandı ve tedbir amaçlı hastaneye kaldırıldı. Çakar'ın durumunun kontrol altında olduğu belirtildi. – ...колишнього арбітра та коментатора Ахмета Чакара було затримано. Повідомляється, що, поскаржившись на погане самопочуття, він відчув нездужання та з профілактичною метою був доставлений до лікарні. Зазначається, що стан Чакара перебуває під контролем [https://www.hurriyet.com.tr 9, 2025].

Подібні формулювання дозволяють уникнути порушення приватності особи, а також знижують емоційну напруженість повідомлення. У випадках, коли йдеться про відомих осіб, евфемізація слугує також інструментом іміджевого захисту та запобігання спекуляціям. Таким чином, у медійному дискурсі евфемізми виконують не лише номінаційну, а й регулятивну функцію, контролюючи межу допустимого публічного знання.

У пресі та офіційних зверненнях спостерігається тенденція до формалізованої евфемізації, що поєднує нейтральну лексику з граматичними засобами дистанціювання. Тут домінують пасивні конструкції, модальні дієслова та безособові формули: *durumunun kontrol altında olduğu bildirildi – повідомляється, що його стан під контролем, tedavi gerektiren bir tablo söz konusu olabilir. – Ймовірно, це ситуація, що потребує медичного втручання.* Такі мовні стратегії сприяють створенню образу об'єктивності та професійної стриманості, водночас мінімізуючи емоційний вплив

інформації на адресата. Евфемізми в цьому типі дискурсу виступають засобом інституційної ввічливості та відповідають вимогам офіційного стилю, де прямота часто сприймається як небажана.

Евфемістичні номінації хвороб у турецькій мові тісно пов'язані з соціокультурними нормами суспільства, зокрема з уявленнями про тілесність, хворобу, слабкість і приватність. У багатьох випадках пряме називання захворювання може сприйматися як таке, що порушує принципи ввічливості або тактовності. Використання евфемізмів дозволяє мовцям зберігати комунікативну гармонію, уникати стигматизації та соціального маркування хворої особи. Особливо це стосується психічних захворювань та онкологічних діагнозів, які в колективній свідомості часто асоціюються зі страхом або соціальним відчуженням. У цьому контексті евфемізація виконує функцію соціального захисту, маскуючи потенційно дискримінаційні конотації. [5, с. 72]

Загалом система евфемістичних номінацій хвороб відображає специфіку турецької мовної картини світу, в якій поєднуються раціонально-медичний, емоційно-оцінний та релігійно-екзистенційний компоненти. Хвороба осмислюється не лише як фізіологічне порушення, а як складний життєвий стан, що потребує мовного пом'якшення та символічного осмислення. Евфемізми в цьому сенсі виступають індикаторами колективних уявлень про допустимі межі говоріння про тілесне та вразливе. Вони демонструють, яким чином мова адаптується до психологічних потреб суспільства та виконує компенсаторну функцію у ситуаціях екзистенційної напруги.

Висновки. Таким чином, евфемістичні номінації хвороби в турецькій мові є багатовимірним мовним явищем, що поєднує лексичні, граматичні, прагматичні та культурні чинники. Їх активне функціонування в різних типах дискурсу свідчить про високу комунікативну значущість евфемізації як механізму мовного посередництва між медичною реальністю та соціальною чутливістю. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні корпусу емпіричного матеріалу, зокрема аналізі евфемізмів у різних регіональних і соціальних варіантах турецької мови, а також у вивченні їхньої ролі в цифрових медіа та новітніх комунікативних практиках.

Література:

1. Евфемізм // Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ: Наукова думка, 1971. – Т. 2. – С. 453.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2006. – 716 с.

3. Pargament K. I. Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred. – New York : Guilford Press, 2011. – 400 p.

4. Karakoç N. Y. Analysing Turkish medical euphemisms as verbal hygiene in the first corona days // Journal of Modern Turkish Studies. – 2021. – Vol. 18, № 2. – P. 147–163.

5. Çelik C. Türkiye Türkçesinde örtmece ve tabu kelimeler: Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi, 2011. – 128 s.

References

1. Bilodid I. K. (1971). Evfemizm // Slovnyk ukrayins′koyi movy [Euphemism // Dictionary of the Ukrainian Language]: Instytut movoznavstva; Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

2. Selivanova, O. O. (2006). Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediya [Modern Linguistics: Terminological Encyclopedia]. Poltava: TOV «ASMI», [in Ukrainian].

3. Pargament, K. I. (2011). Spiritually Integrated Psychotherapy: Understanding and Addressing the Sacred. New York: Guilford Press. [in English].

4. Karakoç, N. Y. (2021). Analysing Turkish medical euphemisms as verbal hygiene in the first corona days –Journal of Modern Turkish Studies. 18, 147–163 [in English].

5. Çelik C. (2011.) Türkiye Türkçesinde örtmece ve tabu kelimeler [Euphemisms and Taboo Words in Turkish of Turkey]. Gazimağusa : Doğu Akdeniz Üniversitesi [in Turkish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 581

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-990-1001

Піщугіна Вікторія Юріївна викладач кафедри китайської філології, Київський національний лінгвістичний університет, https://orcid.org/0009-0006-7621-8075

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація: Стаття демонструє, що традиційна перекладацька підготовка, яка передбачає механічне засвоєння китайської лексики та зосереджується на відтворенні граматичних конструкцій, вже не може повністю задовольняти вимоги перекладацького ринку. Сьогодні важливо розуміти контекст, прагматичну спрямованість висловлювання, культурні смисли та авторські комунікативні стратегії тощо. **Метою** роботи є комплексний аналіз сучасних методів навчання перекладу з китайської мови та визначення їх ефективності для формування професійних перекладацьких компетентностей. **Застосована методологія** (метод теоретичного аналізу, порівняльний, описовий, метод узагальнення) дозволила визначити педагогічні підходи і методики, що використовуються під час навчання перекладу з китайської мови та зіставити традиційні та цифровоорієнтовані моделі для визначення їх ефективності.

Результати дослідження представили цілу низку труднощів, з якими стикаються фахівці, відтворюючи різножанрові тексти з китайської на українську. Доведено, що найбільш проблемними для перекладу можуть бути: графічні особливості китайської системи письма (ієрогліфи), контекстуальні омоніми, значення яких залежить від ситуативної комунікації, інтонації та авторського прагматизму, специфічна граматика, стійкі словосполучення і вирази, культурні реалії, переклади сучасних текстів, що містять терміни (економічні, юридичні, технічні, політичні), що у китайській мові формуються за допомогою скорочень, ієрогліфічних комбінацій та запозичень, а в українській не існують. Констатовано, що граматико-перекладні та текстоцентричні педагогічні підходи, за якими традиційно навчалися перекладачі-китаєзнавці поступово змінилися на компетентнісно-діяльнісні, що сьогодні активно інтегруються в освітню практику і приносять хороший результат. Йдеться про Communicative Language Teaching, Task-Based Learning та змішані методи, що поєднують традиційне навчання з інноваційним. Визначено, що невід'ємною частиною

професійної підготовки майбутніх перекладачів є цифровізація, що передбачає використання електронних словників, паралельних корпусів, систем автоматизованого перекладу та CAT-інструментів, вкрай необхідних для роботи з мультимодальними текстами. У **висновках** наголошено, що ефективним є комплексне поєднання традиційних та новітніх методик у процесі навчання перекладу з китайської мови на українську.

Ключові слова: перекладацька діяльність, методи навчання, китайська мова, інструмент міжкультурної взаємодії, професійна підготовка перекладачів.

Pishchugina Viktoriia Lecturer of the Department of Chinese Philology, Kyiv National Linguistic University, https://orcid.org/0009-0006-7621-8075

MODERN METHODS OF TEACHING TRANSLATION FROM CHINESE

Abstract. The article demonstrates that traditional translation training, which involves mechanical memorization of Chinese vocabulary and focuses on reproducing grammatical structures, can no longer fully meet the demands of the translation market. Today, it is important to understand the context, pragmatic orientation of the utterance, cultural meanings, and author's communication strategies, etc. The **purpose** of the work is to conduct a comprehensive analysis of modern methods of teaching translation from Chinese and to determine their effectiveness in forming professional translation competencies. The **methodology** used (theoretical analysis, comparative, descriptive, and generalization methods) made it possible to identify the pedagogical approaches and techniques used in teaching Chinese translation and to compare traditional and digitally oriented models to determine their effectiveness.

The **results** of the study revealed several difficulties encountered by specialists when translating texts of various genres from Chinese into Ukrainian. It has been proven that the most problematic aspects of translation may include: the graphic features of the Chinese writing system (hieroglyphs), contextual homonyms, the meaning of which depends on situational communication, intonation, and authorial pragmatism, specific grammar, fixed phrases and expressions, cultural realities, translations of contemporary texts containing terms (economic, legal, technical, political) that are formed in Chinese using abbreviations, hieroglyphic combinations, and borrowings, and do not exist in Ukrainian. It has been established that the grammar-translation and text-centered pedagogical approaches, which were traditionally used to train translators specializing in Chinese studies, have gradually been replaced by competence-

based and activity-based approaches, which are now actively integrated into educational practice and yield good results. These include Communicative Language Teaching, Task-Based Learning, and mixed methods that combine traditional and innovative teaching. It has been determined that digitalization is an integral part of the professional training of future translators, involving the use of electronic dictionaries, parallel corpora, automated translation systems, and CAT tools, which are essential for working with multimodal texts. The **conclusions** emphasize that a comprehensive combination of traditional and modern methods is effective in the process of teaching translation from Chinese into Ukrainian.

Keywords: translation activity, teaching methods, Chinese language, tool for intercultural communication, professional training of translators.

Постановка проблеми. Активізація міжнародних економічних, технологічних, дипломатичних, культурних і освітніх зав'язків зробила китайську мову, одну з найпоширеніших і найбільш впливових після англійської (принаймні у сфері бізнесу), важливим інструментом міжкультурної взаємодії та посилила попит на висококваліфікованих перекладачів – регуляторів і посередників усіх цих процесів. Однак, така потрібна в усьому світі професія стала сьогодні перспективою і викликом для її фахівців, які не лише стикаються з різними жанрово-стильовими типами текстів, а й мають адекватно відтворювати найрізноманітніші комунікативні ситуації. Труднощі такої діяльності полягають у тому, що традиційна перекладацька підготовка вже практично не в змозі задовольнити вимоги перекладацького ринку, адже передбачає механічне засвоєння китайської лексики та переважно зациклюється на відтворенні граматичних конструкцій, тоді як в сучасному світі потрібно розуміти контекст, відштовхуватися від прагматичної спрямованості висловлювання та його культурних смислів, орієнтуватися у стилістичних нормах мови Піднебесної і навіть здогадуватися про комунікативні стратегії автора.

Не слід також забувати, що типологічна структура китайської мови є надзвичайно специфічною. Її семантика культурно зумовлена, а графіка – складна для вивчення. Також цілий огром омонімів, контекстуально залежних значень слів, фразеологізмів, чен'юїв (стійких зворотів, побудованих із чотирьох ієрогліфів) та культурних алюзій вимагають від перекладача уміння системно мислити, причому мислити в межах традиційної китайської комунікації.

Актуальність запропонованого нами дослідження полягає у тому, щоб оприявнити ефективність сучасної перекладацької діяльності, яка відбувається за допомогою цифрових технологій. Йдеться про використання

електронних словників, паралельних корпусів, систем автоматизованого перекладу та CAT-інструментів, вкрай необхідних для роботи з мультимодальними текстами (відеоматеріалами, субтитрами, медіаматеріалами, інтернет-контентом). Вкрай важливо, щоб майбутні фахівці з перекладу не лише вивчали ці технології, а й уміли їх правильно використовувати, полегшуючи собі роботу і покращуючи якість відтворюваного матеріалу. Очевидною є потреба переосмислити наявні перекладацькі навчальні програми з китайської мови та оновити їх настільки, щоб вони ґрунтувалися на поєднанні мовної, культурної та технологічної підготовки. Це, вважаємо, єдиний на сьогодні спосіб для ЗВО, щоб випускати конкурентоспроможних перекладачів східних мов, здатних перфектно забезпечувати міжкультурну комунікацію у глобалізованих інформаційних суспільствах, що стрімко змінюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як показав аналіз лінгвістично-перекладацького дискурсу, дослідницькі зацікавлення науковців можна розділити за кількома основними напрямками. Прихильники традиційних мовних і граматико-перекладних підходів сфокусували свою увагу на граматиці, лексиці та точному відтворенні змісту. Н. Коломієць, М. Маковська вивчають способи якісного відтворення китайських слів українською, закликаючи особливу увагу звертати на лексико-граматичні відмінності обидвох мов та досягати адекватного перекладу, максимально зберігаючи форму вихідного тексту [4]. І. Ситник розробляє питання лексичної компетентності китайської мови [13]. Так формується базова мовна компетентність, яка, однак, не дає цілісного розуміння контексту і міжкультурного аспекту.

Тому й справедливими є зауваження Є. Гобової, що найбільшим джерелом перекладацьких помилок фахівців-китаєзнавців є калькування з російської (тому китайське місто Чунцін (Chongqing) в україномовних ЗМІ інколи транслюється як Чунцин) та англійської (тоді відомий китайський бренд Сяомі / Xiaomi отримує множинність прочитань – «ксяомі», «ксіомі», «шаомі», «ксяомай» тощо), що жодним чином не враховує особливостей української мови [1, С. 95–96].

Компетентнісний та комунікативний підходи направлені на розвиток професійних навичок перекладача, що змушений мислити стратегічно, має розумітися на китайській культурі та не боїться працювати з автентичними матеріалами. М. Кругляк досліджує інтерактивні методи, що підвищують мотивацію здобувачів освіти до вивчення китайської мови та поліпшують їх навички спілкування [7]. О. Катрич звертає увагу перекладачів на китайські багатозначні ієрогліфи та фразеологізми, відтворення яких неможливе без урахування культурного контексту та на небезпеку їх перекладу за

допомогою сучасних цифрових технологій, що культурні сенси і нюанси зовсім не передають [3]. Ще одна орієнтація науковців – проєктний і проблемно-орієнтований підхід, що допомагає моделювати перекладацькі стратегії, аргументуючи вибір кожної з них та застосовувати цифрові технології, що значно підвищують швидкість і якість перекладу. Саме в такому ключі В. Панченко займається вивченням особливостей перекладу мовної гри у китайських текстах [9; 10], Н. Коломієць М. Маковська, А. Снісаренко – власних назв та реалій [5], А. Маремора, С. Науменко – лінгвістичними стратегіями перекладу чен'юй [8], А. Савченко [12] та О. Попова [11] розробляють методики викладання перекладу з китайської мови у вищій школі тощо.

Окремої уваги заслуговує дискусійний характер деяких сучасних досліджень, що не завжди дотримуються балансу традиційних і сучасних методів перекладу з китайської мови на українську. Не завжди, скажімо, зрозуміло, як граматично-текстовий аналіз поєднати із компетентнісно-комунікативними методами передачі іншомовних текстів. Або як правильно адаптувати автентичні матеріали до сучасних реалій і яка роль цифрових технологій у цьому процесі.

Так само невирішеними залишається ряд проблем, пов'язаних із побудовою комплексної моделі, яка спростила навчання перекладачів з китайської мови, бо поєднала б традиційні методи перекладу із сучасними і зосереджувалася на проблемно-орієнтованій діяльності, дозволяючи фахівцям, які її опанували, впевнено почувати себе на ринку перекладацьких послуг і відважно братися за роботу будь-якої складності у будь-якій сфері людської життєдіяльності.

Метою нашої роботи є комплексний **аналіз сучасних методів навчання перекладу з китайської мови та** визначення їх ефективності для формування професійних перекладацьких компетентностей. Основні завдання:

- **окреслити лінгвістичні та культурологічні труднощі перекладу;**
- **визначити дієві навчальні методи і підходи**;
- з'ясувати **роль цифрових технологій** для у процесі підготовки майбутніх фахівців перекладу з китайської мови;
- розробити рекомендації, як покращити ефективність навчання перекладачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логіка нашого дослідження базується на тому, що переклад з китайської мови є складним процесом, якість якого залежить від рівня, на якому перекладач володіє мовою оригіналу та глибини його занурення у суспільний та культурний контекст Китаю.

Саме тому, найголовнішими перекладацькими викликами є:

1. Графічні особливості китайської системи письма, що суттєво відрізняється від українського алфавіту, де кожен ієрогліф – не просто звук, а семантичний компонент, від якого залежить розуміння слова. Складність полягає у тому, що схожі за написанням знаки мають різні значення або їх відтінки, а перекладачі мають правильно їх інтерпретувати. Навіть більше, полісемія китайської мови впливає на точність перекладу термінів і абстрактних понять, тому першочергово треба вивчати контекст, а вже тоді перекладати.

2. Контекстуальні омоніми, які передбачають, що їх значення залежить не лише від лексичного наповнення, а й від ситуативної комунікації, інтонації та авторського прагматизму. Все це пов'язане з тим, що в китайській мові не так багато складів і відповідних тонів, тому перекладач ризикує неправильно передати значення слова, якщо забуде, що один звук може мати різні значення та позначати різні слова.

3. Специфічна граматика – іменники китайської мови не відмінюються, не існує звичного дієвідмінювання та категорії роду, а більшість граматичних відношень передається порядком слів, службовими лексемами і контекстом.

4. Стійкі словосполучення і вирази (фразеологізми, алюзії), що не підлягають буквальному перекладу і потребують комплексних знань перекладача.

5. Культурні реалії та специфічна комунікативна поведінка, аналогів яких немає в українській мові.

Сюди належать традиційні явища, соціальні інститути, побутові поняття, символи, свята, історичних понять, переклад яких без урахування культурного контексту буде незрозумілим для пересічного читача, що комунікує іншою мовою.

6. Переклад сучасних текстів, що містять терміни (економічні, юридичні, технічні, політичні), які у китайській мові формуються за допомогою скорочень, ієрогліфічних комбінацій та запозичень, що в українській не існують.

Сюди також належать неологізми, сленгізми, меми, а також навмисна гра слів, переклад яких потребує гнучкості та вміння працювати з мовою.

Наочно продемонструємо труднощі, з якими стикаються перекладачі, відтворюючи китайські різножанрові тексти, за допомогою таблиці:

Таблиця 1

Труднощі перекладу з китайської мови

Тип труднощів	**Вираз китайсь-кою**	**Піньїнь**	**Дослівний переклад**	**Адекватний переклад**	**Складність**	Стратегія перекладу
Фразеологізм (ідіома)	对牛弹琴	duì niú tánqín	грати на цитрі корові	говорити тому, хто не розуміє	Неможливо передати дослівно без втрати значення	**Адаптація / знайти відповідник**
Фразеологізм (ідіома)	画蛇添足	huà shé tiān zú	домалювати ногі змії	перебільшувати / робити зайве	Потрібен адекватний образний варіант	**Адаптація / функціональний еквівалент**
Фразеологізм (сталі вирази)	一帆风顺	yī fān fēng shùn	один вітрильник без бурі	усе йде гладко	Треба врахувати стилістичну функцію	**Адаптація / функціональний еквівалент**
Культурна реалія (свято)	春节	Chūnjié	свято весни	Китайський Новий рік	Значення далеке від дослівного	**Адаптація + пояснення**
Культурна реалія (традиція)	红包	hóngbāo	червоний конверт	грошовий подарунок у червоному конверті	Немає прямого аналога	**Транскрипція + пояснення**
Лексична полісемія	方便	fāngbiàn	зручно	зручно / зручний / легко	Значення залежить від контексту	**Контекстуальна інтерпретація**
Омонімія	行	xíng / háng	різні значення	добре / сектор / ряд	Один ієрогліф – кілька сенсів	**Контекстуальна інтерпретація**
Граматична особливість	我吃了饭	wǒ chī le fàn	я їв 了	я вже поїв	Частка 了 змінює аспект	**Функціональний переклад / відтворення аспекту**
Лічильні слова	一个人	yí gè rén	один ліч. людина	одна людина	Лічильні слова обов'язкові в КМ	**Описовий переклад / адаптація**

Джерело: сконструйоване за допомогою джерел [14; 15; 16].

Вважаємо за доцільне пояснити деякі складові елементи поданої вище таблиці. Найперше, звертаємо увагу на піньїнь – офіційну систему, за допомогою якої китайські ієрогліфи можна записати латинською транскрипцією. Найчастіше вона використовуються під час вивчення мови, укладання словників, підручників та набору китайських ієрогліфів на клавіатурі. Окрему увагу приділимо перекладацьким стратегіям, які можуть використовуватися фахівцями в довільній формі:

• **адаптація** означає, що китайські культурно-образні вирази варто перекладати не дослівно, а через пошук аналогічних висловів у мові перекладу;

• **транскрипція** необхідна для передачі автентичних найменувань, значення яких варто пояснити в дужках або примітках;

• **контекстуальна інтерпретація** вимагає від перекладача пошуку найдоречнішого варіанту відтворення, не універсального, а індивідуального для кожного конкретного випадку;

• **описовий переклад** спрацьовує тоді, коли прямого аналога поняття чи вислову не існує, тому його значення треба розгорнуто описати тощо.

За тривалу історію розвитку, навчання перекладачів з китайської мови перейшло від традиційних педагогічних підходів, **граматико-перекладних та тексто-центричних,** що базувалися виключно на вивченні лексики, граматики, морфології та синтаксису, а переклад використовували для тренування мовних правил, до сучасних, **компетентнісно-діяльнісних** підходів, що активно інтегруються в освітню практику і приносять хороший результат. Заклади вищої освіти сьогодні інтенсивно застосовують **Communicative Language Teaching / комунікативний підхід** у викладанні китайської мови, де визначальним є ситуативне спілкування з носієм мови; **Task-Based Learning / навчання на основі завдань**, логіка якого полягає у тому, що тематичні тексти, проєкти і міжмовні сценарії змушують здобувача освіти використовувати свої знання на практиці; **змішані методи**, що поєднують традиційне навчання з інноваційним. Також невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх перекладачів є сьогодні **цифровізація**, з допомогою якої автоматизуються окремі перекладацькі процеси, і яка, своєю чергою, вимагає компетентності фахівців уміло поводитися із технологічними девайсами.

Йдеться, скажімо про **електронні словники** (ABBYY Lingvo, Multitran, Reverso Context) – базові інструменти сучасного перекладача, які допомагають миттєво знаходити потрібні значення слів чи виразів, обирати правильний варіант їх перекладу та ще й представляють приклади слововживання, якщо відтворити треба багатозначну лексему. Ще одна інновація – **мовний корпус**. Це велика електронна база текстів автентичної мови, у якій зібрані приклади реального різножанрового та різно контекстного слововживання. Сучасний переклад з будь-якої мови тільки виграє, якщо за призначенням використовувати можливості спеціального програмного забезпечення **Computer-Assisted Translation** (Smartcat, MateCat), функції якого полягають у накопиченні пам'яті перекладу / Translation Memory, що в разі повтору швиденько запропонує вже готовий шматок тексту; створенні бази термінів.

Штучний інтелект також суттєво підвищує якість перекладу, тому користю нейронних мереж, що лежать в основі **машинного перекладу**, нехтувати також не треба. Єдине, що треба завжди пам'ятати, – МП

пропонує чернетку відтворення тексту, редагувати яку має фахівець з перекладу, використовуючи, наприклад, технологію **постредагування** (Post-Editing, PE), що може усувати типові помилки, корегувати стилістику і підлаштовувати текст перекладу до потреб і вимог цільової аудиторії.

Удосконалити навчання перекладачів з китайської мови потрібно і можливо, дотримуючись наступних практичних рекомендацій:

- Поєднувати граматико-перекладний аналіз і роботу з текстами із сучасними компетентнісними, комунікативними та проєктними підходами.
- Використовувати **тематичні паралельні тексти** для одночасного розвитку мовних і перекладацьких навичок.
- Працювати із автентичними матеріалами, щоб сформувати навички пошуку прикладів слововживання.
- Застосовувати CAT-інструменти на заняттях, через імітацію реальних проєктів навчаючи студентів давати оцінку автоматизованим перекладам та усувати допущені там неточності.
- Використовувати гейміфікацію та інтерактивні вправи, щоб підвищити інтерес до перекладу.
- Поетапно оцінювати перекладацькі завдання: словниковий вибір, адекватність передачі змісту, стилістична точність.
- Забезпечувати **індивідуальний і колективний зворотний зв'язок** для розвитку перекладацького мислення.

Висновки. Як показали результати дослідження, навчитися якісно перекладати з китайської мови можливо, якщо комплексно поєднувати традиційні та новітні методики. Ефективність такої підготовки залежить від рівня розвитку комунікативних та аналітичних компетентностей, умілої взаємодії з автентичними текстами, а також особистого ступеня цифровізації, який впливає на можливість та інтенсивність залучення інновацій (електронних словників, мовних корпусів, CAT-інструментів, систем машинного перекладу і постредагування) у процес відтворення текстів оригіналу українською мовою. Щоб сформувати кваліфікованого фахівця, готового працювати з матеріалами різної складності, постійно розвиватися і вдосконалюватися, щоби комфортно почуватися у динамічному середовищі професіоналів, які вміють адекватно передавати автентичний зміст, враховуючи його культурні особливості, упустити хоча б один із перелічених пунктів не вдасться. Інакше про затребувану у мультикультурному та глобалізованому світі професію перекладача варто забути.

Перспективу подальших досліджень подібного штибу вбачаємо у подальшому вдосконаленні інноваційних навчальних програм, що покращуватимуть професійну підготовку випускників ЗВО, що спеціалізуються на китаєзнавчих дослідженнях і перекладах.

Література:

1. Гобова Є. Проблеми передачі китайських слів засобами української мови. *Китаєзнавчі дослідження*. 2019. № 1. С. 94–103.

2. Глух В. Сучасні підходи до навчання письмового перекладу у підготовці майбутніх філологів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 220. С.156–162.

3. Катрич О. Мовні традиції в китайській мові : виклики та можливості перекладу в Україні. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 39. С. 185–189.

4. Коломієць Н., Маковська М. Лексико-граматичні трансформації при перекладі оповідання Дін Лін «Щоденник Софі». *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2024. № 38. С. 104–125.

5. Коломієць Н., Маковська М., Снісаренко А. Особливості перекладу власних назв та реалій китайськомовних ігор українською мовою. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Вип. 209. С. 183–188.

6. Колодко С. Китайсько-український словник: понад 80 000 слів. Київ: Консультант, 2004. 1176 с.

7. Кругляк М. Особливості формування китайськомовної комунікативної компетентності у слухачів нефілологічних спеціальностей за допомогою рольової гри як методу навчання. *Академічні візії*. 2024. № 34. С. 1–22.

8. Маремора А., Науменко С. Переклад чен'юй з китайської на українську мову: лінгвістичні стратегії. *Вісник освіти і науки*. 2025. № 11 (41). С. 810–820.

9. Панченко В. Особливості перекладу мовної гри у творах Дж. Ролінг китайською. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 6 (24). С. 280–292.

10. Панченко Д., Чемоданова М. Сучасні підходи до викладання перекладу : як навчати ефективно. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 997–1006.

11. Попова О. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. Монографія. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. 645 с.

12. Савченко А. Навчання китайської мови студентів вищих закладів освіти: стан дослідженості проблеми. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Вип. 175. С. 33–35.

13. Ситник І. Зміст лексичної компетентності китайської мови на початковому етапі навчання. *Закарпатські філологічні студії.* 2019. Вип. 11 (2). С. 32–36.

14. Glosbe: онлайн китайсько-український словник. URL: https://uk.glosbe.com/zh/uk (дата звернення: 20.01.2026).

15. Slovnyk.me: онлайн ресурс китайсько-українського словника URL: https://slovnyk.me/dict/zhoukr (дата звернення: 20.01.2026).

16. 成语 (chéngyǔ): китайські фразеологізми в китайсько-українському словнику. URL: https://slovnyk.me/dict/zhoukr/%E6%88%90%E8%AF%AD (дата: 20.01.2026).

References:

1. Hobova, Ye. (2019). Problemy peredachi kytaiskykh sliv zasobamy ukrainskoi movy [Problems of translating Chinese words into Ukrainian]. Kytaieznavchi doslidzhennia,1, 94–103 [in Ukrainian].

2. Hlukh, V. (2025). Suchasni pidkhody do navchannia pysmovoho perekladu u pidhotovtsi maibutnikh filolohiv [Modern approaches to teaching written translation in the

training of future philologists]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 220, 156–162 [in Ukrainian].

3. Katrych, O. (2025). Movni tradytsii v kytaiskii movi : vyklyky ta mozhlyvosti perekladu v Ukraini [Language traditions in Chinese: challenges and opportunities for translation in Ukraine]. Zakarpatski filolohichni studii, 39, 185–189 [in Ukrainian].

4. Kolomiiets, N., Makovska, M. (2024). Leksyko-hramatychni transformatsii pry perekladi opovidannia Din Lin «Shchodennyk Sofi» [Lexical and grammatical transformations in the translation of Din Lin's story "Sophie's Diary"]. Naukovyi visnyk PNPU im. K. D. Ushynskoho, 38, 104–125 [in Ukrainian].

5. Kolomiiets, N., Makovska, M., Snisarenko, A. (2024). Osoblyvosti perekladu vlasnykh nazv ta realii kytaiskomovnykh ihor ukrainskoiu movoiu [Features of translating proper names and realities of Chinese-language games into Ukrainian]. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, 209, 183–188 [in Ukrainian].

6. Kolodko, S. (2004). Kytaisko-ukrainskyi slovnyk: ponad 80 000 sliv [Chinese-Ukrainian dictionary: over 80,000 words]. Kyiv: Konsultant [in Ukrainian].

7. Kruhliak, M. (2024). Osoblyvosti formuvannia kytaiskomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u slukhachiv nefilolohichnykh spetsialnostei za dopomohoiu rolovoi hry yak metodu navchannia [Features of developing Chinese language communication skills in students of non-philological specialties using role-playing as a teaching method]. Akademichni vizii, 34, 1–22 [in Ukrainian].

8. Maremora, A., Naumenko, S. (2025). Pereklad cheniui z kytaiskoi na ukrainsku movu: linhvistychni stratehii [Translation of chen'yu from Chinese into Ukrainian: linguistic strategies]. Visnyk osvity i nauky, 11 (41), 810–820 [in Ukrainian].

9. Panchenko, V. (2024). Osoblyvosti perekladu movnoi hry u tvorakh Dzh. Rolinh kytaiskoiu [Features of translating linguistic games in J.K. Rowling's works into Chinese]. Visnyk nauky ta osvity, 6 (24), 280–292 [in Ukrainian].

10. Panchenko, D., Chemodanova, M. (2025). Suchasni pidkhody do vykladannia perekladu : yak navchaty efektyvno [Modern approaches to teaching translation: how to teach effectively]. Visnyk nauky ta osvity, 11 (41), 997–1006 [in Ukrainian].

11. Popova, O. (2016). Profesiino-movlennieva pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoi pedahohichnoi osvity. Monohrafiia [Professional speech training for future Chinese translators in the context of university teacher education. Monograph]. Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, VOI SOIU «Atlant» [in Ukrainian].

12. Savchenko, A. (2018). Navchannia kytaiskoi movy studentiv vyshchykh zakladiv osvity: stan doslidzhenosti problemy [Teaching Chinese to students in higher education institutions: the state of research on the issue]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 175, 33–35 [in Ukrainian].

13. Sytnyk, I. (2019). Zmist leksychnoi kompetentnosti kytaiskoi movy na pochatkovomu etapi navchannia [The content of lexical competence in Chinese at the initial stage of learning]. Zakarpatski filolohichni studii, 11 (2), 32–36 [in Ukrainian].

14. Glosbe: onlain kytaisko-ukrainskyi slovnyk [Glosbe: online Chinese-Ukrainian dictionary]. URL: https://uk.glosbe.com/zh/uk (data zvernennia: 20.01.2026) [in Ukrainian].

15. Slovnyk.me : onlain resurs kytaisko-ukrainskoho slovnyka [Slovnyk.me: online Chinese-Ukrainian dictionary resource]. URL: https://slovnyk.me/dict/zhoukr (data zvernennia: 20.01.2026) [in Ukrainian].

16. 成语 (chéngyǔ): kytaiski frazeolohizmy v kytaisko-ukrainskomu slovnyku [成语 (chéngyǔ): Chinese idioms in the Chinese-Ukrainian dictionary]. URL: https://slovnyk.me/dict/zhoukr/%E6%88%90%E8%AF%AD (data zvernennia: 20.01.2026) [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 811.111’373:378.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1002-1013

Приблуда Людмила Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент, Національний університет харчових технологій, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3858-7324.

Нечаюк Людмила Григорівна кандидат філологічних наук, доцент Київський кооперативний інститут бізнесу і права, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-7598-5612.

Львович Тетяна Анатоліївна викладач української мови і літератури та зарубіжної літератури, спеціаліст вищої категорії, старший викладач, Комунальний заклад професійної (професійно-технічної) освіти «Київський професійний коледж технологій та дизайну», м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-4872-9069.

МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА АКАДЕМІЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті досліджено роль мовленнєво-комунікативної компетентності як стратегічного ресурсу та ключового складника академічної та професійної взаємодії сучасного фахівця. Показано взаємозв’язок мовленнєвої та комунікативної компетентності, їхній вплив на формування професійної ідентичності та здатність ефективно функціонувати в академічному та професійному середовищі.

Здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз дефініцій «компетентність», «мовленнєва компетентність» та «комунікативна компетентність», спираючись на доробки провідних вітчизняних та зарубіжних науковців, що дало змогу окреслити структурні компоненти мовленнєвої діяльності, включно з рецептивним (сприймання та розуміння інформації) і продуктивним (мовленнєве створення текстів і усних висловлювань) аспектами.

Особливу увагу приділено практичним інструментам формування фахової мовленнєвої культури, серед яких використання ділових ігор, моделювання комунікативних ситуацій, робота з термінологічними словниками та автентичними професійними текстами. Показано, що ефективне володіння мовою професійного спрямування сприяє розвитку критичного мислення, умінню аргументувати позицію, навичкам міжособистісної

взаємодії та саморефлексії. Зауважено, що вільне оперування термінологічним апаратом та нормами фахового мовлення закладає підґрунтя для формування професійної ідентичності, зміцнюючи авторитет спеціаліста в академічній та діловій спільнотах.

Доведено, що мовленнєва компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує лінгвістичні знання з психологічними якостями, зокрема емпатією, толерантністю та здатністю до саморефлексії. Визначено, що рівень володіння професійною мовою прямо корелює з рівнем професіоналізму та забезпечує успішну самореалізацію фахівця в професійному середовищі, а мовна вправність є важливим чинником формування професійної ідентичності майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність, комунікація, академічна комунікація, професійна комунікація.

Prybluda Liudmyla Mychailivna Candidate of philological sciences, associate professor, National University of Food Technologies, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3858-7324

Nechaiuk Liudmyla Hryhorivna PhD in Philology, Associate Professor, Kyiv Cooperative Institute of Business and Law, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7598-5612.

Lvovych Tetiana Anatoliivna Teacher of Ukrainian Language and Literature, Foreign Literature. Specialist of Higher Category, Senior Lecturer. Municipal Institution of Vocational (Professional and Technical) Education «Kyiv Vocational College of Technologies and Design», Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-4872-9069.

SPEECH AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A KEY COMPONENT OF ACADEMIC AND PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A MODERN SPECIALIST

Abstract. The article explores the role of speech and communicative competence as a strategic resource and a key component of academic and professional interaction for the modern specialist. It demonstrates the interconnection between speech and communicative competencies, their influence on the formation of professional identity, and the ability to function effectively in academic and professional environments.

A thorough theoretical analysis of the definitions of «competence», «speech competence», and «communicative competence» has been conducted,

drawing on the works of leading domestic and foreign scholars. This analysis allowed for the outlining of the structural components of speech activity, including receptive (perception and understanding of information) and productive (creation of written texts and oral utterances) aspects.

Particular attention is paid to practical tools for developing a professional speech culture, including the use of business games, modeling of communicative situations, and work with terminological dictionaries and authentic professional texts. It is demonstrated that effective proficiency in professional language fosters the development of critical thinking, the ability to argue one's position, as well as interpersonal interaction and self-reflection skills. It is noted that the fluent command of the terminological apparatus and the norms of professional discourse establishes the foundation for the formation of professional identity, strengthening the specialist's authority within both academic and business communities.

It is proven that speech competence is an integrative characteristic of a personality that combines linguistic knowledge with psychological qualities, particularly empathy, tolerance, and the capacity for self-reflection. It is determined that the level of proficiency in professional language directly correlates with the level of professionalism and ensures the successful self-realization of a specialist in the professional environment, while linguistic proficiency is a vital factor in shaping the professional identity of the future specialist.

Keywords: speech competence, communicative competence, communication, academic communication, professional communication.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору та підвищення вимог до професійної мобільності фахівців особливої актуальності набуває мовленнєво-комунікативна компетентність як стратегічний ресурс академічної та професійної взаємодії. Ефективне володіння мовленням у поєднанні зі здатністю до гнучкого діалогу визначає не лише успішність навчання, а й рівень майбутнього професіоналізму, забезпечуючи фундамент для самореалізації та інтеграції спеціаліста в професійне середовище. Актуальність наукової розвідки пояснюється багатогранним характером поняття компетентності, адже вона синтезує в собі фахову мовну грамотність та внутрішню готовність фахівця до конструктивної професійної комунікації. З огляду на це, науковий пошук ефективних інструментів формування мовленнєвої культури є необхідною умовою для підвищення якості підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових праць засвідчує значну увагу вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми формування як

мовленнєвої, так і комунікативної компетентності. Теоретичні засади становлення мовленнєвої компетентності особистості висвітлено в працях Д. Белла, А. Тоффлера, І. Беха, Н. Бібік, О. Савченко та ін. Загальні питання розвитку комунікативних здібностей у контексті лінгводидактики ґрунтовно представлені в роботах вітчизняних науковців С. Абрамовича, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Дорошенка та ін. Проблему професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей досліджували І. Кочан, Л. Мацько, М. Пентилюк, В.Пасинок, А. Токарська, Л. Вакулович, О. Власенко, С. Литвинська, О. Приходько, Н. Скибун та Н. Скрипник та ін. Психологічні аспекти комунікації та умови професійного розвитку висвітлено у працях Т. Дрозд, О. Корніяки, І. Ковальчук, О. Чоботарьової. Сутність компетентнісного підходу в освіті проаналізовано в наукових студіях Т. Гарачук, Г. Мазур, В. Теслюком, Л. Соловей. Науковці переконливо довели, що сформовані мовленнєві вміння є показником професіоналізму та важливою складовою загальної компетентності спеціаліста.

Мета статті – з'ясувати роль мовленнєво-комунікаивної компетентності як ключової складової академічної та професійної комунікації фахівця.

Виклад основного матеріалу. Мовлення є універсальним засобом пізнання, взаємодії та професійної самореалізації особистості. У контексті академічної та професійної діяльності воно є тим інструментом, що забезпечує не лише передавання знань, а й формування професійної ідентичності фахівця у тій чи тій галузі.

З огляду на це доцільним є звернення до теоретичних напрацювань науковців, у яких мовленнєва компетентність розглядається як інтегральна складова комунікативної й професійної компетентності фахівця, що дає змогу окреслити основні підходи до розуміння цього поняття.

Основою для розуміння природи поняття компетентності слугує визначення, подане в «Словнику лінгводидактичних термінів», де компетентність трактується як складне утворення, що охоплює знання, уміння, навички, а також досвід, цінності та ставлення.

Автори наголошують на тому, що ці складники цілісно реалізуються в умовах конкретної ситуації та виражаються через очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність суб'єкта до самостійних дій [13, с. 111–112].

Схожої позиції дотримуються Т. Гарачук, Н. Аркавенко та В. Щур. Узагальнюючи напрацювання зарубіжних і вітчизняних дослідників, науковці визначають поняття «компетентність» як інтегративну характеристику особистості, що виявляється в діяльності та визначає ефективність розв'язання поставлених завдань. В основі такого утворення лежить

синергія знань, умінь, навичок, соціально-професійного досвіду, а також особистісних переконань і ціннісних орієнтирів суб'єкта [3, с. 90].

О. Корніяка під час розгляду питання компетентності в професії здійснює стислий екскурс у теорію розуміння цього базового поняття. Так, відповідно до загальновизнаного науковим співтовариством і нормативними документами, зокрема Державним стандартом освіти в Україні, компетентність розглядається в трьох основних аспектах: 1) коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід; 2) результативність та ефективність дій суб'єкта діяльності; 3) набута у процесі навчання здатність особистості, що складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть використовуватися для виконання практичних і теоретичних завдань [7, с. 83].

На думку Н. Скрипник, «мовленнєва компетентність – це інтегральна здатність до практичного використання знань про мову у процесі спілкування, це як потреба розвитку особистісного інтересу до мови та мовленнєвої культури» [14, с. 107]. Дослідниця підкреслює, що мовленнєва компетентність охоплює «сукупність знань, мовленнєвих умінь і навичок використання української мови у поєднанні з готовністю майбутніх фахівців до засвоєння у професійних і мовних операціях закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлення під час професійної мовленнєвої діяльності, а також розуміння функціональної ролі мовленнєвої компетентності як основної складової частини високого рівня педагогічної майстерності» [14, с. 106].

У науковому доробку Л. Вакулович мовленнєва компетентність інтерпретується як здатність особистості до ситуативно зумовленого та стратегічно виправданого використання мовного інструментарію. Дослідниця наголошує, що ефективність комунікації (трансляція інтенцій, запитів та думок) залежить від гармонійного поєднання власне лінгвістичних одиниць із паралінгвістичними чинниками, зокрема кінесикою (міміка, жест), просодикою (ритмомелодика, тембр) та динамічними характеристиками мовлення [1, с. 13].

А. Залізняк трактує мовленнєву компетентність крізь призму комунікативного підходу, визначаючи її як інструмент підтримки ефективної взаємодії, що ґрунтується на дотриманні мовного етикету та дотриманні етики спілкування [5, с. 164–170].

Більш деталізований погляд на механізм функціонування мовленнєвої компетентності пропонує М. Орап, диференціюючи її за вектором мовленнєвої діяльності. Так, у рецептивному аспекті (сприйняття) авторка виділяє здатності до тематичного орієнтування, логіко-змістового планування (ідентифікація головної та деталізуючих думок), когнітивної реалізації

(розуміння загального змісту) та контролю за адекватністю сприйняття інформації. Водночас у продуктивних видах діяльності (творення) на перший план виходять уміння усвідомлювати вихідний інтенційний задум, прогнозувати структурно-змістову єдність тексту, вербалізувати предикативну структуру повідомлення та здійснювати рефлексивний моніторинг правильності побудови висловлювання. Такий комплексний підхід уможливлює перевірку рівня сформованості мовленнєвих умінь через безпосередню роботу здобувача з текстовими масивами [10].

У контексті дослідження важливо враховувати, що запуск механізмів мовленнєвої компетентності не є спонтанним. Як зазначає Н. Скрипник, вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто конкретні обставини, наприклад, необхідність відповіді на запитання, виголошення доповіді чи обмін інформацією, які спонукають учасника освітнього процесу до активності [14, с. 106].

Як зазначає В. Пасинок, мовленнєва діяльність є водночас об'єктивним процесом, адже він стосується всіх носіїв мови, та суб'єктивним, оскільки реалізується через мовлення конкретної особистості. Вона має власну мисленнєву базу, голосові й емоційні прояви, а також індивідуальний інструментарій впливу на співрозмовника відповідно до конкретної мети. Дослідниця наголошує, що мовленнєва діяльність є умовою самореалізації людини та виступає структурним елементом будь-якої професійної діяльності [11, с. 45].

Ефективність такої діяльності безпосередньо залежить від глибинних психологічних якостей мовця. У цьому контексті заслуговує на увагу узагальнене визначення комунікативної компетентності, запропоноване Т. Дрозд. Дослідниця трактує її як особистісне надбання, що формується на засадах рефлексії, емпатії, здатності до децентрації та прогнозування. Такий підхід передбачає наявність комунікативної толерантності та виразної діалогічної спрямованості в процесі спілкування [4, с. 48]

І. Чоботарьова тлумачить комунікативну компетентність як «один із основних компонентів професійної готовності, що включає знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для вирішення завдань спілкування; високий рівень володіння рідною та іноземною мовами; володіння культурою спілкування, знання національної культури, менталітету, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, особову готовність, що забезпечить співпрацю і взаємодію співробітників колективу» [16, с. 48]

На думку І. Ковальчук та М. Обозової, комунікативна компетентність може розглядатися з двох точок зору. По-перше, це здатність людини орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях з урахуванням чуттєвого

та раціонального досвіду; по-друге, вона відображає здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем завдяки розумінню динамічних процесів, що відбуваються як у власній психіці, так і в психічних структурах інших людей. При цьому дослідники наголошують, що комунікативна компетентність не є постійною характеристикою особистості, а трансформується в процесі засвоєння соціокультурних норм поведінки та моделей соціального співіснування [6, с. 167–176].

Таке двоаспектне тлумачення створює основу для подальшого аналізу структурних компонентів мовленнєвої компетентності, що включають рецептивні та продуктивні види діяльності, а також механізми контролю адекватності висловлювань у професійній комунікації. Так, Г. Мазур і В. Теслюк виокремлюють низку істотних ознак комунікативної компетентності. По-перше, це наявність інтелектуальних здібностей особистості; по-друге, прояв цих здібностей здійснюється через діяльність, де мова є важливим інструментом. З огляду на це науковці підкреслюють, що комунікативна компетентність – це складне комунікативне уміння, яке формується в процесі природної адаптації людини до умов життя в певному середовищі або в ході спеціально організованого процесу педагогічного впливу [9, с. 227–232].

Отже, узагальнено можна стверджувати, що комунікативна компетентність поєднує психологічні, соціокультурні та інтелектуальні аспекти, забезпечуючи ефективну взаємодію особистості з навколишнім середовищем, а також професійне самовдосконалення. У цьому контексті особливу роль відіграє знання мови своєї майбутньої професії. Володіння мовою професійної діяльності підвищує ефективність та результативність праці, дає змогу орієнтуватися в складних професійних ситуаціях, зав'язувати та підтримувати зв'язки з представниками відповідної професійної спільноти. Тому цілком природно, що саме терміни перебувають у центрі уваги, коли йдеться про опанування фахової мови [1, с. 14].

Комунікативна компетентність тісно пов'язана з мовленнєвою, оскільки ефективне спілкування неможливе без володіння мовними ресурсами та вміння адекватно застосовувати їх у різних ситуаціях академічного та професійного середовища.

Л. Вакулович зауважує, що для повноцінного спілкування необхідно мати достатній словниковий запас та уміти правильно будувати речення. Формування комунікативної компетенції та високого рівня мовної культури професійного спрямування здійснюється шляхом ознайомлення з термінологічними та фразеологічними особливостями обраного фаху, складання та оформлення професійних текстів і документів, редагування та перекладу текстів офіційно-ділового й професійного спрямування. Дослідниця

зазначає, що в практичній площині це реалізується на заняттях із теми «Терміни в професійному мовленні», де значна увага приділяється етимологічним довідкам, цікавим вправам та завданням із використанням фахових текстів. Такі вправи спонукають студентів активно працювати над усним професійним мовленням, розширюють їхній світогляд і забезпечують формування всіх інших компетенцій, необхідних для успішної діяльності майбутнього спеціаліста в суспільному житті [1, с. 14].

Особливо ефективними для формування професійної мовленнєвої компетентності, на думку Л. Вакулович, є ділові ігри та моделювання мовних ситуацій. Вони дають змогу студентам застосовувати набуті знання в реальних або наближених до практики умовах, розвиваючи при цьому комунікативні та професійні навички. Як приклад практичного завдання дослідниця наводить моделювання здобувачами освіти діалогу чи телефонної розмови. Так, один студент уявляє, що він потребує послуг онлайн-тренера, а інший виконує його роль, надаючи усні поради щодо тренувальної програми. Після цього інші учасники обговорюють, чи погоджуються вони з наданими рекомендаціями, аргументуючи власну думку. Такі вправи сприяють розвитку комунікативних і професійних навичок, активізують пізнавальну та творчу діяльність, забезпечують практичне застосування мовних одиниць, поглиблюють теоретичні знання, формують уміння приймати оптимальні рішення та набувати компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1, с. 15].

Важливу роль у формуванні мовленнєвої культури майбутніх фахівців, підкреслює Л. Вакулович, відіграють словники. Під час вивчення теми «Словники у професійному мовленні» здобувачі ознайомлюються з їхньою роллю у професійному спілкуванні, класифікацією, особливостями словників майбутнього фаху, принципами побудови словникових статей у різних лексикографічних працях, а також із характеристикою головних тлумачних, перекладних та фахових словників української мови [1, с. 15].

Ще одним видом вправ на лексичному рівні, на думку Л. Вакулович, є робота з підручниками та посібниками. Так, студентам можна запропонувати добирати невеликі тексти з фахових джерел, аналізувати їх стилістично та лексично, виділяти спеціальні терміни та характеризувати їх за такими ознаками, як походження, визначення, частота вживання та спосіб творення. Після цього рекомендується складати речення з виділеними термінами. Паралельно під час роботи приділяється увага підвищенню грамотності майбутніх фахівців, зокрема правопису термінів та розкриттю їхнього значення та походження [1, с. 15].

С. Литвинська, О. Приходько О. наголошують на тому, що професійне мовлення – важлива складова частина професіоналізму фахівця

будь-якої галузі та тим необхідним інструментом, який забезпечує комунікацію у виробничому процесі. Ключовим показником є здатність грамотно створювати усні та письмові тексти, своєчасно передавати інформацію та застосовувати професійну термінологію [8]. У цьому контексті О. Власенко підкреслює, що в діловій комунікації важливо використовувати доречну професійну термінологію, створювати правильно структуровані тексти повідомлень та ефективно застосовувати всі вербальні засоби [2, с. 109].

Л. Соловей зауважує, що термін «професійна компетентність» введено для коректного опису кінцевого результату навчання, який охоплює не лише професійні знання та вміння, але й професійний досвід, систему ціннісних орієнтацій, ставлення до праці, здатність ефективно застосовувати та набувати нових знань, володіння різними способами вирішення проблемно-когнітивних завдань, а також особистісні інтелектуально-вольові риси, необхідні для досягнення поставленої мети. Професійна компетентність, на думку дослідниці, включає когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий складники [15, с. 23].

Отже, формування мовленнєвої та комунікативної компетентності є ключовим елементом професійної підготовки, що сприяє розвитку ефективного спілкування, критичного мислення та здатності до самостійного прийняття рішень, готуючи фахівців до продуктивної діяльності в академічному та професійному середовищі.

Висновок. Мовленнєво-комунікативна компетентність є важливим елементом професійної підготовки фахівців, оскільки забезпечує ефективне використання мови для навчання, взаємодії та самореалізації. Вона об’єднує знання, уміння, навички та цінності, проявляється в практичних ситуаціях і сприяє формуванню особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності створює основу для гармонійного поєднання когнітивних, соціальних та емоційних аспектів діяльності, забезпечує ефективну взаємодію в професійному середовищі.

Література:

1. Вакулович Л. Л. Формування професійної мовленнєвої компетентності у студентів спортивних вузів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Том 33 (72). № 4. Ч. 1. С. 12–17.

2. Власенко О. О. Оцінка рівня обізнаності структурного показника професійного повідомлення з позицій аналізу професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх менеджерів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Том 34 (73). № 1. С.105–110.

3. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід : монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 78–98.

4. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика: науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.

5. Залізняк А. О. Мовленнєва компетентність як складова процесу професійної підготовки майбутнього вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8. Ч. 2. С. 164–170.

6. Ковальчук І. В. Проблема комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія: Психологія і педагогіка. Острог, 2010. Вип. 14. С. 167–176.

7. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології.* 2016. Том V. Вип. 16. С. 82–195.

8. Литвинська С. В., Приходько О. Ю. Формування професійно-мовленнєвої компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності майбутнього фахівця. URL: https://jias.donnu.edu.ua/article/view/14622/14528 (дата: 25.01.2026).

9. Мазур Г. С., Теслюк В. М. Поняття комунікативної компетентності: наукові підходи та визначення сутності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Київ, 2013. Вип. 192(2). С. 227–232.

10. Орап М. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/183 (дата звернення: 25.01.2026).

11. Пасинок В. Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: Монографія. Харків : Лівий берег, 1999. 154 с.

12. Скибун Н. Д. Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття. *Cience and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, III(37), Issue: 75, 2015. P. 76–79.

13. Словник-довідник з української лінгводидактики [Текст] : навч. посіб.; за заг. ред. проф. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 319 с.

14. Скрипник Н. І. Мовленнєва компетентність – основа сучасної підготовки тудентів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 104–107.

15. Соловей Л. С. Компетентнісний підхід і оптимізація туристичної освіти. Людський капітал в умовах трансформації українського суспільства: міжнарод. наук. конф. викл., асп. і студ. / Зб. тез. Київ : Акад. праці і соц. відносин Федер. проф. спілок України, 2014. С. 23–24.

16. Чоботарьова О. І. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект. URL: file:///C:/Users/Smolo/Downloads/1917-Article%20Text-3687-1-10-20150428.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

References:

1. Vakulovych, L. (2022), Formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti u studentiv sportyvnykh vuziv [Development of Professional Speech Competence in Students of Sports Universities]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. Tom 33 (72). № 4. Ch. 1. S. 12–17 [in Ukrainian].

2. Vlasenko, O. (2023), Otsinka rivnia obiznanosti strukturnoho pokaznyka profesiinoho povidomlennia z pozytsii analizu profesiino-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv [Assessment of the Awareness Level of the Structural Indicator of Professional Message from the Perspective of Analyzing the Professional Speech Competence of Future Managers].*Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho.* Seriia: Psykholohiia. Tom 34 (73). № 1. S.105–110 [in Ukrainian].

3. Harachuk, T., Arkavenko, N., Shchur, V. (2021), Analiz sutnosti poniat «kompetentnist» i «kompetentsiia» u systemi psykholohho-pedahohichnykh katehorii [Analysis of the Concepts of «Competence» and «Competency» in the System of Psychological and Pedagogical Categories]. Pochatkova osvita u konteksti shkilnykh zmin: teoriia, metodyka, praktyka, dosvid: monografiia. Uman: Vydavets «Sochinskyi M. M.», pp. 78–98 [in Ukrainian].

4. Drozd, T. M. (2013), Komunikatyvna kompetentnist vchytelia: teoriia i praktyka [Communicative Competence of a Teacher: Theory and Practice]. Naukovo-metodychnyi posibnyk. Vinnytsia: MMK, 124 pp. [in Ukrainian].

5. Zalizniak, A. O. (2013), Movlennieva kompetentnist yak skladova protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnioho vykhovatelia [Speech Competence as a Component of the Professional Training of Future Educators]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, № 8, Ch. 2, pp. 164–170 [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, I. V. (2010), Problema komunikatyvnoi kompetentnosti u vitchyznianii ta zarubizhnii psykholohii [The Problem of Communicative Competence in Domestic and Foreign Psychology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrovska akademiia"*. Seriia: Psykholohiia i pedahohiia, Vyp. 14, pp. 167–176 [in Ukrainian].

7. Korniaka, O. M. (2016), Komunikatyvna kompetentnist yak vyznachalnyi chynnyk profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly [Communicative Competence as a Determining Factor of Professional Self-Realization of a Higher Education Teacher]. *Aktualni problemy psykholohii*, Tom V, Vyp. 16, pp. 82–195 [in Ukrainian].

8. Lytvynska, S. V., Prykhodko, O. Yu. (2026), Formuvannia profesiino-movlennievoi kompetentnosti yak oboviazkovoi skladovoi profesiinoi kompetentnosti maibutnioho fakhivtsia [Formation of Professional Speech Competence as a Mandatory Component of Professional Competence of a Future Specialist]. Available at: https://jias.donnu.edu.ua/article/view/14622/14528 (Accessed: 25 January 2026) [in Ukrainian].

9. Mazur, H. S., Tesliuk, V. M. (2013), Poniattia komunikatyvnoi kompetentnosti: naukovi pidkhody ta vyznachennia sutnosti [The Concept of Communicative Competence: Scientific Approaches and Definition of Its Essence]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu biorosursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. Seriia: Pedahohiia, psykholohiia, filosofiya, Vyp. 192(2), pp. 227–232 [in Ukrainian].

10. Orap, M. (2026), Movlennieva kompetentnist i movlennieva diialnist suchasnoi molodi [Speech Competence and Speech Activity of Modern Youth]. Available at: https://social-science.uu.edu.ua/article/183 (Accessed: 25 January 2026) [in Ukrainian].

11. Pasynok, V. H. (1999), Movna pidhotovka studentiv yak zahalnopedahohichna problema [Language Training of Students as a General Pedagogical Problem]. Monografiia. Kharkiv: Livyi Bereh, 154 pp. [in Ukrainian].

12. Skybun, N. D. (2015), Profesiina movlennieva kompetentnist yak naukove poniattia [Professional Speech Competence as a Scientific Concept]. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, III (37), Issue: 75, pp. 76–79 [in Ukrainian].

13. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi linhvodydaktyky [Text] (2015), Navch. posibnyk; za zah. red. prof. M. Pentiliuk [Dictionary-Reference Book on Ukrainian Linguodidactics]. Kyiv: Lenvit, 319 pp. [in Ukrainian].

14. Skrypnyk, N. I. (2020), Movlennieva kompetentnist – osnova suchasnoi pidhotovky studentiv-slovesnykiv humanitarno-pedahohichnoho koledzhu [Speech Competence as the Basis of Modern Training of Students-Linguists in a Humanitarian-Pedagogical College]. *Innovatsiina pedahohiia*, Vyp. 25, Tom 1, pp. 104–107 [in Ukrainian].

15. Solovei, L. S. (2014), Kompetentnisnyi pidkhid i optymizatsiia turystychnoi osvity [Competence-Based Approach and Optimization of Tourism Education]. Liudskyi kapital v umovakh transformatsii ukrainskoho suspilstva: mizhnar. nauk. konf. vyklad., asp. i stud. / zb. tez. Kyiv: Akad. pratsi i sots. vidnosyn Feder. prof. spilok Ukrainy, pp. 23–24 [in Ukrainian].

16. Chobotariova, O. I. (2026), Komunikatyvna kompetentnist: teoretychnyi aspekt [Communicative Competence: Theoretical Aspect]. Available at: file:///C:/Users/Smolo/Downloads/1917-Article%20Text-3687-1-10-20150428.pdf (Accessed: 25 January 2026) [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1014-1026

Приходько Олена Олександрівна старший викладач кафедри галузевого перекладу та іноземних мов, Херсонський національний технічний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-8732-3659

Якушенко Інна Олександрівна старший викладач кафедри галузевого перекладу та іноземних мов, Херсонський національний технічний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-4941-9411

ЦИФРОВІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто цифровізацію англомовної підготовки як вагомий чинник розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах трансформації сучасного освітнього простору. Обґрунтовано доцільність використання цифрових технологій як ефективного інструменту формування аналітичних, оцінювальних та рефлексивних умінь у процесі вивчення англійської мови. Розглянуто основні цифрові ресурси та педагогічні підходи, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення в умовах цифровізації освітнього процесу. Проаналізовано сучасні підходи до викладання англійської мови з використанням цифрових технологій та визначено їх вплив на формування критичного мислення здобувачів освіти.

Визначено основні цифрові інструменти та платформи (онлайн-курси, інтерактивні навчальні середовища, сервіси для спільної роботи, мультимедійні ресурси), що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та розвитку таких компонентів критичного мислення, як аргументація, рефлексія, самостійність суджень і здатність до вирішення проблем. Наголошено, що поєднання англомовної підготовки з цифровими методами навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності та здатності критично оцінювати інформацію.

У ході дослідження встановлено, що інтеграція цифрових технологій в англомовну підготовку здобувачів вищої освіти сприяє підвищенню навчальної мотивації, забезпечує персоналізацію освітнього процесу та

створює сприятливі умови для формування навичок критичного осмислення іншомовного інформаційного контенту.

Доведено, що цифровізація англомовної підготовки виступає ефективним педагогічним чинником розвитку критичного мислення.

У межах дослідження розроблено та впроваджено комплекс педагогічних заходів, спрямованих на розвиток критичного мислення здобувачів освіти різних спеціальностей Херсонського національного технічного університету в процесі навчання іноземних мов. Обґрунтовано необхідність подальшого науково-методичного супроводу цифровізації іншомовної підготовки.

Ключові слова: цифровізація освіти, англомовна підготовка, критичне мислення, здобувачі вищої освіти, цифрові технології.

Prykhodko Olena Oleksandrivna Senior Lecturer of the Department of Specialised Translation and Foreign Languages, Kherson National Technical University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-8732-3659

Yakushenko Inna Oleksandrivna Senior Lecturer of the Department of Specialised Translation and Foreign Languages, Kherson National Technical University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-4941-9411

DIGITALIZATION OF ENGLISH LANGUAGE TRAINING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article discusses the digitalization of English language training as a crucial factor in the development of critical thinking among higher education students within the context of the transformation of the modern educational space. It substantiates the feasibility of using digital technologies as an effective tool for developing analytical, evaluative, and reflective skills in the process of learning English. The primary digital resources and pedagogical approaches that foster cognitive activity and promote critical thinking in the context of digital education are examined. Modern approaches to teaching English using digital technologies are analyzed, and their impact on students' critical thinking is assessed.

The main digital tools and platforms (online courses, interactive learning environments, collaboration services, and multimedia resources) that contribute to the activation of students' cognitive activity and the development of critical thinking components, such as argumentation, reflection, independent judgment, and problem-solving skills, have been identified. It is emphasized that combining

English language training with digital teaching methods enhances cognitive engagement, independence, and the ability to evaluate information critically.

The study found that integrating digital technologies into English language training for higher education students boosts learning motivation, personalizes the educational process, and fosters the development of critical thinking skills in relation to content in foreign languages.

It has been proven that the digitalization of English language training is an effective pedagogical factor in the development of critical thinking.

As part of the study, a set of pedagogical measures aimed at the development of critical thinking of students of various specialties of Kherson National Technical University in the process of learning foreign languages was developed and implemented. The need for further scientific and methodological support for the digitization of foreign language training was substantiated.

Keywords: digitalization of education, English language training, critical thinking, higher education students, digital technologies.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі англійська мова набула статусу універсального засобу міжнародної наукової, професійної та міжкультурної комунікації. Для закладів вищої освіти англомовна підготовка здобувачів вищої освіти є не лише інструментом підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, але й важливим чинником інтелектуального розвитку особистості. Особливої актуальності набуває проблема формування критичного мислення студентів у процесі вивчення іноземної мови, що відповідає вимогам компетентнісного підходу та концепції освіти протягом життя.

Цифровізація освітнього процесу суттєво трансформує традиційні підходи до навчання англійської мови. Використання цифрових технологій, онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів та мультимедійних засобів створює нові можливості для розвитку когнітивних умінь, зокрема аналітичного, рефлексивного та критичного мислення. У цьому контексті виникає потреба наукового осмислення ролі цифрових інструментів у модернізації англомовної підготовки здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростаючими вимогами до рівня володіння англійською мовою майбутніми фахівцями в умовах глобалізації та цифрової трансформації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування цифрової компетентності стали предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних учених. Серед вітчизняних дослідників особливу увагу заслуговують праці Н. Арістової, О. Малихіна, С. Алексєєвої, Л. Калініної, В. Лапінського, Р. Гуревича, у яких проаналізовано структуру цифрових

компетентностей, а також методики їх інтеграції в освітні програми. Науковці наголошують на важливості формування не лише технічних умінь і навичок, а й критичного мислення, здатності до безперервної самоосвіти та етичного й відповідального використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

У зарубіжній науковій спільноті значний внесок у розвиток теоретичних та практичних аспектів цифрової освіти зробили Celest C. Kerlow, що досліджує мультидисциплінарні підходи до цифрового навчання; Christopher Turner – автор робіт про цифрову грамотність у контексті інформаційної ери; Carmen Sánchez розглядає цифрові інструменти як засіб підтримки інклюзивної освіти; а також Gary Anderson, що працює над моделями оцінювання цифрових компетентностей у глобальному контексті.

Проблематику специфіки використання цифрових технологій у процесі викладання іноземних мов ґрунтовно висвітлено в працях А. Черненка, Л. Левицької, О. Гуліча, В. Четверика, І. Костікової, Л. Голубничої, О. Верховцевої, В. Дроздової та інших науковців. У своїх дослідженнях автори наголошують на значному дидактичному потенціалі цифрових інструментів, зокрема в контексті формування й розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Формування цифрової компетентності в сучасній освіті безпосередньо пов’язане з розвитком критичного мислення, оскільки ефективне використання цифрових технологій передбачає вміння аналізувати й оцінювати інформацію, здійснювати рефлексію та приймати обґрунтовані рішення в умовах інформаційного перенасичення.

За філософським підходом критичне мислення розглядають зарубіжні дослідники М. Ліпман, П. Фасьоне, Д. Халперн, В. Індраесіене та ін., які трактують його як здатність особистості до усвідомленого, рефлексивного та аргументованого мислення, спрямованого на аналіз, оцінювання інформації, формулювання обґрунтованих суджень і прийняття раціональних рішень.

Науковцями розроблено педагогічну технологію формування критичного мислення (О. Пометун, А. Лякішева, В. Вітюк, І. Кашуб’як, В. Петренко та ін.; Yuan R., Liao W., Wang Z., Kong J., Zhang Y.), спрямовану на розвиток умінь аналізувати інформацію, виявляти причинно-наслідкові зв’язки, формулювати власну позицію та здійснювати її аргументований захист у процесі навчальної діяльності.

Водночас питання інтеграції цифрових технологій саме в англомовну підготовку здобувачів вищої освіти з акцентом на розвиток критичного мислення потребує подальшого теоретичного узагальнення та систематизації.

Мета статті. Метою цього дослідження є здійснення ґрунтовного теоретичного аналізу цифровізації англомовної підготовки як чинника розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати сутність цифровізації англомовної підготовки у закладах вищої освіти;
- охарактеризувати поняття критичного мислення та його значення в освітньому процесі;
- визначити роль цифрових технологій у формуванні та розвитку критичного мислення в процесі вивчення англійської мови.
- Надати приклади впровадження інноваційних підходів у навчальний процес із використанням цифрових технологій для розвитку критичного мислення:

Виклад основного матеріалу. Цифровізація англомовної підготовки в закладах вищої освіти відкриває нові можливості для активізації пізнавальної діяльності здобувачів та формування їхньої автономності в навчанні. Використання цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних платформ і онлайн-комунікації сприяє розвитку критичного мислення через аналіз, оцінювання та інтерпретацію інформації іноземною мовою. У цьому контексті англомовна підготовка постає не лише як засіб мовної компетентності, а й як важливий чинник інтелектуального розвитку майбутніх фахівців. Дослідник Л. Сусол стверджує, що комунікативне навчання відбувається таким чином, що вся його суть та організація пронизані принципами новизни [1, с. 140].

Важливим теоретичним підґрунтям англомовної підготовки є концепція іншомовної комунікативної компетентності. На думку Н. Юхно іншомовну компетентність слід розуміти як інтегральну особистісно-професійну освіту, яка визначає здатність та готовність фахівця до креативного вирішення практико-орієнтованих та інформаційно-комунікативних завдань у галузі професійної діяльності та іншомовного професійно орієнтованого спілкування [2, с.118].

У сучасних умовах зазначена концепція доповнюється поняттям цифрової компетентності, що визначає здатність студентів ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання та майбутній професійній діяльності

Цифровізація освіти є одним із провідних напрямів розвитку сучасної вищої освіти. Вона передбачає широке впровадження цифрових технологій у всі складові освітнього процесу, зокрема зміст навчання, методи, форми та засоби його організації. Вітчизняні науковці підкреслюють, що цифрова трансформація освіти є комплексним і системним процесом модернізації

освітньої діяльності, який здійснюється шляхом інтеграції цифрових технологій та спричиняє суттєві зміни традиційних освітніх моделей і підходів до навчання [3].

У контексті англомовної підготовки цифровізація створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення та рефлексії.

Критичне мислення належить до ключових компетентностей сучасної людини, оскільки охоплює здатність особистості аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формулювати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення. За визначенням В. Надурака, критичне мислення є навичкою, що передбачає вміння аналізувати власний процес мислення з огляду на його відповідність критеріям раціональності. До такого типу мислення людина вдається тоді, коли прагне отримати коректні висновки, для чого здійснює перевірку міркувань, які до них ведуть [4, с. 143].

Під час вивчення англійської мови студенти працюють з різноманітними текстами, зокрема науковими статтями, аналітичними матеріалами, публіцистикою, що потребує інтерпретації, порівняння та оцінювання інформації. Обговорення проблемних питань, участь у дебатах, написання есе та проєктна діяльність англійською мовою сприяють формуванню навичок аргументації та логічного мислення. Знаково простежити, що успішне впровадження цифрових інструментів до навчального процесу сприяє не лише формуванню мовних компетенцій, а й розвитку аналітичного мислення, здатності до аргументованої комунікації. Це особливо важливо в умовах інформаційного перевантаження, коли здобувачі повинні вміти оцінювати достовірність інформації та формувати власні обґрунтовані висновки [5].

Модернізація мовної підготовки в умовах цифровізації освіти передбачає трансформацію ролі викладача. Сучасний викладач виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, тьютором і консультантом, який організовує навчальну діяльність здобувачів освіти та спрямовує їх на самостійне пізнання і розвиток. Поділяємо думку С. Романчук, що завдання викладача – забезпечити наявність відповідного контексту на заняттях шляхом постійного створення ситуацій професійного спілкування, заохочувати студентів до активної участі в діалогах, підтримувати ініціативу й розвивати навички інтерактивного навчання [6, с. 45].

Аналізуючи цифрову компетентність викладача, українські дослідники пов’язують її зі здатністю до пошуку, створення та поширення цифрових освітніх ресурсів, а також з ефективним управлінням і організацією використання цифрових технологій в освітньому процесі. Цифрова компетентність сприяє підвищенню рівня інклюзії та персоналізації навчання,

активному залученню здобувачів освіти до навчальної діяльності й характеризується креативним та відповідальним використанням цифрових технологій для обробки інформації, комунікації, створення контенту та розв'язання освітніх і професійних проблем [7, с. 30].

Інтерактивні цифрові платформи, онлайн-дискусії, блоги та вікі-проєкти створюють умови для активної взаємодії, спільного конструювання знань і рефлексії. LMS, мобільні застосунки, відеоконференції та інтерактивні ресурси розширюють доступ до автентичних англомовних матеріалів, сприяють індивідуалізації навчання й формуванню автономії студентів. Завдяки цьому здобувачі освіти отримують можливість самостійно планувати навчальну діяльність і контролювати власний прогрес.

Залучення автентичних відео- та аудіоматеріалів, подкастів і онлайн-курсів англійською мовою сприяє розвитку навичок аналізу інформації з різних джерел. Виконання завдань, спрямованих на порівняння різних позицій, виявлення упередженості, оцінювання аргументів і достовірності інформації, стимулює формування критичного мислення та аналітичних умінь.

Цифрові освітні платформи, зокрема Google Classroom, Moodle та Microsoft Teams, а також інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії, онлайн-дебати й навчальні ігри, створюють сприятливі умови для розвитку аналітичних умінь, прийняття обґрунтованих рішень і формування логічного мислення. Їх застосування забезпечує доступ до різноманітних навчальних матеріалів, спрямованих на розвиток як рецептивних, так і продуктивних мовленнєвих навичок, а також ефективних засобів комунікації та оперативного зворотного зв'язку. Це, у свою чергу, сприяє персоналізації освітнього процесу та підвищує рівень його інтерактивності й результативності [5].

Проєктне навчання з опорою на цифрові інструменти (онлайн-дошки Miro, Padlet, сервіси візуалізації Canva) дозволяє студентам здійснювати самостійні дослідження, оцінювати якість інформаційних джерел та аргументовано презентувати результати власної діяльності.

Крім того, інструменти штучного інтелекту та аналітики даних забезпечують персоналізацію навчання й стимулюють рефлексію, що є важливою складовою розвитку критичного мислення студентів. Вітчизняна дослідниця рефлексивного мислення Н. Дмитренко стверджує, що навички рефлексивного мислення сприяють поглибленню мотивації до навчання, завдяки якій мають з'явитися прагнення до самостійного підвищення рівня компетентності [8].

Слід погодитися з думкою українських розвідників, що цифрові платформи дозволяють здійснювати навчання в інтерактивному форматі, де

здобувачі не лише пасивно сприймають знання, але й активно взаємодіють із контентом [5]. Спираючись на роботи Гульчук Б. Л., Лісової Ю. О., Папіжук В. О. [5], ми розробили та впровадили декілька педагогічних заходів, спрямованих на розвиток критичного мислення здобувачів освіти в процесі навчання іноземних мов. Зокрема, було інтегровано цифрові інструменти, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, формуванню навичок аналізу, порівняння, інтерпретації інформації та аргументованого висловлення власної позиції іноземною мовою.

Наведемо приклад практичного заняття.

Тема: Цифрові інструменти як засіб розвитку критичного мислення під час навчання англійської мови.

Запропоноване заняття присвячене темі використання цифрових технологій і формування навичок критичного мислення під час опанування англійської мови та реалізується у форматі інтерактивної групової роботи з елементами fact-checking.

Цільова аудиторія: студенти спеціальності F5 Кібербезпека та захист інформації.

Мета заняття: комплексний розвиток мовних, когнітивних і цифрових компетентностей здобувачів освіти. У навчальному аспекті заняття спрямоване на формування вмінь перевіряти достовірність англомовних тверджень і новин, удосконалення навичок читання, аналізу та інтерпретації інформації з англомовних джерел, а також на розширення лексичного запасу з тем digital technologies, education та media literacy.

Розвивальна мета: розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, навичок аргументації, а також у формуванні цифрової грамотності та відповідального ставлення до споживання інформації.

Виховний аспект заняття спрямований на усвідомлення проблеми фейкових новин, формування інформаційної культури та дотримання принципів академічної доброчесності. Для реалізації заняття використовуються цифрові пристрої (комп’ютери або смартфони) з доступом до Інтернету, пошукові можливості Google, а також спеціалізовані fact-checking ресурси, зокрема Snopes, FactCheck.org, PolitiFact та Reuters Fact Check. Заняття розпочинається з етапу вступної мотивації, під час якого викладач ставить проблемне запитання: “Can we trust everything we read online, especially about education and technology?”. Це запитання стимулює обговорення та активізує попередній досвід студентів, зокрема приклади фейкових новин або маніпулятивної інформації, з якими вони стикалися в соціальних мережах чи медіа. Підсумком етапу стає усвідомлення того, що цифрові технології забезпечують широкий доступ до інформації, однак не вся вона є надійною та достовірною.

На наступному етапі відбувається ознайомлення з поняттям fact-checking:

- *What is fact-checking?*
- *Difference between opinion, fact, and fake news*
- *Main criteria of fact-checking*.

Викладач у формі короткого пояснення або мініпрезентації розкриває сутність перевірки фактів, пояснює різницю між фактом, особистою думкою та фейковою новиною, а також окреслює основні критерії оцінювання достовірності інформації, зокрема аналіз джерела, автора, дати публікації та наявності підтверджень в інших незалежних джерелах.

Ключовим елементом заняття є інтерактивна групова робота. Учні об'єднуються у невеликі групи та отримують англомовні твердження, які можуть бути як правдивими, так і маніпулятивними:

1. "Artificial intelligence will completely replace English teachers by 2030."
2. "Using smartphones in English lessons always reduces students' attention span."
3. "Online language learning apps are scientifically proven to be more effective than traditional classes."
4. "Digital tools improve critical thinking skills in language learners."

Завдання груп полягає у пошуку першоджерела твердження, перевірці інформації за допомогою пошукових систем і спеціалізованих фактче-кінгових сайтів, заповненні аналітичної таблиці (claim, source, evidence, verdict) та підготовці короткої усної презентації англійською мовою.

Під час презентації результатів кожна група представляє власні висновки, аргументує їх на основі знайдених фактів і відповідає на запитання інших учасників.

Викладач у цьому процесі виконує роль фасилітатора, коригує мовні помилки, акцентує увагу на логіці міркувань і підкреслює сильні сторони аргументації.

Такий формат сприяє розвитку не лише мовної компетентності, а й навичок публічного виступу та командної роботи.

Завершальним етапом заняття є підсумкове обговорення та рефлексія.

Запитання для дискусії:

- *Why is fact-checking especially important when learning English?*
- *How do digital technologies help and how can they mislead us?*
- *What skills did you use today besides language skills?*

Студенти обговорюють значення fact-checking у процесі вивчення англійської мови, аналізують, як цифрові технології можуть як допомагати навчанню, так і вводити в оману, а також визначають, які навички, окрім

мовних, вони застосовували під час заняття. Це сприяє усвідомленню міждисциплінарного характеру отриманих умінь.

Як засвідчили заняття зі студентами ХНТУ, позитивно зарекомендувала себе практика роботи з використанням методу case study та інструментів EdTech.

Тема: Ефективність використання цифрових EdTech-інструментів (Moodle, Kahoot, Mentimeter) у процесі вивчення англійської мови на основі кейс-методу.

Цільова аудиторія: студенти спеціальності F7 Комп'ютерна інженерія.

Основна ідея заняття полягає в аналізі змодельованої навчальної ситуації, де викладач стикається з проблемою низької мотивації студентів, нерівномірної участі в онлайн-активностях та складнощів у перевірці рівня засвоєння лексики й граматики з теми "Everyday Communication".

Заняття має практико-орієнтований характер і спрямоване на формування у студентів уміння приймати обґрунтовані рішення з опорою на цифрові інструменти.

Розвивальний аспект заняття полягає у формуванні проблемного мислення, уміння аналізувати ситуації, прогнозувати наслідки прийнятих рішень та працювати в команді. Студенти вчаться критично оцінювати ефективність цифрових інструментів, обґрунтовувати свій вибір і адаптувати технології до потреб конкретної аудиторії. Окрім цього, розвиваються цифрова компетентність, комунікативні навички англійською мовою та здатність до саморефлексії.

Виховний аспект заняття спрямований на формування відповідального ставлення до навчання, культури цифрової взаємодії, поваги до думок інших та усвідомлення ролі технологій як засобу співпраці, а не лише контролю.

Заняття виховує відкритість до інновацій, готовність до безперервного професійного розвитку та етичне використання цифрових ресурсів у навчанні.

Сценарій заняття розгортається як цілісний аналіз кейсу. На початку викладач окреслює проблему:

- *A group of students is studying English in a blended learning format; however, most of them work passively in Moodle, ignore assignments, or complete them only formally, and traditional assessments do not provide an accurate picture of their actual level of knowledge.*

Завдання: проаналізувати цю ситуацію та визначити причини проблеми, зокрема низький рівень інтерактивності, відсутність зворотного зв'язку та одноманітність форм роботи. Далі учасники заняття переходять

до обговорення можливих рішень із використанням конкретних цифрових інструментів. У процесі аналізу кейсу студенти пропонують структуру заняття, у якій Moodle використовується як базова платформа для організації навчального контенту, розміщення автентичних текстів, відеоматеріалів та диференційованих завдань з автоматичною перевіркою. Kahoot розглядається як інструмент для швидкої діагностики знань, актуалізації лексики та граматики у формі гри, що підвищує мотивацію й емоційну залученість. Mentimeter використовується для збору думок, рефлексії, анонімних відповідей і формування хмар слів, що допомагає кожному студенту відчути свою значущість у навчальному процесі. У результаті обговорення формується комплексне рішення, яке поєднує всі три інструменти в межах одного заняття з англійської мови.

Таким чином, дане практичне заняття є прикладом цілісного кейс-аналізу з використанням EdTech, який поєднує навчальні, розвивальні та виховні цілі й демонструє, як цифрові інструменти можуть ефективно підвищувати якість вивчення англійської мови.

Онлайн-дебати (Digital Debates) є ефективною формою організації навчальної діяльності, що може відбуватися як у синхронному, так і в асинхронному форматі з використанням таких інструментів, як Zoom, MS Teams або Google Docs.

Цільова аудиторія: студенти спеціальності В2 Дизайн

Основне завдання полягає в тому, щоб студенти англійською мовою підготували аргументи, контраргументи та письмову або усну рефлексію щодо обраної проблеми.

Метою такої діяльності є формування вмінь аргументовано висловлювати власну думку іноземною мовою, критично оцінювати позиції інших учасників та свідомо використовувати цифрові інструменти для навчальної комунікації.

Розвивальна мета полягає в розвитку логічного та критичного мислення, мовленнєвої компетентності, навичок аналізу й узагальнення інформації, а також умінь співпраці в онлайн-середовищі.

Виховна мета спрямована на формування культури дискусії, поваги до альтернативних поглядів, відповідальності за власну позицію та толерантного ставлення до співрозмовників у процесі обговорення.

Під час онлайн-дебатів студентам пропонуються актуальні теми для обговорення:

- *Is digital learning more effective than traditional learning?*
- *Can AI replace language teachers?*

Завдання: студенти готують аргументи, контраргументи та рефлексію англійською мовою.

Запропоновані завдання передбачали проблемно-пошукову діяльність, аналіз різних точок зору, дискусії в малих групах і рефлексію результатів навчання. Особлива увага приділялася формуванню вміння ставити запитання, оцінювати достовірність джерел та застосовувати набуті знання в нових комунікативних ситуаціях.

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу встановлено, що цифровізація англомовної підготовки здобувачів вищої освіти у поєднанні з упровадженням цілеспрямованих педагогічних заходів виступає вагомим чинником формування та розвитку їхнього критичного мислення. Застосування цифрових освітніх технологій, зокрема онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів, мультимедійних матеріалів і засобів для організації спільної діяльності, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, а також розвитку навичок аналізу, синтезу, оцінювання інформації та аргументованого висловлення власної позиції англійською мовою.

Використання цифрових інструментів істотно розширює дидактичний потенціал мовної підготовки та відповідає запитам і викликам сучасного інформаційного суспільства.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні ефективності окремих цифрових методик і освітніх платформ, а також у розробленні моделей комплексного впровадження цифровізації з урахуванням спеціальності та рівня мовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Сусол Л. О. Сучасні підходи щодо інтенсивної форми вивчення англійської мови для здобувачів вищої освіти. Закарпатські філологічні студії. Випуск 23. Том 2. – Режим доступу: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.2.27

2. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. Наукові записки кафедри педагогіки. 2022. № 51, С. 113-120. – Режим доступу: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13

3. Гуліч О. О., Четверик В. К. Цифрова трансформація іншомовної підготовки в умовах інтернаціоналізації. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія . № 6. 2024. – Режим доступу: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-08-02

4. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2022. 28 (2). – Режим доступу: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7

5. Гульчук Б. Л., Лісова Ю. О., Папіжук В. О. Інтеграція цифрових інструментів у розвиток критичного мислення під час навчання іноземних мов. Педагогічна академія. Наукові записки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://doi.org/10.5281/zenodo.14756230

6. Романчук Світлана. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов студентами. International Science Journal of Education & Linguistics. Vol. 2, No. 6, 2023, pp.34-47. – Режим доступу: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230206.05

7. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагога в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. Тенденції розвитку вищої освіти. Вісник №

13 (169). Серія: Педагогічні науки. – Режим доступу: https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823

8. Дмитренко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. Психологія і суспільство,2018. № 5. – Режим доступу: URL:pis.tneu.edu.ua

References:

1. Susol, L. O. (2022). Suchasni pidkhody shchodo intensyvnoi formy vyvchennia anhliiskoi movy dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity [Modern approaches to an intensive form of learning English for students of higher education]. *Zakarpatski filolohichni studii - Transcarpathian philological studies*, 23 (2). [in Ukrainian]. Retrieved from https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.2.27

2. Yukhno, N. V. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv. [The essence and structure of foreign language communicative competence of specialists], *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky - Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 51, 113–120. Retrieved from https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-13

3. Hulich, O. O., & Chetveryk, V. K. (2024). Tsyfrova transformatsiia inshomovnoi pidhotovky v umovakh internatsionalizatsii. [Digital transformation of foreign language training in conditions of internationalization] *Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pedahohika ta psykholohiia - Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*,6.[in Ukrainian].Retrievedfrom https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-08-02

4. Nadurak, V. (2023). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: concept and practice]. *Filosofiia osvity - Philosophy of Education*, 28 (2). [in Ukrainian]. Retrieved from https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7

5. Hulchuk, B. L., Lisova, Yu. O., & Papizhuk, V. O. (2024). Intehratsiia tsyfrovykh instrumentiv u rozvytok krytychnoho myslennia pid chas navchannia inozemnykh mov [Integration of digital tools in the development of critical thinking during foreign language learning]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky*. - *Pedagogical Academy. Scientific notes.* [in Ukrainian]. Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.14756230

6. Romanchuk, Svitlana. (2023). Rol kohnityvno-komunikatyvnoho pidkhodu u vyvchenni inozemnykh mov studentamy [The role of the cognitive-communicative approach in the study of foreign languages by students]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 6 (2), 34–47. [in Ukrainian]. Retrieved from https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230206.05

7. Tolochko, S. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia [Digital competence of the teacher in the conditions of digitalization of educational and distance learning institutions]. *Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity. Visnyk. Serii: Pedahohichni Nauky - Trends in the development of higher education.* 13 (169). [in Ukrainian]. Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823

8. Dmytrenko, N. (2018). Refleksyvne myslennia v konteksti teoretychnoho ta empirychnoho piznannia psykhichnoi realnosti [Reflective thinking in the context of theoretical and empirical knowledge of mental reality]. *Psykholohiia i suspilstvo - Psychology and society*, 5. [in Ukrainian]. Retrieved from http://pis.tneu.edu.ua

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821. 161. 2 : 8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1027-1038

Процюк Любов Богданівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-003-15820434

ІСТОРИЧНА ДРАМАТУРГІЯ БОРИСА ГРІНЧЕНКА ТА ЇЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Анотація. У статті досліджується освітньо-виховний потенціал історичної драматургії Бориса Грінченка в контексті розвитку української літератури кінця XIX – початку XX століття. Особливу увагу зосереджено на специфіці осмислення історичного минулого як важливого чинника формування національної свідомості, моральних цінностей і громадянської позиції читача. Показано, що історична тематика в драматургії Грінченка виконує не лише естетичну, а й виразну просвітницьку та націєтворчу функцію, спрямовану на пробудження історичної пам'яті українського народу. Проаналізовано особливості драматичного конфлікту в п'єсах письменника, який розгортається у двох взаємопов'язаних площинах — суспільно-історичній та особистісно-психологічній. Наголошено, що конфлікт у творах Грінченка зумовлений зіткненням індивідуальної волі героя з об'єктивними історичними обставинами, проблемою морального вибору та відповідальності особистості перед народом і історією. Окремо розглянуто типологію позитивних і негативних персонажів, зокрема образи активних національно свідомих героїв, жінки-берегині та антигероїв як носіїв дегуманізованих цінностей.

На матеріалі п'єс «Степовий гість», «Ясні зорі», «Серед бурі» доведено, що драматургія Бориса Грінченка поєднує риси реалізму з елементами романтичної героїзації, водночас зберігаючи орієнтацію на виховання активної, морально стійкої особистості. Зроблено висновок, що історичні драми письменника мають значний потенціал для використання в сучасному освітньому процесі як засіб формування національної самосвідомості, історичного мислення та етичних орієнтирів. Окремо акцентовано увагу на ролі діалогу, символіки та пісенного елементу як засобів поглиблення ідейно-художнього змісту драм і посилення їхнього емоційного впливу на глядача й читача. Підкреслено, що звернення Грінченка до героїчних сторінок визвольної боротьби українського народу має виразний

педагогічний ефект, оскільки сприяє утвердженню ідеалів громадянської мужності, активної життєвої позиції та віри в історичну перспективу нації. Історична драматургія письменника постає як важливий складник культурної пам'яті та ефективний інструмент виховання в умовах сучасних суспільних викликів.

Ключові слова: історична драматургія, драматичний конфлікт, національна свідомість, освітньо-виховний потенціал, історична пам'ять, націєтворення, образ героя, моральний вибір, патріотичне виховання.

Protsiuk Liubov Bohdanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Ukrainian Literature Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-003-15820434

HISTORICAL DRAMA OF BORYS HRINCHENKO AND ITS EDUCATIONAL POTENTIAL

Abstract. The article examines the educational and formative potential of Borys Hrinchenko's historical dramaturgy within the context of the development of Ukrainian literature at the late nineteenth and early twentieth centuries. Special attention is paid to the interpretation of the historical past as a crucial factor in shaping national consciousness, moral values, and the civic stance of the reader. It is demonstrated that historical themes in Hrinchenko's dramas perform not only an aesthetic function but also a pronounced enlightening and nation-building role aimed at awakening historical memory and national self-awareness of the Ukrainian people. The study analyzes the specificity of dramatic conflict in Hrinchenko's plays, which unfolds in two interrelated dimensions—socio-historical and personal-psychological. The conflict is shown to arise from the confrontation between the individual will of the protagonist and objective historical circumstances, as well as from the problem of moral choice and personal responsibility before the people and history. Particular attention is devoted to the typology of positive and negative characters, including nationally conscious active heroes, the image of woman as a moral guardian, and anti-heroes as bearers of dehumanized values.

Based on the analysis of the plays *Stepovyi Hist* (*The Steppe Guest*), *Yasni Zori* (*Bright Stars*), and *Sered Buri* (*Amid the Storm*), the article proves that Hrinchenko's dramaturgy combines features of realism with elements of romantic heroization while preserving a clear orientation toward the moral education of an active and ethically resilient personality. The study emphasizes the role of dialogue, symbolism, and song elements as artistic means that intensify the

ideological content of the dramas and enhance their emotional impact. It is concluded that Hrinchenko's historical dramaturgy constitutes an important component of cultural memory and possesses significant potential for use in contemporary education as a means of fostering national identity, historical thinking, civic courage, and faith in the historical prospects of the nation.

Keywords: historical dramaturgy, dramatic conflict, national consciousness, educational potential, historical memory, nation-building, hero image, moral choice, patriotic education.

Постановка проблеми. Історична тематика в українській літературі в усі часи мала великий вплив на читачів. Упродовж кількох століть поневолення України саме вона акумулювала в собі державницькі ідеї та високі духовні змагання її творців. Нині, в часи піднесення інтересу до історичного досвіду, культурної спадщини, вона відкриває нам нові можливості для соціально-моральних та естетичних пошуків, сприяє формуванню національної свідомості, справжнього естетичного смаку, усвідомленню об'єктивних закономірностей розвитку художнього слова. Історичнп літературна спадщина має важливе значення не лише для літературознавства, а й для сучасного освітнього процесу, сприяючи формуванню національної самосвідомості та утвердженню символу української культурної й інтелектуальної незалежності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Творчий доробок Бориса Грінченка на історичну тематику розглядають дослідники Т. Вірченко, Р. Козлов, Л. Спірідонова. Вони простежують конфігурації тематики, проблематики, поетики драматургії письменника, парадигму стильової манери автора.

Однак деякі історичні п'єси Бориса Грінченка варто було б аналізувати також із перспективи їхнього освітньо-виховного потенціалу.

Мета статті. Проаналізувати історичну драматургію Бориса Грінченка та її освітньо-виховний потенціал

Виклад основного матеріалу. У кінці XIX – на початку XX століття в українській драматургії вже переважали мотиви, далекі від схематичності етнографічно-реалістичного напряму.

Проблема зіставлення та протиставлення особистості і спільноти, особистості та ідеї, особистості та історичної перспективи наповнювали літературні твори новим змістом та формою. Зростав інтерес до осмислення суперечностей людського існування, людина зображалася не як пасивний об'єкт історії, а як творча і будівнича сила, що здатна протистояти сліпому випадку та випадковостям історичних подій, принаймні сповнена життєвої енергії громадянського та особистісного пошуку.

Саме в цій – націєтворчій – перспективі відбувалось переосмислення історії в українській драматургії кінця XIX століття. Конфлікт у таких творах поставав у двох площинах – історичній, яка відповідала реальним подіям, та особистісній. Ці конфлікти ускладнювалися зображенням стосунків головного героя та натовпу, протиставленням одного іншому, взаємонерозумінням, проблемою вибору тощо. Перечитування історії під таким кутом зору виявилося суголосним тодішнім тенденціям, які передбачали реалістичне зображення людини на тлі історії Людина пасивна перетворюється в людину, яка творить і змінює історію, людину, яка постає в стосунках з історією. Поєднання історичної достовірності з художнім осмисленням минувшини надає творам Грінченка виразного просвітницького та виховного характеру. Саме тому історична драматургія письменника зберігає актуальність у сучасному освітньому процесі.

Намагаючись не занадто далеко відходити від історичної достовірності, драматурги прагнули розбудити у своїх сучасників національну самосвідомість через виведення конфлікту національного, (боротьба за незалежність, визначення головних причин нерішучості нації). Цьому в авторів підпорядковане і зображення героїчних моментів історії України у п'єсах, і змалювання з проекцією на реалії початку XX століття сюжетно-конфліктних ситуацій

Прикметною є увага драматургів до періоду визвольних воєн. І це зрозуміло, адже це не лише одні з найдраматичніших періодів української історії, а й час зародження та формування новітньої української самосвідомості. Національна гідність, якою автори наділяють своїх позитивних героїв, протиставляють їх пасивному натовпу, що зображається нерішучим, повільним, таким, для якого треба авторитетного лідера. Національна свідомість центральних характерів доповнюється їхньою особистою непересічністю і привабливими моральними рисами Носій цієї свідомості може помилятись, але не може бути негідником.

Центральними позитивними героями у художньому світі драматургів виступають люди непересічні, сильні, активні в утвердженні своїх ідеалів. Часто етичні та моральні максими героїв п'єс є неспівмірними з реальним життям. Таким чином, драматурги зав'язують конфлікти і намагаються їх вирішити притаманними їхньому індивідуальному стилеві художніми засобами. Часто головними героями стають видатні історичні постаті.

Сутність драматизму (і це поиітно в драматургії Б. Грінченка) корениться у внутрішніх суперечностях героїв. Конфлікт необхідний для глибшого і наочнішого розкриття життєвих колізій. У п'єсі, в якій немає протистояння, не можуть діяти яскраві людські характери. Драматичні конфлікти сильніше виявляються там, де глибше розкрито характери

дійових осіб, котрі вступають у ці конфлікти. Епізодичні персонажі автор теж повинен змальовувати яскраво, і тоді п'єса буде повноцінна в своїх головних і побічних колізіях. Конфлікт у драмі залежить також від складу її дійових осіб та перебігу подій. Не можна не брати до уваги при аналізі п'єси і такі аспекти: чи наявна у творі багатоконфліктна ситуація, чи соціально заангажована природа конфлікту, які способи розв'язання конфлікту тощо.

В теоретичний обіг поняття конфлікт і колізія були запроваджені Гегелем. Фундаментальна розробка цієї проблеми представлена в його «Естетиці». Вчення про драму німецького філософа є закономірним підсумком і розвитком ідей Арістотеля, які стали основою європейської науки про драматичне мистецтво. Гегель не обмежився описом найбільш характерних для тої чи іншої епохи протиріч, як це було у працях його попередників, а розглянув механізм їхнього функціонування в процесі художнього осмислення. Прикметно, що філософ, який у своїх поглядах опирався на ідеї гармонійності буття, що визначається первинністю і пануванням абсолютного духу, займався розробкою естетичних питань, пов'язаниз із втіленням у мистецтві дисгармонійних сил. За Гегелем, основою всього у світі є абсолютний дух. Все, що відбувається у світі з людиною, - це стадії його втілення. Розповсюджуючись на всі боки, розкриваючи себе у своїх особливостях, повний цілісний дух виходить зі стану спокою, і, вступаючи в площину суперечностей заплутаного земного існування, протиставляє себе самому собі. І в цьому розколі він вже більше не в змозі уникнути тих нещасть, які нерозривно пов'язані з усім кінцевим. Процес самоутвердження духу несе в собі антагоністичние зерно, а це означає, що поза боротьбою протилежностей дух проявитися не може. Мистецтво, поряд з релігією та філософією як вищий прояв духовної діяльності людини прагне до осягнення і вираження всеохоплюючих істин абсолютного духу. Отож, відображення протилежностей як форми розвитку абсолютного духу в кінцевому підсумку входить до завдань мистецтва. У цьому контексті драма постає формою художнього втілення дисгармонійних сил буття, що відображають складні взаємини особистості зі світом і самою собою. Саме така модель конфлікту забезпечує пізнавальний, моральний та виховний потенціал драматичного мистецтва.

Праця Захара Мороза «Проблеми конфлікту в драматургії є поодинокою спробою синтетичного аналізу проблеми конфлікту в українській драматургії кінця XIX-початку XX століття. Дослідник вважає, що реалістична драма «в центрі уваги ставить життя позитивного героя, його боротьбу проти всякого гноблення, яка часто закінчується загибеллю героя. Відповідно характерові життя і боротьби, позитивні герої драми змальовуються, як правило, у серйозно-суворих тонах. Їхні антагоністи - це

негативні герої, і вони можуть бути змальовані по-різному: або комічно смішними, або в похмурих тонах жахливо потворними» [4, с. 21].. Захар Мороз виділяє такі конфлікти української драми періоду розвитку реалізму: антагонізм, спричинені диференціацією села (між селянством і поміщиками; між людьми одного середовища); конфлікти між демократичною інтелігенцією та політичною реакцією.

У багатьох п'єсах українських драматургів конфлікти різного типу знаходяться в органічному взаємозв'язку, чергуються. Часто конфлікти в п'єсах розгортаються на фоні сімейного життя, у сфері буденних стосунків. Суть конфлікту може виявлятися безпосередньо (антагоністичні сторони виведені як дійові особи) або ж таким чином, що протиставні тенденції не втілюються у персонажах драми.

Щодо п'єс Бориса Грінченка, то в них конфлікти розвиваються переважно у двох площинах: суспільній і сімейно-побутовій, які переплетені між собою і є основою сюжетної колізії п'єс. Динамічність конфлікту досягається засобами протиставлення різних за сприйманням патріотичної ідеї та різних за своєю суттю людей.. У багатьох аспектах розвиток конфлікту побудований шляхом від окремого до загального. Композиція конфлікту у Грінченка часто ґрунтується на різних співвідношеннях із гармонійністю поведінки героїв.

До драматургійної творчості Б. Грінченко звернувся в середині 90- х років XIX століття і найбільше уваги письменник приділив п'єсам на історичну тематику з виразною популяризаторською і просвітницькою метою: розбудити національно незрілий український народ і спонукати його до боротьби. Сам Борис Грінченко так розумів завдання та шлях розвитку українського театру і драматургії: необхідний особливий репертуар. Для сцени важливі п'єси з минулого України. «свідомість, - пише він, що рідний народ боровся за дорогі йому ясні ідеали і виявив у тій боротьбі свою силу - - ся свідомість підносить нашого духа вгору, зосмілює, надає сили і зважливості і окремій людині і масі» [1, с. 542].

Історичні п'єси Грінченка, на відміну від, скажімо, п'єс Лесі Українки, не побудовані на конфліктних зіткненнях ідей (естетичних, етичних, філософських, релігійних тощо). У них немає відкритого конфліктного фіналу, де вирішення ситуації не вичерпується (як це бачимо у драматургії Володимира Винниченка). Але пошуки героями своєї універсальної правди (Дмитро, Аміна в п'єсі «Ясні зорі»), зображення різних, часто протилежних особливостей національного характеру (Аміна, баша у цій самій п'єсі), - ці тенденції були новими не лише у п'єсах Б. Грінченка, а й у царині пошуків нової тематики, проблематики та світобачення в українській п'єсі кінця XIX-початку XX століття.

Драматурга насамперед цікавить психологія непересічного вчинку героя, можливо, доленосного (Оксана («Серед бурі»), Олена, Дмитро, Аміна)«Ясні зорі»). Письменникові близький конфлікт психологічного плану, сфери роздвоєння почуттів, проблеми вибору перед альтернативою (Оксана, Грицько («Серед бурі»), Дмитро, Аміна («Ясні зорі»), і це теж свідчило про намагання автора звільнитися з-під впливу стандартного літературного мислення). До речі, в Грінченка немає п'єс із безподієвим конфліктом. Мало знайдеться таких творів і у всьому масиві української драматургії XIX століття.

В історичних п'єсах Бориса Грінченка не всі персонажі є носіями конфліктного характеру і в той самий час проблема конфлікту у цих творах драматурга включає в себе і взаємні стосунки дійових осіб, і їхнє ставлення до позаособистісних категорій - суспільства, історії, життя тощо. Сплетення загального і локального конфліктів у цих п'єсах створює так звану «багато-шаровість світобудування». Діалог у п'єсах драматурга будується навколо проблем громадського та патріотичного обов'язку Скажімо, діалог у п'єсі «Ясні зорі» є фактично найважливішою формою розгортання конфлікту.

Наприкінці деяких історичних п'єс драматурга (наприклад, «Ясні зорі», «Серед бурі») частково складається враження ефекту полюсів: тимчасового (дійсності) та позачасового, вічного (ідеалу, мрії). Тут потрібно відзначити, що шляхи пошуку загальної абсолютної національної ідеї героями не завжди перетинаються (Панас і Дмитро у п'єсі «Ясні зорі»). Драматично-конфліктні ситуації у п'єсах Б. Грінченка складаються із таких чинників: протиставлення індивідуально-вольовогго спрямування різних сторін; об'єктивно існуючих суперечностей.

Образ жінки в історичних п'єсах Бориса Грінченка (Наталя, «Степовий гість», Олена, «Ясні зорі», Оксана, «Серед бурі») мав під собою основу певної специфіки українського менталітету з його повагою до жінки-берегині, з його шанобливим ставленням до того, що творить, будує, а не нищить і руйнує. В образах чоловічих героїв історичних п'єс Грінченка частково відбитий (із спробою психологізації) конфлікт особистості зі світом (Дмитро у драмі «Ясні зорі»), хоч дещо невмотивованим є швидке переродження цього героя.

Важливими у розглядуваних п'єсах автора є моменти постулювання (само собою зрозуміло) морального обов'язку героїв (Дмитро, «Ясні зорі», Коваленко, «Серед бурі») і соціальна зумовленість характерів. При певному новаторстві тематики і проблематики п'єси Грінченка ще багато в чому послуговуються підходами поетики старої драми. Скажімо, не цілком доречним є відтінок повчання, моралізаторства в образах деяких позитивних героїв (Олена («Ясні зорі»).

Відповідно до авторської концепції історичного оптимізму була створена п'єса «Степовий гість». У ній (в першодруці вона називалася «За батька») об'єктом змалювання є часи Хмельниччини. Макроконфлікт твору - боротьба українського народу за соціальне й національне визволення з-під польського гніту проектується як на ситуації п'єси, так і на мікросвіті персонажів. Привабливими зображені постаті Якима Демченка, Грицька, кобзаря, Наталі. Перший з них змальований найбільш колоритно. Яким був і в турецькій неволі, гартував свою силу на славному Запоріжжі, одним з най-палкіших борців проти шляхти стає в період повстання. Його постать представлена в різних іпостасях - це патріот, люблячий син і ніжний коханий.У ході розвитку сюжету характер Демченка саморозкривається, поглиблюється. Власне вчинки козака зумовлені не лише особистою образою, а й колізіями суспільного характеру. Є вони й рушієм сюжету п'єси. Загостренню драматизму ситуацій сприяють і прийоми невпізнания та випадковості (підслуханий матір'ю діалог Якима та кобзаря). Як відомо, до цих класичних прийомів зверталося багато митців. Цілісність драматичного героя виявляється в значенні дій і висловлювань персонажа - психологічних, ідейних. З метою рельєфного зображення характеру Якима, автор залучає побутовий фон, контрастні персонажі (Золотницький, Мартин). Діалоги героя з перекинчиками свідчать про його устремління. «Яким. А ти, кате, - убив батька, вбиваєш сина, - але ж бережись. Засяяла вже й нам зірка з неба! Ще трохи - і матимеш ти і всі такі, як ти, відплату за знущання з безщасного народу! Так, я бунтовник! Але тисячі, сотні тисячів бунтовників таких повстануть і страшною грозою весь край струсоне – і впаде ваша сила» [1, с. 443-444].

Бунт традиційного українського ліричного світосприймання, спроба зображення нової сильної особистості (Яким Демченко) - такі характерні особливості цього твору, де конфлікт моральний переростає у конфлікт суспільний. Повнокровному висвітленню Якима Демченка сприяє і образ Наталки, що певною мірою продовжує ряд типологічно споріднених постатей, започаткованих ще п'єсами І. Котляревськогота Г. Квітки-Основ'яненка. Ця героїня має якісно нові риси, зумовлені жанром твору, – сміливість, відвагу в боротьбі з ворогом.

Образ народу є центральним у п'єсі. Конкретизується він через певні дійові особи (селянин Грицько, кобзар та ін.). Реалістично схоплені типи, ситуації відтворюють атмосферу початку визвольної війни 1648 року. Важливу роль у композиції драми відіграють пісні (історичні, жартівливі, ліричні), що передбачають та ілюструють наступні події. Динаміка розвитку колізії посилюється в III дії, а в IV настає розв'язка. З видавничої історії п'єси відомо, що першоваріант твору було перероблено з урахуванням зауваг

Агатангела Кримського. Сценічна історія драми свідчить, що вона була популярною, цікавився нею і театр корифеїв. Амплітуда конфлікту п'єси переростає із відповідальності героя за власну долю до усвідомлення реальної відповідальності за долю близької почуттями і духом людини і врешті за долю народу.

Саме такий шлях проходить у п'єсі Яким Демченко, який готовий підняти повсталий народ на організовану боротьбу. Це вже не образ романтизованого розбійника, який присутній в низці творів Федьковича, Стороженка, в українській романтичній драмі загалом. Шлях цього центрального позитивного героя не негативний, а радше позитивний. Таке зображення ватажка-козака органічно витікає із письменникових поглядів на історичну драму, що полягають не в безпідставній романтизації, а в свідомих художніх пошуках засобів гуманізації боротьби за волю.

Спроби такого письменницького естетичного освоєння дійсності у драматурга переплітаються з намаганням зображення цілісного характеру нової особистості. Тиск політичних обставин на Україні вподовж віків наклав на менталітет українця світосприйняття, спрямоване на підкорення. Демченко ж іде шляхом зміни цього світосприймання, до сильного і вольвого початку. Драматурга цікавить не стільки сутність подій і явищ тієї далекої епохи, скільки, з одного боку, душевний стан його героїв, і, з другого, неможливість усебічно обговорити, широко розвинути морально-філософську проблему взаємин особистості зі своїм народом

Заключні речення героїв більше схожі до агітацій, і це йде трохи на шкоду п'єсі. Але в той самий час це свідомо творилося автором, який мусив зважати на читацьку реакцію. Письменник не хотів бачити читача лінивим, відмежованим від реалій, таким, який не бачить історичної перспективи.

Жінка-ідеал Наталя у п'єсі «Степовий гість» виступає як людина нового типу, яка вписується в контекст естетичних шукань подібного характеру українською драматургією кінця XIX століття. М'якість, милосердя поєднуються в героїні з непохитністю у несприятливих життєвих обставинах, із абсолютною вірністю ідеї.

Спільність особистої долі, драматична відсутність вибору, котру спричиняє життя у сім'ї Золотницького (тут існує повна розірваність духовних зв'язків) єднає Наталю із Василиною. Трагічна недоречність існування Василини у світі великоцінностей її чоловіка Золотницького, відсутність (на відміну від Наталі) у неї життєвої перспективи, спричиняються до деякого автоматизму, маріонеткової поведінки героїні, що пояснюється оточенням, що руйнує її характер. Колишнє сприймання світу крізь призму ідилії спричинилося до її невдалого одруження з чоловіком, котрий переслідував при цьому лише меркантильну мету.. Василина гостро

відчуває абсурдність свого перебування в духовно чужому оточенні, та все-таки не має душевних сил, щоб піднестися до такого рівня морального спротиву, як її годованка Наталя.

Образами Мусія і Ничипора, а особливо Мартина, драматург торкається дегуманізації людини з народу. Викривлення поняття честі в отамана Мартина зводиться виключно до грошових інтересів. Очевидно, що існує підсвідомий, прихований конфлікт Мартина зі своїм господарем Золотницьким, котрому він служить лише доти, доки ця служба входить у сферу його вузьких особистих інтересів. Психологічна агресія Мартина наштовхується на перепону тільки у стосунках із паном. І ця невивільнена негативна енергія незреалізованої душі панського отамана дає підставу твердити про його приховану, а можливо, ним самим до кінця не усвідомлену агресію до господаря.

Та коли непересічні здібності Мартина спрямовувалися виключно у негативне русло, а він все ж залишався цілісною особистістю, то слабкі характером Мусій і Ничипір стали дегенератами, нікчемними ляльками в руках Золотницького. Цікаво, що при спробі зіставлення Золотницького з його сином Ясем впадає у вічі те, що Ясь успадкував від батька лише марнославство. Його ми навіть не можемо назвати негативним героєм, так би мовити антигероєм, бо антигерой - це все ж таки непересічна особистість. Крім того, він у п'єсі другорядний герой, то навіть з цього огляду його схематичність умотивована.

Обов'язково варто звернути увагу на те, що в історичних п'єсах Бориса Грінченка Бориса Грінченка український народ зображено не однорідною масою стосовно національної ідеї, цієї хиби письменникові вдалося уникнути.

Золотницький - антигерой, в якого немає жодної позитивної риси. Вважаємо, що автор свідомо вдався до такого зображення антигероя, щоб таким зчином згустити і увиразнити свої ідеї. Коваленко дивується:

Так он ви як! Ви вже про те забули,
Що стільки раз життя вам рятував
І сам за вас я ранами окрився!
Забули все!.. П'яниці-гультяї
Тепер у нас у раді порядкують,
Немов звірі роздрочені ревуть,
Згубивши вже і розум ввесь, і правду [1, с. 510].

Великої художньої сили досягає сцена словесного поєдинку Золотницького і Грицька. Тут втілено центральний конфлікт п'єси - народне протистояння соціальним та національним непорозумінням.

Введення у сцену драми пісні, яку співають люди в передчутті повстання («Ой Боже, боже, згляньсяся над нами») сповнює наступні сцени незримою присутністю назріваючого бунту. Пісня побудована за принципом художнього паралелізму - синтезу християнського та національного начала - «Бог і Україна».

Елементи авантюрного сюжету драми «Степовий гість» певним чином підсилюють поляризацію образів, а закритий фінал, який є нетрагедійним, теж опосередковано виявляє художню концепцію Грінченка-драматурга, сповнену віри вкраще майбутнє українського народу: «Сталося! Бог посилає нам волю!» [1, с. 456].

Літературознавець З. Мороз зазначає: «література зосереджує увагу на найбільш характерних для даної епохи явищах суспільного буття, що є конфліктами доби... твори, споріднені характером основного конфлікту, ставляться в окремий драматургічний ряд» [4, с. 6]. В історичних п'єсах Івана Карпенка-Карого, М. Старицького, М. Кропивницького, І. Франка, Б. Грінченка цей основний конфлікт набирає універсального змісту, нового осмислення подій минулого задля оптимістичного утвердження художньої і суспільної правди.

Висновки. П'єси Бориса Грінченка створені в руслі авторської концепції історичного оптимізму, художньо осмислюють історичні події крізь призму боротьби українського народу за соціальне й національне визволення. Центральні конфлікти твору розгортаються як на макрорівні історичних подій, так і в мікросвіті персонажів, які еволюціонують від особистого протесту до усвідомленої відповідальності за долю народу. Драматург формує образ активної, морально цілісної особистості, здатної протистояти дегуманізації та пасивності, що має виразне виховне й громадянське спрямування. Важливу роль у реалізації цієї ідеї відіграють образи народу, жіночі характери та система контрастних антигероїв, через які увиразнюється ціннісна опозиція свободи й поневолення. Фінали п'єс утверджують віру в історичну перспективу українського народу, підсилюючи освітньо-виховний потенціал драматургії Бориса Грінченка.

Література.

1. Грінченко Б. Твори: У 2 т. – К .: Наукова думка, 1990-1991. Т. 2. Повісті. Драматичні твори. 604 с.

2. Вірченко Т., Козлов Р. Непокірний. Грані долі Бориса Грінченка. К., Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2023., 372 с.

3. Гундорова Т. Інтелігенція і народ у повістях Івана Франка 80-х років. К.: Наукова думка, 1985, 192 с.

4. Мороз З. П. На позиціях народності: дослідження: у 2 т. К.: Дніпро, 1971. Т. 1, 419 с.

References.

1. Hrinchenko, B. (1990–1991). Tvory [Works] (Vols. 1–2; Vol. 2: Povisti. Dramatychni tvory [Novels. Dramatic works]). Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
2. Virchenko, T., & Kozlov, R. (2023). Nepokirnyi. Hrani doli Borysa Hrinchenka [Unyielding. Facets of Borys Hrinchenko's destiny]. Kyiv: Borys Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
3. Hundorova, T. (1985). Intelyhentsiya i narod u povistyakh Ivana Franka 80-kh rokiv [Intelligentsia and the people in Ivan Franko's novellas of the 1880s]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
4. Moroz, Z. P. (1971). Na pozytsiiakh narodnosti: doslidzhennia [On the positions of nationality: research] (Vol. 1). Kyiv: Dnipro. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.112.2’373.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1039-1052

Радченко Олег Анатолійович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-1313-5396

Лопушанський Василь Михайлович кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-1935-4565

ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЕРЛІНСЬКОГО ДІАЛЕКТУ

Анотація. У статті здійснено комплексний фонетичний аналіз сучасного берлінського діалекту (Berlinisch) як міського регіолекту німецької мови, що функціонує в умовах активної урбанізації, соціальної мобільності та мовних контактів. Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу сучасної германістики до міських різновидів мовлення та їхньої ролі у формуванні локальної ідентичності мовців. У роботі застосовано описово-аналітичний метод, елементи контрастивного аналізу у комбінації з соціофонетичним підходом. Досліджено фонетичну специфіку Berlinisch у зіставленні зі стандартною німецькою мовою з урахуванням варіантологічних і соціофонетичних положень сучасної германістики. Визначено місце берлінського діалекту в системі територіальної та соціальної варіативності німецької мови та окреслено його статус як стабільного різновиду міського усного мовлення. Проаналізовано вокалічні особливості Berlinisch, зокрема явища монофтонгізації дифтонгів і редукції ненаголошених голосних. Досліджено консонантні риси, серед яких ключовими є вокалізація фонеми /r/, заміна палатального фрикатива /ç/ на [k] та спрощення приголосних у фінальній позиції. Зазначені фонетичні процеси проілюстровано типовими прикладами з берлінського мовлення, при транскрибуванні використано систему IPA. Окрему увагу приділено просодичним та інтонаційним особливостям, які формують характерний комунікативний стиль Berlinisch. Доведено, що фонетичні ознаки берлінського діалекту мають системний характер і не є випадковими відхиленнями від нормативної вимови. Встановлено, що ці ознаки виконують важливу соціальну та ідентифікаційну функцію, слугуючи

маркерами регіональної належності та міської мовної ідентичності. Зроблено висновок, що берлінський діалект відображає загальні тенденції розвитку сучасної німецької усної мови та є перспективним об'єктом подальших соціофонетичних і діалектологічних досліджень.

Ключові слова: діалектологія, берлінський діалект Berlinisch, міський регіолект (метролект), вокалічні та консонантні особливості, верхньонімецький пересув приголосних, просодичні та інтонаційні варіації, соціофонетика, мультиетнолект Kiezdeutsch.

Radchenko Oleh Anatoliyovych PhD in Philology, Associate Professor at the Department of German and French Languages and Methods of Their Teaching, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-1313-5396

Lopushanskyi Vasyl Myhailovych PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of German and French Languages and Methods of Their Teaching, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-1935-4565

PHONETIC FEATURES OF THE BERLIN DIALECT

Abstract. The article presents a comprehensive phonetic analysis of the modern Berlin dialect (Berlinisch) as an urban regional dialect of the German language, functioning in conditions of active urbanisation, social mobility and language contact. The relevance of the study is due to the growing interest of contemporary German studies in urban varieties of speech and their role in shaping the local identity of speakers. The study uses a descriptive-analytical method, elements of contrastive analysis in combination with a sociophonetic approach. The phonetic specificity of Berlinisch is studied in comparison with standard German, taking into account the variantological and sociophonetic provisions of contemporary German studies. The place of the Berlin dialect in the system of territorial and social variability of the German language is determined, and its status as a stable variety of urban spoken language is outlined. The vocalic features of Berlinisch are analysed, in particular the phenomena of monophthong-gisation of diphthongs and reduction of unstressed vowels. Consonantal features are investigated, among which the key ones are the vocalisation of the phoneme /r/, the replacement of the palatal fricative /ç/ with [k] and the simplification of consonants in final position. These phonetic processes are illustrated with typical examples from Berlin speech, transcribed using the IPA system. Special attention is paid to prosodic and intonational features that form the characteristic

communicative style of the Berlin dialect. It has been proven that the phonetic features of Berlin German are systematic in nature and are not random deviations from the standard pronunciation. It has been established that these features perform an important social and identification function, serving as markers of regional affiliation and urban linguistic identity. It has been concluded that the Berlin dialect reflects general trends in the development of modern German spoken language and is a promising subject for further sociophonetic and dialectological research.

Keywords: dialectology, Berlin dialect (Berlinisch), urban regional dialect (metrolect), vocalic and consonantal features, Upper German consonant shift, prosodic and intonational variations, sociophonetics, multi-ethnolect Kiezdeutsch.

Постановка проблеми. Сучасна німецька мова характеризується високим ступенем варіативності, що зумовлено як історичними, так і соціокультурними чинниками. Особливе місце у цій системі займають міські регіолекти, які формуються в умовах інтенсивної урбанізації, мобільності населення та мовних контактів. Одним із найбільш досліджуваних і водночас динамічних різновидів є берлінський діалект, т. зв. Berlinisch, що функціонує як специфічна форма міської розмовної мови та виконує важливу ідентифікаційну й соціальну функцію.

Як й інші діалекти німецької мови, берлінський вирізняється низкою фонетичних та граматичних особливостей, причому саме фонетика виступає основним маркером локальної приналежності мовця, сигналізуючи про його соціальне походження, вікову групу або комунікативну ситуацію. У сучасних дослідженнях Berlinisch дедалі частіше розглядається не як традиційний територіальний діалект, а як міський регіолект або форма міської мови (Stadtsprache), що перебуває між стандартною німецькою мовою та неформальним розмовним мовленням [1, с. 91].

Актуальність пропонованого дослідження зумовлена зростаючим інтересом до соціофонетичних процесів у великих європейських містах, а також необхідністю систематизації сучасних наукових підходів до опису фонетичних рис берлінського діалекту. Тут варто зауважити, що соціолінгвістичний вимір проблеми поглиблюється історичним досвідом розділеного міста, адже десятиліття політичної ізоляції призвели до формування двох відмінних комунікативних моделей: "моделі солідарності" у Східному Берліні, де діалект мав престиж "столичного просторіччя", та "престижної моделі" на Заході, де Berlinisch часто стигматизувався як ознака низького освітнього рівня [2, с. 122, 131]. Навіть після об’єднання міста "мовна стіна" продовжує існувати у свідомості носіїв, впливаючи на

сприйняття діалекту [3, с. 3]. Сучасна ситуація ускладнюється появою мультиетнолекту Kiezdeutsch, який вносить нові фонетичні трансформації, що маркує нову міську ідентичність молоді [4]. Тож наукова проблема полягає у необхідності комплексного аналізу берлінської фонетики не лише як сукупності звукових відхилень від норми, а як динамічної системи, що віддзеркалює соціокультурні зсуви, історичну пам'ять та процеси етнічної інтеграції в умовах сучасного мегаполіса.

Виходячи із сказаного, теоретичною основою нашого дослідження стали положення сучасної варіантології, соціолінгвістики та фонетики, відповідно до яких мова розглядається як багаторівнева система з внутрішньою та зовнішньою варіативністю. У межах цих підходів берлінський діалект трактується не як ізольований територіальний феномен, а як частина континууму між стандартною мовою (Standarddeutsch) і розмовними міськими різновидами (Umgangssprache). Відтак ключовим виступає поняття регіолекту: якщо традиційний діалект зазвичай пов'язується з сільською місцевістю та міжпоколінною передачею мовних норм, то регіолект характеризується ширшим ареалом поширення і сильнішим впливом стандартної мови. Берлінський діалект у сучасному розумінні переважно визначається як міський регіолект (метролект), що сформувався внаслідок тривалих контактів різних мовних і соціальних груп у межах мегаполіса.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на наявність значної кількості праць, присвячених берлінського говору, фонетичний рівень у них часто розглядається фрагментарно або в межах ширших соціолінгвістичних досліджень. Основоположною працею, яка досі вважається стандартом для розуміння ґенези берлінського діалекту, є монографія А. Ляш (Lasch) [5], де вперше детально проаналізовано процес переходу від нижньонімецького субстрату до верхньонімецької суперстратної системи і цим закладено підґрунтя для вивчення Berlinisch не просто як говірки, а як динамічного історичного продукту. Нових обрисів дослідження набувають у період після об'єднання Німеччини, де ключовий фокус ставиться на відмінностях діалекту у різних частинах нової столиці й зокрема на трактуванні феномена уже згадуваної "мовної стіни" (див., наприклад, публікації П. Шлобінскі [3] чи І. Реґенер [6]), а на початку XXI ст. – на нове явище – мультиетнолект Kiezdeutsch (пор. праці Г. Візе [7], М. Полє [4]). Сучасні дослідження зосереджуються на тонких фонетичних деталях, як от соціальному значенні переходу /ç/ → [ɕ], що маркує приналежність до специфічного міського середовища та по-різному сприймається різними віковими групами [8], а найновітніші виконані на перетині лінгвістики та технологій і вивчають проблеми кооперації діалектології з великими мовними моделями (LLM) [9]. На жаль, в

україномовному академічному просторі нам не вдалось віднайти наукових праць, які б містили системний аналіз берлінського регіолекту.

Метою цієї статті є аналіз і узагальнення основних фонетичних особливостей сучасного берлінського регіолекту, а також окреслення їхнього місця в системі варіантів сучасної німецької мови.

Методологічно наше дослідження спирається на описово-аналітичний підхід, який дозволяє систематизувати фонетичні риси Berlinisch на основі вторинних наукових джерел. Застосовується також елемент порівняльного аналізу з метою зіставлення фонетичних реалізацій берлінського діалекту зі стандартною німецькою вимовою. Такий підхід дає змогу виявити як відхилення від норми, так і регулярні закономірності, що формують власну фонетичну систему регіолекту. Важливе місце в роботі посідає соціофонетичний метод, згідно з яким фонетичні варіанти розглядаються у зв'язку з соціальними чинниками: віком мовців, рівнем освіти, соціальним середовищем та комунікативною ситуацією. У цьому контексті фонетичні особливості Berlinisch інтерпретуються не лише як мовні, а й як соціально марковані явища.

Виклад основного матеріалу. Берлінський діалект є динамічною мовною системою мегаполіса, що сформувалася на перетині різновекторних міграційних потоків та соціокультурних трансформацій. На відміну від статичних сільських говірок, берлінське мовлення демонструє властивості "мовної губки", яка протягом століть абсорбувала елементи нижньо- та середньонімецьких діалектів, інтегруючи їх у структуру, що постійно еволюціонує під тиском літературної норми.

Ґенеза берлінської фонетики нерозривно пов'язана з географічним положенням міста на перетині великих діалектних ареалів. Як відомо, первинно Берлін належав до нижньонімецького мовного простору маркського типу (Märkisch), проте від XVI ст. внаслідок адміністративного піднесення Пруссії та інтенсивної імміграції з центральних і південних регіонів Німеччини розпочався процес "верхньонімецької експансії". Це призвело до формування специфічного гібридного субстрату, де нижньонімецька фонетична основа збереглася лише в найбільш стійких елементах, таких як займенники та певні лексичні одиниці. Дослідники, зокрема Й. Шильдт та Г. Шмідт, визначають цей процес як поступову вертикальну зміну, де стандартна мова накладалася на діалектну базу, створюючи багатошаровий регіолект [10, с. 118].

Сучасний статус берлінського діалекту в системі німецьких варіативностей часто визначається як "міська мова", що характеризується високим ступенем адаптивності. Соціолінгвістичні дослідження останніх десятиліть, зокрема згадувані праці П. Шлобінські, вказують на те, що берлінська

фонетика сьогодні функціонує як маркер локальної ідентичності, що виходить за межі простого територіального походження [пор.: 3].

Унікальним продуктом історичної конвергенції нижньонімецького субстрату та верхньонімецької літературної мови є насамперед вокалічна система берлінського регіолекту. На відміну від системи приголосних, яка зберігає архаїчні нижньонімецькі релікти, вокалізм Берліна демонструє складні процеси монофтонгізації, зміни якості голосних та специфічної вокалізації сонорних звуків. Розглянемо їх детальніше.

Найбільш впізнаваною рисою берлінського вокалізму є заміна стандартних дифтонгів *ei* [aɪ̯] та *au* [aʊ̯] довгими монофтонгами *ee* [eː] та *oo* [oː]. Цей процес надає берлінському мовленню характерної "тягучості":

- ei → ee: стандартні німецькі слова з дифтонгом [aɪ̯] у берлінському діалекті систематично реалізуються через довгий закритий голосний [eː], напр. mein → *meen* [meːn], kein → *keen* [keːn], Beine → *Beene* ['beːnə], eins → *eens* [eːns], zwei → *zwee* [t͡sveː];
- au → oo: за аналогією дифтонг [aʊ̯] переходить у довгий закритий звук [oː], напр. auch → *ooch* [oːx], laufen → *loofen* [loːfn], Auge → *Ooje* ['oːjə], kaufen → *koofen* [koːfn].

Водночас важливо зауважити, що ця монофтонгізація не є тотальною. Вона відбувається лише у тих лексемах, де в середньоверхньонімецькій мові вже існували передумови для такого розщеплення. Слова *Eis* та *Haus* у берлінському діалекті зберігають дифтонги, оскільки вони не мали відповідного давньогерманського підґрунтя для переходу в монофтонг у цій діалектній зоні [див.: 5, с. 48–50].

Іншою характерною рисою берлінської фонетики є зміна артикуляційної якості коротких голосних, що часто призводить до їх лабіалізації або зміни рівня підняття. Тут простежуємо кілька моментів:

1) лабіалізація при зсуві i → ü: короткий відкритий голосний [ɪ] часто зміщується в бік короткого відкритого лабіалізованого [ʏ]. Найяскравішим маркером тут є слово *nichts*, яке перетворюється на *nüscht* [nʏʃt], також слово *Milch* часто вимовляється як *Mülsch* [mʏlʃ], а Fisch як *Füsch* [fʏʃ].

2) лабіалізація при зсуві e → ö: у деяких числівниках спостерігається перехід від переднього нелабіалізованого голосного [ɛ] до лабіалізованого [œ], напр. elf реалізується як *ölf* [œlf].

3) зміна підняття при зсуві o → u: прийменник auf стабільно артикулюється як *uff* [ʊf]. Цей процес супроводжується скороченням голосного та часто подвоєнням наступного приголосного, що є характерним для експресивного берлінського просторіччя.

Названі зміни пов'язані насамперед з високим темпом мовлення мешканців мегаполіса. Це призводить і до інтенсивних контракцій. Так,

багато функціональних слів та займенників зливаються з дієсловами, причому голосні в них редукуються або випадають. Наприклад, артикль ein часто реалізується як *'n* [n̩], haben wir → *hamma* ['hamɑ], hast du → *haste* ['hastə], ist es → *isset* ['ɪsət], kann ich → *kannik* ['kanɪk].

Редукований голосний звук [ə] у берлінському діалекті зазвичай піддається елізії в ненаголошених префіксах та суфіксах, особливо в швидкому мовленні, напр. haben реалізується як *habm* [habm̩] чи навіть *ham* [ham̩], а gehen як *jehn* [jeːn].

Водночас спостерігаються і протилежні тенденції, зокрема додавання кінцевого голосного -e для підсилення ритмічної структури або емоційного акценту: у розмовному стилі такі форми, як *Bette* ['bɛtə] чи прислівники *feste* ['fɛstə], *schöne* ['ʃøːnə], часто слугують для створення особливої просодії, яку дослідники пов'язують із соціальною відкритістю. Також має місце зміна якості коротких голосних, насамперед відкритих [ɛ] та [ɪ], які в неформальному мовленні можуть наближатися до закритих [e] та [i]: nett [nɛt] → [net], mit [mɪt] → [mit].

Менш поширеними, однак все ж наявними у певних прошарках берлінського населення є наступні зміни голосних: a → o (ja → *jo* [jo], darum → *dorum* ['doːrʊm]), ö → e (böse → *beese* ['beːzə]), ü → i (Stücke → *Sticke* ['ʃtɪkə]), eu → ei (eure → *eire* [aɪ̯rə]) [детальніше див.: 11, с. 29–30].

Як бачимо з наведених вище прикладів, значні діалектні зміни характерні також для приголосних звуків. Передусім зупинимось на ключовій характеристиці берлінського регіолекту – процесі вокалізації фонеми /r/ після фрикативного приголосного чи у кінці складу, яка у стандартній німецькій мові зазвичай реалізується як увулярний фрикатив [ʁ] або апроксимант [ʶ]:

- трансформація er → [ɐ] / [a̯]: прикінцевий склад *-er* майже завжди редукується до відкритого ненапруженого звуку [ɐ], який за звучанням нагадує коротке [a̯]: Mutter → ['mʊta̯], Berliner → [bɛr'liːna̯], über → ['yːba̯].
- R-глайд: після довгих наголошених голосних *r* перетворюється на вокалічний глайд, що створює специфічний дифтонг. wir → [viːa̯], hier → [hiːa̯], Tür → [tyːa̯].

Зауважимо, що увулярна вимова *r* у Берліні (Zäpfchen-R) історично пов'язана з культурним престижем французької мови гугенотів у XVII–XVIII ст., що згодом вплинуло на усю міську систему вимови [див.: 5, с. 262–264].

Приголосний *l* також має свою специфіку: він часто зазнає веляризації ("темне" *l*), нагадуючи за звучанням англійське або польське тверде *ɫ*. Ця "важка" артикуляція найчастіше проявляється перед іншими приголосними, наприклад у kalt → [kałt], alles → *allet* ['ałət].

Можемо констатувати, що основна філологічна проблема берлінського консонантизму полягає в незавершеності верхньонімецького пересуву приголосних, що призвело до збереження архаїчних проривних звуків у специфічних комунікативних нішах. Тут виділяємо дві основні тенденції:

1) збереження глухого проривного [t] там, де літературна німецька мова вимагає фрикативного [s]. Це явище не є хаотичним, а обмежується переважно функціональними лексемами та займенниками. Такі форми, як *wat* [vat] (від was), *det/dit* [dɛt / dɪt] (від das), *et* [ɛt] (від es) та *allet* ['ałət] (від alles), виступають як стійкі фонетичні маркери діалекту. При цьому в повнозначних словах, як от *Eis* або *Haus*, проривний звук не відновлюється, що демонструє вибірковий характер субстратного впливу;

2) спрощення африкат та кластерів приголосних. Стандартна німецька африката [pf] у берлінському діалекті зазвичай редукується до простого фрикатива [f] у початковій позиції, а в інтервокальній або фінальній позиції переходить у проривний [p] або гемінату *pp*, пор. Pferd → *Ferd* [fe:a̯t], Pfanne → *Fanne* ['fanə], Apfel → *Appel* [apl], Kopf – *Kopp* [kɔp].

Описані зміни не лише полегшують артикуляцію, а й створюють специфічний ритмічний малюнок, де слова з проривними закінченнями звучать більш різко та енергійно. Це корелює з образом "берлінської дотепності" (т. зв. Berliner Schlagfertigkeit), де швидкість реакції та лаконічність висловлювання підкріплюються фонетичною структурою мови [пор.: 12, с. 37].

Наступною вельми впізнаваною рисою берлінського діалекту є реалізація стандартного проривного [g] як палатального апроксиманта [j] у початковій позиції (йотизація). Цей процес охоплює величезний масив лексики: gut → *jut* [ju:t], geben → *jeben* [je:bn̩], Gans → *Janz* [jants]. В інтервокальній позиції [g] може реалізуватися як велярний фрикатив [gh] чи [ʁ], наближаючись до звучання арабського [ġ]. Наприклад, у слові Frage серединний приголосний може випадати або перетворюватися на слабкий гортанний звук → *Fraghe / Frare* ['fʁa:ʁə]. Крім того, вимова [g] у середині та в кінці слова демонструє складну спірантизацію, де приголосний уподібнюється до попереднього голосного: після голосних переднього ряду він реалізується як [ç], напр. liegt → *liecht* [li:çt], а після голосних заднього ряду перетворюється на [x], напр. Tag → *Tach* [tax], *Zug* → *Zuch* [tsʊx] [5, с. 53–54, 255–256]. Така гнучкість артикуляції забезпечує високу плавність мовлення, характерну для міського регіолекту.

Одним з найпотужніших ізоглосних маркерів у німецькій діалектології є використання [k] замість [ç] у займеннику першої особи ich → *ick* [ɪk]. Хоча Берлін знаходиться південніше лінії Бенрата, що розділяє нижньонімецькі та середньонімецькі діалекти, місто зберегло цей елемент

як частину своєї унікальної ідентичності. Дослідження Т. А. Голла вказують на те, що велярне фронтування та збереження проривних у цих лексемах має глибоке коріння у фонологічній структурі діалекту, де ці форми функціонують як граматичні "якорі" [див.: 13, с. 393–402].

Серед численних спрощень та трансформацій приголосних звернемо увагу на наступні:

1) буква *b* опускається перед *m*, оскільки закінчення *-em* скорочується до *-m* через зникнення голосної. При цьому на місці випущеного звука виникає "Knacklaut", ніби *m* є новим самостійним словом: grobem → *groom* ['groːʔm̩];

2) в аналогічній позиції зникають *d* і *t*: jedem → *jeem* ['jeːʔm̩];

3) буква *b* опускається перед *n*, при чому звук [n] перетворюється на [m]: haben → *haam* ['haːʔm̩];

4) хоча *p* перед *n* не опускається, але звук [n] перетворюється на [m]: hupen → hupn → *huum* ['huːʔm̩]

5) перед *ft* звук [n] також перетворюється на [m]: Auskunft → ['aʊ̯skʊmft];

6) *d* випадає перед *n*: jeden → *jeen* ['jeːʔn];

7) після *g, k, ch* ([x]) та *ng* звук [n] перетворюється на [ŋ̍], при цьому *g* часто опускається: legen → ['leːʔŋ̍]; hocken → ['hɔkŋ̍]; machen → ['maxŋ̍]; singen → ['zɪŋŋ̍]; sagen → ['zaːʔŋ̍]

8) звук [ts] традиційно трансформується у [s], як от у виразі *ssu Hause*;

9) ослаблення або редукція кінцевих приголосних, особливо при швидкому мовленні: ist стає [ɪs], а nicht – [nɪç] [детально див.: 5, с. 55–56, 249–254, 259–261, 264–265].

У сучасному Берліні фонетичні особливості продовжують еволюціонувати в межах мультиетнолекту Kiezdeutsch. Ключовою інновацією тут є короналізація [ç] у бік альвео-палатального фрикатива [ɕ], що в соціолінгвістиці отримало назву "Isch-Dich-Zusammenfall" [пор.: 4]. Це явище маркує приналежність до специфічного міського середовища та нової урбаністичної ідентичності, яка виходить за межі етнічного походження мовця. Окрім того, молодіжне мовлення демонструє подальше спрощення вокалічних структур для досягнення максимальної комунікативної ефективності.

Просодична та інтонаційна система берлінського регіолекту є одним з найскладніших для опису, але водночас найважливіших ідентифікаційних маркерів міської мови.

Як зазначав діалектолог Г. Шенфельд, берлінське мовлення часто сприймається як "своєрідне бурмотіння з особливою інтонацією, яке слухач заледве розуміє" [12, с. 171].

Як зазначалось вище, берлінський діалект характеризується високим темпом мовлення, який значно перевищує швидкість вимови в інших регіонах Німеччини, що пояснюється потребою в ефективній комунікації у великому місті. Його внутрішній ритм описується як "пунктирний", де наголошені склади різко домінують над ненаголошеними за тривалістю та силою. Це створює ефект стакато, який підсилюється збереженням нижньонімецьких приголосних *t* та *p*, наприклад, у функціональних словах *wat, det, ick, Kopp*, що робить мовлення уривчастим та енергійним. Берлінці широко використовують процеси асиміляції та елізії звуків, що призводить до значного скорочення слів та їхнього злиття в єдині фонетичні блоки. Це особливо характерно для поєднання дієслів з займенниками, як от *hamma* замість haben wir, *haste* замість hast du або *isset* замість ist es [14, с. 215]. Такі злиття створюють ефект безперервного потоку, де межі між словами розмиваються. З точки зору артикуляційної фонетики, це свідчить про високий ступінь коартикуляції, коли підготовка до вимови наступного звука починається задовго до завершення попереднього. Це вимагає від слухача високого рівня мовної компетенції для розпізнавання лексем у потоці мовлення.

Мелодика речення в берлінському говорі є досить бідною на тональні перепади, що часто створює ефект монотонності або навіть "бурмотіння". Наголос у діалекті є динамічним, тобто базується на силі видиху та інтенсивності артикуляції, а не на зміні висоти голосу. Проте для надання мовленню емоційної експресії чи іронії берлінці часто використовують "емфатичний наголос", переміщуючи логічний акцент у реченні за допомогою зміни висоти тону та інтенсивності видиху: *Dit is meene Sache*! Така інтонація часто виконує прагматичну функцію – підкреслення позиції мовця або демонстрацію впевненості [15, с. 16]. Особливим просодичним маркером є частка *wa?*, яка наприкінці фрази завжди вимовляється з різким підйомом голосу вгору, що слугує сигналом для перевірки уваги співрозмовника [16, с. 118]. Аналогічну функцію виконують і частки *ooch, he* тощо [17, с. 43], які підтримують контакт у швидкій розмові.

Щодо словесного наголосу, берлінський діалект загалом слідує правилам стандартної німецької мови, де наголос зазвичай падає на корінь слова. Проте історичні впливи залишили свої відбитки. Так, через вплив гугенотів запозичення з французької мови часто зберігають оригінальний наголос на останньому складі: *Budíke* (крамниця), *Musíke* (музика), *Trottwár* (тротуар) [10, с. 154]. Примітно також, що у Берліні існує специфічна традиція наголошування назв районів: назви німецького походження наголошуються на останньому складі (*Bernáu, Friedenáu*), тоді як назви слов'янського походження – на першому (*Spándau, Stéglitz, Tréptow*).

Типово берлінською є скорочена інтонаційна дуга у стверджувальних реченнях, що призводить до швидкого падіння тону наприкінці фрази: *Ick komm morgen*. ↓ Часто тут спостерігається тенденція до фінального подовження складів у певних типах висловлювань, що надає їм іронічного або питального забарвлення [16, с. 57]. Порівняно зі стандартною німецькою мовою, берлінська інтонація виглядає менш мелодійною, проте більш ритмічно чіткою. У поєднанні з фонетичною редукцією це створює ефект мовної прямоти, який часто інтерпретується як культурна особливість берлінців.

Новітній міський мультиетнолект Kiezdeutsch вносить свої корективи в просодію міста. Для нього характерний ще більш виражений "стакато-ритм", що виникає через подальшу фонологічну економію. Молодь часто використовує специфічну акцентуацію для маркування "вуличної" ідентичності, що включає зміну позиції головного реченнєвого акценту для виділення нової інформації. Наприклад, у Kiezdeutsch спостерігається тенденція до посилення наголосу на початкових адвербіалах (*Gestern isch war Ku'damm*) [7, с. 70–72], що допомагає структурувати інформацію в умовах швидкої багатомовної комунікації. Ця нова фонетична реальність свідчить про те, що берлінський діалект не вмирає, а трансформується в нові форми, адаптуючись до демографічних змін мегаполіса. Kiezdeutsch демонструє, як фонетичні деталі стають інструментом ідентичності в глобалізованому світі.

Висновки. Проведений аналіз фонетичних особливостей сучасного берлінського діалекту дозволяє дійти висновку, що Berlinisch є стабільним і системно організованим різновидом усної німецької мови, який функціонує в межах міського регіолекту. Його фонетична специфіка не зводиться до випадкових відхилень від стандартної норми, а формується на основі регулярних артикуляційних та просодичних закономірностей.

На вокалічному рівні берлінський діалект характеризується тенденцією до спрощення вокалічної системи, що виявляється у монофтонгізації дифтонгів, редукції ненаголошених голосних і нейтралізації кількісно-якісних опозицій. Ці процеси сприяють підвищенню темпу мовлення та відповідають загальним закономірностям розвитку міських розмовних різновидів мови.

Консонантна система Berlinisch демонструє яскраво виражені регіолектні риси, серед яких провідне місце посідає вокалізація фонеми /r/, зміна реалізації палатального фрикатива /ç/ та ослаблення кінцевих приголосних. Саме ці фонетичні явища виступають найпотужнішими маркерами берлінської ідентичності та легко розпізнаються носіями німецької мови.

Просодичні особливості берлінського діалекту – скорочена інтонаційна дуга, підвищена експресивність наголосу та різке фінальне зниження тону – відіграють важливу прагматичну роль у комунікації. Вони формують специфічний комунікативний стиль, який часто сприймається як прямолінійний або категоричний, але водночас забезпечує високий рівень експресивності мовлення.

Отже, берлінський діалект доцільно розглядати як повноцінний об'єкт фонетичного та соціолінгвістичного аналізу, який відображає сучасні тенденції розвитку німецької мови в умовах великого міста. **Перспективними** напрямами подальших досліджень є фонетичний аналіз мовлення берлінців різних соціальних груп, корпусні дослідження міської мови Берліна, а також вивчення можливостей дидактичного використання регіолектних особливостей у викладанні німецької мови як іноземної.

Література

1. Dingeldein H. Berlinisch. *Metzler Lexikon Sprache.* 6. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler, 2024. S. 91–92.

2. Berner E. Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge. *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichtsanregungen – Unterrichtsmaterialien*. Potsdam: Universitätsverlag, 2009. S. 121–134.

3. Schlobinski P. Das Berlinische in der Einschätzung der Bürger der Hauptstadt. *Muttersprache*. 2015. Nr. 1. S. 1–12.

4. Pohle M. Kiezdeutsch ist eine Ressource. URL: https://www.ufuq.de/aktuelles/kiezdeutsch-ist-eine-ressource/

5. Lasch A. Berlinisch: Eine berlinische Sprachgeschichte. Berlin: Verlag von Reimar Hobbing, 1928. 354 S.

6. Regener I. Spracheinstellungen in den 90er Jahren in Berlin: Aspekte deutsch-deutscher Identitätssicherung aus soziolinguistischer Perspektive. *conflict & communication online*. 2002. Vol. 1, No. 1. URL: https://regener-online.de/journalcco/2002_1/pdf_2002_1/regener.pdf

7. Wiese H. Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck, 2012. 280 S.

8. Weirich M., Jannedy S., Schüppenhauer G. The Social Meaning of Contextualized Sibilant Alternations in Berlin German. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566174

9. Large Language Models Discriminate Against Speakers of German Dialects / M.D. Bui, C. Holtermann, V. Hofmann, A. Lauscher, K. von der Wense. *Computation and Language*. 2025. https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.13835

10. Schildt J., Schmidt H. Berlinisch: Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt. Berlin: Akademie-Verlag, 1986. 445 S.

11. Kováčová L. Der soziolinguistische Aspekt im Dialektgebrauch. Berliner Dialekt. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 41 S.

12. Schönfeld H. Berlinisch heute. Kompetenz – Verwendung – Bewertung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001. 190 S.

13. Hall T.A. Velar fronting in German dialects. A study in synchronic and diachronic phonology. Berlin: Language Science Press, 2022. 922 p.

14. Lanwer J.P. Regionale Alltagssprache. Theorie, Methodologie und Empirie einer gebrauchsbasierten Areallinguistik. Berlin: De Gruyter. 2015. 380 S.

15. Kentner G. Phonetik und Phonologie des Deutschen. *Linguistik im Sprachvergleich: Germanistik – Romanistik – Anglistik*. Berlin/Heidelberg: Springer, 2022. S. 3–25.

16. The Sociolinguistic Economy of Berlin Cosmopolitan Perspectives on Language, Diversity and Social Space / ed. by Th. Heyd, F, von Mengden, B. Schneider. Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc., 2019. 378 p.

17. Eik J. Der Berliner Jargon / mit einem Vorwort von Jutta Voigt. Berlin: Jaron Verlag GmbH, 2018. 80 S.

References

1. Dingeldein, H. (2024). Berlinisch [Berlin German]. *Metzler Lexikon Sprache – Metzler Lexicon Language.* 6th ed. Stuttgart: J.B. Metzler. (pp. 91–92) [in German].

2. Berner, E. (2009). Niederdeutsch – Brandenburgisch – Berlinisch – Standardsprache: Entwicklungstendenzen im regionalen Varietätengefüge [Low German – Brandenburg German – Berlin German – standard language: Development trends in regional varieties]. *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichtsanregungen – Unterrichtsmaterialien – Language change and development trends as topics in German language teaching: technical basics – teaching suggestions – teaching materials*. Potsdam: Universitätsverlag. (pp. 121–134) [in German].

3. Schlobinski, P. (2015). Das Berlinische in der Einschätzung der Bürger der Hauptstadt [Berlin German in the assessment of the citizens of the capital]. *Muttersprache – Native language, 1,* 1–12 [in German].

4. Pohle, M. (2015). Kiezdeutsch ist eine Ressource [Kiezdeutsch is a resource]. (n.d.). *www.ufuq.de.* Retrieved from: https://www.ufuq.de/aktuelles/kiezdeutsch-ist-eine-ressource/ [in German].

5. Lasch, A. (1928). Berlinisch: Eine berlinische Sprachgeschichte [Berlin German: A history of the Berlin dialect]. Berlin: Verlag von Reimar Hobbing [in German].

6. Regener, I. (2002). Spracheinstellungen in den 90er Jahren in Berlin: Aspekte deutsch-deutscher Identitätssicherung aus soziolinguistischer Perspektive [Language attitudes in Berlin in the 1990s: Aspects of German-German identity formation from a sociolinguistic perspective]. *conflict & communication online, 1/1*. (n.d.). *regener-online.de.* Retrieved from: https://regener-online.de/journalcco/2002_1/pdf_2002_1/regener.pdf [in German].

7. Wiese, H. (2012). Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht [Kiezdeutsch. A new dialect emerges]. München: C.H. Beck [in German].

8. Weirich, M., Jannedy, S., & Schüppenhauer, G. (2020). The Social Meaning of Contextualized Sibilant Alternations in Berlin German. *Frontiers in Psychology, 11.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566174

9. Bui, M.D., Holtermann, C, Hofmann, V., Lauscher, A., & von der Wense, K. (2025). Large Language Models Discriminate Against Speakers of German Dialects. *Computation and Language*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.13835

10. Schildt, J., & Schmidt, H. (1986). Berlinisch: Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt [Berlin German: Historical introduction to the language of a city]. Berlin: Akademie-Verlag [in German].

11. Kováčová. L. (2012). Der soziolinguistische Aspekt im Dialektgebrauch. Berliner Dialekt [The sociolinguistic aspect of dialect use. Berlin dialect]. Brno: Masarykova univerzita [in German].

12. Schönfeld, H. (2001). Berlinisch heute. Kompetenz – Verwendung – Bewertung [Berlin German today. Competence – use – evaluation]. Frankfurt am Main: Peter Lang [in German].

13. Hall, T.A. (2022). Velar fronting in German dialects. A study in synchronic and diachronic phonology. Berlin: Language Science Press.

14. Lanwer, J.P. (2015). Regionale Alltagssprache. Theorie, Methodologie und Empirie einer gebrauchsbasierten Areallinguistik [Regional everyday language. Theory, methodology and empiricism of usage-based areal linguistics]. Berlin: De Gruyter [in German].

15. Kentner, G. Phonetik und Phonologie des Deutschen [Phonetics and phonology of German]. *Linguistik im Sprachvergleich: Germanistik – Romanistik – Anglistik – Linguistics in language comparison: German studies – Romance studies – English studies.* Berlin/Heidelberg: Springer. (pp. 3–25) [in German].

16. Heyd, Th., Mengden, F. von, & Schneider, B. (ed.) (2019). The Sociolinguistic Economy of Berlin Cosmopolitan Perspectives on Language, Diversity and Social Space. Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc.

17. Eik, J. (2018). Der Berliner Jargon [Berlin jargon]. Berlin: Jaron Verlag GmbH [in German].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.581

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1053-1061

Разуменко Ірина Василівна кандидат філологічних наук, професор, професор кафедри теорії і практики англійської мови та зарубіжної літератури імені професора Михайла Гетманця Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3221-4340

Руда Наталія Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східних мов Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1776-3816

КУЛЬТУРНА ПАМ'ЯТЬ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО КИТАЙСЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті здійснюється осмислення феномену культурної пам'яті як однієї з визначальних складових сучасного китайського літературного процесу. Культурна пам'ять розглядається як складний багаторівневий механізм, що поєднує індивідуальний досвід, колективні уявлення про минуле та художні способи репрезентації історичного буття. Актуальність дослідження зумовлена зростанням уваги до проблем пам'яті, ідентичності та гуманістичних цінностей у сучасному гуманітарному знанні, а також потребою комплексного осмислення ролі літератури у збереженні, трансляції та переосмисленні національного культурного досвіду в умовах соціокультурних трансформацій.

У статті окреслюється специфіка функціонування культурної пам'яті в сучасній китайській літературі кінця XX – початку XXI століття, де вона постає не лише як форма фіксації історичних подій, а й як засіб інтерпретації минулого з позицій сучасності. Особливу увагу зосереджено на взаємодії індивідуальної та колективної пам'яті, художньому осмисленні образу батьківщини, локальних історій і культурних традицій, що відіграють важливу роль у формуванні національної ідентичності. Пам'ять у цьому контексті постає як чинник, що забезпечує спадкоємність культурного досвіду та водночас відкриває простір для його переосмислення.

Показано, що культурна пам'ять у сучасному китайському літературному процесі виконує не лише зберігальну, а й смислотворчу функцію, сприяючи актуалізації тем історичної травми, досвіду периферійних та

етнічних регіонів, а також проблем співвідношення локального й загальнонаціонального. Літературний текст у такому вимірі постає як простір гуманістичного діалогу між минулим і сучасністю, особистим і колективним, що дозволяє розглядати сучасну китайську літературу як важливий інструмент формування культурної самосвідомості та ціннісних орієнтирів суспільства.

Ключові слова: культурна пам'ять, сучасна китайська література, літературний процес, національна ідентичність, гуманізм, історичний досвід, колективна пам'ять.

Razumenko Iryna Vasylivna Candidate of Philological Sciences, Professor, Professor at Professor Mykhailo Hetmanets Department of Theory and Practice of the English Language and Foreign Literature, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3221-4340

RudaNataliiaVictorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Oriental Languages Department, H.S. SkovorodaKharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1776-3816

CULTURAL MEMORY AS A COMPONENT OF THE CONTEMPORARY CHINESE LITERARY PROCESS

Abstract. The article offers an interpretation of cultural memory as one of the key components of the contemporary Chinese literary process. Cultural memory is examined as a complex and multi-layered phenomenon that integrates individual experience, collective representations of the past, and artistic modes of historical reflection. The relevance of the study is determined by the increasing scholarly attention to issues of memory, identity, and humanistic values in modern humanities, as well as by the necessity to comprehensively reassess the role of literature in preserving, transmitting, and reinterpreting national cultural experience in the context of ongoing sociocultural transformations.

The article outlines the specific features of cultural memory functioning in contemporary Chinese literature of the late twentieth and early twenty-first centuries, where memory appears not merely as a means of recording historical events but as a tool for rethinking the past from the perspective of the present. Particular attention is paid to the interaction between individual and collective memory, the literary representation of the homeland, local histories, and cultural traditions, which play a significant role in shaping national identity. In this

context, memory serves as a mechanism that ensures the continuity of cultural experience while simultaneously opening space for its reinterpretation.

It is demonstrated that cultural memory within the contemporary Chinese literary process performs not only a preservative function but also a meaning-forming one, contributing to the actualization of themes related to historical trauma, the experience of peripheral and ethnic regions, and the correlation between local and national narratives. Within this framework, literary texts become a space for humanistic dialogue between past and present, personal and collective dimensions of experience. This approach allows contemporary Chinese literature to be viewed as an important medium for the formation of cultural self-awareness and the articulation of value orientations in modern society.

Keywords: cultural memory, contemporary Chinese literature, literary process, national identity, humanism, historical experience, collective memory.

Постановка проблеми. У сучасній літературознавчій науці спостерігається стійке зростання інтересу до проблеми культурної пам’яті як одного з ключових чинників формування художніх наративів, національної ідентичності та історичної свідомості. Літературний текст дедалі частіше розглядається не лише як естетичний феномен, а як особливий культурний простір, у межах якого відбувається збереження, трансляція й переосмислення колективного історичного досвіду. Особливого значення набуває розгляд літературних форм репрезентації пам’яті в умовах соціальних і політичних трансформацій, коли традиційні моделі історичного наративу зазнають перегляду.

У контексті сучасної китайської літератури проблема культурної пам’яті має особливу актуальність, зумовлену масштабними історичними зламами XX століття, зокрема війнами, революціями та модернізаційними процесами, які істотно вплинули на структуру національної самосвідомості. Література у цьому випадку виконує не лише художню, а й гуманістичну функцію, фіксуючи індивідуальний і колективний досвід переживання історичних катастроф, соціальних втрат і культурних розривів. Саме через художнє осмислення пам’яті письменники звертаються до тих аспектів минулого, які залишаються поза межами офіційного історичного дискурсу.

Проблема полягає у тому, що у більшості наукових праць культурна пам’ять у сучасній китайській літературі розглядається епізодично, а саме як частини жанрово-ідейного аналізу окремих авторів, творів або тематичних мотивів, без системного осмислення її функціонування як структурного елемента літературного процесу. Такий підхід ускладнює виявлення закономірностей взаємодії індивідуального, локального й національного вимірів пам’яті, а також не дозволяє повною мірою та деталізовано

простежити роль художніх стратегій у формуванні цілісного гуманістичного наративу.

Актуальність поставленої проблеми зумовлена необхідністю комплексного аналізу культурної пам'яті в сучасній китайській літературі, який поєднував би літературознавчий, культурологічний і соціально-історичний підходи. Недостатньо дослідженим залишається питання того, яким чином індивідуальні спогади, локальні історії та етнокультурні наративи інтегруються в загальнонаціональний літературний дискурс і трансформуються в засіб осмислення історичного досвіду та національної ідентичності.

Отже, наукова проблема дослідження полягає у виявленні та систематизації основних моделей художньої репрезентації культурної пам'яті в сучасній китайській літературі й з'ясуванні їхньої ролі у формуванні гуманістичних цінностей та національної самосвідомості. Розв'язання цієї проблеми сприятиме глибшому розумінню механізмів функціонування пам'яті як складової літературного процесу та її значення для інтерпретації історичного досвіду в художньому тексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика культурної пам'яті у сучасній китайській літературі сформувалася на перетині літературознавчих, культурологічних та історико-філософських студій і активно розробляється як у китайському, так і в західному науковому дискурсі. У працях з історії сучасної китайської літератури наголошується, що художній текст виконує функцію альтернативного простору пам'яті, у якому фіксуються ті аспекти історичного досвіду, що не завжди знаходять відображення в офіційній історіографії [6, С. 41–48]. У китайському літературознавстві питання взаємодії пам'яті та літератури ґрунтовно осмислюється в роботах Чень Сихе (陈思和), який розглядає сучасну китайську літературу як форму культурного саморефлексивного дискурсу, що реагує на травматичний досвід XX століття. Дослідник наголошує на значенні приватних і локальних наративів як основи для реконструкції культурної пам'яті в умовах ідеологічного тиску та історичних розривів [6, С. 201–208].

Важливий внесок у дослідження літературної пам'яті зробив Чжан Цінхуа (张清华), який спеціально зосереджується на феномені «письма пам'яті» (记忆书写) в сучасній китайській прозі. У його працях пам'ять постає як художній механізм, що поєднує індивідуальний досвід із колективною історичною свідомістю, а також як засіб осмислення травматичних подій через емоційно забарвлений наратив [7].

Значною мірою проблематика культурної пам'яті пов'язана з працями Ван Девея (王德威), який розглядає сучасну китайську літературу в ширшому контексті історичної уяви та альтернативних форм письма про

минуле. Дослідник наголошує на тому, що художня пам'ять у літературі дозволяє вийти за межі лінійної історії та створити багатовимірні моделі осмислення історичного досвіду [9].

У західному гуманітарному дискурсі відіграє значну роль ідея «місць пам'яті», яка дозволяє розглядати літературу як одну з форм символічного закріплення історичного досвіду в культурі [8]. У цьому підході художній текст постає як простір, де пам'ять не лише зберігається, а й активно конструюється.

Водночас, незважаючи на значну кількість праць, присвячених окремим аспектам проблеми, культурна пам'ять у сучасній китайській літературі здебільшого розглядається фрагментарно, тобто у межах окремих авторських стратегій, жанрових форм або історичних періодів. Недостатньо розробленим залишається питання її осмислення як системного компонента сучасного китайського літературного процесу, що поєднує індивідуальний, локальний і національний виміри художньої рефлексії. Саме ця лакуна й визначає дослідницький фокус даної статті.

Мета статті. Метою статті є дослідження культурної пам'яті як складової сучасного китайського літературного процесу та з'ясування її ролі у формуванні художніх стратегій осмислення історичного досвіду, національної ідентичності й гуманістичних цінностей. У межах реалізації поставленої мети в роботі передбачається виявлення основних моделей художньої репрезентації культурної пам'яті в сучасній китайській прозі, охоплюючи твори початку XX-XXI століть, та окреслення специфіки взаємодії індивідуального та колективного вимірів пам'яті, а також аналіз способів інтерпретації локального, міського й етнокультурного досвіду як складників національного літературного наративу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурна пам'ять у сучасній китайській літературі функціонує як складний художній механізм, що інтегрує індивідуальний досвід у ширший історико-культурний контекст. Її актуалізація зумовлена прагненням письменників осмислити наслідки радикальних соціальних трансформацій XX століття та віднайти гуманістичні орієнтири в умовах розриву між традиційною культурою і модернізованою дійсністю. У межах сучасного літературного процесу пам'ять постає не як пасивне відтворення минулого, а як активна форма його художнього переосмислення. Показовим у цьому контексті є творчий доробок Юй Хуа (余华), одного з провідних прозаїків покоління, яке увійшло в літературу наприкінці 1980-х років як автори експериментальної прози. Його творчість формується на перетині реалістичної традиції та посттравматичного письма, зосередженого на досвіді «маленької людини» в історії. У романі «Жити» (《活着》) автор свідомо відмовляється від

масштабних історичних описів, зосереджуючи увагу на приватному життєвому наративі, який вибудовується як ланцюг втрат. Пам'ять у цьому творі набуває етичного виміру, адже саме через спогад зберігається людська гідність в умовах історичного насильства, зокрема за часів Культурної революції у КНР (1967-1976 рр.). Така модель письма трансформує індивідуальний досвід у форму колективної пам'яті, що репрезентує травматичний досвід епохи [3].

Іншу художню стратегію осмислення культурної пам'яті демонструє Мо Янь (莫言), чия проза поєднує елементи неореалізму, фольклорної образності та міфопоетичного мислення. Його письму властиве тяжіння до тілесності, гіперболізації та багатоголосся, що дозволяє репрезентувати історичний досвід через локальну культурну перспективу. У романі «Червоний ґаолян: історія одного роду» (《红高粱家族》) пам'ять формується як родинно-локальний наратив, укорінений у просторі північнокитайського села. Історія постає не як лінійна хроніка подій у жанрі історичної белетристики, а як сукупність переказів, спогадів старшого покоління родини і галюцинаторних образів, що співіснують у межах одного тексту. Така художня організація дозволяє осмислити минуле як живий культурний досвід, що передається між поколіннями [2].

Міський вимір культурної пам'яті знаходить послідовне втілення і у творчості Ван Аньї (王安忆), однієї з ключових представниць сучасної жіночої прози та так званої «шанхайської літературної традиції». Її письму властиве поєднання психологічної деталізації з уважним спостереженням за трансформаціями міського простору. У романі «Пісня вічної скорботи» (《长恨歌》) пам'ять структурується навколо образу Шанхаю, який постає не лише тлом подій, а активним носієм культурного досвіду. Індивідуальна історія молодої дівчини середнього класу Ван Ціяо виявляється вписаною в історію міста, а особистий спогад трансформується в форму колективної урбаністичної пам'яті, що фіксує зміни соціального й культурного ландшафту Китаю другої половини XX століття [4, с. 198–205].

Окремий напрям осмислення культурної пам'яті пов'язаний із літературою етнокультурних регіонів Китаю, зокрема з творчістю Алая (阿来). Його проза формується на перетині тибетської усної традиції та китайського модерного роману, що зумовлює специфічний тип історичної рефлексії. У романі «Коли курява спаде» (《尘埃落定》) пам'ять постає як сукупність ритуальних та шаманістичних практик, усних наративів і традиційних уявлень про час, які формують альтернативну модель історичної свідомості. Така художня стратегія дозволяє репрезентувати досвід локальної спільноти без його редукції до загальнонаціонального

наративу та зберегти етнокультурну самобутність у межах сучасного літературного дискурсу [5].

Окремої уваги в контексті сучасного китайського літературного процесу заслуговує популярна масова література початку XXI століття, зокрема роман «Благословлення небесного урядника» (《天官赐福》). Незважаючи на належність твору до жанру підліткового фентезі з елементами міфологічного наративу, його художня структура демонструє складну модель осмислення культурної пам'яті, що поєднує історичний, міфологічний і етичний рівні. Важливим є й те, що роман актуалізує традиційні китайські уявлення про небесну ієрархію та даоський пантеон богів, культ предків, кармічну відповідальність, переродження людини та бога, межу життя та смерті і циклічність часу, інтегруючи їх у сучасний формат популярної літератури. У такий спосіб «Благословлення небесного урядника» функціонує як форма культурної пам'яті, що забезпечує трансляцію елементів саме традиційної світоглядної системи в межах сучасного літературного процесу [11].

Витоки сучасних моделей художнього осмислення культурної пам'яті значною мірою пов'язані з більш ранньою літературою XX століття, а саме з творчістю Лу Сіня (鲁迅), чия проза заклала інтелектуальні й естетичні засади нової китайської літератури. У збірці «Крик» (《呐喊》) звернення до минулого виконує критичну функцію та спрямоване на викриття соціальних і культурних деформацій традиційного суспільства. Пам'ять у цьому випадку стає інструментом ідейного пробудження та основою для формування модерної літературної свідомості, що надалі визначила розвиток китайської прози XX–XXI століть [1, с. 15–22].

Важливим складником культурної пам'яті у китайській літературі сучасності є поезія періоду Другої світової війни та японської агресії (1937–1945), яка стала формою безпосередньої художньої фіксації колективного травматичного досвіду. Воєнна поезія цього часу виконує функцію свідчення історичного буття, поєднуючи індивідуальний пережитий досвід із національним наративом опору та виживання. На відміну від офіційного дискурсу, поетичний текст зосереджується не на подієвій хроніці, а на емоційному й етичному вимірі війни, зберігаючи пам'ять про втрати, руйнування та моральну напругу епохи. У творчості поетів, пов'язаних із антияпонським рухом опору, зокрема Ай Цін (艾青), воєнний досвід осмислюється через образи спустошеної землі, страждання цивільного населення та колективної скорботи. У поемах цього періоду пам'ять постає як форма морального обов'язку, спрямованого на збереження історичної правди про війну та її наслідки для нації. Характерною рисою такої поезії є

поєднання патріотичного пафосу з гуманістичною інтонацією, що дозволяє уникнути редукції війни до ідеологічного гасла:

雪落在中国的土地上， *Сніг падає на землю Китаю,*

寒冷在封锁着中国呀…… [10, С. 12]. *холод сковує Китай…*(переклад автора)

Ці рядки фіксують воєнну реальність не через опис бойових дій, а через узагальнений образ землі, охопленої холодом, що метафорично передає стан національної катастрофи. Поетичний образ тут виконує функцію культурної пам'яті, зберігаючи емоційний досвід війни як частину колективної історичної свідомості.

Як бачимо, у сучасному китайському літературному процесі культурна пам'ять реалізується через різні авторські стратегії, стильові моделі та наративні форми. Її художнє осмислення дозволяє інтегрувати індивідуальний, локальний і національний досвід у цілісну систему гуманістичних смислів, що визначає сучасний стан китайської літератури.

Висновки. У результаті дослідження було встановлено, що культурна пам'ять є однією з визначальних складових сучасного китайського літературного процесу. Вона визначає тематичні пріоритети та наративні стратегії художніх текстів, забезпечуючи осмислення історичного досвіду через індивідуальні й колективні спогади. Через механізми пам'яті література виконує своєрідну гуманістичну функцію збереження досвіду страждання, втрат і моральної стійкості людини в умовах історичних перемін. Перспективи подальших розвідок можна пов'язати з поглибленим дослідженням культурної пам'яті в літературі різних етнічних регіонів та нацменшин Китаю, а також із порівняльним вивченням моделей пам'яті в сучасній китайській та інших східноазійських літературах, зокрема звертаючись до постколоніальних письменників.

Література:

1. 鲁迅. 呐喊. 北京：人民文学出版社, 2005. (Лу Сінь. «Клич». Пекін : Народне літературне видавництво, 2005).

2. 莫言. 红高粱家族. 北京 : 作家出版社, 2012. (Мо Янь. «Червоний гаолян: історія одного роду». Пекін : Видавництво письменників, 2012).

3. 余华. 活着. 北京：作家出版社, 2012. (Юй Хуа. «Жити». Пекін : Видавництво письменників, 2012).

4. 王安忆. 长恨歌. 北京 : 人民文学出版社, 2006. (Ван Аньї. «Пісня вічної скорботи». Пекін : Народне літературне видавництво, 2006).

5. 阿来. 尘埃落定. 北京 : 人民文学出版社, 2009. (Алай. «Коли курява спаде». Пекін : Народне літературне видавництво, 2009).

6. 陈思和. 中国当代文学史教程. 上海 : 复旦大学出版社, 2010. (Чень Сихе. «Курс історії сучасної китайської літератури». Шанхай: Видавництво Фуданьського університету, 2010).

7. 张清华. 当代中国文学中的记忆书写. 北京 : 北京大学出版社, 2015. (Чжан Цінхуа. «Письмо пам'яті в сучасній китайській літературі». Пекін: Видавництво Пекінського університету, 2015).

8. Nora P. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. Representations. 1989. No. 26. P. 7–24.

9. 王德威. 想象中国的方法. 北京 : 三联书店, 2011. 398 页. (Ван Девей. «Методи уявлення Китаю». Пекін : SDX Joint Publishing Company, 2011).

10. 艾青. 雪落在中国的土地上 // 艾青诗选. 北京 : 人民文学出版社, 2004. 320 页. (Ай Цін. «Сніг падає на землю Китаю» // Вибрані поезії Ай Ціна. Пекін: Народне літературне видавництво, 2004).

11. Мосян Тонсьов. Благословення Небесного Урядника. Т. 1. Київ: BookChef, 2025. 352 с.

References:

1. Lu, Xun (鲁迅). Nahan. Beijing : Renmin wenxue chubanshe, 2005.

2. Mo, Yan (莫言). Hong gaoliang jiazu. Beijing : Zuojia chubanshe, 2012.

3. Yu, Hua (余华). Huozhe. Beijing : Zuojia chubanshe, 2012.

4. Wang, Anyi (王安忆). Changhen ge. Beijing : Renmin wenxue chubanshe, 2006.

5. Alai (阿来). Chen'ai luoding. Beijing : Renmin wenxue chubanshe, 2009.

6. Chen, Sihe (陈思和). Zhongguo dangdai wenxue shi jiaocheng. Shanghai: Fudan University Press, 2010.

7. Zhang, Qinghua (张清华). Dangdai Zhongguo wenxue zhong de jiyi shuxie. Beijing : Peking University Press, 2015.

8. Nora, Pierre. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. Representations. 1989. No. 26. P. 7–24.

9. Wang, David Der-wei (王德威). Xiangxiang Zhongguo de fangfa. Beijing : SDX Joint Publishing Company, 2011.

10. Ai, Qing (艾青). Xue luo zai Zhongguo de tudi shang // Ai Qing shi xuan. Beijing: Renmin wenxue chubanshe, 2004.

11. Mo Xiang Tong Xiu. Blessing of the Heavenly Official. Vol. 1. Kyiv : BookChef, 2025. 352 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111’374

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1062-1072

Редчиць Тетяна Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0000-0003-3497-7699

Ткаченко Людмила Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та міжнародної комунікації, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0000-0001-6286-6246

Кушнірчук Олена Олексіївна старший викладач кафедри німецької філології, Ужгородський національний університет, https://orcid.org/0000-0002-1968-513X

РОЛЬ ВІДЕОКОНТЕНТУ (YOUTUBE, TED TALKS) У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу дидактичного потенціалу автентичного відеоконтенту платформ YouTube і TED Talks у формуванні навичок аудіювання під час вивчення німецької мови в закладах вищої освіти. У контексті сучасної лінгводидактики, орієнтованої на комунікативно-діяльнісний та мультимодальний підходи, відеоконтент розглядається як ефективний засіб поєднання вербальних, візуальних і паралінгвістичних кодів, що створює умови для розвитку цілісного сприйняття мовлення. Особливу увагу приділено фонетичному аспекту аудіювання, адже саме він забезпечує точність розпізнавання звукових сигналів, ритму, інтонаційних контурів і просодичних характеристик німецької мови. У статті охарактеризовано специфіку платформ YouTube і TED Talks як джерел автентичних навчальних матеріалів, визначено їхні переваги та дидактичні обмеження, описано механізми впливу психолінгвістичних (увага, пам’ять, прогнозування, мотивація) і комунікативних чинників (тип дискурсу, швидкість мовлення, інтонаційно-просодичні особливості, невербальні сигнали) на процес сприйняття усного мовлення. Запропоновано критерії добору відеоматеріалів відповідно до рівня мовної підготовки студентів із урахуванням якості звуку, темпу, чіткості дикції, акцентних

варіацій та ступеня складності просодичних структур. Розроблена методична модель інтеграції відеоконтенту у процес навчання німецької мови передбачає поетапну організацію діяльності студентів (до-, під- та післяпереглядові завдання) з акцентом на фонетичне відпрацювання почутого матеріалу. Вона включає вправи з тіньового повторення, розпізнавання інтонаційних схем, ритміко-акцентного аналізу та відтворення коротких мовленнєвих фрагментів. Оцінювання ефективності здійснюється на основі показників фонематичного розпізнавання, точності інтонаційного відтворення, темпо-ритмічної стабільності та комунікативної впевненості студентів. Отримані результати підтверджують високу дидактичну цінність відеоконтенту з відкритих платформ як інструмента розвитку фонетичної та аудитивної компетентності, що підвищує якість іншомовної підготовки майбутніх фахівців і сприяє формуванню їхньої міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: відеоконтент, аудіювання, фонетична компетентність, YouTube, TED Talks, німецька мова, комунікативна методика, мультимодальність.

Redchyts Tetiana Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communication, Cherkasy State Technical University, https://orcid.org/0000-0003-3497-7699

Tkachenko Liudmyla PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and International Communication, Cherkasy State Technological University, https://orcid.org/0000-0001-6286-6246

Kushnirchuk Olena Senior Lecturer of the Department German Philology, State University “Uzhhorod National University”, https://orcid.org/0000-0002-1968-513X

THE ROLE OF VIDEO CONTENT (YOUTUBE, TED TALKS) IN DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION SKILLS IN LEARNING GERMAN

Abstract. The article examines the didactic potential of authentic video content from YouTube and TED Talks platforms in developing listening comprehension skills while learning German at higher education institutions. Within the framework of modern linguodidactics, which is oriented toward

communicative, activity-based, and multimodal approaches, video content is viewed as an effective tool that integrates verbal, visual, and paralinguistic codes, creating conditions for holistic perception of speech. Particular attention is paid to the phonetic aspect of listening comprehension, as it ensures accurate recognition of sound signals, rhythm, intonation patterns, and prosodic characteristics of the German language. The paper characterizes the specific features of YouTube and TED Talks as sources of authentic educational material, outlines their pedagogical advantages and limitations, and describes the mechanisms through which psycholinguistic factors (attention, memory, prediction, motivation) and communicative factors (type of discourse, speech rate, intonational and prosodic features, nonverbal cues) influence the comprehension of spoken language. Criteria for selecting video materials according to students' language proficiency levels are proposed, with attention to sound quality, tempo, clarity of articulation, accent variation, and complexity of prosodic structures. A methodological model for integrating video materials into German language instruction is presented. It includes a sequence of pre-, while-, and post-viewing activities focused on phonetic training. The model incorporates shadowing techniques, recognition of intonation patterns, rhythmic-accent analysis, and reproduction of short speech fragments. The effectiveness of this approach is assessed based on improvements in phoneme recognition, accuracy of intonation reproduction, tempo-rhythmic stability, and learners' communicative confidence. The findings confirm the high pedagogical value of open-access video content as a tool for enhancing both phonetic and auditory competence, improving the quality of foreign language instruction, and fostering intercultural communicative competence among students of German.

Keywords: video content, listening comprehension, phonetic competence, YouTube, TED Talks, German language, communicative methodology, multimodality.

Постановка проблеми. Сучасна лінгводидактика орієнтується на комунікативно-діяльнісний підхід, у межах якого особлива увага приділяється формуванню навичок аудіювання як базової складової іншомовної компетентності.

У контексті цифровізації освіти традиційні аудіоматеріали дедалі частіше поступаються місцем автентичному відеоконтенту, що поєднує вербальні, візуальні й паралінгвістичні засоби комунікації. Платформи YouTube та TED Talks виступають доступним і сучасним ресурсом для розвитку навичок сприйняття німецького мовлення, оскільки пропонують широкий спектр автентичних відеоматеріалів різної тематики, стилістики та рівня складності.

Попри зростання інтересу до використання мультимедійного контенту у процесі навчання іноземних мов, питання методичного відбору, дидактичного потенціалу й ефективності відеоматеріалів із відкритих онлайн-платформ для формування навичок аудіювання німецькою мовою залишаються недостатньо розробленими. Виникає потреба у визначенні критеріїв добору відеоконтенту, розробці моделей інтеграції таких ресурсів у навчальний процес і з'ясуванні психолінгвістичних механізмів сприйняття мультимодальної інформації студентами.

Саме тому актуальним є наукове осмислення ролі автентичного відеоконтенту як засобу підвищення мотивації, розвитку слухового розуміння та міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти, які вивчають німецьку мову.

Метою статті є з'ясування ролі автентичного відеоконтенту платформ YouTube і TED Talks у формуванні навичок аудіювання під час вивчення німецької мови, визначення його дидактичного потенціалу та методичних умов ефективного використання у навчальному процесі. Для досягнення цієї мети передбачено проаналізувати сучасні наукові підходи до використання відеоконтенту у навчанні іноземних мов, зокрема німецької; охарактеризувати специфіку платформ YouTube і TED Talks як джерел автентичного навчального матеріалу; визначити психолінгвістичні та комунікативні чинники, що впливають на сприйняття німецького усного мовлення у форматі відео; сформулювати критерії добору відеоконтенту відповідно до рівня мовної підготовки студентів; розробити методичну модель використання відеоматеріалів із відкритих платформ для розвитку навичок аудіювання та оцінити педагогічну ефективність їх інтеграції у практику викладання німецької мови у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд джерел засвідчує стійку тенденцію до використання полікодового та автентичного відеоконтенту як каталізатора розвитку аудіювання та пов'язаних компонентів іншомовної комунікативної компетентності. У працях із методики викладання англійської й німецької мов окреслено перехід від традиційно аудіоцентричних підходів до мультимедійних рішень, де відео розглядають як дидактичний ресурс із високим мотиваційним потенціалом і можливістю моделювання реальних комунікативних ситуацій [1; 3]. Концептуальне підґрунтя для роботи з автентичними матеріалами доповнюють студії про діалог культур і інтеграцію культурологічної складової у викладання німецької мови, що прямо корелює з відбором відео за тематичною, стилістичною та країнознавчою релевантністю [2; 7]. Теоретичний і практичний виміри формування іншомовної комунікативної компетентності в автономній/самостійній роботі висвітлено у монографічному дослідженні, яке

підкреслює роль цілеспрямованих завдань і критеріїв оцінювання під час роботи з мультимедійними ресурсами [8].

Окрема група праць фокусує увагу на TED Talks та YouTube як джерелах автентичних виступів, що поєднують вербальні, візуальні та паралінгвістичні коди. Дослідження демонструють їхню ефективність для розвитку «м'яких навичок», комунікативної компетентності й стратегій сприйняття, зокрема через чітку жанрову структуру, наочність аргументації та можливість багаторівневої роботації матеріалу (перед- / під- / пост-перегляд) [4; 5; 6]. Емпіричні роботи англомовного сегмента підтверджують приріст продуктивних умінь: зростання говоріння завдяки відео TED на YouTube, кращу взаємодію «teacher talk – learner talk», а також потенціал TED для засвоєння спеціалізованої лексики (на прикладі медичної термінології), що опосередковано підтримує й розвиток аудіювання через цільове словникове налаштування [10; 11]. Таким чином, для німецької мови релевантними є підходи до сценаріювання завдань, адаптації швидкості мовлення, використання субтитрів і побудови стратегіальних сіток для вилучення ключової інформації та інтонаційно-прагматичних маркерів [4–6; 10–11].

У корпусі джерел наявний пласт праць, присвячених роботі з фільмом у класі іноземної мови, де підкреслено значення дозованості матеріалу, раціонального відбору уривків і чітких цілей заняття — від тренування глобального розуміння до детального опрацювання дискурсивних маркерів і невербальних сигналів [12]. На українському матеріалі акцентовано потенціал кінофрагментів саме для уроків німецької мови, що дає підстави для перенесення цих принципів на короткоформатний контент YouTube і промови TED із урахуванням жанрової специфіки [9]. Узагальнення підходів до полікодового тексту як методичної основи підтримує ідею узгодженості вербального й візуального каналів та необхідності формувати у студентів стратегії мультисенсорної переробки інформації [1], а інтегрований підхід у ЗВО пропонує рамку для системної інкорпорації відео у силлабуси та модулі з чіткими результатами навчання [3].

Проаналізовані джерела окреслюють наступні методичні орієнтири: критерії добору відео (аутентичність, рівнева відповідність, прозора структура, доступ до субтитрів), поетапну організацію роботи, інтеграцію культурологічного компонента й оцінювання сформованих умінь аудіювання. Водночас простежується дослідницький розрив щодо систематичних емпіричних перевірок ефективності саме німецькомовних матеріалів TED/YouTube у різних академічних контекстах України, оптимальної тривалості кліпів, щільності лексико-граматичного навантаження та впливу субтитрів різних типів.

Виклад основного матеріалу. YouTube забезпечує максимально широкий спектр автентичного мовлення – від новинних сюжетів і науково-популярних роликів до влогів, інтерв'ю та освітніх лекцій. Така жанрова та регістрова різноманітність дає змогу цілеспрямовано тренувати різні види аудіювання: глобальне розуміння, вибіркове вилучення фактів, деталізоване сприйняття, розпізнавання дискурсивних маркерів і розмовних формул. Ключові дидактичні переваги платформи – великий масив матеріалів рівневої градації, швидкий доступ, можливість регулювати швидкість відтворення, наявність субтитрів (автоматичних і завантажених автором), тайм-кодів і глав, коментарів для організації завдань з критичного перегляду. Разом із тим якість і достовірність контенту неоднорідні: автоматичні субтитри можуть містити помилки, алгоритмічні рекомендації відволікають, а рекламні вставки й правові питання повторного використання вимагають попереднього налаштування й перевірки. Викладачеві доцільно запроваджувати чіткі критерії відбору (аутентичність, темп мовлення, чіткість звуку, відповідність рівню і цілям заняття) та сценарії роботи до/під час/після перегляду з опорою на багатоканальність: візуальні підказки, ключові слова, інтонаційні сигнали, невербальні маркери.

TED Talks є платформою з високим ступенем редакційної вибірки, стандартизованою структурою виступів і прогнозованою риторичною організацією (hook-problem-idea-evidence-call to action). Для навчання аудіювання це означає стабільну якість запису, чітку артикуляцію, доступ до офіційних транскриптів і багатомовних субтитрів, що полегшує побудову завдань на зіставлення усного й письмового каналів, роботу з академічним словником, риторичними прийомами та жанровими конвенціями публічного виступу. Тривалість промов зазвичай 6-18 хвилин, що зручно для модульного планування та формувального оцінювання; тематика охоплює науку, технології, суспільство, культуру, що підтримує міжпредметні зв'язки та розвиток міжкультурної компетентності. Обмеженнями є менша варіативність неформальних регістрів, відносно вищий когнітивний поріг через насиченість термінологією та концептами, а також ліцензійні умови використання матеріалів, які потребують уважного дотримання.

З дидактичного погляду YouTube доцільний для тренування сприйняття різних соціальних і професійних регістрів, побудови «сходинок» складності від коротких фрагментів до довших сюжетів і формування стратегій справляння з природною варіативністю мовлення. TED Talks оптимальні для розвитку академічного й публічного слухання: виділення тезової структури, маркерів логічної організації, аргументації, інтонаційних контурів, а також для цілеспрямованої роботи з термінологічними кластерами. В обох випадках варто комбінувати налаштування швидкості,

керовані субтитри (спочатку німецькі, згодом без субтитрів), поетапні завдання на прогнозування, нотування, тіньове повторення (shadowing) і рефлексивні міні-есе, а також передбачати інструменти перевірки якості джерела та критерії оцінювання сформованих умінь аудіювання.

Сприйняття німецького усного мовлення у форматі відео зумовлюється поєднанням психолінгвістичних і комунікативних чинників. До психолінгвістичних належать рівень розвитку слухового сприйняття, лексико-граматична компетентність, когнітивна пам'ять і здатність до прогнозування змісту, а також емоційна залученість і мотивація, що підсилюють розуміння та запам'ятовування матеріалу. Водночас на сприйняття впливають тип дискурсу, інтонаційно-просодичні характеристики, швидкість і природність мовлення, невербальні та візуальні сигнали, що створюють багатоканальне середовище сприйняття. У результаті слухач виступає активним інтерпретатором, який поєднує вербальні, візуальні й контекстуальні елементи для формування цілісного смислу.

Критерії добору відеоконтенту для розвитку навичок аудіювання з фокусом на фонетику мають враховувати якість звуку, чіткість дикції, темп і ритм мовлення, інтонаційну виразність та наявність автентичних просодичних особливостей. Для початкового рівня оптимальні ролики з уповільненим темпом, нейтральним акцентом і чітким артикуляційним малюнком, що допомагають формувати базову фонематичну дискримінацію. На середньому рівні доцільно вводити матеріали з природною швидкістю, помірною варіативністю акцентів і прикладами редукції, елізії чи асиміляції, щоб розвивати стратегії компенсації під час слухання. На просунутому рівні ефективними є виступи з виразними інтонаційними контурами, діалектними або соціолектними відтінками, які тренують гнучкість слухового сприйняття та здатність до фільтрації звукових варіацій у реальному дискурсі.

Методична модель інтеграції відеоматеріалів передбачає цілеспрямовану фонетичну роботу на всіх етапах. До перегляду студенти ознайомлюються з ключовими фонетичними особливостями мовців, повторюють складні звуки та наголошені патерни, формують очікування щодо мелодики мовлення. Під час перегляду увага спрямовується на розпізнавання ритміко-інтонаційних малюнків, редукцій, акцентних виділень і пауз, здійснюється вправляння у тіньовому повторенні (shadowing) для синхронізації слухового й артикуляційного каналів. Після перегляду проводиться фонетичний аналіз фрагментів: виявлення типових інтонаційних схем, співставлення акцентних одиниць, відтворення коротких уривків у парах чи групах, створення мікродіалогів за моделями почутого мовлення. Уся робота поєднується з

розвитком глобального розуміння тексту, щоб фонетичні спостереження не втрачали комунікативної мети.

Педагогічну ефективність такої інтеграції можна оцінити за зміною показників фонематичного розпізнавання, точності інтонаційного відтворення, стабільності темпо-ритмічної організації мовлення студентів і рівня їхньої аудіальної впевненості. Зростання здатності ідентифікувати інтонаційні межі, розрізняти модальність висловлення та відтворювати автентичну мелодику в усному мовленні свідчить про результативність використання відеоконтенту з відкритих платформ для формування фонетичної складової навичок аудіювання у процесі вивчення німецької мови.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що використання автентичного відеоконтенту платформ YouTube і TED Talks є ефективним засобом формування навичок аудіювання у процесі вивчення німецької мови, особливо в аспекті фонетичної підготовки. Відеоматеріали з відкритих джерел поєднують вербальні, візуальні та просодичні коди, що забезпечує багатоканальне сприйняття мовлення і створює умови для розвитку слухової дискримінації, інтонаційної чутливості та артикуляційної точності студентів. Психолінгвістичні чинники, зокрема увага, пам’ять, прогнозування змісту й емоційна залученість, у поєднанні з комунікативними – типом дискурсу, темпом, інтонацією та невербальними сигналами – визначають рівень ефективності сприйняття аудіовізуального матеріалу.

Розроблена методична модель передбачає інтеграцію відеоконтенту у навчальний процес через три етапи (підготовчий, активний і аналітичний) із цілеспрямованим тренуванням фонетичних аспектів: артикуляційної бази, інтонаційних контурів, ритму та редукцій. Поетапна організація роботи сприяє поєднанню слухового, зорового та моторного каналів сприйняття, що підвищує точність декодування звукових сигналів і сприяє автоматизації слухо-вимовних навичок. Критерії відбору відео за рівнем складності, темпом мовлення, чіткістю дикції та якістю звуку дозволяють ефективно добирати матеріали для різних рівнів володіння мовою – від початкового до просунутого.

Педагогічна ефективність такої інтеграції проявляється у зростанні рівня фонематичного розпізнавання, точності відтворення інтонаційних моделей, покращенні темпо-ритмічної організації мовлення студентів і підвищенні їхньої впевненості у сприйнятті автентичного німецького мовлення. Отже, відеоконтент з платформ YouTube і TED Talks є не лише сучасним дидактичним інструментом, а й потужним засобом формування фонетичної компетентності, що забезпечує глибше розуміння мовлення та сприяє розвитку комунікативної автономії здобувачів вищої освіти.

Література:

1. Бунтурі Ю. В., Полянська Т. В., Ніконоров С. І. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2018. Т. 29 (68), № 1. С. 1–4.
2. Борисенко Ю. А. Діалог культур та його реалізація при викладанні німецької мови в українських вишах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія».* Острог: Вид-во НаУОА, 2023. № 17 (85). С. 218–221.
3. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2020, № 1. С. 144–150.
4. Луньова Т. В. Використання відеоматеріалів TED Talks для розвитку м'яких навичок під час вивчення англійської мови у закладах вищої освіти. *Current Trends in the Study and Teaching of Foreign Languages : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Online Conference* (Poltava, 04 June 2021). Poltava : Astraya, 2021. С. 134–138.
5. Нестеренко І. Б. Використання платформи TED TALKS для підвищення комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 64. С. 209–216.
6. Подосиннікова Г. І., Бутрим В. О. Методичний потенціал використання англомовних лекцій TED Talks як засобу формування компетентності в аудіюванні в самостійній роботі учнів профільної школи. *Слобожанський науковий вісник. Серія : Філологія*. 2023. Вип. 3. С. 136–143.
7. Різник Ю., Бондар Н. Інтеграція культурних аспектів у викладанні німецької мови: підвищення мотивації та розуміння країни носія мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*.2024. Вип. 76, т. 3. С. 113–117. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-19
8. Свиридюк В.П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи [монографія]. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2024. 381с.
9. Сивик О. Потенціал використання фільмів на уроках німецької мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип. 90(част. 2), 221-225. DOI:10.24919/2308-4863/90-2-32.
10. Karimah I., Setiawan S., Munir A. Boosting Students' Speaking skill using Ted Talks YouTube Videos: Teacher Talk Theory. *JELTL (Journal of English Language Teaching and Linguistics).* 2022. 7 (2). P. 299–312.
11. Liu Ch.-Y. Are TED Talks Potential Materials for Learning Specialized Vocabulary? A Case of Medical Vocabulary. *English Teaching & Learning*. 2023. N 47. P. 97–118. https://doi.org/10.1007/s42321-021-00105-2 (дата звернення 15.10.2025).
12. Rössler, L. Viel weniger an Film ist mehr. In: Fremdsprache Deutsch 36, 2007. S. 17-20.
13. TED-Ed. German. URL: https://www.youtube.com/@TEDEdGerman/videos (дата звернення: 16.10.2025)
14. YouTube. URL. https://www.youtube.com/ (дата звернення: 16.10.2025)

References:

1. Bunturi, Yu. V., Polianska, T. V., & Nikonorov, S. I. (2018). Suchasni metodyky vykladannia anhliiskoi ta nimetskoi mov [Modern methods of teaching English and German]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia:

Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications, 29(68)(1), 1–4 [in Ukrainian].

2. Borysenko, Yu. A. (2023). Dialoh kultur ta yoho realizatsiia pry vykladanni nimetskoi movy v ukrainskykh vyshakh [Dialogue of cultures and its implementation in teaching German at Ukrainian higher education institutions]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Philology Series, 17(85), 218–221 [in Ukrainian].

3. Horban, O. D., Pysmenna, I. I., & Shcherbytska, V. V. (2020). Intehrovanyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy u ZVO [An integrated approach to foreign language learning in higher education institutions]. Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, (1), 144–150 [in Ukrainian].

4. Luniova, T. V. (2021). Vykorystannia videomaterialiv TED Talks dlia rozvytku m'iakykh navychok pid chas vyvchennia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Using TED Talks videos to develop soft skills in teaching English at higher education institutions]. In Current Trends in the Study and Teaching of Foreign Languages: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Online Conference (pp. 134–138). Poltava: Astraya [in Ukrainian].

5. Nesterenko, I. B. (2022). Vykorystannia platformy TED Talks dlia pidvyshchennia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pry vyvchenni inozemnykh mov [Using the TED Talks platform to enhance students' communicative competence in foreign language learning]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv, 64, 209–216 [in Ukrainian].

6. Podosynnikova, H. I., & Butrym, V. O. (2023). Metodychnyi potentsial vykorystannia anhlomovnykh lektsii TED Talks yak zasobu formuvannia kompetentnosti v audiiuvanni v samostiinii roboti uchniv profilnoi shkoly [Methodological potential of using English TED Talks lectures to develop listening competence in independent learning of specialized school students]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Philology Series, 3, 136–143 [in Ukrainian].

7. Riznyk, Yu., & Bondar, N. (2024). Intehratsiia kulturnykh aspektiv u vykladanni nimetskoi movy: pidvyshchennia motyvatsii ta rozuminnia krainy nosiia movy [Integration of cultural aspects in teaching German: enhancing motivation and understanding of the target language country]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities, 76(3), 113–117. https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-19 [in Ukrainian].

8. Svyrydiuk, V. P. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoi movy pid chas samostiinoi roboty [Formation of foreign language communicative competence of future German language teachers in independent work]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr KNLU [in Ukrainian].

9. Syvyk, O. (2024). Potentsial vykorystannia filmiv na urokakh nimetskoi movy [The potential of using films in German language lessons]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities, 90(2), 221–225. https://doi.org/10.24919/2308-4863/90-2-32 [in Ukrainian].

10. Karimah, I., Setiawan, S., & Munir, A. (2022). Boosting students' speaking skill using TED Talks YouTube videos: Teacher Talk Theory. Journal of English Language Teaching and Linguistics, 7(2), 299–312 [in English].

11. Liu, Ch.-Y. (2023). Are TED Talks potential materials for learning specialized vocabulary? A case of medical vocabulary. English Teaching & Learning, 47, 97–118. https://doi.org/10.1007/s42321-021-00105-2 (accessed 15 October 2025) [in English].

12. Rössler, L. (2007). Viel weniger an Film ist mehr [Much less film is more]. Fremdsprache Deutsch, 36, 17–20 [in German].

13. TED-Ed. (n.d.). German. YouTube channel. Retrieved October 16, 2025, from https://www.youtube.com/@TEDEdGerman/videos [in English].

14. YouTube. (n.d.). Retrieved October 16, 2025, from https://www.youtube.com/ [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2:808.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1073-1086

Савенко Людмила Петрівна доктор філософії PhD, старший викладач кафедри української лінгвістики і методики навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0003-4234-0153

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО МОНОЛОГІЧНОГО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ В КОНТЕКСТІ РИТОРИКИ, КУЛЬТУРИ ФАХОВОЇ МОВИ ТА КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз сучасних вимог до монологічного публічного виступу в контексті риторики, культури фахової мови, комунікативних стратегій та етичної поведінки мовця. Актуальність дослідження обумовлена зростанням ролі публічного мовлення в професійній діяльності фахівців гуманітарної сфери, а також необхідністю дотримання норм сучасної української літературної мови та етичних принципів комунікації в умовах публічної взаємодії. Показано, що ефективність монологічного виступу залежить від чіткої структурної організації мовлення, логічної послідовності викладу, доцільного добору мовних засобів, а також від уміння мовця дотримуватися етичних норм, що формують довіру аудиторії.

Особливу увагу приділено риторичному аспекту публічного мовлення як чиннику реалізації комунікативних стратегій і тактик. Проаналізовано роль вступу, основної частини та висновків у досягненні комунікативної мети виступу, а також наголошено на важливості використання етичних формул («дозвольте підкреслити…», «варто відзначити…», «зауважу, що…») для підвищення авторитетності мовця. Показано, що культура фахової мови передбачає не лише знання орфоепічних, лексичних, граматичних і стилістичних норм, а й уміння свідомо застосовувати їх у залежності від мети, жанру, адресата та конкретної комунікативної ситуації, забезпечуючи професійну репрезентативність, логічність і переконливість виступу.

Доведено, що порушення мовної нормативності, стилістичної відповідності або етичних принципів негативно впливають на сприйняття інформації, знижують авторитет і довіру до мовця, а також зменшують ефективність комунікації. Монологічний публічний виступ розглядається як цілісне риторико-комунікативне утворення, у якому взаємопов’язані мовна правильність, аргументованість, стратегічність мовленнєвої поведінки та

етична культура мовця. У статті підкреслено необхідність системного формування риторичної та етичної компетентності як ключового компоненту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: риторика, культура фахової мови, сучасна українська літературна мова, українська мова, монологічний публічний виступ, мовна нормативність, комунікативні стратегії, риторична компетентність.

Savenko Liudmyla Petrivna Doctor of philosophi PhD, Senior Lecturer of the Department of Ukrainian Linguistics and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0003-4234-0153

MODERN REQUIREMENTS FOR MONOLOGICAL PUBLIC SPEAKING IN THE CONTEXT OF RHETORIC, CULTURE OF PROFESSIONAL LANGUAGE, AND COMMUNICATIVE STRATEGIES

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of modern requirements for monologue public speaking in the context of rhetoric, the culture of professional speech, communicative strategies and ethical behavior of the speaker. The relevance of the study is due to the growing role of public speaking in the professional activities of specialists in the humanitarian sphere, as well as the need to comply with the norms of modern Ukrainian literary language and ethical principles of communication in conditions of public interaction. It is shown that the effectiveness of a monologue depends on a clear structural organization of speech, logical sequence of presentation, appropriate selection of language means, as well as on the speaker's ability to adhere to ethical norms that form the audience's trust.

Particular attention is paid to the rhetorical aspect of public speaking as a factor in the implementation of communicative strategies and tactics. The role of the introduction, the main part and the conclusions in achieving the communicative goal of the speech is analyzed, and the importance of using ethical formulas (“let me emphasize…”, “it is worth noting…”, “I note that…”) to increase the speaker’s authority is emphasized. It is shown that the culture of professional speech involves not only knowledge of orthoepic, lexical, grammatical and stylistic norms, but also the ability to consciously apply them depending on the purpose, genre, addressee and specific communicative situation, ensuring professional representativeness, logic and persuasiveness of the speech. It is proven that violations of linguistic norms, stylistic compliance or ethical principles negatively affect the perception of information, reduce the authority

and trust in the speaker, and also reduce the effectiveness of communication. A monologue public speech is considered as a holistic rhetorical and communicative formation in which linguistic correctness, argumentation, strategic speech behavior and the speaker's ethical culture are interrelated. The article emphasizes the need for systematic formation of rhetorical and ethical competence as a key component of professional training of future teachers.

Keywords: rhetoric, culture of professional language, modern Ukrainian literary language, Ukrainian language, monological public speech, language normativity, communicative strategies, rhetorical competence.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, орієнтованому на інтенсивну комунікацію, монологічний публічний виступ набуває статусу ключового інструменту професійної самореалізації та соціального впливу. Зміна форматів публічної взаємодії, розширення сфер застосування усного мовлення та підвищені вимоги до мовної культури актуалізують потребу наукового осмислення сучасних вимог до публічного монологу. Сучасні процеси креативної трансформації та модернізації суспільства зумовлюють зростання ролі публічної комунікації в різних сферах професійної діяльності. У цьому контексті монологічний публічний виступ постає як важливий інструмент соціальної взаємодії, професійної самореалізації та впливу на масову й фахову аудиторію. Актуальність проблеми зумовлена не лише потребою ефективного передавання інформації, а й необхідністю дотримання мовних норм, риторичних принципів і комунікативних стратегій, що забезпечують результативність мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання публічного мовлення та риторичної культури розглядалися у працях Н. Бабич, Л. Мацько, Г. Сагач, С. Єрмоленко, М. Пентилюк , О. Семеног та інших науковців. Дослідники акцентують увагу на мовній нормі, стилістичній доцільності, структурі та виразності усного виступу. Водночас недостатньо систематизованими залишаються вимоги до монологічного публічного виступу в аспекті інтеграції нормативності сучасної української літературної мови з комунікативно-прагматичними стратегіями, що й зумовлює наукову новизну цієї статті.

Мета статті. Метою статті є наукове обґрунтування сучасних риторичних і мовностилістичних вимог до монологічного публічного виступу в контексті культури фахової мови та нормативності сучасної української літературної мови.

Виклад основного матеріалу. Монологічний публічний виступ є складним мовленнєвим утворенням, у якому реалізується взаємодія мовних, когнітивних, соціокультурних і прагматичних чинників. У контексті

креативної трансформації та модернізації сучасного суспільства публічний монолог набуває нових функцій, виходячи за межі суто інформативного повідомлення та перетворюючись на інструмент формування суспільної думки, професійної ідентичності та ціннісних орієнтацій аудиторії.

Монологічний публічний виступ характеризується чіткою структурною побудовою, яка традиційно охоплює вступ, основну частину та висновки. Така структура забезпечує логічність викладу, послідовність аргументації та цілісність тексту. Вступ виконує функцію встановлення контакту з аудиторією та окреслення теми виступу, основна частина спрямована на розгортання змісту й аргументацію, а висновки узагальнюють основні положення та фіксують досягнення комунікативної мети.

У філологічній науці публічне мовлення традиційно розглядається крізь призму риторики, культури мовлення та теорії комунікації. На думку М. Пентилюк, культура професійного мовлення є показником загальної мовної компетентності особистості та важливою умовою її професійної успішності [4, с.21]. Ми дотримуємося думки, що в сучасних умовах публічний монолог не може обмежуватися лише нормативністю мовлення, а потребує усвідомленого стратегічного планування та риторичної організації.

Монологічний публічний виступ у філологічній традиції розглядається як мовленнєва цілісність із чітко визначеною структурною організацією, що охоплює вступ, основну частину та висновки. Прихильники класичного риторичного підходу наполягають на обов'язковості саме такої трикомпонентної побудови, оскільки вона забезпечує логічну впорядкованість викладу, послідовність аргументації та смислову завершеність тексту [4, с.21].

У працях, присвячених культурі мовлення, структура монологу трактується як нормативна модель, дотримання якої є необхідною умовою ефективної публічної комунікації та передумовою позитивного сприйняття мовлення аудиторією [1, с.74].

Водночас у сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних дослідженнях дедалі частіше висловлюється критичне ставлення до жорсткої структурної нормативності монологічного публічного виступу. Представники комунікативно-прагматичного підходу наголошують, що суворе дотримання класичної схеми не завжди відповідає умовам сучасної публічної комунікації, яка характеризується динамічністю, варіативністю жанрів і зміною комунікативних ролей мовця та адресата [5, с.58]. У цьому контексті структура монологу розглядається як відкрита система, здатна трансформуватися відповідно до комунікативної ситуації, мети виступу та особливостей аудиторії.

Полеміка між зазначеними підходами особливо загострюється у трактуванні функцій окремих структурних компонентів. Так, у класичній риториці вступ визначається як обов'язковий елемент встановлення контакту з аудиторією та окреслення теми виступу, що формує первинну установку на сприйняття мовлення [1, с.74]. Натомість сучасні дослідники допускають можливість скорочення вступної частини або її імпліцитної реалізації через проблемне запитання чи актуалізацію соціально значущого контексту, що, на їхню думку, посилює прагматичний ефект мовлення [2, с.112].

Основна частина монологічного публічного виступу в традиційній моделі вибудовується за принципом послідовної аргументації, що забезпечує логічну цілісність тексту та переконливість викладу [3, с.96]. Разом із тим у сучасних дослідженнях наголошується на можливості нелінійної організації основної частини, яка передбачає повторні смислові акценти, варіативність аргументативних ходів і стратегічні відступи як засоби утримання уваги аудиторії [5, с.63].

Не менш дискусійним залишається питання ролі висновків у структурі монологічного виступу. Прихильники класичного підходу розглядають їх як завершальний елемент, що узагальнює викладене та фіксує досягнення комунікативної мети [4, с.89]. Водночас сучасні науковці вказують на можливість відкритого фіналу, спрямованого не стільки на підбиття підсумків, скільки на стимулювання подальшої рефлексії аудиторії [2, с.118]. Проте більшість дослідників сходяться на думці, що повна відмова від висновкової частини призводить до смислової незавершеності публічного мовлення та знижує його комунікативну ефективність.

Таким чином, наукова дискусія щодо структури монологічного публічного виступу відображає напруження між нормативністю та комунікативною доцільністю. Ми дотримуємося думки, що ефективний публічний монолог має поєднувати стабільні елементи класичної риторичної моделі з гнучкістю сучасних комунікативних стратегій, що забезпечує збереження логічної організації мовлення й водночас адаптацію до умов сучасної публічної комунікації [4, с.21; 2, с.65].

Важливою вимогою до сучасного монологічного публічного виступу є неухильне дотримання норм сучасної української літературної мови, що становить основу мовної культури мовця та визначає якість публічної комунікації загалом [4, с.21]. Нормативність мовлення охоплює орфоепічний, лексичний, граматичний і стилістичний рівні та реалізується в усіх структурних компонентах виступу — від вступу до висновків [3, с.96]. Зокрема, *орфоепічна нормативність* передбачає правильну вимову слів і дотримання наголосів (*фаховИй*, *каталОг* тощо), адже навіть поодинокі

акцентуаційні помилки в публічному мовленні фіксуються аудиторією та знижують рівень довіри до мовця [1, с.74].

Лексична нормативність виявляється у свідомому доборі слів відповідно до значення, стилістичної забарвленості та сфери вживання. У науковому й офіційно-публічному мовленні неприйнятним є використання калькованих і розмовних одиниць типу *на даний момент*, *приймати участь*, *піднімати питання*, що суперечить нормам сучасної української літературної мови та негативно впливає на якість публічного виступу [2, с.112]. Натомість нормативні відповідники *нині*, *брати участь*, *порушувати питання* забезпечують точність, логічність і стилістичну відповідність мовлення [3, с.101].

Граматична нормативність передбачає правильне використання форм слів, узгодження та керування в синтаксичних конструкціях. У публічних виступах поширеними є помилки на зразок *згідно наказу*, *відповідно вимог*, які порушують граматичну норму та сигналізують про недостатній рівень культури фахової мови мовця [4, с.87]. Такі відхилення особливо критично сприймаються в академічному середовищі, де мовна правильність є складником професійної компетентності [5, с.63].

Стилістична нормативність полягає у відповідності мовних засобів комунікативній меті, жанру та адресатові мовлення. Надмірна емоційність, публіцистичні кліше або розмовні звороти в науковому монологічному виступі порушують стилістичну цілісність тексту та знижують рівень його аргументативності [2, с.118]. Водночас у мотиваційних або суспільно значущих промовах такі засоби можуть виконувати функцію посилення впливу, що засвідчує контекстуальний характер стилістичної нормативності [5, с.65].

Порушення мовних норм у монологічному публічному виступі ускладнює сприйняття інформації, знижує авторитет мовця та негативно позначається на результативності комунікації [4, с.92]. Саме тому культура фахової мови передбачає не лише знання системи норм сучасної української літературної мови, а й уміння свідомо й доречно застосовувати мовні засоби відповідно до конкретної комунікативної ситуації [3, с.104]. Застосовування мовних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації є ключовою передумовою ефективності монологічного публічного виступу. Комунікативна ситуація визначається метою мовлення, жанром виступу, статусом мовця та рівнем підготовки аудиторії, що зумовлює добір лексичних і синтаксичних засобів. Так, у науковому монолозі доречним є використання чітко окреслених дефініцій, логічно впорядкованих абзаців і нейтральної загальнонаукової лексики, наприклад: *дослідження засвідчує*, *проаналізовано такі аспекти*, *результати дозволяють стверджувати*.

Використання складних термінів без пояснення може ускладнювати сприйняття інформації, тому доцільним є їх коротке тлумачення або введення через описові конструкції. Наприклад, термін *комунікативна стратегія* супроводжується поясненням як «загального плану мовленнєвої поведінки мовця». У ситуації аргументативного виступу ефективним є застосування логічних маркерів *по-перше*, *по-друге*, *отже*, що структурують мовлення й акцентують увагу слухачів на ключових положеннях.

Залежно від комунікативної мети мовець обирає різні мовні засоби: інформування передбачає точність і нейтральність, тоді як переконання - використання оцінних формул типу *принципово важливим є*, *слід наголосити*, *варто зауважити*. Недоречним у публічному монологічному виступі є вживання розмовних елементів або емоційно забарвлених слів на кшталт *дуже класно*, *купа проблем*, які порушують стилістичну відповідність.

Публічне монологічне мовлення, до якого відносять доповіді, промови, лекції та виступи, вимагає високої виразності, логічної структурованості та переконливості. Для досягнення цих цілей у мовленні використовуються різноманітні мовні засоби, що охоплюють лексичний, стилістичний, морфологічний, синтаксичний та фонетичний рівні мови.

На лексичному рівні широко застосовуються синоніми для уникнення повторів та підвищення емоційного впливу, наприклад: «Війна - це катастрофа, це лихо для всіх поколінь». Фразеологізми надають мовленню образності та народності, як у вислові «Братися за розум - це не завжди легко». Стилістичні засоби включають риторичні питання, паралелізм та антитезу. Риторичні питання, наприклад: «Хіба ми можемо залишатися байдужими?», спрямовані на активізацію уваги слухачів. Паралелізм, як у конструкції «Ми боролися за свободу, ми боролися за правду, ми боролися за життя», створює ритм і посилює емоційний ефект. Антитеза, наприклад: «Не смерть, а життя - ось наша мета», підкреслює контраст і значущість висловлюваної думки.

На морфологічному та синтаксичному рівнях застосовуються інверсія та еліпсис. Інверсія, тобто зміна звичайного порядку слів, як у вислові «Щастя велике відчуває той, хто бореться», робить мовлення більш виразним, тоді як еліпсис сприяє динамічності та стислості: «Ми йдемо вперед. Вони - назад». Фонетичні та інтонаційні засоби, включно з алітерацією та асонансом («Шумить, шелестить, співає степ»), а також паузами, наголосом і темпом мовлення, підсилюють емоційний ефект та утримують увагу аудиторії.

Водночас у публічному монологічному мовленні часто трапляються помилки, що знижують його ефективність. *(Див. таблицю 1)*

Таблиця 1

Типові помилки у публічному монологічному мовленні

Помилка	Пояснення	Приклад
Лексична неправильність	Використання слів не за значенням	«Він дуже енергійно сумує» (невідповідне поєднання слів)
Тавтологія	Надмірне повторення одних і тих же слів	«Ми повинні об'єднатися разом»
Синтаксична складність	Занадто довгі або заплутані речення	«Ми, розуміючи, що ситуація складна, і, можливо, не зовсім оптимальна для реалізації, але все ж таки…»
Невідповідна інтонація	Монотонність, відсутність логічних пауз	Слухач швидко втрачає увагу
Неправильна стилістика	Перехід між стилями, жаргон, сленг	«Типу, ми реально можемо це зробити» у офіційному виступі

Літературні твори надають численні приклади ефективного використання мовних засобів у публічному монологічному мовленні. У поезії Тараса Шевченка («І мертвим, і живим…») *риторичні питання* («Чи не пора, браття молодії, думку й волю подати народові?») та *антитези* («правда і неправда», «життя і смерть») посилюють переконливість висловленої думки. У драматичному монолозі Івана Франка «Мойсей» застосовується *паралелізм* («Веди, веди, о Мойсею, народ свій…») та *еліпсис* («Не спиняйся, не гальмуй… вперед!»), що створюють ритмічну організацію мовлення. Леся Українка в «Лісовій пісні» використовує *інверсію* («Горіли в серці моїм вогні…») і *алітерацію* («Шумить шепіт сосни серед сну…»), які підкреслюють емоційний стан персонажів.

Таким чином, ефективність публічного монологічного мовлення значною мірою визначається вмінням правильно застосовувати мовні засоби та уникати типових мовних помилок, що сприяє переконливості, виразності та чіткості виступу.

Публічний виступ потребує високого рівня мовної культури, адже саме правильність, виразність та логічність мовлення сприяють переконливості та чіткості висловлювань. Однією з найпоширеніших проблем є лексичні помилки, що виникають через неправильне використання слів, кальок, жаргонізмів або тавтологій.

Щоб уникнути цього, слід застосовувати точну термінологію відповідно до теми виступу, замінювати небажані кальки та розмовні вирази на літературні відповідники та уникати повторів одного й того самого слова, вдаючись до синонімів для збагачення мови. Наприклад, конструкцію

«внаслідок того, що…» доречно замінити на *«тому що», а «з метою…»* - *на «для…».* Граматичні помилки, зокрема неправильне узгодження підмета з присудком, невірне вживання числівників чи дієслівних форм, також погіршують сприйняття виступу. Для їх уникнення рекомендується використовувати просту синтаксичну структуру, перевіряти узгодження у складних реченнях та практикувати усне повторення довгих конструкцій. Так, речення *«Кожен із учнів мають змогу…»* слід виправити на *«Кожен із учнів має змогу…».*

Не менш важливими є фонетичні та інтонаційні аспекти мовлення. Неправильна вимова, монотонність або надмірні паузи знижують ефективність виступу. Для цього варто чітко вимовляти ключові слова, змінювати інтонацію для виділення основних думок та контролювати темп мовлення, уникаючи надто швидкого або надто повільного темпу.

Стилістичні помилки також впливають на сприйняття виступу. Використання розмовної мови у формальному контексті, надмірна емоційність без змістовного підґрунтя або надмірні експресивні слова можуть знизити переконливість. Тому слід дотримуватися єдиного стилю мовлення, поєднувати речення різної довжини для динаміки та ритму, а емоційну виразність підкріплювати аргументами.

Ще однією важливою проблемою є порушення логічної структури виступу. Виступ повинен мати чіткий вступ, основну частину та висновок. Логічні зв'язки, такі як *«по-перше», «отже», «тому»*, допомагають аудиторії слідувати за ходом думки. Ключові тези варто повторювати у висновку, щоб підсилити їх запам'ятовування.

Особливу увагу слід приділяти усуненню словесних паразитів - *«типу», «ну», «ось», «так би мовити»*, - адже вони розсіюють увагу слухачів і зменшують авторитет мовця. Їх можна замінювати короткими паузами, що додатково акцентує важливі думки.

Для практичного вдосконалення мовлення корисними є вправи з читання вголос, репетиції виступу перед дзеркалом або аудиторією, аудіо- та відеозаписи, які допомагають виявити типові помилки, а також складання тез перед виступом, що дозволяє структурувати думки та підвищити чіткість мовлення. Дотримання цих рекомендацій забезпечує високу мовну культуру, робить виступ переконливим, виразним та зрозумілим для слухачів, сприяючи досягненню основної мети публічного мовлення - ефективної комунікації та впливу на аудиторію.

Отже, уміння застосовувати мовні засоби відповідно до конкретної комунікативної ситуації забезпечує логічність, зрозумілість і переконливість монологічного публічного виступу та сприяє досягненню його комунікативної мети.

У цьому контексті нормативність постає не формальним дотриманням правил, а інструментом досягнення переконливості, зрозумілості та професійної репрезентативності сучасного монологічного публічного виступу.

Риторичний аспект монологічного публічного виступу тісно пов'язаний із реалізацією комунікативних стратегій і тактик, які забезпечують досягнення запланованої комунікативної мети та ефективну взаємодію з аудиторією [5, с.71]. У сучасній лінгвістичній парадигмі *комунікативна стратегія* розглядається як загальний план мовленнєвої поведінки мовця, спрямований на досягнення певного результату, тоді як тактики виступають конкретними мовними прийомами, за допомогою яких реалізується обрана стратегія [2, с.124].

У межах монологічного публічного виступу однією з провідних є *стратегія інформування*, що передбачає чітке, логічно структуроване подання матеріалу з урахуванням когнітивних можливостей адресата. Реалізація цієї стратегії здійснюється через тактики пояснення, уточнення, дефініювання та ілюстрування, зокрема через наведення прикладів, аналогій або коротких коментарів до термінів [3, с.113]. Так, у публічному монологічному виступі доцільним є супровід спеціалізованих понять загальнонауковими поясненнями, що сприяє зрозумілості мовлення без зниження рівня науковості.

Поряд зі стратегією інформування важливу роль відіграє *стратегія переконання*, яка безпосередньо пов'язана з риторичною функцією мовлення. Її реалізація передбачає використання тактик аргументації, логічного доведення, апеляції до авторитету та актуалізації значущості проблеми [4, с.54]. Зокрема, посилання на наукові авторитети, зіставлення різних наукових позицій або демонстрація практичної цінності результатів дослідження посилюють переконливість монологічного виступу та сприяють формуванню довіри до мовця.

Не менш значущою є *стратегія встановлення й підтримання контакту з аудиторією*, що реалізується через тактики актуалізації спільного досвіду, постановки риторичних запитань, використання звертань і маркерів логічної організації мовлення [1, с.66]. Такі прийоми забезпечують залучення слухачів до комунікативного процесу навіть за умов монологічної форми виступу, перетворюючи його на квазідіалогічну взаємодію.

Отже, риторичний аспект сучасного монологічного публічного виступу реалізується через систему взаємопов'язаних комунікативних стратегій і тактик, що забезпечують інформативність, переконливість і доступність мовлення. Свідоме використання цих стратегій дає змогу мовцеві адаптувати виступ до умов наукового спілкування, підвищуючи його комунікативну ефективність і прагматичний потенціал.

Комунікативні стратегії відіграють ключову роль у досягненні прагматичної мети публічного виступу. *Інформативна стратегія* спрямована на передавання знань і фактів, *аргументативна* - на логічне обґрунтування позиції мовця, *переконувальна* - на формування або зміну поглядів аудиторії, *експресивна* - на емоційний вплив і підтримання уваги слухачів. Свідоме поєднання цих стратегій дає змогу мовцеві адаптувати свій виступ до потреб аудиторії та підвищити комунікативну ефективність.

У сучасному публічному мовленні зростає роль стратегічного мислення мовця, яке передбачає прогнозування реакції аудиторії, вибір оптимальних мовних засобів і корекцію мовленнєвої поведінки в процесі комунікації. Такий підхід забезпечує гнучкість монологічного виступу та його відповідність динамічним умовам сучасного суспільства.

Етична поведінка мовця є невід'ємним компонентом сучасного монологічного публічного виступу та виступає органічним продовженням мовної та риторичної культури. Вона проявляється у різних аспектах комунікації, серед яких ключовими є коректне звертання до аудиторії, уникнення образливих, дискримінаційних або принизливих висловлювань, добросовісне представлення альтернативних точок зору та відповідальність за достовірність і точність переданої інформації. Дотримання етичних принципів під час виступу не лише підвищує рівень довіри слухачів, а й сприяє формуванню професійного авторитету мовця.

Одним із ефективних засобів реалізації етичної поведінки є використання мовних етичних формул, які забезпечують ввічливе й нейтральне підкреслення важливих аспектів виступу. Такі формули, як «дозвольте підкреслити…», «варто відзначити…», «зауважу, що…», «необхідно звернути увагу…», створюють атмосферу поваги до аудиторії та демонструють усвідомлений підхід до подачі інформації. Використання цих елементів мовної поведінки дозволяє уникати конфронтаційного тону та підтримує позитивний емоційний контакт зі слухачами, що особливо важливо у наукових, освітніх та публічно-політичних виступах.

Етична поведінка також включає вміння об'єктивно представляти різні точки зору, уникати маніпуляцій та перебільшень, а також відповідально посилатися на джерела інформації. В умовах сучасної професійної комунікації мовцеві необхідно враховувати як когнітивні, так і морально-ціннісні аспекти впливу на аудиторію. Це передбачає здатність не тільки аргументовано доводити власну позицію, а й усвідомлено враховувати можливу реакцію слухачів, запобігаючи формуванню упереджень чи хибного сприйняття змісту виступу.

Крім того, етична культура мовця тісно пов'язана зі стратегією мовлення та риторичною організацією виступу. Наприклад, вдале

поєднання етичних формул із логічними маркерами та структурними елементами монологу - вступом, основною частиною та висновками - підвищує переконливість і аргументативну силу виступу. Водночас використання етичних формул у поєднанні з відповідними інтонаційними та стилістичними засобами створює ефект авторитетного, ввічливого і професійного мовця, що підсилює довіру аудиторії та сприяє ефективному досягненню комунікативної мети.

Таким чином, етичні норми публічного виступу виступають не лише формальним дотриманням правил поведінки, а й інструментом підвищення ефективності комунікації. Вони забезпечують професійну репрезентативність мовця, сприяють моральній переконливості виступу та формуванню позитивного іміджу особистості в публічному просторі. У сучасному контексті філологічної підготовки майбутніх спеціалістів приділення уваги етичним аспектам монологічного публічного мовлення стає важливим компонентом формування риторичної компетентності.

Висновки. Проведене дослідження дозволило комплексно окреслити сучасні вимоги до монологічного публічного виступу, визначити його багатовимірну природу та ключові чинники ефективності. Було встановлено, що результативність публічного монологу значною мірою визначається поєднанням мовної нормативності, риторичної організації та стратегічної мовленнєвої поведінки. Дотримання норм сучасної української літературної мови — орфоепічних, лексичних, граматичних та стилістичних — виступає не лише формальною вимогою, а й необхідною умовою підвищення переконливості, зрозумілості та професійної репрезентативності мовця. Логічна структурованість виступу, що включає вступ, основну частину та висновки, забезпечує цілісність мовлення, водночас сучасні підходи дозволяють гнучко трансформувати класичну структуру відповідно до жанру, мети виступу та особливостей аудиторії.

Аналіз риторичних і стилістичних засобів, таких як паралелізм, антитеза, інверсія, еліпсис, алітерація та асонанс, свідчить про їхню значну роль у підвищенні емоційної виразності, утриманні уваги слухачів та посиленні переконливості мовлення. Комунікативні стратегії та тактики, серед яких інформативна, переконувальна, контактна та експресивна, визначають загальний план мовленнєвої поведінки мовця та конкретні способи реалізації цієї поведінки у виступі. Синтез мовної нормативності, риторичної організації та стратегічного підходу до комунікації забезпечує високу ефективність публічного мовлення, сприяє професійній самореалізації мовця та формуванню довіри аудиторії.

Дослідження також виявило типові помилки у публічному монологічному мовленні — лексичні, граматичні, стилістичні, фонетичні та

структурні, — які знижують якість сприйняття інформації, авторитет мовця та результативність комунікації. Усунення цих недоліків, системне формування риторичної компетентності та розвиток мовної культури виступають ключовими завданнями професійної підготовки філологів і спеціалістів інших гуманітарних професій, для яких публічне мовлення є складовою професійної діяльності.

Дотримання етичних норм у публічному виступі забезпечує професійну репрезентативність мовця та формує довіру аудиторії. Усвідомлена етична поведінка сприяє не лише коректності і ввічливості висловлювань, а й підвищує переконливість і ефективність комунікації.

Перспективи подальших досліджень слід бачити в поглибленому аналізі жанрових різновидів монологічного публічного виступу, таких як лекції, доповіді, мотиваційні та науково-популярні промови, а також у вивченні специфіки мовленнєвої поведінки у різних професійних сферах. Значним напрямом є інтеграція сучасних технологій у підготовку публічних виступів, використання аудіо- та відеозаписів, цифрових платформ та симуляційних вправ, що сприятиме практичному вдосконаленню мовлення та усуненню типових помилок. Додатково перспективним є поглиблений аналіз комунікативних стратегій і тактик, дослідження їхніх поєднань для максимізації переконливості та впливу на аудиторію, а також вивчення психолінгвістичних і когнітивних аспектів публічного мовлення, що передбачає прогнозування реакції слухачів, адаптацію мовлення та розвиток стратегічного мовленнєвого мислення. Крім того, актуальним залишається комплексне дослідження риторичної компетентності як інтегрованого показника професійної майстерності, який об’єднує мовну, стилістичну, комунікативну та стратегічну підготовку.

Реалізація цих напрямів досліджень дозволить не лише поглибити наукове розуміння сучасного монологічного публічного виступу, а й створити практичні рекомендації щодо підготовки фахівців, що забезпечить високий рівень комунікативної ефективності, професійну репрезентативність та вплив мовця на аудиторію. Таким чином, сучасний монологічний публічний виступ постає як цілісне багатовимірне явище, у якому інтегруються мовна нормативність, риторична організація та стратегічна комунікація, а їхнє усвідомлене поєднання визначає ефективність і актуальність публічного мовлення у сучасному соціокультурному контексті.

Література

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 2010. 232 с.
2. Єрмоленко С. Я. Культура мови і стилістика. Київ: Наукова думка, 2017.320с.
3. Мацько Л. І. Культура української мови. Київ: Академія, 2018. 256 с.
4. Пентилюк М. І. Культура професійного мовлення. Київ: Логос, 2016. 312 с.

5. Семеног О. М. Професійна мовнокомунікативна компетентність. Суми: Видавництво СумДПУ, 2019. 296 с.

References

1. Babych, N.D. (2010). Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of speech culture]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
2. Yermolenko, S.Ya. (2017). Kultura movy i stylistyka [Language culture and stylistics]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
3. Matsko, L.I. (2018). Kultura ukrainskoi movy [Culture of the Ukrainian language]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
4. Pentyliuk, M.I. (2016). Kultura profesiinoho movlennia [Culture of professional speech]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].
5. Semenoh, O.M. (2019). Profesiina movnokomunikatyvna kompetentnist [Professional language and communicative competence]. Sumy: SumDPU Publishing House [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81'33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1087-1101

Саліонович Людмила Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https//orcid.org/0000-0001-9005-9273

Рубцова Вікторія Вікторівна доцент кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https//orcid.org/0000-0003-1120-5514

Нетецька Тетяна Миколаївна доцент кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5298-0563

КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОМПТУ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНТРОЛЮ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі трансформації системи контролю знань у вищій школі в умовах фундаментальної цифровізації та повсюдного доступу до генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ). Автор обґрунтовує, що традиційні формати екзаменаційних тестів репродуктивного та закритого типів стали критично вразливими, оскільки їх виконання студентами трансформувалося з перевірки лінгвістичних компетенцій на демонстрацію навичок формулювання промптів, що підриває принцип об'єктивності оцінювання.

У ході аналізу сучасних досліджень виявлено ключову дилему дистанційної освіти: необхідність впровадження відкритих творчих завдань, стійких до втручання ШІ, вступає у суперечність із обмеженим часовим ресурсом викладача для їх перевірки в умовах великих груп з асинхронною моделлю навчання, оскільки саме ця модель широко застосована у вищій освіті в Україні з огляду на важку ситуацію, що склалася в освіті взагалі у зв'язку з широкомасштабним вторгненням РФ. В статті доведено, що питання особливостей проектування тестів для дистанційної перевірки рівня досягнень і формування лінгвістичних навичок та вмінь студентів стають невідкладними

У роботі детально розглянуто інструментарій ШІ (від адаптивних платформ до систем прокторингу) та встановлено, що деякі ознаки ізоляції від технологій, які є прямим наслідком обмеженого з ряду причин використання систем прокторінгу, не може бути ефективним шляхом забезпечення академічної доброчесності.

Практична значущість статті полягають у розробці та обґрунтуванні концепції тестів «нового покоління». Автор пропонує методичні технології проектування тестових завдань поточного та підсумкового автоматизованого контролю, де ШІ-контент виступає лише базою для подальшої аналітичної та критичної переробки студентом у межах обмеженого навчального контексту. Особливу увагу приділено практичним способам мінімізації несанкціонованого втручання чат-ботів у процес тестування, які дозволяють зберегти переваги автоматизованого контролю, забезпечуючи при цьому достовірність результатів перевірки лінгвістичних компетенцій.

Ключові слова: штучний інтелект, проектування тестів, академічна доброчесність, об’єктивність оцінювання, дистанційне навчання, лінгвістичні компетенції, чат-боти, контекстуалізація завдань.

Liudmyla Mykolayivna Salionovych PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Cross-cultural Communication and Foreign Languages, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, https//orcid.org/0000-0001-9005-9273

Victoria Victorivna Rubtsova Associate Professor of the Department of Cross-cultural Communication and Foreign Languages, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-1120-5514

Tetiana MykolaiivnaNetetska Associate Professor of the Department of Cross-cultural Communication and Foreign Languages, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5298-0563

THROUGH THE PRISM OF A PROMPT: TRANSFORMATION OF REMOTE ASSESSMENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of transforming the knowledge assessment system in higher education in the context of fundamental digitalization and ubiquitous access to generative artificial intelligence (AI) models. The author argues that traditional formats of examination tests of

reproductive and closed types have become critically vulnerable, as their completion by students has transformed from a check of linguistic competencies into a demonstration of prompt formulation skills, which undermines the principle of assessment objectivity. In the course of analyzing modern research, a key dilemma of distance education has been identified: the need to implement open creative tasks resistant to AI interference conflicts with the limited time resources of the instructor for their evaluation within large groups with an asynchronous learning model, as this specific model is widely used in Ukrainian higher education due to the difficult situation caused by the full-scale invasion of the Russian Federation. The article proves that the issues of test design features for the remote verification of achievement levels and the formation of students' linguistic skills and abilities have become urgent. The paper considers AI tools in detail (from adaptive platforms to proctoring systems) and establishes that certain signs of isolation from technology, which are a direct consequence of the limited use of proctoring systems for several reasons, cannot be an effective way to ensure academic integrity. The practical significance of the article lies in the development and justification of the "next-generation" test concept. The author proposes methodological technologies for designing test items for continuous and summative automated control, where AI-generated content serves only as a basis for further analytical and critical processing by the student within a limited educational context. Particular attention is paid to practical ways of minimizing unauthorized chatbot interference in the testing process, which allows for maintaining the advantages of automated control while ensuring the reliability of linguistic competency verification results.

Keywords: artificial intelligence, test design, academic integrity, objectivity of assessment, distance learning, linguistic competencies, chatbots, contextualization of tasks.

Постановка проблеми. Сучасна вища школа перебуває на етапі фундаментальної цифрової трансформації, де штучний інтелект (ШІ) перестав бути виключно технічним новшеством і перетворився на стратегічний інструмент освітнього процесу. Стрімкий розвиток та повсюдний доступ до генеративних моделей штучного інтелекту спричинили кризу традиційних методів контролю знань у вищій школі. Існуючі формати екзаменаційних тестів, переважно репродуктивного та закритого типів, виявилися вразливими до несанкціонованого використання ШІ-інструментів.

Таким чином, постає гостра науково-практична проблема пошуку та впровадження таких методів проектування тестів, які б поєднували автоматизацію перевірки із захищеністю від академічної недоброчесності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз представлених наукових праць дозволяє систематизувати актуальні підходи до впровадження інтелектуальних систем у лінгводидактику за кількома ключовими векторами: від теоретичного обґрунтування та класифікації технологій до специфічних методик оцінювання знань та етичних викликів.

Теоретичний базис досліджень будується на розмежуванні рівнів розвитку інтелектуальних систем та їхніх дидактичних функцій. Автори розглядають шлях ШІ від перших логічних програм 1956 року до сучасних архітектур глибокого навчання та великих мовних моделей (LLM), таких як GPT-3/4 та BERT. [1] [2] У науковій літературі чітко простежується поділ ШІ на «слабкий» (вузькоспеціалізований), що ефективно виконує конкретні завдання на кшталт голосових помічників Siri або Alexa, та «сильний» (універсальний), який імітує людське мислення у широкому спектрі контекстів [3] [4].

Фундаментальне значення має концепція AIEd (освіта на основі ШІ), яка виділяє три вектори впливу: орієнтований на здобувача (learner-facing), орієнтований на викладача (teacher-facing) та системний рівень (system-facing). Технологічною опорою цих процесів виступають алгоритми обробки природної мови (NLP), механізми розуміння (NLU) та генерації мовлення (NLG), які дозволяють моделювати автентичну комунікацію. Особлива увага приділяється парадигмі «data-driven education», де навчання будується на основі аналізу великих масивів даних про поведінку та успішність студентів. [5]

Суттєво трансформується роль викладача та його педагогічна взаємодія з студентами. Впровадження ШІ радикально змінює класичну діаду «викладач — студент», перетворюючи її на тріадну систему відносин, де алгоритм стає активним посередником або «віртуальним учителем» [6]. Дослідники підкреслюють, що ШІ не замінює педагога, а суттєво розширює його можливості, дозволяючи перейти від ролі репродуктора знань до ролей фасилітатора, ментора та критичного куратора контенту [7].

У новому освітньому середовищі викладач виступає як менеджер інтелектуальних платформ, який аналізує логи та прогрес студентів для корекції курсу. При цьому наголошується на незамінності людського фактора: машинам бракує емпатії, інтуїції та здатності до глибокого міжкультурного діалогу, що змушує розглядати ШІ виключно як допоміжний засіб.

В умовах повного технологічного переформатування освіти особливого значення набуває практичний інструментарій та інноваційні методики навчання. В науковвйц літературі міститься детальний опис сервісів, призначених для інтенсифікації вивчення мови. Автори виділяють кілька груп інструментів:

Генеративні моделі (ChatGPT, Gemini, Claude): використовуються для створення сценаріїв, симуляції професійних інтерв'ю та генерації навчальних текстів. Адаптивні платформи (MyEnglishLab, Duolingo Max, ELSA Speak): забезпечують індивідуальний темп, роботу над вимовою та цілодобовий зворотний зв'язок [8] [9]. Спеціалізовані сервіси Grammarly та QuillBot застосовуються для вдосконалення писемного мовлення; DeepL для аналізу синтаксису; Whisper для транскрибації аудіоматеріалів [10]. Інноваційні підходи включають використання технологій віртуальної реальності (VR) для занурення у мовне середовище, гейміфікація через чат-боти в Telegram (AndyRobot) та застосування техніки shadowing за допомогою ШІ-інструментів ElevenLabs. [9]

Методи та проблеми оцінювання в умовах застосування ШІ набувають критичної актуальності, стають найважливішим напрямом досліджень є використання ШІ для контролю та оцінки знань. Згідно з аналізом літератури, викладачі можуть застосовувати ШІ у контролі знань за кількома ключовими векторами. В межах автоматичних тестувальних систем ШІ здатний створювати завдання з граматики, лексики та читання, використовуючи професійний контекст, та застосовувати адаптивне тестування для індивідуалізації складності. В рамках аналізу письмових робіт системи оцінюють логіку тексту, виявляють помилки та надають миттєвий розгорнутий результат.

Оцінка усного мовлення також може відбуватися за допомогою ШІ: він може перевіряти вимову та правильність граматичних конструкцій у відповідях студентів [11].

Прокторинг та контроль академічної доброчесності стає критично важливим: В [12] описується досвід впровадження систем прокторингу (наприклад, EyePass), які через аналіз руху зіниць фіксують спроби несанкціонованої допомоги. Також застосовується методика «двох гаджетів» для моніторингу дій студента в Zoom та Moodle.

У сфері проблем та ризиків оцінювання дослідники виділяють низку критичних недоліків ШІ у сфері контролю. Існує високий ризик помилок: алгоритми можуть помилятися при перевірці творчих завдань та спотворювати професійний контекст. Академічна недоброчесність стає майже «нормою», оскільки студенти активно використовують ШІ для генерації відповідей, що підриває об'єктивність традиційних тестів. [13]. Більш того, так звана технофілія та втрата навичок через надмірне спрощення пошуку інформації через чат-боти створює загрозу розвитку критичного мислення. З етичної сторони проблеми конфіденційності даних та алгоритмічної упередженості залишаються недостатньо вивченими у довгостроковій перспективі. [11] [12]

Галузева специфіка та професійна контекстуалізація також є предметом пильної уваги вчених. Низка робіт підкреслює необхідність адаптації ШІ під потреби конкретних спеціальностей. Для майбутніх ІТ-фахівців ШІ слугує «когнітивним тренажером», де вивчення англійської мови інтегрується з опануванням технічної документації [4]. У підготовці журналістів ШІ-інструменти використовуються для фактчекінгу та симуляції інтерв'ю в умовах, максимально наближених до реальних редакційних. Зазначається, що професійна контекстуалізація завдань робить використання ШІ «наосліп» практично неможливим для студента [7].

Мета статті. Метою статті є обґрунтування методичних підходів та опис технологічних прийомів проектування тестових завдань нового покоління, які дозволяють мінімізувати вплив штучного інтелекту на результати тестування, забезпечуючи об’єктивність контролю лінгвістичних компетенцій студентів у дистанційному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Узагальнення результатів досліджень дозволяє стверджувати, що в сучасних умовах проектування екзаменаційних матеріалів потребує радикального перегляду. Повсюдний доступ до генеративних чат-ботів робить традиційні формати тестів (особливо закритого типу або простих репродуктивних завдань) абсолютно вразливими. Використання ШІ студентами для виконання таких тестів безпосередньо підриває принцип об’єктивності оцінювання, перетворюючи перевірку знань студента на перевірку його навичок роботи з промптами.

Задля збереження якості освіти проектування тестів має зміститися від перевірки репродуктивних знань до оцінки складних аналітичних і творчих умінь. Контроль має базуватися не на заборонах, а на моніторингу прогресу та «індивідуального трекінгу» в інтелектуальних системах. Звісно, в ідеалі треба пропонувати увазі студентів творчі завдання, які безпосередньо задіюють увесь комплекс навичок іншомовної комунікації, інтегрують усі набуті студентами на заняттях іноземною мовою вміння, і в тести включати відкриті завдання, які однозначно дадуть об’єктивну оцінку знанням. Однак і тут є певні проблеми. По-перше, хоч такі тести легко і приємно створювати, задіюючи свій власний викладацький творчий потенціал і навіть вдаючись до допомоги ШІ, благо інструментів ШІ на допомогу викладачеві нині існує предостатньо, проте перевірка займатиме надзвичайно багато часу, навіть при делегуванні частини завдання ШІ, а оскільки йдеться саме про великі дистанційні групи та асинхронне навчання, що передбачає тільки незначний контакт із викладачем у вигляді консультацій і наполегливу самостійну роботу в семестрі, то перевірка таких робіт може стати непосильним навантаженням для викладача.

В таких умовах доцільно включати засоби поточного оцінювання, задіюючи платформи для створення тестів з автоматизованим контролем. Але як уже було сказано, це може спричинити несанкціоноване використання студентами чат-ботів і таким чином створити ситуацію академічної недоброчесності як пряму загрозу об'єктивності контролю. Таким чином, основним завданням стає розробка тестів нового покоління, де об'єктивність досягається не за рахунок ізоляції від ШІ, а за рахунок створення таких завдань, у яких ШІ-контент є лише базою для критичної переробки, а сам процес виконання надійно фіксується технічними засобами контролю. Тому питання особливостей проектування тестів для дистанційної перевірки рівня досягнень і лінгвістичних компетенцій студентів стають невідкладними. Вважаємо, що є певні методичні технології при створенні тестових завдань, які допоможуть викладачеві якщо не виключити, то хоча б мінімізувати небажане втручання ШІ в процес виконання тестів. Ці нехитрі способи успішно застосовуємо в процесі розробки власних засобів поточного та семестрового контролю успішності.

Почнемо з того, що будь-яке завдання, що виноситься на тестову перевірку, має бути зпроектовано виключно в опорі на тематику семестру, тобто виконуватися в межах певного обмеженого навчального контексту. Наведемо приклад контекстуально обумовленого тестового завдання, запропонованого студентам дистанційної форми навчання у поточному тестуванні:

У матеріалах семестру є розділи Case Study, які містять лексико-граматичну квінтесенцію кожної теми. Завдання викладача перевірити, чи студенти опрацювали лексику та теми з використання мови в рамках кожної теми семестру. Тестові завдання з тематичної лексики засобами Mscrosoft Forms побудовані таким чином, що умова тестового завдання по замочанню залишається за межами самого тесту, але в інструкції надається посилання на розділ, який перевіряється. На приклад, в кейсі до теми Career наведені дані щодо фінансового та кадрового бекграунду корпорації, проблем, що виникли у зв'язку з помилками менеджменту, даються дані трьох кандидатів на посаду менеджера по продажам. Наводимо дані по одному з претендентів у якості приклада:

Mexican, aged 30: Married, two children (seven and nine years old)

Education: University degree in Economics. Studying for a Master's degree in Marketing (distance learning)

Experience: Has worked for YouJuice since leaving university. Worked in market research for one year, then in sales. Has a good knowledge of computing; numerate.

Achievements: Top sales representative in the last five years

Languages: Fluent Spanish and Italian; good standard of English; intermediate Portuguese

Interviewer's comments

A strong, charismatic personality. Very competitive. Not afraid to speak her mind, even if it upsets colleagues. A good sense of humor. Wants to advance in her career as quickly as possible. Intelligence test (IQ): very high. Is she diplomatic? Interpersonal skills?

Студентам було запропоновано обрати з наведених тверджень ті, що відповідають профілю кандидатки на посаду:

What information can be found in Juana Ramos's profile?

She is married and is raising two children.

She holds a university degree in marketing.

She is a fluent speaker of both Portuguese and Spanish.

She has been working at Youjuice since graduating from the university.

She is considered a modest, reserved and diplomatic individual.

Зрозуміло, що за даними профіля, правильними відповідями є She is married and is raising two children та She has been working at Youjuice since graduating from the university. Але коли це завдання було запропоновано для вирішення chat GPT, не всі відповіді співпали з вірними:

«Correct options:

She holds a university degree in marketing.

She is a fluent speaker of both Portuguese and Spanish.

She has been working at Youjuice since graduating from the university.

Incorrect:

She is married and is raising two children.

She is considered a modest, reserved and diplomatic individual.»

Щодо фінансового стану та управлінських проблем на базі інформаційної довідки до кейсу створене наступне тестове завдання:

Youjuice Case Study Quiz. Select all correct options for each question.

What factors led to the decrease in the company's sales performance?

Based on the job description, what qualities and skills are essential for the candidate?

До кожного завдання надавався вибір з чотирьох опцій. Ми поставили ШІ завдання обрати правильні відповіді, отримали таку відповідь:

«Here are the correct answers based on the Youjuice case study:

Factors that led to the decrease in sales performance:

The previous director didn’t have a clear plan of action.

The company’s products are not in demand due to outdated design.

There has been insufficient market analysis.

Essential qualities and skills for the candidate:

Effective communication and teamwork abilities.
Proficiency in creative writing and storytelling.
Good education and experience in a similar job.»

Як видно, в кожній відповіді є помилкові варіанти. Констатуємо, що при відсутності текстової умови та контекстуальних даних, ШІ формує відповідь, яка за логікою, що витікає з громадних масивів інформації, на який тренуються великі мовні моделі, є найбільш частотною і прийнятною в ситуації множинного вибору та обмеженого контексту. Таким чином констатуємо факт того, що chat GPTR зазнає проблем у вирішення тестів, що мають бути базовані на знанні контексту семестрових завдань. Тобто викладачу бажано проектувати тести враховуючи необхідність будувати тестові запитання на основі знайомого студенту контексту за замовчуванням.

Ще один тип завдання на перевірку знання активної лексики, а саме розуміння стійких словосполучень, ілюструє нестабільність ШІ у вирішенні завдань, що базуються саме на контексті матеріалу вивченого у семестрі, оскільки в прикладі нижче опція You ask your boss for a promotion у відповіді чату маркується як Incorrect, але вона також є вірною і описує сутність словосполучення в практичному плані:

Which description(s) of Career move is/are correct?
Correct option:
An action you take to progress in your career.
Incorrect:
You ask your boss for a promotion.
You do your current job duties.
You are fired.

Також вважаємо доцільним навести приклади роботи з завданнями на перевірку навичок читання. Завдання базуються на текстовому матеріалі юнітів підручника, але сам текст не виноситься у тест навіть у вигляді скріншоту, просто дається посилання на розділ підручника, що перевіряється. Час на виконання завдання обмежений, таким чином намагаємося уникнути можливості для студента вільно скопіювати текст з підручника, відсканувати його з наступною процедурою розпізнавання, розмістити його в чаті, а потім додати ще самі завдання з тесту, на це потрібно значно більше часу. Звісно, чати мають функцію сканування малюнків або скріншотів, але з нашого досвіду можемо сказати, що з прямо розміщенними текстовими фрагментами ШІ оперує більш якісно, тому якщо ШІ не бачить умови завдання в текстовому вигляді, а тільки у вигляді малюнку, він хоча і дасть відповідь, але вона може бути частково помилковою, бо великі мовні моделі як відомо навчені на значних обсягах

інформації, і якісь комбінації можуть бути вірними саме завдяки цьому факту.

На приклад, в одному з семестрових тестів умовою завдання множинного вибору з множинними відповідями є посилання на розділ, до якого поставлені тестові питання:

Reading. (Based on the texts of Unit 2)

Which is true about Tata company? (вибір з семи опцій)

Which is true about John Lewis company? (вибір з семи опцій)

Як можна побачити, відповідь Chat GPT містить декілька помилок, що витікають по-перше саме з неможливості прямого доступу до інформації з тексту, а по-друге, з пробудови тесту, оскільки тут є дві особливості – множинній вибір з множинними відповідями та два тексти, які треба порівняти:

“Here are the correct options based on the Unit 2 readings:

Tata company:

Owned by its employees

Has a reputation for trustworthy products and employees who know what they're talking about and are eager to help

Future of group important to national economy

65% of its $71 billion revenue generated overseas

John Lewis company:

CEO about to retire (for second time)

Employs 69,000 people

Has a 'bonus day'

Each employee has a say in how the company is run and has a share of the profits

Want their staff to be happy”

Також було зроблено спробу перевірити, чи додавання в тіло тесту умови або інструкції у вигляді скріншоту якимсь чином повпливає на якість відповіді ШІ, чи буде зрозумілий контекст завдання. Скріншот тексту був взятий з розділу поточних тестів навчально-методичного комплексу Solutions. Завдання на множинний вибір з однією відповідю містять такі твердження:

1. In the opening paragraph, the writer provides:
2. Fact stated in paragraph 2:
3. Opinion stated in paragraph 2:
4. In paragraph 3, group not mentioned in the text:
5. Reason why people become conspiracy theorists (paragraph 3):

У відповідях chat GPT містилися помилки у твердженнях 1 та 2. Перше твердження вимагало розуміння загальної ідеї першого параграфу, а в

другому не було вірно встановлено факт, про який йдеться в другому параграфі.

Також було проведено експеримент з розміщенням у тесті умови завдання у вигляді звукового файлу з додаванням до нього відповідей у форматі множинного вибору. В запису наявні 3 текстових фрагмента, в завдання дано по 4 відповіді. Виходимо з того, що звуковий файл студентові вкрай важко передати до чату ШІ, оскільки в нашому випадку роботи в межах Microsoft Forms звуковий файл інтегровано у тест у вигляді посилання на певний ресурс (Stream, Youtube), тож його вкрай важко вилучити з тіла тесту, тому якщо студент користується ШІ помічником, то в більшості випадків до чату помічника буде передано тільки текстову частину самого тестового завдання без звукового файлу.

Text 1

Why did advertisers rarely use actual pop songs in commercials before the 1970s? (додаються три опції на вибір)

In the last thirty years, how has the attitude of pop stars changed towards the use of their songs in commercials? (додаються три опції на вибір)

Text 2

According to the expert, how are TV commercials different from fifty years ago? (додаються три опції на вибір)

Which of the following does the presenter express? (додаються три опції на вибір)

Text 3

What is the speaker asking you to buy? (додаються три опції на вибір)

What does the speaker invite you to do? (додаються три опції на вибір)

Дуже цікаво, що це дійсно виявилось важким для ШІ, оскільки він почав свою відповідь з: Here are the most likely correct answers based on standard listening comprehension for these types of exercises. Це доводить, що у разі неможливості встановити умову завдання, його контекст або ситуацію, чи є певні обмеження щодо встановлення джерела інформації, на якій базується завдання, він зі всього масиву даних так би мовити «інтуїтивно» обирає ті можливі відповіді, що здаються такими, що підходять на перший погляд, мають певну логіку і не містять протиріч, тобто за багатьма критеріями є найбільш вірогідними. Наводимо частину відповіді з діалогу з чатом:

text 3

What is the speaker asking you to buy?

a book by a successful advertising executive

What does the speaker invite you to do?

see Emily McCarthy in person

Видно, що помилково був опрацьований саме третій текст, але якщо подивитися на характер інформації в всіх трьох текстах, можна побачити, що перші два тексти містять загальну та доволі поширену і відому інформацію щодо комерційної та телевізійної реклами, але в третьому тексті було надано вузько корнтекстуальну інформацію щодо персоналії менеджера з реклами, тому по першіх текстах не важко було зробити певні висновки та «умовиводи», що призвели до правильних відповідей, а в третьому тексті контексту явно не вистачило. Таким чином можна зробити певні умовиводи щодо характеру інформації, що має бути покладена в основу тестового завдання: вона не повинна бути загальновідома, навпаки, чим вужче контекст, чим більш унікальна ситуація, що розглядається в тексті, тим більше вірогідність того, що ШІ зазнає певних труднощів у виконанні тестових завдань та оцінювання студентів стане більш об’єктивним.

Висновок. Підсумовуючи результати дослідження, можна констатувати, що стрімке впровадження генеративного штучного інтелекту в освітній процес вимагає негайної трансформації методики дистанційного контролю знань. Традиційні тести репродуктивного типу втратили свою валідність, оскільки чат-боти дозволяють студентам імітувати високий рівень володіння мовою без реального засвоєння матеріалу. Ключовим шляхом подолання кризи об'єктивності оцінювання є перехід до проектування тестів нового покоління, де акцент зміщується з відтворення інформації на її критичний аналіз та творчу переробку. В умовах великих потоків та асинхронного навчання, коли ручна перевірка відкритих завдань є надмірно часомісткою, найбільш перспективним є використання методів контекстуалізації та індивідуального трекінгу. Об’єктивність контролю в сучасній цифровій освіті досягається не через заборону ШІ, а через створення таких завдань, у яких результати генерації алгоритмів стають лише допоміжною базою для власної інтелектуальної діяльності студента, що надійно фіксується засобами автоматизованого моніторингу.

Література

1. Марина Андрєєва РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ. Молодь і ринок № 12 (232), 2024. С.142-147. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502

2. Мартинюк, О. (2024). ІНСТРУМЕНТИ ШІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ. Comparative Professional Pedagogy, 14(2), С.65–73. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7

3. Зубенко О.В., ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ І ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. Закарпатські філологічні студії. Випуск 27. Том 2. С.80-85. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15

4. Хомик А. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 84, том 3, 2025. С.303-309. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-44

5. Давидюк, А. Р., Марусич, О. О., & Дєрняєва, О. В. (2024). Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. Педагогічна Академія: наукові записки, (12). https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

6. Лісниченко, А. П. (2025). Інструменти штучного інтелекту у вищій іншомовній освіті: роль, підходи та критерії вибору. Педагогічна Академія: наукові записки, (22). https://doi.org/10.5281/zenodo.17291242

7. Аліса Миколайчук. ІНТЕГРАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ. Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. 2025. С.188-198. DOI https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-188-198

8. Сергієнко, О. О., Пастушенко, Т. В., & Бойко, О. Ю. (2025). Інтеграція технологій штучного інтелекту в методику навчання англійської мови: трансформація дидактичних підходів і сучасні педагогічні виклики. Педагогічна Академія: наукові записки, (24). https://doi.org/10.5281/zenodo.17676226

9. Лисак, Г. (2025). ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЄВРОПІ: КРИТИЧНИЙ ОГЛЯД ІНСТРУМЕНТІВ, МЕТОДІВ ТА ВПЛИВУ. Comparative Professional Pedagogy, 15(1), С.48–55. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-6

10. Хайруліна Н.Ф. ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ. ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. Випуск 70. Том 2. 2024. С. 32-36. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/70.2.6

11. Овчіннікова О.І., Мендрух Ю.М., Бєлякова О.В. ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗВО. ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА. Випуск 79. Том 2. 2025. С.138-141. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.27

12. О. О. Романовський, Ю. Ю. Романовська, Н. М. Чаплинська, С. А. Данилов, ОНЛАЙН КОНТРОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ Інформаційні технології і засоби навчання, 2021, Том 84, №4. С. 211–233. https://doi.org/10.33407/ITLT.V84I4.4339

13. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. АКАДЕМІЧНІ ВІЗІЇ Випуск 24/2023 DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920

References

1. Andrieieva, M. (2024). Rol shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy studentamy zakladiv vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in foreign language learning by students of higher education institutions]. Molod i rynok [Youth and Market], 12(232), 142-147. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502

2. Martyniuk, O. (2024). Instrumenty ShI u vykladanni inozemnykh mov: perevahy i nedoliky v ukrainskii ta zarubizhnii praktytsi [AI tools in teaching foreign languages: advantages and disadvantages in Ukrainian and foreign practice]. Comparative Professional Pedagogy, 14(2), 65–73. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7

3. Zubenko, O. V. (2022). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language study]. Zakarpatski filolohichni studii [Transcarpathian Philological Studies], 27(2), 80-85. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15

4. Khomyk, A. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy maibutnimy fakhivtsiamy [The role of artificial intelligence in the process of learning English by future specialists]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current Issues of the Humanities], 84(3), 303-309. https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-44

5. Davydiuk, A. R., Marusych, O. O., & Dierniaieva, O. V. (2024). Shtuchnyi intelekt yak faktor zmin u navchanni inozemnykh mov: ukrainskyi kontekst [Artificial intelligence as a factor of change in foreign language teaching: Ukrainian context]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes], 12. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

6. Lisnychenko, A. P. (2025). Instrumenty shtuchnoho intelektu u vyshchii inshomovnii osviti: rol, pidkhody ta kryterii vyboru [Artificial intelligence tools in higher foreign language education: role, approaches and selection criteria]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes], 22. https://doi.org/10.5281/zenodo.17291242

7. Mykolaichuk, A. (2025). Intehratsiia instrumentiv shtuchnoho intelektu u vykladannia anhliiskoi movy studentam zhurnalistskykh spetsialnostei [Integration of artificial intelligence tools in teaching English to journalism students]. Naukovi zapysky BDPU. Seriia: Pedahohichni nauky [Scientific Notes of BSPU. Series: Pedagogical Sciences], 2, 188-198. https://doi.org/10.32782/2412-9208-2025-2-188-198

8. Serhiienko, O. O., Pastushenko, T. V., & Boiko, O. Yu. (2025). Intehratsiia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v metodyku navchannia anhliiskoi movy: transformatsiia dydaktychnykh pidkhodiv i suchasni pedahohichni vyklyky [Integration of artificial intelligence technologies into English language teaching methodology: transformation of didactic approaches and modern pedagogical challenges]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky [Pedagogical Academy: Scientific Notes], 24. https://doi.org/10.5281/zenodo.17676226

9. Lysak, H. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu u vykladannia anhliiskoi movy yak inozemnoi v Yevropi: krytychnyi ohliad instrumentiv, metodiv ta vplyvu [Integration of artificial intelligence into teaching English as a foreign language in Europe: a critical review of tools, methods and impact]. Comparative Professional Pedagogy, 15(1), 48–55. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-6

10. Khairulina, N. F. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu pid chas vyvchennia inozemnykh mov zdobuvachamy vyshchoi osvity v protsesi yikh fakhovoi pidhotovky [Use of artificial intelligence during foreign language learning by higher education students in the process of their professional training]. Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy], 70(2), 32-36. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.6

11. Ovchinnikova, O. I., Mendrukh, Yu. M., & Beliakova, O. V. (2025). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu dlia kontroliu inshomovnykh znan studentiv nemovnykh ZVO [Application of artificial intelligence for monitoring foreign language knowledge of non-linguistic university students]. Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy], 79(2), 138-141. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.27

12. Romanovskyi, O. O., Romanovska, Yu. Yu., Chaplynska, N. M., & Danylov, S. A. (2021). Onlain kontrol samostiinoi roboty studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Online control of students' independent work in distance learning conditions]. Informatsiini

tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools], 84(4), 211–233. https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4339

13. Romanyshyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). [Title not provided]. Akademichni vizii [Academic Visions], 24. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10023920

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’42:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1102-1114

Скрипник Антоніна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0000-0001-6904-0738

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ БРЕНДУ МІСТА ПАРИЖ У ТУРИСТИЧНОМУ ТА МЕДІАДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено комплексний лінгвістичний аналіз мовної репрезентації бренду міста Париж у туристичному та медіадискурсі з акцентом на синтаксичні й прагматичні механізми брендової комунікації. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі мовних стратегій у формуванні міського бренду в умовах глобалізації, інтенсивної міжкультурної комунікації та конкуренції між провідними туристичними й культурними центрами. Місто розглядається не лише як географічний або адміністративний об’єкт, а як символічний простір, образ якого цілеспрямовано конструюється й відтворюється в публічному мовленні.

Метою статті є виявлення та аналіз лінгвістичних засобів репрезентації бренду міста Париж у туристичних і медійних текстах та з’ясування ролі мови у формуванні брендової ідентичності міста. Об’єктом дослідження є мовна репрезентація бренду міста в сучасному дискурсі, предметом – синтаксичні, лексико-семантичні та прагматичні засоби його конструювання. Матеріалом слугували тексти офіційних туристичних ресурсів, рекламні слогани/слоганоподібні формули, а також медіатексти (зокрема заголовки), у яких актуалізується міський образ.

Застосовано методи дискурс-аналізу, контекстуально-інтерпретаційного аналізу та семантико-стилістичного аналізу. Установлено, що брендова репрезентація міста Париж виявляє високу частотність мовної компресії: домінують еліптичні та односкладні номінативні конструкції, які забезпечують смислову концентрацію й позачасову інтерпретацію бренду.

Показано, що прагматична настанова слоганів реалізується через імперативні й квазі-імперативні моделі, а також через «м’які» франкомовні формули емоційної ідентифікації. Виявлено роль часових дейктичних маркерів у формуванні образу «вічного, але сучасного» міста; у туристичних текстах вони здебільшого підсилюють пантемпоральність бренду, тоді як у медіадискурсі – інтегрують історичність і модернізацію

(ретроспективно-проспективний вимір). Результати можуть бути використані в подальших дослідженнях брендової лінгвістики, дискурс-аналізу та урбаністичної комунікації.

Ключові слова: бренд міста, мовна репрезентація, туристичний дискурс, медіадискурс, слоган, прагматика, часовий дейксис.

Skrypnyk Antonina PhD in Philology, Associate professor of the Department of Roman Philology of the Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-6904-0738

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CITY BRAND OF PARIS IN TOURISM AND MEDIA DISCOURSE

Abstract. The article offers a comprehensive linguistic analysis of the representation of the Paris city brand in tourism and media discourse, with a particular focus on syntactic compression and pragmatic mechanisms of brand communication. The relevance of the study is determined by the growing role of language strategies in shaping the city brand in the context of globalization, intensive intercultural communication, and competition between leading tourist and cultural centers. The city is treated not merely as a geographical or administrative entity but as a symbolic space whose image is deliberately constructed and reproduced through public discourse.

The aim of the paper is to identify and analyze the linguistic means by which the Paris city brand is represented in tourism- and media-oriented texts and to clarify the role of language in forming the city's brand identity. The object of the study is the linguistic representation of a city brand in contemporary discourse; the subject includes syntactic, lexico-semantic and pragmatic devices involved in its construction. The corpus comprises official tourism texts, advertising slogans and slogan-like formulae, as well as media texts (including headlines) that actualize the city image.

The study employs discourse analysis, contextual-interpretative analysis and semantic-stylistic analysis. The findings show that the Paris brand representation relies heavily on linguistic compression: elliptical and one-member nominative structures dominate, ensuring semantic density and a timeless interpretation of the brand. The pragmatic orientation of slogans is realized through imperative and quasi-imperative patterns as well as through «soft» French formulae of emotional identification. The paper also demonstrates the role of temporal deictic markers in constructing the «eternal yet modern» image of the city: in tourism discourse they mainly reinforce pantemporality, whereas in media

discourse they integrate historicity with modernization (a retrospective-prospective dimension). The results may contribute to further research in brand linguistics, discourse analysis and urban communication.

Keywords: city brand, linguistic representation, tourism discourse, media discourse, slogan, pragmatics, temporal deixis, urban identity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та інтенсивного розвитку міжкультурної комунікації міста дедалі активніше постають як конкурентні суб'єкти у сфері туризму, культури та символічної економіки. За цих обставин бренд міста формується не лише за допомогою візуальних або інфраструктурних чинників, а передусім через мовні та дискурсивні практики, які забезпечують конструювання й трансляцію його образу в публічному просторі. Мова стає ключовим інструментом репрезентації міської ідентичності, системи цінностей та культурних смислів, що асоціюються з конкретним урбаністичним простором.

Попри зростання інтересу до проблематики брендування міст у межах маркетингових, соціологічних та урбаністичних досліджень, лінгвістичний вимір формування бренду міста досі залишається недостатньо систематизованим. Особливо це стосується аналізу туристичного та медіадискурсу як основних каналів мовного впливу на масову свідомість і формування уявлень про місто в глобальному інформаційному просторі. У наукових розвідках переважає описовий підхід до іміджу міста, тоді як мовні засоби та стратегії його конструювання часто розглядаються фрагментарно або поза межами цілісного дискурсивного аналізу.

Місто Париж є показовим прикладом міського бренду зі стійким міжнародним символічним статусом, що активно підтримується та відтворюється у туристичних і медійних текстах різних жанрів. Його образ формується через повторювані мовні моделі, оцінні характеристики, культурні алюзії та метафоричні конструкції, які закріплюють у свідомості адресата уявлення про місто як простір культури, історії, мистецтва й особливого стилю життя. Водночас системний лінгвістичний аналіз цих засобів у межах туристичного та медіадискурсу залишається актуальною науковою проблемою.

Таким чином, актуальною є потреба комплексного лінгвістичного аналізу туристичного та медіадискурсу як ключових каналів конструювання міського бренду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика бренду розглядається в межах низки наукових підходів, серед яких філософський, культурологічний, психологічний, соціологічний, маркетинговий, лінгвістичний, юридичний та інші. У більшості досліджень бренд осмислюється

комплексно – як об'єкт маркетингових стратегій, спрямованих на його просування, і водночас як елемент управлінської діяльності, пов'язаної з формуванням та підтримкою бренд-ідентичності [1, 7, 12, 17, 29]. У межах психології споживання суттєве значення для осмислення феномена бренду мають дослідження, присвячені механізмам прийняття рішень, формуванню ставлень і мотивацій споживачів [4]. У цьому контексті бренд розглядається як результат взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних чинників, що реалізуються в процесі комунікації. Також бренд розглядається як соціальний та соціально-психологічний феномен [24, 25, 26].

У рамках брендової лінгвістики мова бренду осмислюється як автономний об'єкт лінгвістичного та дискурсивного аналізу, тобто як система вербальних засобів, що формує і підтримує ідентичність бренду в публічній комунікації (зокрема у слоганах, іміджевих формулах, медіанаративах). У дискурс-аналітичному вимірі бренд трактується як символічна конструкція, що відтворюється через повторювані мовні моделі, оцінні стратегії та механізми ідентифікації адресата [13, 14, 15]. Окремий напрям досліджень пов'язаний із семіотичними ландшафтами та мовою міського простору, де бренд реалізується як частина урбаністичного й публічного дискурсу [5]. В українському науковому просторі брендова проблематика розробляється переважно в контексті брендингу міст і брендингового дискурсу, з акцентом на аналіз вербальних засобів репрезентації міського бренду в комунікативному просторі [22, 23].

Мета статті – виявити та проаналізувати лінгвістичні засоби репрезентації бренду міста Париж у туристичному та медіадискурсі, зосередивши увагу на слогані як ключовому елементі брендової комунікації та з'ясувати роль мовних стратегій у формуванні брендової ідентичності міста.

Виклад основного матеріалу. Виклад основного матеріалу. Формування бренду міста в сучасному комунікативному просторі здійснюється як цілісний процес символічного та мовного конструювання образу урбаністичного простору. У межах брендової концепції міста задіяні різні вербальні засоби – від назви міста й повторюваних номінацій до слоганів, які концентрують основні смисли брендової ідентичності та забезпечують її впізнаваність у туристичному й медійному дискурсі.

Назва міста та його слоган у цьому контексті виступають важливими мовними інструментами, що не лише репрезентують унікальність міського простору, а й активно конструюють асоціативні смисли, пов'язані з його брендовою ідентичністю. Слоган, зокрема, виконує функцію смислового ядра бренду, акумулюючи ключові ціннісні, культурні та емоційні характеристики міста в лаконічній вербальній формі. Слоган міста характеризується подвійною функціональною природою, оскільки може

реалізовуватися в комунікативному просторі як складник візуальної ідентифікації бренду (зокрема елемент логотипа), а також як автономне рекламне повідомлення. Як самостійна мовна одиниця слоган вирізняється виразною оцінною та сугестивною спрямованістю, що зумовлює його змістові й структурні параметри. У такому статусі він виконує функцію актуалізації та закріплення позитивного образу міста, сприяючи відтворенню асоціативних зв'язків у свідомості адресата й апелюючи передусім до його емоційної сфери [27].

Водночас функціональний потенціал слогана не обмежується лише апелятивним впливом. Важливою є також його інформативна функція, оскільки слоган повідомляє про місто, репрезентує його ключові характеристики та забезпечує його символічне виокремлення серед інших урбаністичних об'єктів. Конденсуючи основну ідею міста, слоган істотно впливає на подальшу реалізацію брендової стратегії та виступає одним із визначальних чинників формування асоціативного поля бренду [7, p. 140]. З огляду на це, міський слоган має вирізнятися виразністю та оригінальністю, що дозволяє привернути увагу адресата й забезпечити ефективність комунікативного впливу.

Однією з ключових функцій міського слогана є привернення уваги адресата до базової ідеї бренду та її подання у максимально лаконічній, концентрованій формі. Саме стислість і смислова насиченість забезпечують ефективність слогана як елемента брендової комунікації. У цьому контексті слогани міст доцільно розглядати як тексти малого жанру, для яких характерні мінімальний обсяг, структурна компактність і висока ступінь мовної економії. Така жанрова специфіка зумовлює особливі вимоги до добору мовних засобів, оскільки кожен вербальний компонент слогана виконує функцію носія значущого смислу й несе вагоме семантичне навантаження.

Незважаючи на формальну лаконічність, слоган здатен репрезентувати складний і багатовимірний образ міста, актуалізуючи культурні, емоційні та ціннісні асоціації. Смислова ємність таких текстів досягається завдяки різним механізмам мовної компресії, зокрема на синтаксичному рівні. Найчастіше компресія реалізується через використання еліптичних конструкцій, у яких опущені елементи легко відновлюються адресатом на основі контексту та фонових знань, а також через односкладні номінативні речення. Подібні синтаксичні моделі дозволяють у сконденсованому вигляді передати значний обсяг інформації про місто, водночас зберігаючи експресивність і комунікативну привабливість слогана.

Таким чином, лаконічність слоганів міст не зводиться до формальної скороченості, а постає результатом цілеспрямованої мовної стратегії,

спрямованої на максимальну концентрацію смислів і ефективне формування брендових асоціацій.

У слоганах міста Париж лаконічність і смислова насиченість досягаються насамперед завдяки синтаксичній компресії, яка реалізується через еліптичні та номінативні конструкції. Такі структури дозволяють у мінімальній формі передати складний комплекс асоціативних і ціннісних смислів, пов'язаних з образом міста.

Показовим є слоган *«Paris. City of Love»*, у якому використано номінативну конструкцію без дієслівного компонента. Формально це іменникове словосполучення, що не містить предикативного центру, однак у комунікативному плані воно імпліцитно розгортається у висловлення типу *Paris is the city of love*.

Відсутність дієслова зумовлює узагальнений, позачасовий характер твердження, завдяки чому ознака любові постає як невід'ємна й постійна характеристика міста, а не ситуативна риса.

Аналогічний механізм спостерігається у слогані *«Paris. The Art of Living»*, де номінативна конструкція актуалізує концепт art de vivre. Тут еліпсис дієслівної зв'язки дозволяє подати стиль життя як сутнісну якість міського простору. Слоган не описує конкретні дії чи події, а формує узагальнений культурний образ, що апелює до естетичних і ціннісних уявлень адресата.

Еліптичний характер мають також слогани типу *«Only in Paris»*, у яких пропущено головний член речення, а смисл висловлення відновлюється за рахунок контексту та фонових знань реципієнта (*This can be experienced only in Paris*). Така структура активізує когнітивну діяльність адресата, спонукаючи його самостійно реконструювати зміст і водночас підсилюючи ефект унікальності міста.

Отже, у слоганах міста Париж синтаксична компресія (еліпсис і номінативні конструкції) виконує не лише економну, а й брендоутворювальну функцію: вона забезпечує смислову концентрацію та позачасову презентацію міста. Далі розглянемо, як прагматичні моделі спонукання, морфологічні маркери оцінки та часові дейктичні засоби взаємодіють у туристичному й медіадискурсі, підсилюючи іллокутивну силу брендових повідомлень.

У цьому контексті бренд міста Париж формується як стійка мовна модель, що відтворюється в різних типах текстів – від офіційних туристичних описів і рекламних слоганів до журналістських публікацій і медійних наративів. Спільною рисою цих текстів є орієнтація на створення позитивно маркованого, емоційно насиченого та культурно впізнаваного образу міста.

Аналіз туристичного дискурсу засвідчує, що мовна репрезентація бренду міста ґрунтується на систематичному використанні оцінної лексики з позитивною конотацією, яка актуалізує уявлення про місто як простір винятковості, привабливості та символічної значущості. У туристичних текстах, присвячених Парижу, така оцінність реалізується, зокрема, через прикметники й атрибутивні словосполучення на кшталт *iconic city*, *world-famous landmarks*, *romantic capital*, *timeless beauty of Paris*, *unique Parisian experience*, які фіксують місто в статусі культурного й емоційного центру світового масштабу. Подібні мовні засоби виконують не лише описову, а й виразну прагматичну функцію, оскільки спрямовані на формування у потенційного адресата бажання взаємодії з міським простором – його відвідування, переживання особливого досвіду або символічного «привласнення» міста як частини власної ідентичності.

У медіадискурсі бренд міста реалізується через наративні структури, що поєднують інформаційну та оцінну складові. Журналістські тексти, аналітичні матеріали та культурні огляди не лише інформують про події чи явища, пов'язані з містом, а й відтворюють усталені мовні формули, метафоричні образи та культурні алюзії, які закріплюють бренд у колективній свідомості. Таким чином, медіадискурс виступає важливим каналом вторинної актуалізації бренду міста, підсилюючи та поширюючи його мовні репрезентації.

Прагматичний компонент міських слоганів реалізується насамперед через спонукальні мовні моделі, що спрямовані на активізацію поведінкових реакцій адресата. У брендовій комунікації міста Париж імперативні конструкції використовуються для прямого залучення потенційного туриста до взаємодії з міським простором. До таких слоганів належать формули типу *Visit Paris*, *Discover Paris*, *Explore Paris*, *Experience Paris*, у яких дієслово наказового способу безпосередньо програмує дію адресата – відвідати місто, відкрити його для себе або отримати певний досвід.

Поряд із прямими імперативами функціонують також квазі-спонукальні слогани, у яких директивна інтенція реалізується імпліцитно. Так, слоган *Fall in Love in Paris* апелює до емоційної сфери адресата, поєднуючи спонукання з романтизованим образом міста, тоді як формула *Only in Paris* стимулює інтерес через актуалізацію унікальності досвіду.

Навіть декларативні на перший погляд слогани типу *Paris, je t'aime* виконують прагматично спонукальну функцію, оскільки створюють емоційний зв'язок між адресатом і містом та непрямо мотивують до його відвідування.

Таким чином, імперативні й квазі-імперативні конструкції у слоганах міста Париж забезпечують реалізацію прагматичної настанови бренду міста,

спрямованої на формування бажання дії – подорожі, емоційного залучення та включення адресата в символічний простір міста.

У франкомовній брендовій комунікації міста Париж домінують слоганоподібні формули з еліптичними та номінативними структурами (*Paris, je t'aime*; *Paris, ville lumière*; *Paris, capitale de l'amour*), у яких спонукальна інтенція реалізується імпліцитно – через емоційну ідентифікацію, оцінність і культурну символізацію, а не через прямий директивний імператив, як в англомовних слоганах.

Морфологічний рівень відіграє важливу роль у самопрезентації міста в брендовій комунікації, зокрема через активне використання прикметників, числівників і лексем з афективним значенням. У брендових формулах, що репрезентують місто Париж, широко задіяні позитивні оцінні прикметники, які підкреслюють його статус і глобальну значущість (*ville lumière, capitale mondiale de la culture, grande métropole internationale*), а також емоційно забарвлені прикметники, що формують романтизований і символічний образ міста (*Paris romantique*, *Paris magique*, *Paris éternel*).

Раціональна оцінка образу міста Париж посилюється завдяки використанню суперлативних форм і конструкцій з кількісними показниками (*première destination touristique mondiale*, *l'une des villes les plus visitées*), які надають брендовому повідомленню ознак об'єктивності та переконливості. Числівники й кількісні маркери (un, mille, premier) виконують функцію актуалізації унікальності міського простору (*Un Paris, mille visages*; *Un monde à Paris*; *premier centre culturel européen*).

Окреме місце посідають лексеми *amour / aimer*, що апелюють до емоційної сфери реципієнта та створюють персоніфікований образ міста (*Paris, je t'aime*; *Paris, capitale de l'amour*; *Paris vous aime*). Таким чином, морфологічні та лексичні засоби в брендовій репрезентації міста Париж забезпечують поєднання раціональної аргументації та емоційного впливу, сприяючи формуванню стійкого позитивного асоціативного поля бренду міста.

З метою інтенсифікації позитивного сприйняття брендових повідомлень у слоганах міста Париж широко використовується апеляція до загальновідомих фактів і вторинних номінацій (*capitale de la mode, capitale mondiale de la culture*, *La Ville Lumière*), що спираються на спільні пресупозиції адресанта й адресата. Подібні формули не лише інформують про статус міста, а й здатні викликати у реципієнта ефект впізнаваності та символічного здивування, спонукаючи до подальшої когнітивної та поведінкової реакції.

Для емфатичного виділення якостей міста та посилення іллокутивної сили брендових формул у міській комунікації активно використовуються

часові дейктичні маркери. У репрезентації міста Париж вони виконують функцію семантичної стабілізації образу, актуалізуючи ідею його позачасової цінності та символічної сталості. Такі маркери формують уявлення про місто як культурний і ціннісний центр, значущий незалежно від конкретного історичного моменту, що відбивається у формулах *«Paris éternel»*, *«Paris toujours»*, *«Paris forever»*.

Поряд із цим у брендовій комунікації міста Париж продуктивною є ретроспективно-проспективна стратегія, що реалізується через поєднання маркерів минулого й майбутнього. Вона дозволяє представити місто як простір спадкоємності та інновацій, інтегруючи історичну глибину з наративом розвитку й модернізації (*Paris, entre histoire et modernité*; *Paris, tradition et innovation*). У такий спосіб часовий дейксис не лише фіксує символічну тяглість міського образу, а й відкриває його до динамічних трансформацій.

Особливо виразно потенціал часових дейктичних маркерів проявляється в медіадискурсі, зокрема в заголовках, де вони виконують інтерпретаційну та прагматичну функцію. Показовим є заголовок *«Paris éternel mais moderne»*, у якому прикметник *«éternel»* актуалізує ідею позачасової цінності міста, тоді як *«moderne»*, введений за допомогою протиставного сполучника *«mais»*, проектує його образ у сучасність і майбутнє. Така бінарна структура дозволяє зняти потенційне протиріччя між традицією та оновленням, репрезентуючи їх як взаємодоповнювальні характеристики бренду міста.

Аналогічна модель простежується в заголовках *«Paris, toujours en mouvement»*, де дейктичний маркер *«toujours»* надає дії безперервного, узагальненого характеру, формуючи уявлення про постійну динаміку міського простору, а також у формулі *«Paris entre histoire et avenir»*, у якій ретроспективно-проспективний дейксис реалізується через лексеми *«histoire»* та *«avenir»*. Часто часові маркери поєднуються з оцінною лексикою, як у заголовку *«Paris, une ville intemporelle tournée vers l'avenir»*, де прикметник *«intemporelle»* підсилює ефект позачасовості, а конструкція *«tournée vers l'avenir»* спрямовує інтерпретацію повідомлення у майбутній вимір.

Порівняльний аналіз туристичного та медіадискурсу засвідчує, що часові дейктичні маркери реалізують різні прагматичні настанови залежно від типу комунікації. У туристичних текстах вони виконують переважно консолідуючу й іміджеву функцію, закріплюючи стабільний, романтизований образ міста та пропонуючи адресатові «вічний» і передбачувано привабливий досвід (*«Paris éternel»*, *«Paris toujours»*, *«Une ville intemporelle»*). У медіадискурсі ті самі маркери поєднуються з лексемами

зміни, руху й трансформації, набуваючи пояснювальної та інтерпретаційної функції, що дозволяє осмислити сучасні процеси як органічне продовження міської традиції, а не як розрив із минулим.

Таким чином, часові дейктичні маркери є гнучким інструментом брендової репрезентації міста Париж, здатним адаптуватися до різних дискурсивних завдань. У туристичному дискурсі вони слугують засобом естетизації та стабілізації міського образу, тоді як у медійному – інструментом інтерпретації змін, що підсилює символічну привабливість і впізнаваність бренду міста в публічному просторі.

Проведений аналіз засвідчує, що мовна репрезентація бренду міста Париж у туристичному та медіадискурсі формується як цілісна система взаємопов'язаних лінгвістичних засобів, спрямованих на конструювання стабільного, позитивно маркованого й культурно впізнаваного образу міського простору. Центральну роль у цьому процесі відіграють слоганоподібні формули, які завдяки лаконічності, семантичній насиченості та прагматичній спрямованості виконують функцію ключових маркерів брендової ідентичності.

Аналіз синтаксичних засобів показав, що в брендових формулах міста Париж домінують еліптичні та номінативні конструкції, які забезпечують високу ступінь мовної компресії та дозволяють у мінімальній формі передати складний комплекс асоціативних смислів. Такі конструкції сприяють позачасовій інтерпретації бренду міста й формуванню узагальненого образу, що не прив'язується до конкретної ситуації або моменту.

На морфологічному рівні самопрезентація міста Париж реалізується через активне використання позитивно оцінних, емоційно забарвлених і статусних прикметників, числівників та лексем із семантикою любові й прихильності. Поєднання раціональних і афективних мовних засобів забезпечує баланс між інформативністю та емоційним впливом, що є визначальною ознакою ефективної брендової комунікації.

Окрему роль у формуванні брендової репрезентації міста відіграють часові дейктичні маркери, які в різних типах дискурсу реалізують відмінні прагматичні функції. У туристичних текстах вони актуалізують позачасову цінність міста, тоді як у медіадискурсі ті самі маркери поєднуються з наративами змін і розвитку, формуючи ретроспективно-проспективну модель образу міста. Це свідчить про дискурсивну зумовленість мовних стратегій бренду та їхню адаптивність до комунікативних цілей.

Висновки. Бренд міста Париж у туристичному та медіадискурсі постає як лінгвістично сконструйований образ, що формується через повторювані мовні моделі, слоганоподібні формули та символічні номінації. Ключовими засобами репрезентації бренду є еліптичні й номінативні

синтаксичні конструкції, які забезпечують мовну економію та високу смислову концентрацію брендових повідомлень. На морфологічному рівні образ Парижа конструюється через поєднання позитивно оцінних, емоційних і статусних прикметників, числівників та афективної лексики, що формує стійке асоціативне поле бренду. Часові дейктичні маркери виконують прагматичну функцію інтеграції позачасовості й динаміки: у туристичному дискурсі вони підсилюють пантемпоральність бренду, у медіадискурсі – забезпечують поєднання історичності з модернізацією.

Виявлені лінгвістичні стратегії свідчать про те, що бренд міста Париж функціонує не лише як результат маркетингових зусиль, а як дискурсивний феномен, що формується та відтворюється мовними засобами в різних комунікативних сферах.

Отримані результати підтверджують досягнення поставленої мети та засвідчують, що мовна репрезентація бренду міста Париж є ключовим чинником формування його брендової ідентичності в туристичному та медійному комунікативному просторі.

Література:

1. Aaker D. Building Strong Brands. New York : The Free Press, 1996. 368 p.
2. Anholt S. Brand America: The Mother of All Brands. London: Cyan Communications, 2005. 192 p.
3. Batey M. Brand Meaning. New York ; London : Routledge, 2012. 257 p.
4. Blackwell R. D., Miniard P. W., Engel J. F. Consumer Behavior. Mason, OH : South-Western College Pub, 2005. 832 p.
5. Jaworski A., Thurlow C. Semiotic Landscapes: Language, Image, Space. London; New York : Continuum, 2010. 282 p.
6. Du Plessis E. The Advertised Mind: Ground-Breaking Insights into How Our Brains Respond to Advertising. London : Kogan Page, 2005. 246 p.
7. Ellwood I. The Essential Brand Book: Over 100 Techniques to Increase Brand Value. London : Kogan Page, 2000. 322 p.
8. Engel J. F., Blackwell R. D., Miniard P. W. Consumer Behavior. 6th ed. Chicago : Dryden Press, 1990. 832 p.
9. Gabrielli V. Brand Communication. Bologna : Il Mulino, 2014. 254 p.
10. Gadamer H.-G. Wahrheit und Methode. Tübingen : Mohr Siebeck, 1960. 544 S.
11. Handbook of Brand Semiotics / ed. by G. Rossolatos. Kassel : Kassel University Press, 2015. 457 p.
12. Kapferer J.-N. New Strategic Brand Management: Creating and Sustaining Brand Equity Long Term. 4th ed. London ; Philadelphia : Kogan Page, 2008. 444 p.
13. Koller V. «The World's Local Bank»: Glocalisation as a Strategy in Corporate Branding Discourse // Social Semiotics. 2007. Vol. 17, № 1. P. 111-131. DOI: https://doi.org/10.1080/10350330601124718.
14. Koller V. Multimodal Metaphor in Corporate Branding Messages // Multimodal Metaphor / ed. by C. Forceville, E. Urios-Aparisi. Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, 2009. P. 45-72.

15. Machin D., van Leeuwen T. Branding the Self // Identity Trouble / ed. by C. R. Caldas-Coulthard, R. Iedema. London : Palgrave Macmillan, 2008. P. 43-57. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230593329_3.

16. Nilsson T. Competitive Branding: Winning in the Marketplace with Value-Added Brands. Chichester : John Wiley, 1998. 256 p.

17. Temporal P. Advanced Brand Management: From Vision to Valuation. Singapore : John Wiley & Sons, 2002. 256 p.

18. Thompson M., Pringle H. Brand Spirit: How Cause-Related Marketing Builds Brands. London : Macmillan, 1999. 224 p.

19. Savchenko A., Kostrikov S. Branding European Cities in the Context of Tourism Development: Current Trends and Challenges (Using the Example of London, Paris and Amsterdam) // Human Geography Journal. 2025. Vol. 38. P. 7-18. DOI: https://doi.org/10.26565/2076-1333-2025-38-01.

20. Stern B. B. What Does Brand Mean? Historical-Analysis Method and Construct Definition // Journal of the Academy of Marketing Science. 2006. Vol. 34. P. 216-223. DOI: https://doi.org/10.1177/0092070305284991

21. Білюк І. Л. Брендинг міст в англомовному комунікативному просторі: вербальна і візуальна складові : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Житомир, 2016. 238с.

22. Галицька А. Ю. Урбаністичний дискурс як сфера функціонування бренд-комунікації. Сучасні дослідження іноземної філології. № 2 (28). 2025. С. 34-49. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.28.34-49

23. Гомольська Л. П. Бренд як образ соціального об'єкту в сприйманні споживача // Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2015. № 3(38). С. 102-112. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-10

24. Гомольська Л. П. Бренд як соціальний та соціально-психологічний феномен // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Психологія. 2016. № 1(4). С. 29-32. URL: https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/49

25. Гомольська Л. П. Соціально-психологічні механізми впливу бренд-комунікацій на сприймання споживача // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Психологія. 2017. № 1(6). С. 35-40. URL: https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/108

26. Зелінська О. І. Лінгвальна характеристика українського рекламного тексту: автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2002. 17 с.

27. Поплавський М. М. Бренд-комунікація як соціальне явище // Український інформаційний простір. 2018. № 2. С. 35-58. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7948.2.2018.151676

28. Шевченко О. Л. Маркетингові комунікації та їхня роль у процесах створення бренду [Електронний ресурс]. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/17088/1/280-Shevchenko-455-457.pdf

References:

1. Biliuk, I.L. (2016). Brynending mist v anhlomovnomu komunikatyvnomu prostori: verbalna i vizualna skladovi [Citybranding in the English language communicative space: verbal and visual components]: *dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. Zhytomyr: Zhytomyr State University,* 238 s. [in Ukrainian].

2. Halytska, A.Yu. (2025). Urbanistychnyi dyskurs yak sfera funktsionuvannia brend-komunikatsii [Urban discourse as a sphere of brand communication]. *Suchasni doslidzhennia*

inozemnoi filolohii. № 2 (28), 34-49. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.28.34-49 [in Ukrainian].

3. Homolska, L.P. (2015). Brend yak obraz sotsialnoho obiektu v spryimani spozhyvacha [Brand as an image of a social object in consumer perception]. *Theoretical and applied problems of psychology] Teoretychni i prykladni problemy psykhologii. № 3(38)*, 102-112. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-7-10 [in Ukrainian].

4. Homolska, L.P. (2016). Brend yak sotsialnyi ta sotsialno-psykholohichnyi fenomen [The brand as a social and socio-psychological phenomenon]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia. № 1(4)*, 29-32. URL: https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/49 [in Ukrainian].

5. Homolska, L.P. (2017). Sotsialno-psykholohichni mekhanizmy vplyvu brend-komunikatsii na spryimannia spozhyvacha [Social and psychological mechanisms of brand communication influence on consumer perception]. *Visnyk KNU imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia. № 1(6)*, 35-40. URL: https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/108 [in Ukrainian].

6. Zelinska, O.I. (2002). Lingvalna kharakternystyka ukrainskoho reklamnoho tekstu [Linguistic characteristics of Ukrainian advertising texts]: *avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kharkiv : H. S. Skovoroda Kharkiv State Pedagogical University*, 17 [in Ukrainian].

7. Poplavskyi, M.M. (2018). Brend-komunikatsiia yak sotsialne yavyshche [Brand communication as a social phenomenon]. *Ukrainskyi informatsiinyi prostir. № 2*, 35-58. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7948.2.2018.151676. [in Ukrainian].

8. Shevchenko, O.L. Marketynhovi komunikatsii ta yikhnia rol u protsesakh stvorennia brendu [Elektronnyi resurs]. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/17088/1/280-Shevchenko-455-457.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2'276:[395.6:177]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1115-1129

Слободзяник Олена Зіновіївна кандидат філологічних наук, доцент катедри українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка, філологічний факультет, м.Львів https://orcid.org/0000-0002-0568-948X

Білоусова Роксана Зіновіївна кандидат філологічних наук, завідувач катедри бібліотекознавства і бібліографії Львівського національного університету імені Івана Франка, факультет культури і мистецтв, м.Львів https://orcid.org/0000-0002-7390-5551

ЕТИКЕТНА ФОРМА ВИБАЧЕННЯ В АСПЕКТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. Метою статті є комплексний аналіз однієї з форм мовленнєвого етикету – вибачення – як інструменту формування довіри в міжкультурній комунікації. Досліджено вербальні та невербальні стратегії вибачення в різних культурних контекстах. З'ясовано, що саме вибачення є дзеркалом культури у в міжкультурній комунікації в умовах динамічних змін глобального інформаційного середовища. Визначено кореляцію між формою вибачення та системою соціальних цінностей, що впливає на ефективність комунікаційних процесів у бізнесі, дипломатії та в освіті. Доведено, що невідповідність традиційних етикетних форм культурним очікуванням посилює репутаційні й фінансові ризики. Встановлено трансформацію публічного вибачення під впливом соціальних медіа, де швидкість поширення відомостей і колективна оцінка авдиторії підвищують вимоги до прозорості, щирості та інклюзивності повідомлень. Обґрунтовано необхідність постійного оновлення бази знань про вибачення у зв'язку зі змінами мовних норм та соціальних очікувань, особливо в регіонах із високим контекстом передачі та інтерпретації інформації та глобалізацією. Схарактеризовано виклики, зокрема ризик уніфікації культурних нюансів під час використання штучного інтелекту для автоматизованого генерування форм вибачення, а також – способи інтеграції етикетних форм для збереження автентичного людського голосу. Практична цінність результатів підтверджується пропозиціями щодо інституційних тренінгів емпатичного мовлення, впровадженням модулів швидкої реакції на кризові ситуації й створенням аналітичних систем моніторингу цифрового

дискурсу, зорієнтованих на культурну специфіку цільових авдиторій. Запропоновані висновки формують основу для подальших міждисциплінарних досліджень, спрямованих на розроблення адаптивних сценаріїв вибачення в режимі реального часу та посилення стійкості глобальної системи комунікацій.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, етикетні форми, вибачення, культура, комунікаційні процеси, соціальні медіа, мовна компетенція.

Slobodzyanyk Olena Zinoviivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Applied Linguistics, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-0568-948X

Bilousova Roksana Zinoviivna Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Library Science and Bibliography, Ivan Franko National University of Lviv, Faculty of Culture and Arts, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-7390-5551

ETIQUETTE FORMS OF APOLOGY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: The purpose of the article is a comprehensive analysis of the apology as a tool for restoring trust in intercultural communication. The object of the study is verbal and non-verbal strategies of apology in different cultural contexts. The article examines the apology as a mirror of culture in intercultural communication in the conditions of rapid dynamics of changes in the global information environment. The correlation between the form of apology and the system of social values is determined, which affects the effectiveness of communication processes in business, diplomacy and education. It is proven that the inconsistency of ritual elements with cultural expectations increases reputational and financial risks. The transformation of public apology under the influence of social media is established, where the speed of data dissemination and the collective assessment of audiences increase the requirements for transparency, sincerity and inclusiveness of messages. The need for constant updating of the knowledge base on forgiveness in connection with changes in linguistic norms and social expectations, especially in regions with a high context of information transmission and interpretation and globalization, is justified. Algorithmic challenges are characterized, in particular the risk of unification of cultural nuances when using artificial intelligence for automated generation of

apologies, and ways of integrating ethical modules to preserve the authentic human voice are outlined. The practical value of the results is confirmed by proposals for institutional training in empathetic speech, the implementation of rapid response modules for crisis situations, and the creation of analytical systems for monitoring digital discourse focused on the cultural specificity of target audiences. The proposed conclusions form the basis for further interdisciplinary research aimed at developing adaptive real-time apology scenarios and strengthening the resilience of the global communications system.

Keywords: intercultural communication, etiquette, apologies, culture, communication processes, social media, language competence.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах глобалізаційних процесів, розширення міжнародних зв'язків суспільства спостерігається трансформація зміни характеру комунікації. Для формування професійних і міжособистісних контактів недостатньо лише мовних компетенцій, оскільки в міжкультурній комунікації найважливішим чинником є знання етнічних та культурних особливостей партнерів. Так В. Манакін зазначає, що в центрі уваги міжкультурної комунікації завжди перебуває мова, у якій віддзеркалюються ключові особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти [16]. Міжкультурна комунікація[1] дедалі більше визначає ефективність світових взаємин, а вибачення як ключовий елемент комунікації виступає маркером культурних норм, цінностей і очікувань. У контексті глобалізації постійні зміни в суспільстві формують складну систему комунікацій, у якій відсутність вибачення чи його невдалість може призвести навіть до фінансових втрат, дипломатичних конфліктів або й краху репутації. У пропонованій статті здійснено спробу порівняти вербальні і невербальні форми вибачення у комунікації, які є важливими для професійного спілкування партнерів, що прагнуть підтримувати результативний міжнародний діалог. На нашу думку, саме вивчення того, як різні культури «кодують» вибачення, зокрема форму звертання, ступінь емоційності, розподіл відповідальності, можна стверджувати про наявність або відсутність взаємної поваги та розуміння. Тому мета дослідження – здійснити спробу змоделювати можливі напрями трансформацій комунікаційних процесів, пропонуючи практичні рекомендації для оновлення стратегії компаній і дипломатичних протоколів у світлі динамічності змін.

Вибачення як один із важливих маркерів МК давно вийшло за межі особистісного етикету і стало повноцінним інструментом впливу на колективну пам'ять, соціальну злагоду та механізми врегулювання

[1] Міжкультурна комунікація (далі МК) — наука, яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот [16, С. 9].

конфліктів. Слід наголосити, що вплив цього інструменту особливо актуальний під час криз, коли міждержавні стосунки випробовує активність змін, і саме опанування володіння нюансами етикетної форми вибачення демонструє зрілість і гнучкість комунікацій, таким способом збільшуючи власний «кредит довіри».

Попри цілу низку ґрунтовних напрацювань та численні спроби класифікації і систематизації мовленнєвих актів загалом, питання їх значення і функціювання в МК залишаються недостатньо висвітленими, що й зумовлює **актуальність** запропонованої статті, спрямованої на поглиблене вивчення механізмів вибачення як ключового елемента міжнародного діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях МК простежуються різні зацікавлення – від геополітичних вимірів до прикладних бізнес-практик [1,4–17]. Скажімо, С. Наумкіна [17] розглядає діалог культур крізь призму глобальних силових полів, підкреслюючи, що будь-який мовленнєвий акт віддзеркалює стратегічні інтереси держав. На владно-адміністративний вимір взаємодії звертає увагу Н. Ларіна [14], демонструючи, як дискурсивні особливості впливають на легітимацію управлінських рішень. Структурно-динамічну модель комунікаційних процесів запропонував П. Кучмій [13], окресливши механізми адаптації мовців до швидких змін у соціальному середовищі, В. Аксьонова інтерпретує МК як базовий атрибут життєдіяльності суспільства, що забезпечує цілісність соціокультурного простору [1]. Соціально-педагогічні аспекти розбудови системи комунікацій розкрито у працях Д. Костенка, який послідовно доводить необхідність комплексного навчання емпатичної взаємодії: спершу – як соціально-педагогічного феномену [9], а згодом – як пріоритету сучасного світу з огляду на рухливість змін [10]. Щодо сфери бізнесу, то Н. Гасюк демонструє, що адекватно вибудувані стратегії вибачення підвищують конкурентоспроможність компаній [5], що корелює з практичними рекомендаціями Б. Ковальова, А. Павлика й С. Федини [7] для формування професійних бізнес-комунікацій. Фундаментальну лінгвістичну базу для опанування міжкультурних кодів вибачення закладено у праці В. Манакіна, де систематизовано мовні та культурні чинники успішного порозуміння [16]. Психологічно-мотиваційний вимір комунікаційної компетентності молоді висвітлює Т. Вольфовська, наголошуючи, що усвідомлене керування власною мовною поведінкою сприяє досягненню життєвих цілей [4]. Теоретико-методологічний інструментарій розробила Т. Колбіна [8], яка пропонує запропонувала поетапну модель формування здатності до культурно чутливих вибачень. Підсумовуючи різні підходи до трактування МК, В. Щербина наголошує на важливості розуміння

вибачення як соціального інституту, що регулює сучасний соціокультурний простір та мінімізує конфліктність глобальної взаємодії [23].

У значній кількості праць, присвячених дослідженню МК, розглянуто й саме явище мовленнєвого акту як базового складника спілкування та базової ланки реалізації інтенцій мовця в комунікації. Так, Ф. Бацевич визначає мовленнєвий акт як детерміновану лінгвістичну дію, що реалізується відповідно до соціокультурних принципів і конвенцій мовленнєвої поведінки, усталених у певній спільноті.

У межах прагматичного контексту він виступає мінімальною нормативною одиницею соціально-комунікативної взаємодії. [2].

А. Синиця тлумачить мовленнєвий акт як мінімальну одиницю мовної діяльності, яку висловлює певний суб'єкт і яку осмислює інший суб'єкт. [19].

У дослідженнях форми вибачення підкреслено багатогранність досліджуваної проблеми: Т. Вінг, Я. Траченко розглядають стратегії ввічливості та їх реалізацію в мовленнєвих актах англійської та української мов [3], О. Левченко, Г. Любінська здійснюють огляд підходів до розуміння поняття мовленнєвий акт вибачення та класифікації лексичних маркерів цього явища [15], О. Шум'яцька присвячує дослідження комплексному аналізові мовленнєвого жанру вибачення в сучасній німецькій мові [22], І. Репушевська зосередилася на спробі диференціювати мовленнєві акти вибачення, жалю та співчуття, які часто мають однакові лінгвальні форми вираження [18], І. Ківенко зосередила увагу на детальному аналізі комунікативних умов для успішної реалізації мовленнєвого акту вибачення [6] та ін.

Мета статті – комплексний аналіз вибачення як інструменту відновлення довіри в міжкультурній комунікації. Об'єкт дослідження – вербальні та невербальні стратегії вибачення в різних культурних контекстах.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що мовленнєвий акт вибачення в контексті міжкультурної комунікації стає маркером того, як суспільства конструюють і зберігають взаємну довіру. Відтак у глобальному просторі, де динамічність змін обумовлює зумовлює гіпершвидкі трансформації зовнішнього середовища, саме вибачення активує латентні механізми системи комунікацій і запускає комунікаційні процеси переорієнтації від конфлікту до співпраці. Можна стверджувати, що форму та зміст вибачення визначають колективні цінності, тому аналіз цієї мовної дії дає змогу пізнати глибину культурних моделей поведінки. Варто наголосити, що в бізнесовій і дипломатичній практиці правильна стратегія вибачення згідно з культурною нормою часто є вирішальною у професійній комунікації. Успішно організована якість вибачення така ж цінна, як капітал

репутації, тому можна узагальнити, що вивчення цієї форми мовленнєвого етикету має не лише академічний, а й суто прагматичний вимір.

На нашу думку, вибачення в міжкультурній комунікації – це комплексний мовленнєвий і поведінковий акт, який за допомогою культурно зумовлених вербальних форм, інтонацій, невербальних сигналів та демонстративного прийняття відповідальності відновлює баланс взаємної поваги, підсилює довіру і спрямовує комунікаційні процеси до співпраці між представниками різних соціальних систем у контексті постійної зміни зовнішнього середовища (табл.1).

Таблиця 1

Параметри поняття «вибачення в МК»

Параметр	**Характеристика**
Культурний контекст	Вибачення нерозривно пов'язане з ритуальною скромністю і колективною відповідальністю, що спонукає ініціатора ретельно формувати повідомлення задля збереження гармонії соціальної ієрархії. Натомість у низькоконтекстних[2] культурах акцент зміщено на чітке визнання провини та швидке юридично коректне врегулювання наслідків. Зазначені розбіжності демонструють різні моделі розуміння гідної поведінки й потребують точного культурного кодування інформації для запобігання міжкультурним непорозумінням.
Формальна структура повідомлення	У міжкультурній комунікації структура вибачення варіюється від багатокомпонентних форм із деталізованим описом ситуації та пропозиціями компенсації до лаконічних заяв, зосереджених на визнанні завданої шкоди. Кожен елемент такої конструкції сигналізує про ступінь залученості сторін до акту примирення і потребує кореляції з очікуваннями авдиторії, яка може розцінювати пряме висловлення як вияв чесності або, навпаки, сприймати надмірну експліцитність як негідну поведінку.

[2] За способом передачі та інтерпретації інформації відбувається поділ культур на: із ***низьким*** контекстом (США, Німеччина, Скандинавія, Україна в професійному середовищі), у яких комунікація є прямою, чіткою та зосередженою на значенні слів, а відповідальність за зрозумілість висловлення несе адресант; із ***високим*** контекстом (країни Близького Сходу, країни Південно-Східної Азії та Середземномор'я), де інформація передається завуальовано, а її розуміння залежить від невербальних сигналів, статусу співрозмовника та знання обставин ситуації [12].

Параметр	Характеристика
Ступінь визнання провини	Вибачення може базуватися на повному персональному прийнятті відповідальності, колективному знятті провини з конкретної особи або її частковому розмиванні через апеляцію до об'єктивних факторів. Саме цей стратегічний вибір визначає готовність іншої сторони до відновлення довіри, оскільки реципієнт оцінює передусім щирість наміру компенсувати моральні та матеріальні втрати. Така верифікація інтенцій є критично важливою в умовах багатокультурної командної взаємодії, де нечіткі формулювання здатні спровокувати затяжний конфлікт.
Емоційний тон та глибина	Рівень емоційної експресивності варіюється від стриманої офіційності з використанням нейтральних лексем «вибачте», «перепрошую», «даруйте» до інтенсивних звернень із посиленою конотацією, як-от «щиро перепрошую» або «мені надзвичайно шкода». Ця тональність перебуває у детермінованому зв'язку із соціальними нормами публічного вияву емоцій, де саме баланс між раціональною аргументацією та емпатійним компонентом визначає сприйняття вибачення як щирого акту або формальної процедури.
Невербальні елементи	Жести, постава, тривалість пауз, візуальний контакт і просторова організація середовища формують підґрунтя для сприйняття вербальної заяви, де невербальні сигнали (поклін, нахил голови або відкриті долоні) здатні суттєво посилити комунікативне повідомлення. Натомість недоречна міміка чи скутість рухів можуть нівелювати зміст ретельно підібраного тексту, що стає особливо критичним у форматі відеоконференцій. У межах дистанційної міжкультурної комунікації дрібні деталі візуального ряду набувають вирішального значення для верифікації щирості та встановлення довіри між сторонами.

Слід зауважити, що культурно марковані формули вибачення базуються на різноманітних соціальних очікуваннях щодо визнання провини,

відшкодування збитку і відновлення авторитету співрозмовника. У спільнотах із високим контекстом, де МК опирається на колективні зобов'язання, вибачення часто оформляється через узвичаєні форми: скромні поклони та тривале підкреслення власної недосконалості. У суспільствах із низьким контекстом, де цінують безпосередність, можна говорити про короткі й чіткі та беземоційні вибачення, скеровані на юридичне врегулювання проблеми. Варто пам'ятати про те, що міжособистісні та публічні вибачення функціонують у різних площинах, проте їхня сумарна ефективність залежить від того, наскільки ретельно автор повідомлення врахує соціальні аспекти збереження реноме опонента. Можна стверджувати, що відмінність стратегій однаково виявляється як у вербальному, так і в невербальному аспектах (табл.2).

Таблиця 2

Основні стратегії вибачення в міжкультурній комунікації

Стратегія вибачення	**Опис та міжкультурні особливості**
Відкрите персональне визнання провини	Ця стратегія в МК передбачає однозначне «Я винен», після чого ініціатор вибачення одразу бере повну відповідальність і пропонує кроки для відшкодування збитків; можна стверджувати, що в середовищі високої динамічності змін у зовнішньому середовищі така прозорість зміцнює система комунікацій і пришвидшує комунікаційні процеси примирення; варто пам'ятати про те, що в культурах, де гідність важлива – безпосередність потребує м'якої поведінки, щоб не принизити іншої сторони.
Колективне вибачення від імені групи/організації	Колективна стратегія вибачення актуалізується у випадках, коли помилка є результатом діяльності всієї групи або інституції, і демонструє високу ефективність у культурах із колективістською орієнтацією. Формула «Ми просимо вибачення» у таких спільнотах сигналізує про солідарність, дозволяючи захистити індивідуальних членів від репутаційних втрат. Водночас у низькоконтекстних суспільствах подібне розмивання персональної відповідальності може інтерпретуватися як спроба ухилення від провини, що зумовлює необхідність акцентування на конкретних діях щодо виправлення ситуації.

Стратегія вибачення	Опис та міжкультурні особливості
Символічна компенсація та зобов'язання виправити шкоду	Вибачення, підкріплене подарунком, грошовою компенсацією чи конкретним проєктом реконструкції, підсилює довіру, адже зміщує акцент із порожніх слів на дії; ідеться про високу ефективність у бізнесових угодах, де матеріальний жест швидко відновлює партнерство в контексті динамічності змін; важливо врахувати культурні норми вартості та символіку подарунка, щоб не образити отримувача й не знецінити сам акт вибачення.
Наративне пояснення причин і контексту	Деталізація обставин сприяє декодуванню логіки подій та зниженню рівня емоційної напруженості конфлікту, виконуючи роль необхідного інструмента відновлення комунікативної гармонії у висококонтекстних культурах. Натомість у культурах, орієнтованих на лаконічність, надмірна експліцитність може інтерпретуватися як спроба самовиправдання, що актуалізує потребу в дотриманні балансу між інформативністю та мовленнєвою економією.

У сучасну добу цифрових медіа вибачення дедалі частіше набуває публічного характеру, збільшуючи важливість прозорості та узгодженості в системі комунікацій сучасних організацій.

Вважаємо, що краудсорсингові платформи, стріми в реальному часі та соціальні мережі кардинально змінюють комунікаційні процеси, оскільки інтенсивність змін функцій авдиторії перетворює пасивних спостерігачів на активних арбітрів моральності.

Зміни в зовнішньому середовищі створюють умови, коли несвоєчасне або нещире вибачення миттєво підриває довіру і спричинює репутаційні ризики. Слід зазначити, що корпоративні та урядові структури вже впроваджують мультидисциплінарні команди фахівців, які відстежують настрої спільнот і моделюють сценарії вибачення, аби мінімізувати шкоду. Можна узагальнити, що дослідження функцій вибачення в соціальних медіа пропонує нові виміри для аналізу міжкультурної комунікації, оскільки глобальна публіка об'єднує різні традиції інтерпретації вибачення (рис.1).

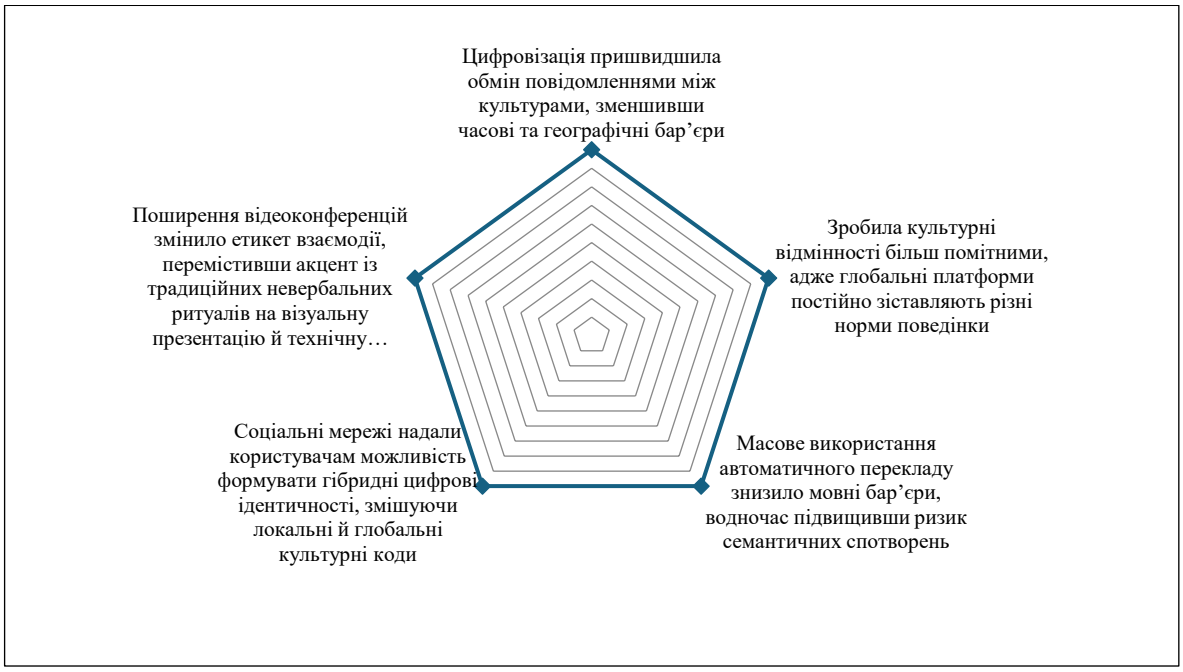


Рис. 1. Основні наслідки цифровізації в міжкультурній комунікації

На нашу думку, проблема вибачення в міжкультурній комунікації полягає в можливості поєднання якісних і кількісних підходів, що дозволяє розкрити приховану структуру мовленнєвих актів вибачення і їхню змінність під впливом МК. Проведемо порівняльний аналіз вибачення в МК (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз вибачення в МК

Культура	**Вербальна формула вибачення**	**Акцент на відповідальності**	**Невербальні елементи**	**Наступні дії для відновлення довіри**
США	«I am sorry, I made a mistake» із чітким формулюванням шкоди	Повне персональне визнання, пряме «я»	Спокійний погляд, урівноважена постава, помірні жести	Швидке пояснення виправних кроків, документовані строки
Японія	«Moushiwake gozaimasen» з акцентом на скромність	Підкреслена колективна відповідальність, мінімум пояснень	Глибокий уклін, опущений погляд, тривала пауза	Символічний дарунок омейаге, багатоетапне підтвердження дій

Культура	Вербальна формула вибачення	Акцент на відповідальності	Невербальні елементи	Наступні дії для відновлення довіри
Німеччина	«Es tut mir leid» з деталізованим описом причин	Раціональне пояснення власної провини та правил, що порушені	Невеликий нахил голови, чітка артикуляція, прямий погляд	Докладний план компенсації, чіткі юридичні документи
Мексика	«Lo siento mucho» з теплими емоційними маркерами	Поєднання особистої і колективної відповідальності	Дотик до серця, тепла міміка, зменшення дистанції	Пропозиція допомоги, спільне обіднє запрошення для відновлення стосунків
Об'єднані Арабські Емірати	«Aasef» або «Ana asif» з посиланням на честь сторін	Часткове прийняття провини з акцентом на гідності обох сторін	Легка схилена голова, права рука на серці, зниження тону голосу	Запрошення до меджлісу або офіційної зустрічі, обмін подарунками

Порівняльний аналіз ілюструє, що вибачення в міжкультурній комунікації відрізняється не лише словами, а й глибиною прийняття провини обраними невербальними кодами та сценаріями подальшого примирення. Отож ефективна взаємодія потребує уважного читання культурних сигналів, щоб динамічні зміни глобального середовища не перетворювали дрібну помилку на довгострокову втрату довіри.

Висновки. Слід зазначити, що вибачення як відображення культури є надійним індикатором цінностей і норм, які формують міжкультурну комунікацію. Саме здійснений порівняльний аналіз допомагає глибше зрозуміти механізми відновлення довіри у глобальних комунікаційних процесах. Постійні зміни в зовнішньому середовищі лише підсилюють значення цього інструмента, адже система комунікацій кожного суспільства потребує гнучких стратегій для ефективного переходу від конфлікту до співпраці. Вибачення демонструє здатність культур адаптуватися, одночасно зберігаючи ідентичність, відтак ця мовна дія несе подвійне навантаження: підтримує соціальну згуртованість і відкриває простір для інновацій у взаємодії. Варто пам'ятати і про те, що в контексті цифрових технологій і миттєвого поширення інформації, адекватність вибачення перетворюється на критичний фактор репутації для організацій і держав.

Практична цінність дослідження полягає у можливості прогнозувати наслідки комунікативних помилок і розробляти превентивні моделі поведінки, які будуть враховувати специфіку комунікації різних культур. Уряди та компанії, які пропагують знання про вибачення у свої протоколи, одночасно зміцнюють конкурентоспроможність, адаптивність і соціальну відповідальність у середовищі, де динамічність змін миттєво впливає на репутаційний ландшафт. Ідеться про те, що інтеграція культурно чутливих стратегій вибачення до освітніх і тренінгових програм підвищує міжкультурну компетентність персоналу і знижує ризик ескалації непорозумінь. Результати дослідження матимуть позитивно впливатимуть на управління конфліктами. Перспективність досліджень убачаємо в аналізі того, як динамічність змін у соціальних мережах формуватиме нові норми публічних вибачень і як зміни у зовнішньому середовищі впливатимуть на готовність авдиторії приймати чи відхиляти ці повідомлення.

Література:

1. Аксьонова В. І. Міжкультурна комунікація як атрибут соціокультурної життєдіяльності суспільства. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2011. № 45. С. 128–140.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

3. Вінг Т. О., Траченко Я. Засоби реалізації вибачення в англійській українській комунікативній культурі. *Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру* : міждисциплінарний науковий збірник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 2, Ч. ІІ. С. 18–24.

4. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2001. № 3. С. 13–16.

5. Гасюк Н. В. Міжкультурна комунікація у сучасному бізнес середовищі. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Т. 1, Вип. 34. С. 130–135.

6. Ківенко І. О. Умови успішності реалізації мовленнєвого акту вибачення. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. 2022. № 12. С. 87–91.

7. Ковальов Б. Л., Павлик А. В., Федина С. М. Бізнес-комунікації. Суми: СумДУ, 2020. 113 с.

8. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретично-методологічний аспект : монографія. Харків : ІНЖЕК, 2008. 392 с.

9. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: збірник наукових праць. 2018. № 30. С. 80–85.

10. Костенко Д. В. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічний феномен. *Наука та освіта*: збірник практичної XIV Міжнародної наукової конференції, 4-13 січ. 2020 р., м. Хайдусобосло (Угорщина). Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 135–139.

11. Кривобок К. В. Міжкультурні особливості в процесі управлінських комунікацій. Актуальні проблеми інноваційної економіки та права. Всеукраїнський науковий журнал. 2023. № 1–2. С. 18–24.

12. Культурні відмінності: культура низького чи високого контексту : вебсайт. URL: https://migranciwielkopolska.caritas.pl/08-09-2020-roznice-kulturowe-niski-lub-wysoki-kontekst-kultury/ .

13. Кучмій П. Міжкультурні комунікації: структура і динаміка процесів. *Культура народів Причорномор'я*. 2003, № 37, С. 52–55.

14. Ларіна Н. Б. Міжкультурна комунікація як феномен впливу на відносини суб'єктів владних повноважень державно-адміністративної та політичної діяльності. *Право та державне управління.* 2013. № 2 (11). С. 93–97. URL: http://pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2013/19.pdf.

15. Любінська Г. П., Левченко О. П. Мовленнєвий акт вибачення: складники, види та лексичні маркери. *Актуальні наукові проблеми. Розгляд, рішення, практика*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 26–27 травня 2017 р.). Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. Ч. 1. С. 61–68.

16. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

17. Наумкіна С. М. Міжкультурний діалог в аспекті геополітичної взаємодії. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: міжнародний журнал*. Одеса, 2023. Вип. 6. С. 61–63.

18. Репушевська І. І. Диференціація мовленнєвих актів вибачення, жалю та співчуття (на матеріалі англійської мови). *Закарпатські філологічні студії* / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2023. Вип. 31. С. 80–84.

19. Синиця А. Логіко-філософський аспект теорії «мовленнєвих актів». *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2008. № 607. С. 16–21.

20. Старицька О. П., Старицький Т. М. Інноваційний маркетинг як інструмент підвищення ефективності функціонування підприємств. *Тернопільський інститут соціальних та інформаційних технологій: Маркетинг і ринкові відносини*. 2014. Вип. 4. С. 244–250.

21. Штангрет А., Силкін О. Безпекові аспекти управління персоналом в умовах гіпердинамічного зовнішнього середовища. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 9(37), С. 227–237. URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9(37)-227-237.

22. Шумя'цька О. Невербальні засоби реалізації вибачення у німецькомовній комунікації. *Іноземна філологія* : укр. наук. зб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2014. Вип. 127. Ч. 1. С. 96–102.

23. Щербина В. М. Міжкультурна комунікація у сучасному соціокультурному просторі. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*: збірник наукових праць. 2013. № 2 (18). С. 70–75.

References:

1. Aksyonova, V. I. (2011). Mizhkulturna komunikatsiia yak atrybut sotsiokulturnoi zhyttiediialnosti suspilstva [Intercultural communication as an attribute of the socio-cultural life of society]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA – Humanities Bulletin of ZDIA*, (45), 128–140. [in Ukrainian].

2. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr "Akademiia". [in Ukrainian].

3. Vinh, T. O., & Trachenko, Y. (2018). Zasoby realizatsii vybachennia v anhliiskii ta ukrainskii komunikatyvnii kulturi [Means of realizing apology in English and Ukrainian

communicative culture]. *Visnyk Ukrainsko-Turkmenskoho kulturno-osvitnoho tsentru: mizhdystsyplinarnyi naukovyi zbirnyk – Bulletin of the Ukrainian-Turkmen Cultural and Educational Center: Interdisciplinary Scientific Collection*, (2, Pt. II), 18–24. [in Ukrainian].

4. Volfovska, T. (2001). Komunikatyvna kompetentnist molodi yak odna z peredumov dosiahnennia zhyttievoi mety [Communicative competence of youth as one of the prerequisites for achieving life goals]. *Shliakh osvity – The Path of Education*, (3), 13–16. [in Ukrainian].

5. Hasiuk, N. V. (2024). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu biznes-seredovyshchi [Intercultural communication in the modern business environment]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 1(34), 130–135. [in Ukrainian]

6. Kivenko, I. O. (2022). Umovy uspishnosti realizatsii movlennievoho aktu vybachennia [Conditions for successful implementation of the speech act of apology]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal*, (12), 87–91. [in Ukrainian].

7. Kovalov, B. L., Pavlyk, A. V., & Fedyna, S. M. (2020). *Biznes-komunikatsii* [Business communications]. Sumy: SumDU. [in Ukrainian].

8. Kolbina, T. V. (2008). *Formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii maibutnikh ekonomistiv: teoretychno-metodolohichnyi aspekt* [Formation of intercultural communication of future economists: theoretical and methodological aspect]. Kharkiv: INZhEK. [in Ukrainian].

9. Kostenko, D. V. (2018). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu sviti [Intercultural communication in the modern world]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, (30), 80–85. [in Ukrainian].

10. Kostenko, D. V. (2020). Mizhkulturna komunikatsiia yak sotsialno-pedahohichnyi fenomen [Intercultural communication as a socio-pedagogical phenomenon]. In *Nauka ta osvita: zbirnyk praktychnoi XIV Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* (Hajdúszoboszló, Hungary, January 4–13, 2020) (pp. 135–139). Khmelnytskyi: KhNU. [in Ukrainian].

11.Kryvobok, K. V. (2023). Mizhkulturni osoblyvosti v protsesi upravlinskykh komunikatsii [Intercultural features in the process of managerial communications]. *Aktualni problemy innovatsiinoi ekonomiky ta prava – Current Issues of Innovative Economics and Law*, (1–2), 18–24. [in Ukrainian].

12. Kulturni vidminnosti: kultura nyzkoho chy vysokoho kontekstu [Cultural differences: low-context or high-context culture]. (2020). Retrieved from https://migrantciwielkopolska.caritas.pl/08-09-2020-roznice-kulturowe-niski-lub-wysoki-kontekst-kultury/ [in Ukrainian].

13. Kuchmii, P. (2003). Mizhkulturni komunikatsii: struktura i dynamika protsesiv [Intercultural communications: structure and dynamics of processes]. *Kultura narodiv Prychornomoria – Culture of the Peoples of the Black Sea Region*, (37), 52–55. [in Ukrainian].

14. Larina, N. B. (2013). Mizhkulturna komunikatsiia yak fenomen vplyvu na vidnosyny subiektiv vladnykh povnovazhen derzhavno-administratyvnoi ta politychnoi diialnosti [Intercultural communication as a phenomenon influencing relations between subjects of governmental and political authority]. *Pravo ta derzhavne upravlinnia – Law and Public Administration*, 2(11), 93–97. Retrieved from http://pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2013/19.pdf [in Ukrainian].

15. Liubinska, H. P., & Levchenko, O. P. (2017). Movlennievyi akt vybachennia: skladnyky, vydy ta leksychni markery [The speech act of apology: components, types, and lexical markers]. In *Aktualni naukovi problemy. Rozghliad, rishennia, praktyka: materialy II*

Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Odesa, May 26–27, 2017) (Pt. 1, pp. 61–68). Kyiv: NGO "Institute of Innovative Education". [in Ukrainian].

16. Manakin, V. M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Kyiv: VTs "Akademiia". [in Ukrainian].

17. Naumkina, S. M. (2023). Mizhkulturnyi dialoh v aspekti heopolitychnoi vzaiemodii [Intercultural dialogue in the aspect of geopolitical interaction]. *Aktualni problemy filolohii i profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u polikulturnomu prostori – Current Issues of Philology and Professional Training of Specialists in a Multicultural Space*, (6), 61–63. [in Ukrainian].

18. Repushevska, I. I. (2023). Dyferentsiatsiia movlennievykh aktiv vybachennia, zhalyu ta spivchuttia (na materiali anhliiskoi movy) [Differentiation of the speech acts of apology, regret, and sympathy (based on the English language)]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, (31), 80–84. [in Ukrainian].

19. Synytsia, A. (2008). Lohiko-filosofskyi aspekt teorii "movlennievykh aktiv" [Logical and philosophical aspect of the theory of speech acts]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika" – Bulletin of Lviv Polytechnic National University*, (607), 16–21. [in Ukrainian].

20. Starytska, O. P., & Starytskyi, T. M. (2014). Innovatsiinyi marketynh yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti funktsionuvannia pidpryiemstv [Innovative marketing as a tool for increasing the efficiency of enterprise functioning]. *Ternopilskyi instytut sotsialnykh ta informatsiinykh tekhnolohii: Marketynh i rynkovi vidnosyny – Marketing and Market Relations*, (4), 244–250. [in Ukrainian].

21. Shtanhret, A., & Sylkin, O. (2024). Bezpekovi aspekty upravlinnia personalom v umovakh hiperdynamichnoho zovnishnoho seredovyshcha [Security aspects of personnel management in a hyperdynamic external environment]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 9(37), 227–237. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-9(37)-227-237 [in Ukrainian].

22. Shumiatska, O. (2014). Neverbalni zasoby realizatsii vybachennia u nimetsko-movnii komunikatsii [Nonverbal means of realizing apology in German-language communication]. *Inozemna filolohiia – Foreign Philology*, (127, Pt. 1), 96–102. [in Ukrainian].

23. Shcherbyna, V. M. (2013). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Intercultural communication in the contemporary sociocultural space]. *Visnyk NTUU "KPI". Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo – Bulletin of NTUU "KPI". Political Science. Sociology. Law*, 2(18), 70–75. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.111.09:82.09:7.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1130-1136

Соленко Андрій Васильович аспірант, Тернопільський Національний Педагогічний університет ім. В.Гнатюка, https://orcid.org/0009-0004-6895-2718

МАСКИ ЩИРОСТІ: МЕТАМОДЕРНІСТСЬКА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ У ПРОЗІ ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджено трансформацію естетичної чутливості у прозі початку XXI століття, де постмодерністська іронія втрачає домінування, поступаючись амбівалентним формам емоційної взаємодії з реальністю. Сучасні автори поєднують висміювання соціальних і культурних практик із щирим співчуттям до вразливого суб'єкта, формуючи смисловий «простір між» протилежними сенсами. Метою дослідження є виявлення метамодерністської амбівалентності як естетичної стратегії поєднання іронічної дистанції та емпатії. Методологічну основу становлять елементи наратологічного аналізу та порівняльної інтерпретації сучасних теоретичних підходів. У результаті встановлено, що «нова щирість» реалізується через іронічну саморефлексію, емпатійну фокалізацію та відкриту наративну структуру, у яких іронія виконує захисну, а не руйнівну функцію. Запропоновано концепт «масок щирості» як аналітичний інструмент для виявлення зон тексту, де етичний імпульс опосередковується іронічною формою. Зроблено висновки, що метамодерністська проза формує нову модель художньої комунікації, у якій співіснують скепсис і надія, дистанція та залученість.

Ключові слова: нова щирість, іронія, емпатія, наративна амбівалентність, поетика сучасної прози, етична залученість.

Solenko Andriy Vasylovich, Ph.D. student, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, https://orcid.org/0009-0004-6895-2718

MASKS OF SINCERITY: METAMODERNIST AMBIVALENCE IN EARLY 21ST CENTURY PROSE

Abstract. The article explores the transformation of aesthetic sensitivity in the prose of the early 21st century, where postmodern irony loses its dominance, giving way to ambivalent forms of emotional interaction with reality. Modern

authors combine ridicule of social and cultural practices with sincere sympathy for a vulnerable subject, forming a semantic «space between» opposing meanings. The aim of the study is to identify metamodern ambivalence as an aesthetic strategy for combining ironic distance and empathy. The methodological basis is made up of elements of narratological analysis and comparative interpretation of modern theoretical approaches. As a result, it is established that the «new sincerity» is realized through ironic self-reflection, empathetic focalization and an open narrative structure, in which irony performs a protective, rather than destructive function. The concept of «masks of sincerity» is proposed as an analytical tool for identifying areas of the text where the ethical impulse is mediated by the ironic form. The conclusions are drawn that metamodernist prose forms a new model of artistic communication in which skepticism and hope, distance and involvement coexist.

Keywords: new sincerity, irony, empathy, narrative ambivalence, poetics of contemporary prose, ethical engagement.

Постановка проблеми. Початок XXI століття позначений зміною естетичної чутливості: постмодерністська іронія втрачає самодостатність і поступається місцем складнішій формі емоційної взаємодії з реальністю. У прозі Девіда Фостера Воллеса та Джуліана Барнза іронія більше не руйнує сенс, а співіснує з ним, утворюючи «простір між» скепсисом і вірою, дистанцією та співпереживанням. Саме ця зона напруги, де висміювання поєднується зі щирим співчуттям, окреслює метамодерністський спосіб мислення.

Метамодернізм функціонує як режим коливання між запереченням і прийняттям, між холодною іронією та етичною залученістю [1, с. 15–17]. У сучасній прозі це коливання набуває наративної форми: автор одночасно демістифікує культурні практики й визнає їхню екзистенційну вагу. Така «нова щирість» не заперечує умовності мови, проте відмовляється від емоційної порожнечі [2, p. 21–23]. Проблема полягає в тому, що традиційні аналітичні моделі не здатні адекватно описати цю подвійність.

Сучасні дослідження фіксують формування нової «структури відчуття», у якій читач залучається через усвідомлене співпереживання, а не через іронічне дистанціювання. Інтертекстуальність змінює функцію, перетворюючись на інструмент етичного діалогу з традицією. Актуальність дослідження зумовлена потребою осмислити метамодерністську амбівалентність як провідний принцип сучасної прози, де «маски» іронії не приховують, а захищають щирість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські дослідження метамодернізму формують концептуальне підґрунтя для осмислення нової

естетичної чутливості. Т. Гребенюк пов'язує метамодерністську поетику з досвідом спільного болю та ідентичності, наголошуючи на етичному вимірі «повернення щирості» [3]. Ю. Сабадаш інтерпретує метамодернізм як механізм коливання між протилежними афектами, що активізує нові творчі подразники [1], тоді як О. Губернатор розглядає його як культурну парадигму, здатну поєднувати іронічну дистанцію з екзистенційною залученістю [4]. У свою чергу, О. Петінова та В. Світлицька акцентують на антропологічному вимірі метамодерну, демонструючи, як амбівалентність формує нові моделі суб'єктивності [5]. Попри цінність цих підходів, вони здебільшого зосереджені на загально-культурних або національних аспектах, не аналізуючи механізмів наративного поєднання іронії та співчуття в прозі. Міжнародний дискурс пропонує ширшу теоретичну рамку осмислення метамодерністської амбівалентності. Д. Стоєв (D. Stoev) окреслює метамодернізм як перехід від постмодерністської гри до «практики надії», що не заперечує скепсису [6]. Д. Керстен (D. Kersten) і У. Вілберс (U. Wilbers) вводять поняття «структури відчуття», демонструючи, як сучасна проза формує читача через співпереживання, яке усвідомлює власну умовність [7]. Н. Загурська (N. Zahurska) концептуалізує «нову щирість» як культурну реакцію на емоційну втому іронії [2], а С. Гутьєррес Ечеверрія (S. Gutiérrez Echeverría) показує, як автобіографічні стратегії поєднують саморефлексію з емпатією [8]. Водночас більшість цих праць залишаються на рівні загальних культурних описів і не зосереджуються на конкретних поетикальних механізмах, за допомогою яких проза створює простір між висміюванням і співчуттям.

Таким чином, наявні дослідження або фіксують метамодернізм як культурну тенденцію, або розкривають феномен нової щирості, не пропонуючи цілісної моделі аналізу художнього «простору між» іронією та співчуттям. Невирішеною залишається проблема того, як саме наративні стратегії сучасної прози створюють «маски щирості» – форми, у яких іронія не руйнує сенс, а захищає його.

Метою статті є дослідження метамодерністської амбівалентності у прозі початку XXI століття як естетичної стратегії поєднання іронічної дистанції зі щирим співчуттям, що формує «простір між» протилежними сенсами. Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наративні та поетикальні стратегії, які забезпечують співіснування іронії та щирості в межах метамодерністської парадигми.

2. Сформулювати рекомендації щодо застосування концепту «масок щирості» як аналітичного інструменту для інтерпретації прози початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз прозових текстів початку XXI століття засвідчує, що метамодерністська амбівалентність реалізується через поєднання трьох взаємопов'язаних стратегій: іронічної саморефлексії, емпатійного фокусу на вразливому суб'єкті та відмови від остаточного судження. Метамодернізм утримує напругу між полюсами, не знімаючи суперечності. У прозі початку століття сатиричне викриття масових практик поєднується з етичним співчуттям до людини, що опинилася в стані екзистенційної вразливості. «Нова щирість» функціонує як форма емоційної відкритості, яка не заперечує дистанції [2, p. 21–23].

У сучасному художньому письмі іронія виконує маскувальну функцію: вона дозволяє говорити про біль без патетики, зберігаючи етичну напругу. Така подвійність є ознакою нової культурної парадигми, де серйозність не може існувати без дистанції [4, с. 111–112; 9]. У результаті формується «простір між», у якому висміювання соціальних практик співіснує з турботою про суб'єкта. Цей механізм не редукує емоційний вимір, а, навпаки, робить його переконливішим для читача. Для узагальнення виявлених поетикальних закономірностей у метамодерністській прозі сформовано систематизований огляд ключових механізмів, через які формується феномен «масок щирості» (табл. 1).

Таблиця 1

Поетикальні механізми формування «масок щирості» у метамодерністській прозі

Механізм	Функція іронії	Функція щирості	Результат
Іронічна саморефлексія	Дистанціює наратора від власних висловлювань	Дозволяє виявити внутрішню вразливість	Формування довіри читача
Емпатійна фокалізація	Запобігає патетичності	Поглиблює співпереживання персонажу	Етична залученість
Відкрита фінальність	Уникає остаточного судження	Залишає простір для надії	«Простір між» сенсами

Джерело: власна розробка автора.

Застосування концепту «масок щирості» у літературознавчому аналізі доцільно орієнтувати на виявлення тих наративних моментів, у яких іронічна форма не заперечує, а опосередковує етичний імпульс тексту. Метамодернізм функціонує як практика надії, що не усуває скепсису, а трансформує його у форму відповідального дистанціювання. У цьому контексті іронія має розглядатися не як механізм руйнації сенсу, а як спосіб захисту щирості від наївності та патетики. Такий підхід дозволяє

інтерпретувати художній текст у площині напруги між висміюванням і співчуттям, а не в межах дихотомії «серйозне – ігрове».

Практично це означає, що аналіз прози початку XXI століття має фокусуватися не лише на сатиричних або деконструктивних елементах, а й на латентних емпатійних структурах, які формують етичну залученість читача. Відкриті фінали, наративна невизначеність, іронічно маркована інтимність оповіді слід трактувати як прояви метамодерністського «простору між», де смисл не задається остаточно, але не втрачає значущості. Концепт «масок щирості» уможливлює опис цих механізмів як цілісної системи, що дозволяє уникнути редукції сучасної прози до постмодерної гри та адекватно зафіксувати її етичний потенціал.

Висновки. Сучасна проза початку XXI століття формується в умовах культурної втоми від тотальної іронії та недовіри до «чистої» серйозності. У цій ситуації художній текст набуває здатності одночасно висміювати явище й етично співпереживати йому, створюючи смисловий простір між протилежними полюсами. Саме ця напруга визначає метамодерністську чутливість і пояснює зростання ролі емоційно вразливих, але інтелектуально дистанційованих наративів у прозі Девіда Фостера Воллеса, Джуліана Барнза та їхніх сучасників.

У ході дослідження з'ясовано, що метамодерністська амбівалентність реалізується через поєднання іронічної саморефлексії, емпатійної фокалізації та відкритої наративної структури. Проаналізовано механізми, за допомогою яких іронія виконує не руйнівну, а захисну функцію, оберігаючи щирість від наївності та патетики. Сформовано концепт «масок щирості» як аналітичну модель, що дозволяє описувати зони тексту, де етичний імпульс прихований іронічною формою, але не нівельований нею.

Отримані результати можуть бути застосовані у літературознавчих студіях і навчальних курсах з теорії літератури та культурології. Запропоновано використовувати концепт «масок щирості» для виявлення наративних моментів, у яких іронія опосередковує, а не заперечує емпатію, зосереджуючи увагу на латентних етичних структурах, відкритих фіналах і наративній невизначеності. Подальші дослідження доцільно спрямувати на порівняльний аналіз метамодерністських стратегій у різних національних літературах і на вивчення трансформацій «нової щирості» в цифрових та медіанаративах.

Література:|:

1. Сабадаш Ю. Метамодернізм як апробатор нових творчих подразників. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2024. № 3. С. 14–20. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313261.

2. Zahurska N. New Sincerity in Post-Postmodern Art. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Philosophy. Philosophical Peripeteias».* 2022. Iss. 66. P. 19–26. DOI: https://doi.org/10.26565/2226-0994-2022-66-2.

3. Гребенюк Т. Спільний біль, війна й ідентичність: національна специфіка українського літературного метамодернізму. *Сучасні літературознавчі студії.* 2023. Вип. 20. С. 30–58. DOI: https://doi.org/10.32589/2411-3883.20.2023.293539.

4. Губернатор О. Метамодернізм як нова парадигма сучасних культурних практик. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2023. № 1. С. 109–114. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277643.

5. Петінова О., Світлицька В. Феномен жінки доби метамодерну. *Грані.* 2025. Т. 28. № 4. С. 162–169. DOI: https://doi.org/10.15421/172614.

6. Stoev D. Metamodernism or Metamodernity. *Arts.* 2022. Vol. 11. № 5. Art. 91. DOI: https://doi.org/10.3390/arts11050091.

7. Kersten D., Wilbers U. Down in the Metamodernist Plain: Tracing a Twenty-First-Century Structure of Feeling in the Reception of NW and How to Be Both. *Poetics Today.* 2024. Vol. 45. № 4. P. 563–586. DOI: https://doi.org/10.1215/03335372-11381585.

8. Gutiérrez Echeverría S. New Sincerity and the Literary Self-Portrait: A Case Study Across Modernism, Postmodernism and Beyond. *Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory.* 2024. Vol. 10. №. 2. P. 206–221. DOI: https://doi.org/10.24193/mjcst.2024.18.10.

9. Guarch O. Metamodernism: Navigating Between Irony and Sincerity in Contemporary Culture. *Guarch Olga: website.* 2024. URL: https://www.guarcholga.es/metamodernism-navigating-between-irony-and-sincerity-in-contemporary-culture/ (дата звернення: 25.01.2026).

References:

1. Sabadash Ju. Metamodernizm jak aprobator novih tvorchih podraznikiv. Visnik Nacional'noї akademiї kerivnih kadriv kul'turi i mistectv. 2024. № 3. S. 14–20. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2024.313261.

2. Zahurska N. New Sincerity in Post-Postmodern Art. The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Philosophy. Philosophical Peripeteias». 2022. Iss. 66. P. 19–26. DOI: https://doi.org/10.26565/2226-0994-2022-66-2.

3. Grebenjuk T. Spil'nij bil', vijna j identichnist': nacional'na specifika ukraïns'kogo literaturnogo metamodernizmu. Suchasni literaturoznavchi studiї. 2023. Vip. 20. S. 30–58. DOI: https://doi.org/10.32589/2411-3883.20.2023.293539.

4. Gubernator O. Metamodernizm jak nova paradigma suchasnih kul'turnih praktik. Visnik Nacional'noї akademiї kerivnih kadriv kul'turi i mistectv. 2023. № 1. S. 109–114. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2023.277643.

5. Petinova O., Svitlic'ka V. Fenomen zhinki dobi metamodernu. Grani. 2025. T. 28. № 4. S. 162–169. DOI: https://doi.org/10.15421/172614.

6. Stoev D. Metamodernism or Metamodernity. Arts. 2022. Vol. 11. № 5. Art. 91. DOI: https://doi.org/10.3390/arts11050091.

7. Kersten D., Wilbers U. Down in the Metamodernist Plain: Tracing a Twenty-First-Century Structure of Feeling in the Reception of NW and How to Be Both. Poetics Today. 2024. Vol. 45. № 4. P. 563–586. DOI: https://doi.org/10.1215/03335372-11381585.

8. Gutiérrez Echeverría S. New Sincerity and the Literary Self-Portrait: A Case Study Across Modernism, Postmodernism and Beyond. Metacritic Journal for Comparative Studies and Theory. 2024. Vol. 10. №. 2. P. 206–221. DOI: https://doi.org/10.24193/mjcst.2024.18.10.

9. Guarch O. Metamodernism: Navigating Between Irony and Sincerity in Contemporary Culture. Guarch Olga: website. 2024. URL: https://www.guarcholga.es/metamodernism-navigating-between-irony-and-sincerity-in-contemporary-culture/ (data zvernennja: 25.01.2026).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 821.09(430)(092)РЕМАРК:821.09.161.2«19»(092)БАГРЯНИЙ

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1137-1149

Солодка Лілія Олексіївна аспірант, асистент кафедри романо-германської філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0001-9153-8495

ОНІРИСТИЧНІ ТА СОМАТИЧНІ МОДЕЛІ ПСИХОТРАВМИ ВІЙНИ В ПРОЗІ Е. М. РЕМАРКА ТА І. БАГРЯНОГО

Анотація. Статтю присвячено компаративному аналізу художньої репрезентації психотравми війни XX століття в романі Е. М. Ремарка «На Західному фронті без змін» та І. Багряного «Огненне коло». Дослідження здійснено в міждисциплінарному теоретичному полі *trauma studies* з опорою на концепції К. Карут, Д. ЛаКапри, А. Ассман та сучасні студії пам'яті війни. У центрі уваги перебувають взаємопов'язані моделі художнього вираження травматичного досвіду — оніристична та соматична, які розглядаються як альтернативна формотворча мова війни.

Оніристичний вимір проаналізовано крізь призму напівсновидних станів, марення, порушення лінійності часу та фрагментації сприйняття реальності. Соматичний аспект репрезентації травми осмислено через тілесну пам'ять, сенсорне перевантаження, фізіологічні симптоми страху, ступору та виснаження, що постають первинними носіями воєнного досвіду. У статті доведено, що в обох романах війна не репрезентується як послідовність подій, а постає як психофізичний стан, який відтворюється через тіло та порушену свідомість.

З'ясовано, що художня нарація в обох текстах ґрунтується на зламі лінійної часовості, редукції суб'єкта до тілесного існування та кризі вербалізації травматичного досвіду. Особливу увагу приділено феномену мовчання й невимовності, які інтерпретуються не як відсутність смислу, а як структурний принцип травматичного письма та форма внутрішнього спротиву тотальному насильству, жорстокості й дегуманізації. У результаті компаративного аналізу виявлено типологічну спорідненість художніх моделей психотравми та водночас їхню культурноестетичну специфіку. Зокрема, Ремарк формує «окопну» модель травми, побудовану на повторюваності сенсорного тиску фронту, тілесному виснаженні та емоційному онімінні. Натомість Багряний актуалізує «кільцеву» модель граничного досвіду, у якій тілесність, маревність і межові стани свідомості постають домінантними формами репрезентації травматичної пам'яті.

Ключові слова: психотравма, trauma studies, воєнна травма, війна XX століття, оніристика, соматика, тілесна пам'ять, мовчання, антивоєнна проза, Ремарк, Багряний.

Solodka Liliia Oleksiivna Postgraduate Student, Assistant at the Department of Romance-Germanic Philology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0001-9153-8495

ONIRIC AND SOMATIC MODELS OF WAR TRAUMA IN THE PROSE OF E. M. REMARQUE AND I. BAHRIANYI

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the artistic representation of war-related psychotrauma of the twentieth century in Erich Maria Remarque's novel *All Quiet on the Western Front* and Ivan Bahrianyi's *The Fiery Circle*. The study is conducted within the interdisciplinary theoretical framework of trauma studies, drawing on the concepts developed by C. Caruth, D. LaCapra, A. Assmann, as well as contemporary memory-and-war studies. The focus of the research lies on two interrelated models of representing traumatic experience — the oniric and the somatic — which are interpreted as alternative formative languages of war. The oniric dimension is examined through dreams, half-dream states, hallucinations, disruptions of linear temporality, and the fragmentation of reality perception. The somatic aspect of trauma representation is analyzed through bodily memory, sensory overload, and physiological symptoms of fear, stupor, and exhaustion, which function as primary carriers of war experience. The article demonstrates that in both novels war is not depicted as a sequence of external events but emerges as a psychophysical condition articulated through the body and a disturbed consciousness.

It is established that narrative structures in both texts are grounded in the collapse of linear time, the reduction of subjectivity to bodily existence, and the crisis of verbalizing traumatic experience. Particular attention is paid to the phenomenon of silence and unspeakability, which are interpreted not as semantic emptiness but as structural principles of traumatic narration and as a form of inner resistance to total violence, cruelty, and dehumanization.

The comparative analysis reveals both typological affinities and culturally determined distinctions in the artistic models of psychotrauma. In particular, Remarque constructs a distinctive "trench" model of trauma characterized by repetitive sensory pressure, bodily exhaustion, and emotional numbing. By contrast, Bahrianyi actualizes a "circular" model of extreme experience, in which corporeality, oniric imagery, and liminal states of consciousness function as dominant modes of representing traumatic memory.

Keywords: psychotrauma, trauma studies, war trauma, twentieth-century war, onirism, somatics, bodily memory, silence, anti-war prose, Remarque, Bahrianyi.

.

Постановка проблеми. Сучасний стрімкий і тривожний світ знову змушує людство повертатися до воєнних реалій, засвідчуючи тяглість війни як історико-культурного феномена, витоки якого простежуються ще від троянського міфу. Виснажливі й згубні війни XX століття засвідчили як кількісні, так і якісні зміни, показавши, що трансформацій зазнали не лише історичні кордони Європи, а й способи художнього письма. Класичні моделі реалістичного «опису подій» виявилися недостатніми для репрезентації досвіду насильства, що руйнує базові механізми пам'яті, мови та самоідентифікації.

Художній текст, на відміну від інших письмових джерел, дедалі частіше фіксує не стільки «хроніку війни» чи її щоденниковий дискурс, скільки виносить на поверхню психічні наслідки воєнного досвіду, оприявлені через травматичну повторюваність, розщеплення пережитого, часові злами й зсуви, а також соматичні прояви, виявлені у симптомах страху й виснаження, порушенні сну та сенсорній гіперактивності.

У цій площині романи Еріха Марії Ремарка та Івана Багряного репрезентують різні національні оптики, демонструючи водночас спільний європейський горизонт осмислення війни як антропологічної катастрофи. Для Е. М. Ремарка показовою є перспектива солдата Першої світової війни, де фронтова буденність руйнує молоде покоління зсередини; для І. Багряного — граничний досвід воєнної катастрофи, у якому людина переживає не лише фізичну загрозу, а й радикальний внутрішній злам. В обох випадках художня репрезентація війни постає як ситуація, у якій протагоніст втрачає можливість повноцінно розповісти соціуму про пережите, а відтак травма, за логікою *trauma studies*, не обмежується лише змістовою вибіркою спогадів, а проявляється і вводиться в контекст через порушення художньої форми, виявленої через фрагментацію, паузи, повтори, тілесні маркери невимовного.

Актуальність дослідження полягає у компаративному зіставленні прози Ремарка «На Західному фронті без змін та Багряного «Огненне коло», де психотравма війни XX століття художньо вербалізується через ключові моделі, зокрема, соматичну (тіло як носій пам'яті, симптомів та межового досвіду) та оніристичну (сон, напівсон, марення як своєрідна зона повернення травми або розмивання реальності).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному літературознавчому дискурсі рецепція прози Ремарка та Багряного сформувала кілька

стійких напрямів інтерпретації, однак травматологічне (зокрема, йдеться про розуміння *trauma studies*) компаративне прочитання із фокусом на соматиці та оніристиці досі не набуло системної розробки.

Дослідження творчості Ремарка традиційно зосереджувалося на концепції «втраченого покоління» й антивоєнному дискурсі. Пильна увага до резонансного і популярного роману «На Західному фронті без змін» посідає центральне місце в міждисциплінарних студіях пам'яті, війни та травми, що зумовлює сталий науковий інтерес до цього твору впродовж усього XX – початку XXI століття. У сучасному західному гуманітарному дискурсі роман активно залучається до досліджень, присвячених проблемам воєнної пам'яті, психологічної травми та культурних наслідків Першої світової війни. У працях Н. Гант, представлених в академічних оглядах і синтетичних дослідженнях, зокрема у монографії «Пам'ять, війна і травми» («Memory, War and Trauma») [1], творчість Ремарка осмислюється як один із ключових літературних корпусів, що сприяв формуванню модерного уявлення про психологічні наслідки війни. Відтак роман «На Західному фронті без змін» у цьому контексті розглядається на здатності художнього тексту фіксувати травматичний досвід, який не піддається безпосередньому історичному опису.

Окрему групу становлять студії, зорієнтовані на безпосереднє моделювання симптоматики посттравматичного стресового досвіду у структурі роману. Так, у праці Джейн Робінетт «Наративна форма травматичного досвіду» (The Narrative Shape of Traumatic Experience) художнє полотно Ремарка аналізується крізь призму теорій травми з опорою на понятєвий апарат Домініка ЛаКапри. Дослідниця трактує наратив роману як художню форму репрезентації травматичного досвіду, що проявляється через фрагментарність оповіді, циклічній повторюваності та порушенні лінійної часової логіки, інтерпретуючи текст як літературний аналог ПТСР [2].

В українському гуманітарному дискурсі воєнна творчість Ремарка посідає помітне місце в колі літературознавчих зацікавлень. У низці праць В. Ю. Хамбіра увагу зосереджено на поетиці антивоєнного роману, зокрема на художніх принципах зображення війни та трансформації класичних наративних моделей у прозі письменника.

Антивоєнні настрої як структуроутворювальний чинник роману «На Західному фронті без змін» ґрунтовно аналізуються у студіях Р. Гебнера, А. Дмитрієва та Д. Добрева, де простежується еволюція антивоєнного дискурсу та його роль у формуванні ідейного спрямування твору. Художній образ війни як особлива модель реальності стає предметом дослідження Т. Ю. Чирки, яка розглядає війну не як тло подій, а як самостійну смислову структуру, що визначає спосіб існування персонажів.

Окремий напрям становлять праці, присвячені антропології покоління та типології героя. Так, А. Угорська та Л. Остапова зосереджуються на проблемі «втраченого покоління», аналізуючи її як ключову світоглядну парадигму творчості Ремарка. У межах компаративних студій О. В. Грінько здійснює зіставлення романів «На Західному фронті без змін» і «Три товариші», простежуючи трансформацію образу героя в умовах післявоєнної дійсності. Концепція персонажа як носія покоління травми докладно осмислюється у працях Л. М. Козубенко, де герой постає з позиції траншейного досвіду та екзистенційного зламу.

Помітне місце в ремаркознавстві займають дослідження дискурсивних стратегій письменника. Зокрема, Н. В. Левицька аналізує феномен «чорного гумору» як специфічний художній механізм психологічного захисту та спосіб опосередкованого говоріння про травматичний досвід війни. Лінгвістичний аспект творчості Ремарка репрезентований у працях А. Ю. Дерій, де увагу зосереджено на вербалізації концептів «війна» і «ворог» у структурі художнього тексту.

Дослідження творчості Багряного також формують багатовекторне наукове поле. У працях М. Ситковської та Т. Сажиної роман «Огненне коло» інтерпретується крізь призму мотивів страждання, моральної відповідальності та спокути, що визначають етичну проблематику твору.

Ідеологічно-наративний вимір героїзму в романістиці письменника аналізує О. Шапошникова, розглядаючи його як складний механізм осмислення воєнного досвіду.

Екзистенціалістські мотиви у творчості Багряного стають предметом дослідження О. Борзенка, який акцентує увагу на граничних станах буття, переживанні страху, провини та вибору. Мовознавчий напрям представлений працями О. Лавер, де власні назви осмислюються як засіб історичної та культурної легітимації подій, а також студіями В. І. Василюка, присвяченими автобіографічним трансформаціям художнього матеріалу. Окремий світоглядний пласт творчості Багряного аналізує М. А. Балаклицький, зосереджуючись на феномені «нової релігійності» як формі духовного спротиву тоталітарному насильству.

Таким чином, зазначені дослідження розлого окреслюють естетику антивоєнності й ідейно-тематичні параметри творчості Ремарка та Багряного, втім у більшості з них війна постає передусім як історико-моральна або філософська проблема, тоді як психотравматичний вимір воєнного досвіду залишається поза фокусом системного наукового аналізу. У сучасному українському та західному ремаркознавстві та багрянознавстві досі відсутні спеціальні дослідження, у яких би психотравма війни розглядалася крізь призму оніристичних та соматичних моделей репрезентації як

структуротворчих елементів художнього тексту, у цьому ми й убачаємо актуальність нашої роботи.

Метою статті є дослідження соматичних та оніристичних моделей репрезентації психотравми війни в художній прозі Ремарка «На Західному фронті без змін» та Багряного «Огненне коло», а також виявлення типологічних і специфічних рис відтворення травматичного воєнного досвіду в німецько-українському літературному контексті.

Для досягнення поставленої мети передбачається розв'язання таких завдань:

- залучити понятєвий апарат сучасних *trauma studies* для аналізу художньої репрезентації психотравми війни;
- проаналізувати соматичні моделі та оніристичні структури репрезентації психотравматичного досвіду в романі Ремарка «На Західному фронті без змін» та Багряного «Огненне коло» з урахуванням тілесної симптоматики як форми травматичної пам'яті.

Виклад основного матеріалу. Художнє осмислення війни XX століття дедалі виразніше зміщується від героїко-подієвого наративу до зображення внутрішнього простору людини, травмованої воєнним досвідом. У центрі літературної уваги опиняється не сама подія війни, а її наслідки для людської свідомості — зламаної, фрагментованої, позначеної тривалими психічними деформаціями. Особливо в контексті сучасних воєнних реалій актуалізується потреба осмислення війни як чинника глибинної антропологічної кризи, що виявляється у соматичних і посттравматичних проявах, зміні моделей сприйняття дійсності та трансформації особистісної ідентичності. Саме в межах сучасних *trauma studies* особливу вагу відіграють непрямі способи репрезентації травми, серед яких ключовими є соматичні та оніристичні моделі письма. У художній тканині прози Ремарка та Багряного означені моделі функціонують як своєрідна альтернативна формотворча мова війни, спрямована не так на відтворення подієвого перебігу воєнних дій, як на художню фіксацію їхньої дії та післядії у внутрішньому просторі людської психіки.

Щоб уточнити оптику аналізу, важливо окреслити, який саме досвід війни лежить в основі обох творів. Роман Ремарка «На Західному фронті без змін» — це художній погляд «з окопу», з перспективи солдата, який вчиться виживати у траншейному побуті Першої світової й поступово усвідомлює: фронт руйнує не лише тіло, а й саме відчуття нормальності, часу, сенсу. Натомість «Огненне коло» Багряного розгортає воєнний досвід у гранично напруженому режимі катастрофи: персонаж існує в ситуації, де зовнішня небезпека майже безперервно переходить у внутрішній надлом — у ступор, дереалізацію, сенсорні збої, які роблять реальність «непридатною» для

звичного сприйняття. Ця різниця вихідних ситуацій не заперечує типологічної спорідненості текстів, а навпаки — допомагає точніше схопити механізми їхньої травматичної нарації. У нашому дослідженні аналізуємо роман Ремарка «На Західному фронті без змін» (виданий 1929 року) та Багряного «Огненне коло» (1953) передусім як соматичний воєнний досвід, де тіло протагоніста стає первинним реєстратором травми, у той час, коли раціональне осмислення виявляється повністю заблокованим. Наратори у художній формі послідовно вказують на те, що фронтова реальність реалізується через фізіологічні реакції, зображені через біль, тремтіння, виснаження, інстинктивні рухи, що визначають спосіб людського буття. Обидва тексти фіксують момент руйнації цілісного «я», що проявляється передусім через тілесну симптоматику та оніристичні стани —напівсон, марення, дереалізацію. Відтак війна постає не лише як історичний факт, а як радикальний антропологічний злам, що порушує, а згодом і руйнує старі моделі сприйняття, пам'яті та ідентичності. У цьому контексті проза Ремарка та Багряного демонструє типологічну схожість до того корпусу текстів, який у сучасних *trauma studies* окреслюється як література травматичного досвіду. За визначенням Кеті Карут, травма не є подією, що завершилася в минулому, — вона повертається у формі повтору, образу, тілесного симптому або сну [3]. Відтак саме ця повторюваність і фрагментарність визначає художню логіку аналізованих романів.

Хоч аналізовані літературні твори постають у різних історичних, національних і культурних контекстах, однак їх поєднує спільна спроба художнього осмислення війни як досвіду, що руйнує не лише фізичне існування людини, а й саму структуру її свідомості. Обидва твори народжуються з різних воєн XX століття — Першої та Другої світової, — але в обох випадках війна постає не як епічна подія історії, а як особистісна катастрофа, прожита «зсередини» людини. Роман Ремарка, написаний після Першої світової війни, репрезентує досвід молодого покоління німецьких солдатів, які опинилися на фронті майже одразу після шкільної лави. Оповідь ведеться від першої особи — голосом Пауля Боймера, чия свідомість стає головним простором фіксації війни. Подієва канва твору охоплює фронтові будні: перебування в окопах, артилерійські обстріли, короткі періоди затишшя, загибель товаришів, епізодичні повернення в тил. Однак ці події не формують традиційного сюжетного розвитку — вони повторюються, замикаються в коло одноманітного виживання, поступово позбавляючи героя відчуття часу, майбутнього й навіть власної індивідуальності. Саме тому війна в романі сприймається не як низка битв, а як тривалий стан виснаження, у якому людина існує тілом раніше, ніж свідомістю. Натомість «Огненне коло» Багряного постає як художнє

свідчення іншого типу воєнного досвіду — досвіду Другої світової війни, що в українському культурному просторі була пов'язана з подвійною травмою: фронтового жаху й екзистенційного безґрунтя між різними тоталітарними силами. Центральний герой роману — Петро — перебуває в ситуації граничної небезпеки, де війна не має чітких меж фронту й тилу, а сама реальність втрачає стабільність. Нарація у творі переважно третє-особова, однак вона щільно наближена до внутрішнього світу персонажа, передаючи його переживання через порушення зору, слуху, орієнтації в просторі, спалахи пам'яті, марення та галюцинаційні образи. Якщо у Ремарка війна розгортається в окопному просторі тривалого виснаження, то у Багряного вона постає як замкнене «вогненне коло» — стан катастрофи, з якого неможливо вийти ані фізично, ані психологічно. Герой перебуває не стільки в русі подій, скільки всередині психічного зламу, де зовнішній світ сприймається уривками, спалахами, кольоровими й зоровими деформаціями. Саме тому в романі так виразно актуалізуються оніристичні та маревні структури, у яких війна переживається як напівсон або як реальність, що втратила власну фактуру.

Попри відмінність історичних обставин, обидва твори демонструють спільну художню тенденцію: війна не розповідається, а проживається. У центрі оповіді перебуває не стратегія, не політика й не хід бойових дій, а людина, поставлена в ситуацію граничного фізичного й психічного напруження. Саме тому ключовими в обох романах стають не події, а стани — страх, ступор, тілесне виснаження, порушення сну, розмитість межі між реальністю та маренням. У цьому сенсі тексти Ремарка і Багряного входять у той тип художнього письма, який у сучасних *trauma studies* окреслюється як література травматичного досвіду, де форма оповіді підпорядковується логіці травми, а не навпаки. Саме з цієї позиції далі доцільно аналізувати соматичні та оніристичні моделі репрезентації психотравми війни, простежуючи, яким чином тіло і порушена свідомість стають головними носіями пам'яті про воєнний досвід у прозі Ремарка та Багряного.

1. *Тілесність як первинний носій травматичної пам'яті.* Прикметно, що в романах Ремарка «На Західному фронті без змін» та Багряного «Огненне коло» війна постає передусім як досвід, що входить у людину не через свідоме осмислення, а безпосередньо через тіло. Саме тілесність стає першим і водночас найстійкішим рівнем контакту з катастрофою, тим простором, у якому травма формується ще до того, як з'являється можливість її усвідомити чи означити мовою. Переживання фронту в обох текстах принципово перевищує межі раціонального, тому закарбовується не у формі події, а у вигляді тілесних реакцій, інстинктів, порушених відчуттів і втрати контролю.

У романі Ремарка перший контакт із війною одразу фіксується як форма тілесного регресу. Вибухи артилерії не лише руйнують простір довкола, а повертають людину до первісного рівня існування: «Перші вибухи снарядів миттю переносять якусь частку нашого єства на тисячоліття назад… прокидається тваринний інстинкт» [4, с. 48]. Війна активізує не мислення, а рефлекс; не волю, а автоматизм. Інстинкт, за спостереженням наратора, діє «швидше, впевненіше, несхибніше, ніж свідомість» [4, с. 48], що засвідчує радикальне зміщення людської суб'єктності.

Унаслідок цього герой утрачає здатність до цілісної дії, і його зізнання — «Через війну ми стали ні до чого не здатні» [4, с. 74] — не є актом морального самозвинувачення, а фіксує руйнування самої можливості суб'єктного вибору, де людина більше не приймає рішень — вона лише реагує.

Фронтовий простір у Ремарка конструюється як зона безперервного сенсорного тиску, де повітря «важке, задушливе», де все «двигтить» і проникає в тіло ще до того, як може бути осмислене [4, с. 46]. Кульмінацією цього процесу стає сцена так званого «фронтового контакту», коли «усе тіло раптом набуває стану повної бойової готовності» [4, с. 47]. Реакція виникає миттєво, поза логікою думки, і тіло функціонує як механізм виживання.

Саме такий тип реагування відповідає концепції ЛаКапри, який означує подібні стани як acting out — неконтрольоване, повторюване тілесне проживання травми, що не проходить через символічне опрацювання і не інтегрується в наратив пам'яті [5].

Надзвичайно промовистою є також сцена тілесного зіткнення зі смертю в епізоді загибелі Кеммеріха. Опис «воскових» рук і «синьо-чорної окопної грязюки» під нігтями [4, с. 18] не формує завершеного образу смерті — навпаки, свідомість фіксується на фрагментах, деталях, матеріальних залишках. Це не естетизація загибелі, а симптом травматичного бачення, у якому раптом ціле стає недосяжним.

Подібна модель тілесної травматизації розгортається й у романі Івана Багряного. Під час бомбардування Петро переживає повну втрату контролю над власним тілом: «Йому здавалося, що його тіло вже не належить йому… руки не слухалися, ноги ніби відмерли» [6, с. 250]. Свідомість зникає, натомість залишається лише «глуха, тваринна потреба вижити» [6, с. 250], що майже дослівно перегукується з ремарківською моделлю інстинктивного регресу. Після вибуху тіло вже не повертається до попереднього стану: «усі м'язи тремтіли», «ноги підламалися», «свідомість поверталася уривками» [6, с. 251–252]. Реальність сприймається як туманна й нестійка, що засвідчує тривале порушення тілесно-перцептивної рівноваги. Війна не завершується разом із моментом небезпеки — вона безперервно триває в тілі.

Таким чином, у романах Ремарка та Багряного тілесність постає як первинний архів війни — той рівень пам'яті, на якому травма закарбовується ще до будь-якого наративного осмислення. Однак неможливість повного тілесного «розрядження» травматичного досвіду зумовлює його перехід в оніристичну площину.

2. *Оніристичні структури як форма повторення травми.* Логічним продовженням соматичного виміру воєнного досвіду стає оніристичний рівень, адже травма торкається не лише тіла, а й глибинних структур психіки — сну, уяви, марення. Якщо тілесність фіксує момент первинного ураження, то оніристика забезпечує тривале існування травми після події.

Згідно з концепцією Карут, травматичний досвід повертається не у формі впорядкованого спогаду, а як нав'язливе повторення, що прориває ться крізь сни, галюцинації та порушення часової логіки [3]. Саме таку модель відтворює художній світ обох романів.

У Ремарка межа між сном і дійсністю постійно розмивається. Уже сцена пробудження позначена радикальною дезорієнтацією: «Я не знаю, де я… не знаю, чи ранок тепер я вечір» [4, с. 52]. Сон тут не відновлює, а дестабілізує. Показово, що герой говорить: «Я струшую з себе сон» [4, с. 81], ніби сон є матеріальним тягарем, який необхідно терміново скинути з тіла.

Особливого значення набувають спогади, що «промовляють без слів» [4, с. 100]. Вони діють через тишу, яка «приголомшує», змушуючи героя фізично торкатися гвинтівки, аби не «щезнути». Така безмовність є однією з ключових ознак травматичної пам'яті: вона не піддається мовному оформленню й існує поза наративом.

Паралельно руйнується й відчуття часу: «Скільки минуло часу — тижні, місяці, роки? Ні, лише дні» [4, с. 110]. Травматичне теперішнє поглинає минуле й майбутнє, перетворюючи досвід війни на безперервний стан.

У романі Багряного оніристика набуває ще глибшого символічного наповнення. Сон про поїдання рідної землі [6, с. 222] поєднує тілесний, національний та екзистенційний виміри. Пам'ять про дім входить у тіло буквально — через смак, через жування, через фізичний контакт. У цьому проявляється те, що Ян Ассман означує як кризу культурної пам'яті: за умов історичної катастрофи колективні смисли не можуть утримуватися у впорядкованій формі й переходять у міфо-оніричні структури [7].

Пробудження у Багряного не повертає до реальності. Темрява «мов смола», сморід диму й утома заливають усе [6, с. 223]. Свідомість рятується втечею в сон, який постає «як визволення» [6, с. 224]. Сон стає альтернативним простором існування — тимчасовим прихистком психіки.

Надалі оніристичні образи починають дублювати реальність. Сон про вбиту жінку з дитям постає як «точнісінька копія» денного досвіду [6, с. 264], що є типовим симптомом травматичного повторення — тієї ситуації, яку ЛаКапра визначає як неможливість дистанціюватися від пережитого [5].

У фінальних фрагментах світ остаточно втрачає цілісність: «Він розщеплений, розмонтований… розламаний на скалки» [6, с. 289]. Сон і дійсність більше не протистоять одне одному — вони зливаються в єдиний травматичний простір, у якому герой рухається «як у кривавому тумані» [6, с. 322].

Як бачимо, в обох романах тілесність і оніристика формують єдину структуру травматичної пам'яті. Те, що не може бути витримане тілом, переходить у сон; те, що не може бути осмислене свідомістю, повертається у маренні. Травма не зникає — вона лише змінює форму свого існування, постійно рухаючись між тілом і уявою, між реальністю й ніччю.

Висновки.

Отож аналіз художніх текстів дає змогу побачити, що війна в обох романах постає не стільки як ланцюг історичних подій чи сукупність бойових дій, скільки як внутрішній психофізичний стан людини. У центрі уваги опиняється не сама війна як факт, а її тривала післядія — той досвід, що поступово руйнує цілісність свідомості, змінює відчуття часу, деформує пам'ять і підважує відчуття власної ідентичності.

Попри те, що романи створені в різних історичних і національних контекстах — Першої світової війни у Ремарка та катастрофічного досвіду Другої світової війни й національного зламу у Багряного, — обидва письменники демонструють типологічну спорідненість у способах художньої репрезентації травматичного. Війна в їхній прозі не завершується разом із боєм: вона продовжує існувати у тілі, у снах, у фрагментарних образах пам'яті, у зруйнованому сприйнятті реальності.

Аналіз засвідчив, що одними з ключових механізмів репрезентації психотравми в обох романах є соматичні та оніристичні моделі письма. Саме тіло стає первинним носієм травматичної пам'яті — тим «архівом», у якому зберігається досвід, що не піддається раціональному осмисленню й мовному оформленню. Через біль, виснаження, параліч, втрату чутливості, деперсоналізацію письменники фіксують антропологічний злам людини війни — суб'єкта, позбавленого можливості цілісно осмислити пережите.

Водночас характер цієї травми у двох текстах істотно різниться. У прозі Ремарка домінує модель повільного виснаження, що проявляється через притлумлення афекту, часову дезорієнтацію, втрату емоційної чутливості та відчуття маревності буття. Його герой живе у стані тривалого напівіснування, де війна стає нормою, а життя — процесом терпіння.

Натомість у Багряного травма має характер катастрофи: вона прориває́ться різко, сенсорно, візійно, через галюцинаційні образи, зорові збої, ступор і фрагментацію світу на «скалки». Тут війна переживається як момент радикального руйнування внутрішнього порядку реальності.

Оніристичні структури в обох романах підтверджують неможливість завершення травматичного досвіду. Сон перестає виконувати відновлювальну функцію і перетворюється на простір повтору: у Ремарка війна входить у сни як тягар, що не відпускає навіть уночі; у Багряного ж сама реальність набуває соноподібних рис, стираючи межу між дійсним і маревним. Така деформація часовості й свідомості засвідчує глибинну нездатність психіки інтегрувати досвід війни у завершене минуле.

Таким чином, у романах Ремарка та Багряного війна репрезентується як тривалий внутрішній стан, а не як епізод історії. Вона не лише калічить тіло, а передусім руйнує структуру людського «я», породжуючи фрагментарність пам'яті, розщеплення сприйняття та зламану наративність. Саме через це обидва тексти органічно вписуються у корпус літератури травматичного досвіду, де художня форма стає не менш значущою за зміст, а порушення наративної цілісності — способом говоріння про невимовне.

Зіставлення прози Ремарка й Багряного дозволяє зробити висновок, що універсальна структура психотравми війни реалізується в різних культурно-естетичних режимах: стримано-антропологічному у Ремарка та експресивно-візійному у Багряного. Саме ця різниця не заперечує спільності досвіду, а навпаки — поглиблює його розуміння, демонструючи багатовимірність воєнної травми як явища, що виходить за межі історії й стає фундаментальною проблемою людського буття.

Отже, в обох романах війна постає як психотравматичний стан, що репрезентується через тіло та порушену свідомість, однак механізми цього письма різняться. Ремарк конструює травму як процес повільного виснаження, притлумлення, часової дезорієнтації та екзистенційного оніміння; Багряний — як катастрофічний злам, де травма проявляється сенсорно, візійно, через дереалізацію, галюцинаційні прориви та фрагментацію світу на «скалки».

У термінах *trauma studies* це означає, що обидва тексти демонструють універсальну структуру травми (повтор, тілесна пам'ять, порушення часу, фрагментарність), але реалізують її в різних культурно-естетичних режимах: ремарківському — стримано-антропологічному, багрянівському — експресивно-візійному.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у ширшому компаративному аналізі німецько-українських воєнних текстів крізь призму психотравматичного досвіду.

Література:

1. Hunt N. C. Memory, War and Trauma. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 296 p.
2. Robinett J. The Narrative Shape of Traumatic Experience. New York: Routledge, 2014. 212 p.
3. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. 168 p.
4. Ремарк Е. М. На Західному фронті без змін : роман / пер. з нім. К. Гловацької. Харків, 2022. 240 с.
5. LaCapra D. Writing History, Writing Trauma. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2001. 226 p.
6. Багряний І. Вибрані твори / вступ. Ст., упорядкув. І прим. Г.М. Жуковської. Київ, 2007. 368 с.
7. Assmann A. Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 420 p.

References

1. Hunt N. C. *Memory, War and Trauma*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 296 p.
2. Robinett J. *The Narrative Shape of Traumatic Experience*. New York: Routledge, 2014. 212 p.
3. Caruth C. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1996. 168 p.
4. Remarque, E.M. (2022). *Na Zakhidnomu fronti bez zmin* [All Quiet on the Western Front]. Kharkiv [in Ukrainian].LaCapra D. *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2001. 226 p.
5. Bahrianyi, I. (2007). *Vybrani tvory* [Selected works]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Assmann A. *Cultural Memory and Western Civilization: Functions, Media, Archives*. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 420 p.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 811.111’37’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1150-1162

Станко Дарина Василівна доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри англійської філології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-7858-8663

Рогач Леся Валеріанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0001-7709-017X

Кішко Ольга Вікторівна старший викладач кафедри англійської філології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-003-14851485-2653

Почепецька Тетяна Миколаївна старший викладач кафедри англійської філології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0003-0156-8792

Штефанюк Наталія Степанівна старший викладач кафедри англійської філології Ужгородського національного університету, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0003-1563-3532

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УМОВАХ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз трансформації філологічних досліджень в умовах поширення генеративного штучного інтелекту та його інтеграції в академічну практику. Актуальність дослідження зумовлена зміною когнітивних і комунікативних механізмів наукової діяльності, що виникають унаслідок алгоритмічної медіації текстотворення, інтерпретації та аналітичної обробки мовного матеріалу. У роботі розглянуто когнітивні наслідки використання генеративних моделей, зокрема перерозподіл інтелектуальних операцій між дослідником і цифровою системою, зменшення когнітивного навантаження та ризики делегування критичного аналізу алгоритмам. Окреслено епістемологічні зсуви, пов’язані з імовірнісним характером алгоритмічно згенерованого знання, трансформацією критеріїв достовірності, валідності та наукової новизни. Проаналізовано зміни у статусі авторства та

академічної відповідальності в умовах співпродукування тексту людиною і ШІ, що зумовлюють потребу у нових підходах до прозорості дослідницьких процедур і декларування використання цифрових інструментів. Особливу увагу приділено впливу генеративних мовних моделей на лексико-синтаксичні та дискурсивні характеристики академічних текстів. Виявлено тенденції до стандартизації термінологічного репертуару, уніфікації синтаксичних конструкцій, посилення формальної когезії та композиційної структурованості наукового викладу. Водночас наголошено на ризиках зниження ідіостилістичної варіативності та можливій уніфікації риторичних стратегій академічного дискурсу. У статті обґрунтовано методологічні орієнтири інтеграції генеративного ШІ у філологічні студії з урахуванням принципів наукової доброчесності, прозорості, верифікованості та відтворюваності результатів.

Підкреслено необхідність операціоналізації аналітичних категорій, протоколювання процедур взаємодії з моделями та збереження людського контролю над інтерпретаційними етапами дослідження. Зроблено висновок, що генеративний ШІ має розглядатися як інструмент розширення дослідницьких можливостей у межах цифрової гуманітаристики, ефективність якого визначається рівнем критичної рефлексії та методологічної відповідальності науковця.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект, алгоритмічна медіація, філологічні дослідження, академічний дискурс, лексико-синтаксична організація тексту, дискурсивні стратегії, авторство, академічна доброчесність.

Stanko Daryna Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-7858-8663

Lesya Rohach Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0001-7709-017X

Kishko Olha Senior Lecturer of the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-003-14851485-2653

Pochepetska Tetiana Senior Lecturer of the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0003-0156-8792

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Shtefaniuk Nataliia Senior Lecturer of the Department of English Philology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0003-1563-3532

TRANSFORMATION OF PHILOLOGICAL RESEARCH IN THE CONTEXT OF GENERATIVE AI

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of the transformation of philological research under the conditions of the rapid dissemination of generative artificial intelligence and its integration into academic practice. The relevance of the study is determined by changes in the cognitive and communicative mechanisms of scholarly activity arising from the algorithmic mediation of text production, interpretation, and analytical processing of linguistic material. The paper examines the cognitive consequences of employing generative models, including the redistribution of intellectual operations between the researcher and the digital system, the reduction of cognitive load, and the risks associated with delegating critical analysis to algorithms.

Epistemological shifts related to the probabilistic nature of algorithmically generated knowledge and the transformation of criteria for reliability, validity, and scientific novelty are also outlined. The study analyzes changes in the status of authorship and academic responsibility in the context of human–AI co-production of texts, emphasizing the need for new approaches to the transparency of research procedures and the disclosure of digital tool usage. Particular attention is paid to the impact of generative language models on the lexico-syntactic and discursive characteristics of academic texts. The findings reveal tendencies toward the standardization of terminological repertoire, the unification of syntactic constructions, the enhancement of formal cohesion, and increased compositional structuring of scholarly discourse. At the same time, the risks of reduced idio-stylistic variability and the potential homogenization of rhetorical strategies are highlighted. The article substantiates methodological guidelines for integrating generative AI into philological studies in accordance with the principles of academic integrity, transparency, verifiability, and reproducibility of results.

The necessity of operationalizing analytical categories, documenting procedures of interaction with models, and maintaining human control over interpretative stages of research is emphasized. It is concluded that generative AI should be regarded as a tool for expanding research capacities within digital humanities, the effectiveness of which depends on the researcher's level of critical reflection and methodological responsibility.

Keywords: generative artificial intelligence, algorithmic mediation, philological research, academic discourse, lexico-syntactic organization of text, discursive strategies, authorship, academic integrity.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ChatGPT, Copilot, Gemini та ін.) актуалізує питання глибинної трансформації освітнього простору, зокрема філологічної освіти, яка традиційно ґрунтується на текстоцентричності, аналітичному читанні, інтерпретації, критичному письмі та розвитку мовної рефлексії. Генеративні мовні моделі здатні продукувати академічні тексти, переклади, анотації, есе, рецензії та навіть здійснювати стилістичне редагування, що суттєво змінює характер навчальної діяльності здобувачів і роль викладача у формуванні професійних компетентностей. З одного боку, інтеграція ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчання, підвищення мотивації, підтримки академічного письма та розвитку автономності студентів. З іншого, постають ризики зниження когнітивної активності, делегування інтелектуальних операцій алгоритму, втрати навичок самостійного текстотворення, а також загострюються питання академічної доброчесності та межі між допустимою допомогою й плагіатом [1]. У філологічній освіті, де центральним об’єктом є мова як інструмент мислення й комунікації, ці виклики набувають особливої гостроти.

Попри активізацію наукових досліджень, присвячених використанню ШІ у вищій освіті та викладанні іноземних мов [6; 11], проблема системного осмислення трансформаційних процесів саме у філологічній підготовці залишається недостатньо концептуалізованою. Потребує уточнення питання про те, яким чином генеративний ШІ змінює структуру мовної компетентності, лексико-синтаксичні характеристики академічного письма, моделі навчальної взаємодії та формування критичного мислення майбутніх філологів.

Окремого осмислення потребує і трансформація філологічних досліджень в умовах генеративного ШІ**.** Сучасні мовні моделі здатні здійснювати автоматизований аналіз великих масивів текстів, генерувати гіпотези, пропонувати інтерпретаційні рамки та моделювати дискурсивні патерни, що істотно змінює методологічний інструментарій лінгвістики, літературознавства й перекладознавства. Використання ШІ сприяє розширенню корпусних підходів, прискоренню обробки емпіричних даних, виявленню латентних семантичних зв’язків і статистичних закономірностей. Водночас виникають питання достовірності, верифікації та наукової відповідальності: алгоритмічна генерація інтерпретацій не може замінити дослідницької рефлексії, критичного аналізу та теоретичного обґрунтування. У цьому

контексті трансформація філологічних досліджень полягає не лише в розширенні технічних можливостей, а й у переосмисленні ролі науковця як інтерпретатора, який інтегрує інструментальний потенціал ШІ в межах гуманітарної методології, зберігаючи пріоритет людського смислотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових праць, релевантних темі трансформації філологічних досліджень в умовах генеративного штучного інтелекту, засвідчує формування комплексного дослідницького поля на перетині освітніх технологій, академічного письма та когнітивних наслідків цифрової медіації.

Низка досліджень окреслює загальні когнітивні та освітні наслідки інтеграції ШІ. Зокрема, підкреслюється ризик делегування інтелектуальних операцій алгоритмічним системам, що може призводити до зниження самостійності в ухваленні рішень і формування залежності від автоматизованих підказок [1]. У контексті філологічних досліджень це актуалізує проблему інтерпретаційної автономії науковця та потребу збереження критичного аналізу як ядра гуманітарної методології.

Системні огляди сучасного стану впровадження ШІ у вищій освіті демонструють, що технології переходять від експериментального використання до структурного елементу освітнього середовища [6; 8]. Відтак змінюється і дослідницька інфраструктура: інструменти генеративного ШІ стають частиною підготовки наукових текстів, обробки корпусів даних і моделювання аргументації. Це створює передумови для перегляду методологічних стандартів у філологічних студіях, зокрема щодо прозорості використання цифрових інструментів та верифікації результатів.

Окремий масив праць присвячено впливу генеративних моделей на академічне письмо. Дослідження труднощів академічного письма та шляхів їх подолання [2] у поєднанні з аналізом використання AI-інструментів магістрантами [12] показують, що ШІ виступає засобом структуризації тексту, удосконалення лексико-синтаксичного оформлення та оптимізації редагування. Водночас фіксується ризик стандартизації мовних патернів і зменшення індивідуальної стилістичної варіативності. У цьому аспекті особливого значення набувають дослідження лексико-синтаксичних характеристик академічного письма [11], які можуть слугувати методологічною базою для порівняння «людського» та алгоритмічно опосередкованого тексту.

Проблематика залученості здобувачів освіти до використання ШІ також є спільною темою низки емпіричних досліджень. Опитування в університетських середовищах демонструють зростання інтенсивності використання AI-інструментів і позитивну кореляцію між рівнем AI-компетентності та частотою їх застосування [3; 9; 10]. Для філологічних

досліджень це означає, що дедалі більша частина текстового матеріалу формується у взаємодії з генеративними системами, що потребує врахування алгоритмічної медіації під час аналізу жанру, стилю й авторства.

У сфері викладання іноземних мов генеративні моделі розглядаються як інструмент підвищення мотивації та підтримки мовленнєвої діяльності [4], а попередні дослідження цифрових асистентів демонструють поступову еволюцію від допоміжних діалогових систем до повноцінних генеративних агентів [5]. Ця еволюція має безпосереднє значення для філологічної науки, оскільки змінює характер текстотворення: від тренування мовних структур до спільного продукування складних академічних жанрів.

Таким чином, аналізовані праці конвергують навколо кількох ключових положень: по-перше, генеративний ШІ трансформує когнітивні механізми роботи з текстом [1; 12]; по-друге, він інтегрується у структуру академічного письма, впливаючи на його лексико-синтаксичні характеристики [2; 11]; по-третє, його використання стає масовою практикою, що змінює статус дослідницького матеріалу [3; 9; 10]; по-четверте, це зумовлює необхідність методологічної рефлексії щодо валідності, авторства та інтерпретаційної відповідальності [6; 8]. У сукупності ці висновки окреслюють підґрунтя для подальшого осмислення трансформації філологічних досліджень у добу генеративного штучного інтелекту.

Мета статті полягає в комплексному осмисленні трансформації філологічних досліджень в умовах поширення генеративного штучного інтелекту, зокрема у визначенні змін методологічних підходів, статусу тексту як об’єкта аналізу, параметрів авторства та критеріїв наукової валідності в цифровому гуманітарному середовищі. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань: проаналізувати сучасні наукові підходи до використання генеративного ШІ у вищій освіті та академічному письмі; окреслити когнітивні та епістемологічні наслідки алгоритмічної медіації наукової діяльності; визначити, яким чином генеративні мовні моделі впливають на лексико-синтаксичні та дискурсивні характеристики академічних текстів; з’ясувати зміни у статусі авторства, інтерпретації та академічної відповідальності в умовах співпродукування тексту людиною і ШІ; обґрунтувати методологічні орієнтири для інтеграції генеративного ШІ у філологічні дослідження з урахуванням принципів наукової доброчесності та відтворюваності результатів.

Виклад основного матеріалу. Алгоритмічна медіація наукової діяльності в умовах генеративного ШІ має системний характер і впливає не лише на інструментарій дослідження, а й на саму структуру пізнавального процесу. Її когнітивні та епістемологічні наслідки можна окреслити у кількох взаємопов’язаних вимірах.

У когнітивному вимірі відбувається перерозподіл інтелектуальних функцій між дослідником і алгоритмом. Частина операцій, що традиційно становили ядро наукової роботи (пошук релевантної інформації, первинна класифікація матеріалу, формулювання узагальнень, стилістичне редагування), дедалі частіше автоматизується. Це зменшує когнітивне навантаження, пришвидшує аналітичні процедури, але водночас може сприяти зниженню глибини опрацювання матеріалу, поверхневому засвоєнню концептів і делегуванню критичного аналізу системі. У філологічних дослідженнях це проявляється у зміні характеру інтерпретації: замість тривалого «вчитування» в текст дослідник дедалі частіше працює з попередньо структурованими алгоритмом смисловими блоками.

Другим когнітивним наслідком є стандартизація мовного та аргументаційного оформлення наукових текстів. Генеративні моделі продукують узагальнені, нормативно відшліфовані конструкції, що поступово формують новий тип академічної риторики, більш передбачуваний, формально логічний, але менш індивідуалізований. У перспективі це може впливати на стилістичну варіативність наукового дискурсу та ускладнювати дослідження авторського ідіостилю.

В епістемологічному вимірі алгоритмічна медіація змінює статус знання та механізми його легітимації. Генеративний ШІ працює на основі статистичних закономірностей великих масивів текстів, тому його відповіді мають характер імовірнісної узгодженості, а не гарантованої істинності. Це створює ризик «епістемічної ілюзії» — сприйняття формально зв'язного тексту як достовірного знання без належної верифікації. У філологічних студіях, де інтерпретація завжди має аргументативний характер, виникає потреба чітко розмежовувати алгоритмічну генерацію гіпотез і науково обґрунтоване пояснення. Ще одним епістемологічним наслідком є трансформація авторства. Якщо текст створюється у співпраці з алгоритмом, постає питання розподілу інтелектуального внеску, відповідальності за інтерпретацію та прозорості методів. Це зумовлює необхідність нових норм атрибуції та декларування використання цифрових інструментів у наукових роботах.

Крім того, алгоритмічна медіація впливає на саму модель наукового пізнання: від індивідуальної рефлексії до гібридної взаємодії «людина – система». Дослідник дедалі більше виконує функцію куратора, критичного редактора та інтерпретатора згенерованих варіантів, а не єдиного джерела аналітичних побудов. У цьому сенсі змінюється не лише інструментальна сторона дослідження, а й структура наукової суб'єктності.

Отже, когнітивні наслідки алгоритмічної медіації пов'язані з перерозподілом мисленнєвих операцій, стандартизацією академічної

риторики та потенційним зниженням глибини аналітичної роботи, тоді як епістемологічні із переглядом критеріїв достовірності, авторства, відповідальності та способів легітимації знання. У сукупності це визначає необхідність формування нової методологічної рефлексії в межах філологічних досліджень, що поєднувала б інструментальні можливості ШІ з принципами критичного гуманітарного мислення.

Генеративні мовні моделі впливають на академічні тексти не лише на рівні допоміжного редагування, а на рівні структурних параметрів мовної організації та дискурсивної побудови. Їхній вплив простежується у лексичному виборі, синтаксичному моделюванні, аргументаційній структурі та прагматичних характеристиках наукового висловлювання.

На лексичному рівні спостерігається тенденція до уніфікації термінологічного та метадискурсивного репертуару. Моделі тяжіють до використання високочастотних академічних колокацій, нейтральних оцінних маркерів і стандартних формулювань (it is important to note, this study aims to, the findings suggest тощо). Це сприяє формальній коректності та відповідності жанровим очікуванням, однак водночас зменшує ідіостилістичну варіативність та дисциплінарну специфіку мовлення. У результаті тексти набувають більш «усередненого» академічного звучання.

На синтаксичному рівні моделі демонструють схильність до побудови граматично складних, але структурно передбачуваних конструкцій: розгорнутих складнопідрядних речень, номіналізацій, пасивних форм, вставних конструкцій для логічного зв'язку частин тексту. Це підвищує когезію та формальну логічність викладу, проте може знижувати риторичну динаміку й варіативність синтаксичних моделей, характерну для індивідуального наукового стилю.

У площині текстової організації вплив проявляється у посиленні стандартизованої композиційної структури. Генеративні моделі чітко відтворюють шаблони академічного дискурсу (вступ – огляд літератури – методологія – результати – висновки), забезпечують логічні переходи та маркери структурованості. Це сприяє ясності викладу, але може призводити до надмірної схематизації й риторичної одноманітності. На дискурсивному рівні помітною є тенденція до посилення нейтральної, об'єктивізованої тональності. Моделі відтворюють академічну епістемічну модальність через обережні формулювання (may indicate, appears to suggest), що формально відповідає науковій традиції. Водночас така модальність часто має алгоритмічний, а не концептуально вмотивований характер, що може створювати ілюзію аргументованості без глибокого теоретичного підґрунтя.

Окремим аспектом є вплив на інтертекстуальність. Генеративні моделі здатні імітувати наукову аргументацію через узагальнені посилальні

формули та типові схеми цитування, однак без реальної перевірки джерел це може знижувати наукову достовірність. Таким чином, текст зберігає формальні ознаки академічності, але потребує додаткової верифікації з боку дослідника.

У підсумку генеративні мовні моделі сприяють підвищенню формальної когерентності, термінологічної впорядкованості та композиційної структурованості академічних текстів, але водночас зумовлюють тенденцію до лексико-синтаксичної стандартизації та зниження індивідуальної дискурсивної специфіки. Для філологічних досліджень це означає необхідність розроблення нових критеріїв аналізу текстів, створених у режимі алгоритмічної медіації, з урахуванням співвідношення між людською інтерпретацією та генеративною підтримкою.

Співпродукування тексту людиною і генеративною системою змінює базові категорії гуманітарної науки – авторство, інтерпретацію та академічну відповідальність, переводячи їх із індивідуально-центричної моделі в гібридну.

Передусім трансформується статус авторства. Традиційно автор розглядався як єдине джерело інтенції, інтерпретації та мовного оформлення тексту. В умовах використання ШІ авторство набуває характеру розподіленої агентності: дослідник формулює запит, обирає напрям аргументації, редагує результат, тоді як модель генерує варіанти формулювань, структур і логічних зв'язків. У такій ситуації автор уже не є виключним продуцентом мовної форми, але залишається відповідальним за концептуальний зміст і валідність висновків. Виникає модель «редакторського» або «кураторського» авторства, де ключовою стає не лише здатність писати, а й уміння критично відбирати, перевіряти та інтегрувати згенерований матеріал.

Зміни торкаються і статусу інтерпретації. Генеративні моделі здатні пропонувати узагальнені пояснення, інтерпретаційні рамки та дискурсивні моделі, що створює ілюзію швидкої аналітичної роботи. Проте алгоритмічна інтерпретація ґрунтується на статистичній узгодженості з масивом навчальних даних, а не на свідомій теоретичній позиції. У філологічному дослідженні це означає необхідність чіткого розмежування між гіпотезою, запропонованою системою, і науково аргументованим тлумаченням.

Інтерпретація перестає бути виключно внутрішнім актом рефлексії дослідника й набуває характеру взаємодії з алгоритмічним співрозмовником, що потребує підвищеного рівня критичності та теоретичної усвідомленості.

Суттєвих змін зазнає й академічна відповідальність. Незважаючи на участь алгоритму у створенні тексту, відповідальність за його зміст,

достовірність джерел, коректність аргументації та етичність використання даних залишається за людиною. Це зумовлює необхідність прозорості у декларуванні використання ШІ, чіткого розмежування між технічною допомогою і змістовним внеском, а також формування нових стандартів академічної доброчесності. Співпродукування тексту не знімає з автора відповідальності за помилки або недостовірні твердження, навіть якщо вони були згенеровані системою.

Крім того, змінюється уявлення про оригінальність. Якщо раніше вона пов'язувалася передусім із мовною формою та індивідуальним стилем, то тепер дедалі більшої ваги набуває концептуальна новизна, методологічна аргументованість і здатність до критичного осмислення отриманих результатів. Оригінальність зміщується з рівня формального текстотворення на рівень дослідницької позиції.

Отже, в умовах співпродукування тексту людиною і ШІ авторство набуває гібридного характеру, інтерпретація потребує посиленої теоретичної рефлексії, а академічна відповідальність концентрується на людському суб'єкті як носії етичних і наукових зобов'язань. Це формує нову модель наукової суб'єктності, у якій ключовим стає не саме продукування тексту, а критичне керування алгоритмічним інструментом і усвідомлення меж його застосування.

Інтеграція генеративного ШІ у філологічні дослідження потребує чіткої методологічної рамки, що поєднує інструментальну ефективність із принципами наукової доброчесності та відтворюваності результатів. Передусім застосування ШІ має бути прозорим: дослідник зобов'язаний фіксувати роль моделі в аналізі, межі її використання та характер виконаних операцій. Генеративні системи доцільно розглядати як допоміжний інструмент для попередньої обробки матеріалу, структурування даних або мовного редагування, але не як автономне джерело знання чи інтерпретації.

Ключовою умовою валідності є збереження людського контролю над інтерпретаційними етапами, обов'язкова перевірка згенерованих узагальнень і чітка операціоналізація лінгвістичних категорій до початку алгоритмічної обробки. Для забезпечення відтворюваності необхідно фіксувати параметри взаємодії з моделлю та логіку аналітичних рішень, щоб дослідницьку процедуру можна було повторити. Таким чином, методологічно виправдане використання генеративного ШІ передбачає не заміщення дослідника, а посилення його аналітичної функції за умови критичного контролю, прозорості та відповідальності за кінцевий науковий результат.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що генеративний штучний інтелект виступає чинником системної трансформації філологічних досліджень, змінюючи як інструментальний рівень роботи з текстом,

так і когнітивно-епістемологічні засади наукової діяльності. Алгоритмічна медіація впливає на лексико-синтаксичні та дискурсивні характеристики академічних текстів, сприяючи їх формальній структурованості та стандартизації, водночас актуалізуючи проблему збереження індивідуальної інтерпретаційної позиції дослідника.

Виявлено, що співпродукування тексту людиною і ШІ трансформує статус авторства та посилює вимоги до академічної відповідальності й прозорості використання цифрових інструментів. У цих умовах методологічно обґрунтована інтеграція генеративних моделей у філологічні студії можлива лише за умови чіткої операціоналізації категорій аналізу, верифікації результатів і дотримання принципів наукової доброчесності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих протоколів використання ШІ у лінгвістичних та дискурс-аналізних практиках.

Література:

1. Ahmad S. F., Han H., Alam M. M., Rehmat M., Irshad M., Arraño-Muñoz M., Ariza-Montes A. Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10, No. 1. P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

2. AlMarwani M. Academic writing: Challenges and potential solutions. Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL. 2020. No. 6. P. 114–121. DOI: https://doi.org/10.24093/awej/call6.8

3. AlMashagbeh M., Alsharqawi M., Tudevdagva U., Khasawneh H. J. Student engagement with artificial intelligence tools in academia: A survey of Jordanian universities. Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Article 1550147. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1550147

4. Bekdaş M. The pros and cons of ChatGPT in foreign language teaching and its impact on student motivation. Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on Artificial Intelligence. 2025. P. 139–156. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/AI.8

5. Chen H. H. J., Yang C. T. Y., Lai K. K. W. Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. Interactive Learning Environments. 2020. Vol. 31, No. 3. P. 1335–1350. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1833043

6. Chu H.-C., Hwang G.-H., Tu Y.-F., Yang K.-H. Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. Australasian Journal of Educational Technology. 2022. Vol. 38, No. 3. P. 22–42. DOI: https://doi.org/10.14742/ajet.7526

7. Cooper G. Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. Journal of Science Education and Technology. 2023. Vol. 32. P. 444–452. DOI: https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

8. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: The state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20, No. 1. Article 22. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

9. Delcker J., Heil J., Ifenthaler D., Seufert S., Spirgi L. First-year students' AI competence as a predictor for AI tool use in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21, No. 1. P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7

10. Granström M., Oppi P. Student engagement with AI tools in learning: Evidence from a large-scale Estonian survey. Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Article 1688092. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1688092

11. Strochenko L., Smaglii V., Chetaikina V., Yukhymets S. Academic writing for postgraduates across disciplines: A lexico-syntactic perspective. Arab World English Journal. 2025. Vol. 16, No. 1. P. 285–297. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.17

12. Tran T. V. B., Nguyen T. T. H., Tran V. B. U. AI tools in learning academic writing: Benefits and challenges for MA students in the English language studies at the Industrial University of Ho Chi Minh City. International Journal of AI in Language Education. 2024. Vol. 2, No. 1. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.54855/ijaile.25215

References:

1. Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M., & Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 1–14. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8

2. AlMarwani, M. (2020). Academic writing: Challenges and potential solutions. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on CALL*(6), 114–121. https://doi.org/10.24093/awej/call6.8

3. AlMashagbeh, M., Alsharqawi, M., Tudevdagva, U., & Khasawneh, H. J. (2025). Student engagement with artificial intelligence tools in academia: A survey of Jordanian universities. *Frontiers in Education, 10,* Article 1550147. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1550147

4. Bekdaş, M. (2025). The pros and cons of ChatGPT in foreign language teaching and its impact on student motivation. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Artificial Intelligence,* 139–156. https://dx.doi.org/10.24093/awej/AI.8

5. Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., & Lai, K. K. W. (2020). Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. *Interactive Learning Environments, 31*(3), 1335–1350. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1833043

6. Chu, H.-C., Hwang, G.-H., Tu, Y.-F., & Yang, K.-H. (2022). Roles and research trends of artificial intelligence in higher education: A systematic review of the top 50 most-cited articles. *Australasian Journal of Educational Technology, 38*(3), 22–42. https://doi.org/10.14742/ajet.7526

7. Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32*, 444–452. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

8. Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

9. Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D., Seufert, S., & Spirgi, L. (2024). First-year students' AI competence as a predictor for AI tool use in higher education. *International Journal of*

Educational Technology in Higher Education, *21*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00452-7

10. Granström, M., & Oppi, P. (2025). Student engagement with AI tools in learning: Evidence from a large-scale Estonian survey. *Frontiers in Education*, *10*, Article 1688092. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1688092

11. Strochenko, L., Smaglii, V., Chetaikina, V., & Yukhymets, S. (2025). Academic writing for postgraduates across disciplines: A lexico-syntactic perspective. *Arab World English Journal*, *16*(1), 285–297. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol16no1.17

12. Tran, T. V. B., Nguyen, T. T. H., & Tran, V. B. U. (2024). AI tools in learning academic writing: Benefits and challenges for MA students in the English language studies at the Industrial University of Ho Chi Minh City. *International Journal of AI in Language Education*, *2*(1), 1–15. https://doi.org/10.54855/ijaile.25215

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 81’373:159.922:61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1163-1177

Супрун Людмила Вікторівна доктор наук із соціальних комунікацій, кандидат філологічних наук, професор кафедри журналістики та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-9427-922X

Макодай Інна Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, , https://orcid.org/0009-0002-2401-4645

Мазур Наталя Валентинівна викладач кафедри філології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-7568-1128

СТРАТЕГІЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ’Я: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджується проблема формування комунікативних стратегій у професійному мовленні майбутніх фахівців галузі охорони здоров’я з урахуванням психологічних та когнітивних детермінант. Актуальність теми обумовлена зростанням вимог до комунікативної компетентності медичних працівників, яка суттєво визначає ефективність професійної взаємодії, якість надання медичних послуг та психологічний комфорт пацієнтів. Дослідження спрямоване на виявлення та комплексний аналіз психологічних чинників, що модулюють формування комунікативних стратегій у професійному мовленні майбутніх медиків. Розглядаються теоретико-лінгвістичні, прагмалінгвістичні та когнітивно-дискурсивні аспекти комунікативних стратегій у контексті професійного мовлення, окреслено їхні структурні компоненти, функціональні модуси та комунікативні евристики.

Особлива увага приділяється психологічним детермінантам комунікативної діяльності: мотивації до професійного спілкування, рівню емпатії, комунікативній толерантності, емоційній саморегуляції, рефлексивності та особистісній готовності до міжособистісної взаємодії. Проаналізовано, як ці чинники впливають на вибір і реалізацію мовленнєвих стратегій, стратегій дискурсивного регулювання та металінгвістичних механізмів у типових

професійних ситуаціях медичного спілкування. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування комунікативних стратегій у процесі професійної підготовки майбутніх медичних фахівців з урахуванням психологічних та когнітивних особливостей особистості. Наголошено на важливості інтеграції філологічного, психологічного та когнітивно-дискурсивного підходів, що сприяє підвищенню рівня професійного мовлення, розвитку комунікативної компетентності та ефективної моделі міжособистісної взаємодії майбутніх спеціалістів у галузі охорони здоров'я.

Ключові слова: комунікативні стратегії, професійне мовлення, комунікативна компетентність, психологічні чинники, когнітивна лінгвістика, дискурс-аналіз, соціолінгвістика, прагмалінгвістика, медичне спілкування, майбутні працівники охорони здоров'я.

Lyudmyla Suprun Doctor of Social Communications, Candidate of Philological Sciences, Professor at the Department of Journalism and Ukrainian Studies, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-9427-922X

Inna Makodai Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0009-0002-2401-4645

Nataliia Mazur Lecturer at the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0009-0000-7568-1128

STRATEGIES OF ENGLISH COMMUNICATION FOR FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS: PSYCHOLINGUISTIC PERSPECTIVE

Abstract. The article examines the issue of developing communicative strategies in the professional discourse of future healthcare specialists, taking into account psychological and cognitive determinants. The relevance of the topic is underpinned by the increasing demands on the communicative competence of medical practitioners, which significantly influences the effectiveness of professional interactions, the quality of healthcare provision, and patients' psychological comfort.

The aim of the study is to identify and conduct a comprehensive analysis of the psychological factors that modulate the formation of communicative strategies in the professional discourse of aspiring medical professionals. Theoretical-

linguistic, pragmalinguistic, and cognitive-discursive aspects of communicative strategies in the context of professional discourse are considered, and their structural components, functional modalities, and communicative heuristics are delineated. Particular attention is paid to the psychological determinants of communicative activity, including motivation for professional communication, levels of empathy, communicative tolerance, emotional self-regulation, reflexivity, and personal readiness for interpersonal interaction. The study analyses how these factors influence the selection and implementation of speech strategies, discourse-regulation strategies, and metalinguistic mechanisms in typical professional situations of medical communication. The necessity of a purposeful formation of communicative strategies in the professional training of future medical specialists, taking into account the psychological and cognitive characteristics of the individual, is substantiated. Emphasis is placed on the importance of integrating philological, psychological, and cognitive-discursive approaches, which contributes to enhancing the level of professional discourse, developing communicative competence, and establishing an effective model of interpersonal interaction for future healthcare professionals.

Keywords: communicative strategies, professional discourse, communicative competence, psychological factors, cognitive linguistics, discourse analysis, sociolinguistics, pragmalinguistics, medical communication, future healthcare practitioners.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку медичної освіти особливої актуальності набуває проблема комунікативної компетентності майбутніх працівників галузі охорони здоров'я. Комунікація в медичному середовищі є складним багатовимірним процесом, що поєднує інформаційний, емоційний та соціально-психологічний компоненти. Професійне мовлення медичного працівника виконує інформативну функцію, слугує важливим засобом психологічної підтримки пацієнта, створення сприятливого комунікативного клімату.

Від ефективності мовленнєвої взаємодії значною мірою залежить успішність фахівця у лікувальному процесі. Студенти медичних закладів вищої освіти перебувають на етапі формування професійної ідентичності, що зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної стратегії.

Крім того, у сучасній медицині велике значення має міжнародна співпраця, об'єднання зусиль інтернаціональної команди фахівців з різних країн. Це вимагає вже від майбутніх лікарів, теперішніх студентів, високого рівня володіння англійською мовою, яка є важливим елементом професійної підготовки [1].

Цей процес ускладнюється низкою психологічних чинників: емоційна напруженість навчання, високий рівень відповідальності, інтенсивне навантаження. У зв'язку з цим особливої ваги набуває вивчення психологічних детермінант, що впливають на формування комунікативних стратегій у професійному мовленні майбутніх медичних працівників. Незважаючи на зростання кількості досліджень, присвячених проблемам медичної комунікації, питання інтеграції психологічних і філологічних підходів до формування комунікативних стратегій студентів медичних закладів залишається недостатньо опрацьованим. Це зумовлює потребу у комплексному аналізі психологічних чинників, які визначають ефективність професійного мовлення майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження підкреслюють значення психологічної адаптивності у професійній англомовній комунікації. Наприклад, Radovanović & Li відзначають, що цифрові симуляції та рольові ігри дозволяють студентам моделювати реальні ситуації взаємодії з пацієнтами та колегами, одночасно тренуючи емоційну стійкість, здатність до активного слухання та міжкультурну чутливість [9]. Дослідження Bolton K., Botha W., Lin B. показують, що програми, які інтегрують англомовне професійне навчання з психологічним супроводом, підвищують ефективність комунікації студентів у клінічних практиках на 30–40 %. Це свідчить про прямий зв'язок між психологічними чинниками (мотивацією, самооцінкою, емоційним інтелектом) та успішністю формування комунікативних стратегій [3]. Lysanets, Y., Anne, D., & Bieliaieva акцентують, що у міжкультурному контексті важливим є врахування культурних норм і мовленнєвих очікувань, адже невідповідність поведінки може призвести до непорозумінь та зниження довіри пацієнтів [5]. Аналіз сучасної клінічної комунікації демонструє, що успішна стратегія включає лексико-термінологічну точність, прагматичну гнучкість та емоційну чутливість. У сучасному світі глобалізація медичної практики та міжкультурна мобільність пацієнтів і медичних фахівців зумовлюють необхідність високого рівня англомовної комунікативної компетентності у сфері охорони здоров'я. Професійне англомовне спілкування є не просто передачею медичної інформації, а складним інтерактивним процесом, який включає когнітивні, соціальні та психологічні компоненти. Успішна комунікація визначає якість медичних послуг, рівень довіри пацієнтів та ефективність міждисциплінарної взаємодії [6]. Формування комунікативних стратегій у цьому середовищі потребує системного підходу, що поєднує мовну підготовку з психологічною готовністю до ефективної взаємодії.

Мета статті полягає у виявленні та всебічному аналізі психологічних факторів, що впливають на формування комунікативних стратегій у

професійному дискурсі майбутніх медичних фахівців, з акцентом на інтеграцію філологічних, психологічних та когнітивно-дискурсивних підходів для підвищення рівня професійної комунікації та ефективності взаємодії з пацієнтами.

Виклад основного матеріалу. Майбутні працівники галузі охорони здоров'я у професійній діяльності зустрічаються з різними комунікативними викликами: роз'ясненням діагнозу англомовним пацієнтам, взаємодією з колегами з різних культурних контекстів, застосуванням міжнародної медичної термінології та дотриманням етичних норм спілкування. Відсутність структурованих навчальних модулів може призвести до фрагментарного розвитку компетентності в англійській мові, що може не повністю відповідати сучасним вимогам глобальної академічної мобільності [2]. У більшості випадків студенти набувають комунікативних навичок неформально, шляхом співпраці у міжнародних дослідницьких проєктах або участі у колективних публікаціях. Що стосується формальної англомовної підготовки за професійним спрямуванням, то вона зосереджується на розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Більшість університетів активно просувають академічні курси з письма, програми з навчання комунікації, а також можливості міжнародного стажування, що сприяє практичному вдосконаленню мовних навичок [11]. Під комунікативною компетентністю у лінгвістичних та психологічних дослідженнях традиційно розуміють здатність володіти мовою в лексико-граматичному вимірі, ефективно застосовувати мовні засоби у конкретних комунікативних ситуаціях, координуючи свої дії з когнітивним, соціальним і прагматичним контекстом спілкування. Крім того, спостерігається помітна тенденція до створення міждисциплінарних академічних середовищ, де аспіранти різних галузей приєднуються до дослідницьких груп. Така інтеграція заохочує використання англійської мови як універсального інструменту наукової комунікації та сприяє розвитку навичок командної роботи в міжнародних проєктах [3].

Комунікативна компетентність у нашому розумінні – це здатність ефективно й адекватно взаємодіяти з іншими учасниками процесу спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів. Ця компетентність охоплює уміння й навички, як саме використовувати й інтерпретувати мовні структури, жести, міміку, тон тощо, які дозволяють ефективно передавати та сприймати інформацію, ідеї, почуття та наміри. В педагогічній літературі та освітніх документах комунікативна компетентність кваліфікується як ключова якість для успішного спілкування в різних сферах життя, що допомагає зміцнювати взаємини, розвивати емпатію, розв'язувати конфлікти та досягати спільних цілей [10].

Виділимо основні сучасні методичні підходи до формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників галузі охорони здоров'я. Це, перш за все, міждисциплінарний підхід, який поєднує знання з філології, психології та медицини, адже завдання викладача англійської мови за професійним спрямуванням значно ширше та передбачає не лише навчити термінології, а й розвинути професійні комунікативні стратегії, що враховують культурний контекст, емоційний стан пацієнта та міждисциплінарне спілкування. На практичних заняттях використовується кейс-аналіз реальних медичних ситуацій, де студент аналізує мовні, психологічні та соціальні чинники комунікації. Психолінгвістичний підхід ґрунтується на сучасних дослідженнях когнітивної лінгвістики. Протягом занять з іноземної мови студенти навчаються усвідомлено використовувати наступні комунікативні стратегії комунікації: уточнення, перефразування, активне слухання, контроль емоцій та невербальної поведінки. Зазвичай особлива увага приділяється медичному дискурсу, зокрема структурі консультацій, презентацій, обговорень клінічних випадків. У межах психолінгвістичного підходу професійне мовлення медичного працівника розглядається як результат взаємодії когнітивних процесів, мовленнєвої діяльності та психологічних механізмів регуляції комунікації. Комунікативні стратегії у цьому контексті постають як ментальні програми мовленнєвої поведінки, що забезпечують досягнення комунікативної мети шляхом відбору, організації та реалізації мовних засобів відповідно до умов професійної взаємодії. Процес породження професійного мовлення майбутніх медичних фахівців характеризується підвищеним когнітивним навантаженням, зумовленим необхідністю одночасного опрацювання спеціалізованої термінології, прогнозування реакцій адресата, дотримання норм медичної етики та контролю емоційного компонента комунікації. З психолінгвістичної точки зору це передбачає активізацію механізмів мовленнєвого планування, концептуалізації змісту та лінгвістичного кодування повідомлення. Невідповідність між когнітивною складністю висловлювання та можливостями його сприйняття адресатом може знижувати ефективність комунікації та призводити до порушень розуміння. Сприйняття й інтерпретація професійного мовлення в медичному дискурсі зумовлені асиметрією знань між учасниками комунікації, що вимагає застосування психолінгвістично обґрунтованих стратегій семантичної адаптації, перефразування та уточнення інформації. Використання таких стратегій сприяє оптимізації процесів декодування повідомлення та зменшенню когнітивного навантаження адресата. Важливу роль у цьому процесі відіграють механізми зворотного зв'язку, які дозволяють коригувати мовленнєву поведінку відповідно до реакцій співрозмовника.

З позицій психолінгвістики формування комунікативних стратегій у процесі професійної підготовки майбутніх медичних працівників пов'язане з поступовою автоматизацією мовленнєвих дій та розвитком внутрішнього мовлення. Це забезпечує перехід від свідомого контролю мовних операцій до більш стабільних стратегічних моделей комунікації, що підвищує ефективність професійного дискурсу. Таким чином, психолінгвістичний підхід поглиблює розуміння механізмів формування комунікативних стратегій та обґрунтовує необхідність їх цілеспрямованого розвитку в системі медичної освіти.

Комунікативно-стратегічний підхід орієнтований на розвиток гнучких стратегій комунікації: адаптація до рівня знань співрозмовника, етичність у спілкуванні, управління дискусією та конфліктами, він особливо важливий для медиків, які працюють у міжнародних клініках або наукових проєктах. Протягом навчання викладач робить акцент на формуванні аналітичного мислення та критичної оцінки мовленнєвих стратегій студентів під час іншомовної професійної взаємодії. Навчання англійської мови за професійним спрямуванням орієнтоване на реальні потреби працівника галузі охорони здоров'я: спілкування з іноземними колегами у міжнародних конференціях, телемедицині; написання наукових статей, презентацій, ведення дискусій у міжнародних журналах, консультації з пацієнтами англійською мовою. Психологічним компонентом тут виступає розвиток емоційної компетентності, емпатії та стресостійкості майбутнього фахівця. З погляду психології, формування комунікативної компетентності ґрунтується на взаємодії когнітивних і емоційних процесів: здатності розпізнати наміри співрозмовника, регулювати власну поведінку та адаптуватися до мінливих умов спілкування. Такі механізми детально аналізувалися в психології комунікації, зокрема в дослідженнях, що поєднують психолінгвістичний та соціальний підходи [7]. У цьому контексті розуміння мовлення як діяльності не обмежується суто лінгвістичними структурами, а включає когнітивну обробку повідомлень, прогнозування реакцій, регуляцію емоційної насиченості повідомлення та розвиток емоційного інтелекту співрозмовника. Це узгоджується з прагматичною перспективою, яка розглядає комунікативну компетентність як процес, що модулюється не лише знанням мовних норм, а й психологічними детермінантами: мотивацією, увагою, здатністю до рефлексії, а також здатністю прогнозувати розвиток комунікативної ситуації. При цьому важливе використання спеціалізованої лексики, граматики та медичного дискурсу.

Формування професійної англомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників потребує інтегрованого підходу, що об'єднує філологічні та психологічні аспекти навчання. У філологічній

традиції, зокрема в рамках прагмалінгвістичного підходу, соціолінгвістики та когнітивної лінгвістики, комунікативна компетентність розглядається як інтегративна система знань та умінь, що забезпечують адекватне продукування та інтерпретацію висловлювань. Зокрема, представники прикладної лінгвістики підкреслюють тісний зв'язок лінгвістичних й психологічних компонентів у структурі комунікації: мовна грамотність, знання мовних норм, здатність прогнозувати мовну поведінку співрозмовника, когнітивні схеми розуміння контексту.

Філологічна перспектива зосереджує увагу на мовних стратегіях, що реалізуються через вибір лексичних, граматичних, контекстуальних та прагматичних засобів. Наприклад, стратегія адаптації мовлення до мовленнєвої ситуації вимагає від мовця здатності оцінювати соціальну роль адресата, культурно обумовлені норми спілкування та комунікативні очікування, що безпосередньо впливає на вибір мовних засобів і способів організації дискурсу.

Класичні філологічні концепції, такі як системно-функціональний підхід М. Галлейді та К. Маттіессена, підкреслюють, що мовлення є функціонально зорієнтованою діяльністю, де вибір лексичних і граматичних засобів відображає семантичні й соціальні інтенції мовця в конкретному контексті взаємодії. Такий підхід дозволяє розглядати фахове мовлення медичного працівника як спеціалізований дискурс, що функціонує на перетині когнітивних, соціальних і емоційних вимірів. Філологія забезпечує знання мовних структур, термінології та стилістичних стратегій, а психологія дозволяє враховувати емоційні, когнітивні та соціальні чинники спілкування, що визначають ефективність взаємодії в клінічному середовищі. Філологічний аналіз професійного англомовного спілкування медичних працівників галузі охорони здоров'я дозволяє виділити ключові компоненти комунікативної компетентності, які безпосередньо впливають на ефективність взаємодії з пацієнтами та колегами. Лексика професійної англійської мови для медицини включає специфічні терміни та фразеологічні звороти, що забезпечують точність і однозначність інформації. Сучасні дослідження показують, що недостатнє володіння професійною термінологією призводить до комунікативних збоїв і зниження довіри пацієнта. Тому навчання має поєднувати загальну англійську, професійну термінологію та контекстуалізацію лексики в клінічних ситуаціях [7].

Під граматичною компетенцією маємо на увазі володіння власне мовним (вербальним і невербальним) кодом: достатнім словниковим запасом, правилами словотвору та синтаксису, вимовою, правописом, лінгвістичною семантикою. Соціолінгвістична компетенція охоплює знання соціокультурних правил використання мови, які слід трактувати як ступінь

правильності продукування та розуміння висловлювань у різних соціолінгвістичних контекстах, які залежать від контекстуальних факторів (статусу співрозмовників, мети, умов спілкування, тощо). Дискурсивну компетенцію розглядаємо як уміння поєднувати граматичні форми й мовні знання для побудови зв'язного й зрозумілого усного чи письмового тексту в різноманітних жанрах відповідно до потреб та цілей комунікації. І нарешті, стратегічна компетенція визначається як майстерне володіння вербальними і невербальними комунікативними стратегіями, щоб компенсувати прогалини в комунікативному акті або ж підсилити ефект спілкування [4].

Граматика у нашому професійному дискурсі виконує функцію структурування інформації та створення зрозумілих інструкцій. Використання умовних конструкцій (e.g., "If you experience these symptoms, you should…") або пасивних форм (e.g., "The patient was administered…") є стандартом для клінічного спілкування. Правильне граматичне оформлення підвищує ясність та точність комунікації, мінімізуючи ризик непорозумінь.

Прагматика професійного дискурсу охоплює стратегії ввічливості, етичну нейтральність та адаптацію мовлення під емоційний стан пацієнта. Використання модальних дієслів (should, may, might) та ввічливих звернень дозволяє дотримуватися норм медичної етики і створювати атмосферу довіри. Наприклад, замість прямого наказу "Take this medication," більш ефективним є "You should take this medication as prescribed," що враховує психологічну реакцію пацієнта. Дискурсні структури включають вступ-інформацію-підсумок, повтори ключових понять, узагальнення та перевірку розуміння пацієнтом. Аналітичні дослідження показують, що студенти, які навчалися структурувати дискурс за принципом "clarity – empathy – verification", демонстрували вищий рівень комунікативної компетентності під час симуляцій англомовного консультування [8]. Стилістична компетентність дозволяє студентам адаптувати стиль мовлення залежно від аудиторії: формальний медичний стиль із колегами та більш доступний, емпатичний стиль із пацієнтами. Це включає вибір доцільної лексики, рівня деталізації та інтонаційних засобів. Наприклад, пояснення діагнозу пацієнту кардинально відрізняється від обговорення того ж випадку з лікарем-спеціалістом, що демонструє інтеграцію філологічної та психологічної підготовки.

Таким чином філологічний аналіз демонструє, що мовна компетентність є невід'ємною складовою професійної комунікативної компетентності, яка тісно взаємопов'язана з психологічними чинниками. Системне поєднання лексики, граматики, прагматики, дискурсу та стилістики забезпечує повноцінну підготовку майбутнього фахівця.

Сформулюємо основні дидактичні підходи до психолого-філологічної взаємодії. Дидактика філології спрямована на розвиток лексико-граматичної, дискурсної та прагматичної компетентності, водночас психологія комунікації концентрується на сприйнятті, емоційному стані та мотивації учнів. Об'єднання цих дисциплін у навчальному процесі дає змогу:

- планувати вправи, що моделюють реальні професійні ситуації (консультації пацієнта, обмін інформацією між лікарями, телемедичні наради);
- враховувати емоційні бар'єри та тривожність студентів під час англомовного спілкування;
- навчати стратегіям подолання комунікативних труднощів, включаючи перефразування, уточнення та використання культурно-адекватних виразів. Український фахівець сфери охорони здоров'я спілкуватиметься англійською у кількох ключових контекстах. Це пояснення діагнозу, рекомендацій, процедур, створення довіри, психологічна підтримка пацієнта; обговорення клінічних випадків із лікарями різних спеціальностей, інтерпретація результатів обстежень; участь у конференціях, семінарах, підготовка наукових проєктів. Ці контексти потребують різних мовних стратегій: використання формальної лексики, точних термінів, дискурсивних схем для структурованого викладу інформації, а також адаптованих стратегій для спілкування з пацієнтом, що включає простоту мови та психологічну підтримку.

Щоб формувати ефективну англомовну компетентність, навчальний процес повинен враховувати:

- інтеграцію моделювання реальних клінічних ситуацій;
- поєднання лексико-граматичних завдань із психологічними тренінгами, що знижують страх говоріння;
- розвиток стратегій комунікативного самоконтролю, включаючи корекцію помилок у процесі розмови, уточнення інформації та активне слухання;
- використання міждисциплінарних підходів, де філологічні знання підкріплюються психолого-педагогічними методами, а психолого-комунікативні навички підтримуються мовною компетентністю.

Комунікативна стратегія розуміється сучасними науковцями як когнітивно-прагматична програма мовленнєвої поведінки, спрямована на досягнення комунікативної мети за умов обмеженої інформації про партнера по спілкуванню та складних соціальних обставин. Згідно з понятєвим апаратом сучасної комунікативної лінгвістики, стратегія включає прогнозування реакції адресата, побудову моделей дискурсу та вибір мовних засобів для мінімізації ризику непорозуміння. У професійному мовленні

медичного працівника такі стратегії реалізуються через: лексичну адаптацію – вибір термінології залежно від фахового рівня співрозмовника (наприклад, складання діагностичного звіту та доступне пояснення діагнозу пацієнту); структурну організацію тексту – упорядкування висловлювання для логічної послідовності та інформаційної ясності; прагматичну модифікацію – варіації стилю, що відображають етичні, соціальні та культурні очікування; екстремальні стратегії врегулювання конфлікту – зміна мовної поведінки у відповідь на емоційні реакції адресата. Такі моделі аналізуються не лише в медичній комунікації, але й ширше, у когнітивній та прагматичній лінгвістиці, де розглядається функціонування стратегій у різних типах дискурсу.

Опираючись на сучасні наукові дослідження класифікуємо комунікативні стратегії у медичному англомовному дискурсі за кількома критеріями: за підходом; за спрямованістю; за функцією. Реалізуються комунікативні стратегії через вербальні (лексика, граматика, інтонація) та невербальні засоби (жести, міміка, тон), а їхня успішність значною мірою залежить саме від психологічної підготовки студента. За когнітивним підходом виділяємо планування висловлювання; прогнозування реакцій співрозмовника; моніторинг власного мовлення та корекцію помилок. За прагматичною спрямованістю акцентуємо стратегію уточнення (clarification); стратегію пояснення (explanation); стратегію адаптації до емоційного стану співрозмовника.

За соціально-психологічною функцією виділимо стратегію підтримки довіри; стратегію емоційного врівноваження; стратегію зменшення конфлікту та уникнення непорозумінь.

Зупинимось на виявленні та аналізі психологічних факторів, що впливають на формування комунікативних стратегій у професійному дискурсі майбутніх медичних фахівців. Такими психологічними чинниками виступають

- емоційний інтелект, який визначає здатність розпізнавати власні емоції та емоції співрозмовника, регулювати реакції та адаптувати комунікацію під емоційний стан пацієнта. Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує ефективне застосування стратегій підтримки та мотивації пацієнтів, а також конструктивної взаємодії з колегами;

- мотивація та навчальна активність. Мотивація визначає активне включення студента у процес навчання та готовність використовувати англійську мову у професійній практиці. Достатня внутрішня мотивація сприяє формуванню стратегій самостійного вдосконалення, активного слухання, уточнення інформації та використання професійних ресурсів для ефективного спілкування;

- рефлексія та самоконтроль. Якщо рефлексія дозволяє оцінювати ефективність власних комунікативних дій, усвідомлювати помилки та коригувати стратегії, то самоконтроль у стресових або конфліктних ситуаціях підтримує стабільність поведінки фахівця та допомагає зберігати професіоналізм у спілкуванні;

- міжкультурна сприйнятливість. Здатність фахівця враховувати культурні, соціальні та етичні норми співрозмовника підвищує ефективність комунікації. За спостереженнями, студенти, які активно розвивають міжкультурну чутливість, успішніше застосовують стратегії адаптації і зменшення конфліктів у професійних дискусіях.

Викладачі англійської мови за професійним спрямуванням формують комунікативні стратегії у майбутніх фахівців та методики навчання таких стратегій, до них належать:

- симуляційні тренінги та рольові ігри, а саме: імітація реальних клінічних ситуацій з можливістю відпрацювання стратегій взаємодії та емоційної регуляції. Цифрові платформи та симулятори, інтерактивні модулі для відпрацювання англомовних діалогів і розвитку емпатичних стратегій [4].

- відеоаналіз клінічних сесій, самоспостереження і рефлексія для підвищення ефективності комунікації;

- міждисциплінарні проєкти, тобто об’єднання студентів різних медичних спеціальностей для розвитку командних і комунікативних навичок у англомовному середовищі.

У контексті медичної освіти особливе місце займає міжкультурна та міжособистісна комунікація. Для студентів медичних закладів навички міжкультурної комунікації є необхідними для ефективної взаємодії з пацієнтами, що мають різні культурні традиції та медичні уявлення. Міжкультурна комунікація є особливо важливою в умовах глобалізації та зростання мобільності. Важливою характеристикою студентів медичних закладів є їхня готовність розпізнавати культурні відмінності, розуміти і адаптувати свою комунікацію до різних соціокультурних груп. Наприклад, студенти повинні бути готовими працювати з пацієнтами, які дотримуються суттєво інших релігійних й культурних норм, що впливають на їхнє ставлення до здоров'я, лікування та навіть до працівників галузі охорони здоров’я. У медичних закладах багатьох країн усе більше зростає потреба в фахівцях, які мають високу комунікативну гнучкість і здатність до емпатії. Міжособистісна комунікація є не менш важливою складовою, адже медичні працівники взаємодіють з пацієнтами, з колегами, лікарями, медсестрами, технічним персоналом. Це вимагає високої здатності до організації ефективної командної взаємодії, зокрема в складних та стресових ситуаціях,

таких як операційні процеси або невідкладна медична допомога. Важливою є здатність правильно трактувати і надавати зворотний зв'язок, що є основою будь-якої продуктивної співпраці.

У контексті медичної освіти формування комунікативної компетентності потребує: систематичної філологічної підготовки зі спеціалізованої лексики, граматичних моделей та текстових структур; практичного відпрацювання дискурсивних стратегій у реалістичних комунікативних ситуаціях; розвитку психолінгвістичних навичок, що поєднують мовленнєве та когнітивне прогнозування; рефлексивної практики, що дозволяє аналізувати ефективність застосованих стратегій та коригувати їх у майбутньому. Така інтеграція становить сучасну парадигму розвитку професійної комунікативної компетентності, що є необхідною умовою успішної діяльності медичних працівників у складних комунікативних середовищах.

Висновки. Системне використання комунікативних стратегій забезпечує комплексний розвиток не лише мовних, а й психологічних ресурсів, що формують ефективну фахову комунікативну поведінку. Наприклад, у клінічних симуляціях, де студент виступає лікарем англомовного пацієнта, успішна стратегія передбачає: уточнення анамнезу через запитання відкритого типу; пояснення діагнозу доступною мовою з мінімізацією медичного жаргону; використання невербальних сигналів підтримки (кивання, зоровий контакт, м’яка інтонація); рефлексивне обговорення після сесії для корекції помилок. Такі практичні підходи демонструють прямий зв’язок між психологічною готовністю і ефективністю комунікації. Тож формування комунікативних стратегій у професійному англомовному спілкуванні майбутніх медичних працівників є багатовимірним процес, що включає: лінгвістичну підготовку; когнітивні механізми планування та прогнозування; психологічну готовність, емоційний інтелект, мотивацію, рефлексію та міжкультурну сприйнятливість. Інтеграція цих компонентів сприяє підвищенню якості медичної допомоги, розвитку міжкультурної взаємодії та зміцненню довіри пацієнтів. Подальші дослідження мають зосередитися на кількісному вимірюванні ефективності психологічних чинників та їх впливі на формування комунікативних стратегій у клінічному контексті підготовки працівників галузі охорони здоров’я.

Література:

1. Катерина Полянська, Зоріна Вихованець (Іжевська), Ірина Сімонова // Формування комунікативної культури майбутніх лікарів у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням. № 11(52) (2025): Наука і техніка сьогодні / Серія «Педагогіка». С. 1317 – 1327. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52)-1317-1327

2. Bolton K., Ahn H., Botha W., Bacon-Shone J. EMI (English-medium instruction) in South Korean elite universities. World Englishes. 2023. Vol. 42, No. 3. P. 465–486. DOI: https://doi.org/10.1111/weng.12623.

3. Bolton K., Botha W., Lin B. The Routledge handbook of English-medium instruction in higher education. London: Routledge, 2024. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003011644

4. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and communication, 1(1), 1-47. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1893385

5. Lysanets, Y., Anne, D., & Bieliaieva , O. (2025). Mastering American English: a cross-cultural analysis of challenges faced by Francophone and Ukrainian-speaking learners in the Fields of business, healthcare and ecology. *The Medical and Ecological Problems*, *29*(1), 46-50. https://doi.org/10.31718/mep.2025.29.1.07.

6. Melissa A. Kacena, Lilian I Plotkin, Jill C. Fehrenbacher The Use of Artificial Intelligence in Writing Scientific Review Articles (2024) DOI:10.1007/s11914-023-00852-0

7. Nguyen, T. T., & Tran, Q. M. (2023). The Impact of Information Systems on Strategic Management in Emerging Markets. Asia Pacific Journal of Management, 40, 345-367. https://doi.org/10.4236/ajibm.2024.148054

8. Smith et al. (2024): Residual emissions in long-term national climate strategies show limited climate ambition. Harry B. Smith, Naomi E. Vaughan, Johanna Forster IN: One Earth 7, https://doi.org/10.1016/j.oneear.2024.04.009

9. Tessa Radovanovic, Eszter Rebeka Kovács, Pia Weikop, Verena Untiet, Maiken Nedergaard Coordinated infraslow cortical oscillations of neuromodulators during NREM sleep (2025). iScience 29, 114554, February 20, 2026 © 2025 The Author(s). Published by Elsevier Inc. 1 This is an open access article under the CC BY-NC license. DOI:https://doi.org/10.1016/j.isci.2025.114554

10.Turko, Olha and Kravchuk, Tetiana and Kashuba, Oleksandra and Navolska, Halyna and Kutsyi, Ivan, The Latest Tools for the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-Language Specialties (March 15, 2021). Arab World English Journal (AWEJ) Volume 12. Number 1 March 2021 , 443-457. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3826860

11. Yu P., Yao N., Cheng L. The reform process of English-medium instruction in Korean higher education. Journal of Contemporary Educational Research. 2023. Vol. 7, No. 11. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.26689/jcer.v7i11.5558.

References

1. Catherine S. Polanska, Zorina Vykhovanets (Izhevska), Iryna Simonova (2025) Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh likariv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. [Formation of communicative culture of future doctors in the process of teaching English for professional purposes]. № 11(52) (2025): Nauka i tekhnika sohodni /Seriia «Pedahohika». *1317 – 1327. – 11(52) (2025):* Science and Technology Today / *Series "Pedagogy". 1317–1327.* DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52)-1317-1327 [in Ukrainian].

2. Bolton K., Ahn H., Botha W., Bacon-Shone J. EMI (English-medium instruction) in South Korean elite universities. World Englishes. 2023. Vol. 42, No. 3. P. 465–486. DOI: https://doi.org/10.1111/weng.12623.

3. Bolton K., Botha W., Lin B. The Routledge handbook of English-medium instruction in higher education. London: Routledge, 2024. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003011644

4. Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and communication, 1(1), 1-47. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1893385

5. Lysanets, Y., Anne, D., & Bieliaieva , O. (2025). Mastering American English: a cross-cultural analysis of challenges faced by Francophone and Ukrainian-speaking learners in the Fields of business, healthcare and ecology. *The Medical and Ecological Problems*, *29*(1), 46-50. https://doi.org/10.31718/mep.2025.29.1.07.

6. Melissa A. Kacena, Lilian I Plotkin, Jill C. Fehrenbacher The Use of Artificial Intelligence in Writing Scientific Review Articles (2024) DOI:10.1007/s11914-023-00852-0

7. Nguyen, T. T., & Tran, Q. M. (2023). The Impact of Information Systems on Strategic Management in Emerging Markets. Asia Pacific Journal of Management, 40, 345-367. https://doi.org/10.4236/ajibm.2024.148054

8. Smith et al. (2024): Residual emissions in long-term national climate strategies show limited climate ambition. Harry B. Smith, Naomi E. Vaughan, Johanna Forster IN: One Earth 7, https://doi.org/10.1016/j.oneear.2024.04.009

9. Tessa Radovanovic, Eszter Rebeka Kovács, Pia Weikop, Verena Untiet, Maiken Nedergaard Coordinated infraslow cortical oscillations of neuromodulators during NREM sleep (2025). iScience 29, 114554, February 20, 2026 © 2025 The Author(s). Published by Elsevier Inc. 1 This is an open access article under the CC BY-NC license. DOI:https://doi.org/10.1016/j.isci.2025.114554

10.Turko, Olha and Kravchuk, Tetiana and Kashuba, Oleksandra and Navolska, Halyna and Kutsyi, Ivan, The Latest Tools for the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-Language Specialties (March 15, 2021). Arab World English Journal (AWEJ) Volume 12. Number 1 March 2021, 443-457. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3826860

11. Yu P., Yao N., Cheng L. The reform process of English-medium instruction in Korean higher education. Journal of Contemporary Educational Research. 2023. Vol. 7, No. 11. P. 1–8. DOI: https://doi.org/10.26689/jcer.v7i11.5558.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.147:81'243:61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1178-1192

Супрун Володимир Миколайович доктор філологічних наук, професор, в. о.завідувача кафедри філології ВНМУ ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-5290-3493

Полянська Катерина Степанівна кандидат педагогічних наук, доктор філософії, викладач кафедри філології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, https://orcid.org/0000-0002-7489-1534

Горпинюк Оксана Петрівна старший викладач кафедри філології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0009-4560-2762

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАННЯ АНГЛОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Анотація. Викладання англомовної медичної термінології в сучасному освітньо-науковому просторі є багаторівневим лінгводидак-тичним процесом, що поєднує філологічні, термінознавчі та дискурсивно-прагматичні підходи.

Основною метою цього процесу є формування у здобувачів вищої освіти галузі охорони здоров'я спеціалізованої термінологічної компетенції, яка забезпечує точність і адекватність професійного мовлення.

Медична термінологія розглядається як структурно впорядкована лексико-семантична підсистема, що характеризується високою семантичною однозначністю та функціональною спрямованістю у науководослідних, клінічних та міжособистісних комунікативних ситуаціях.

Особлива увага приділяється контекстуалізації та семантичному аналізу термінів, вивченню їх морфемної організації, етимології та деривaційного потенціалу. Це дозволяє студентам прогнозувати значення нових термінів і диференціювати близькі за формою, але різні за значенням одиниці. Системний підхід до навчання включає поєднання традиційних форм занять із проєктною діяльністю, моделюванням професійного дискурсу, гейміфікацією та використанням мультимедійних і цифрових

технологій, включаючи VR, AR та AI. Така інтеграція сприяє ефективному засвоєнню лексики, розвитку прагматичної компетенції та формуванню здатності до адекватного використання термінів у різних типах медичного дискурсу.

Велике значення мають когнітивні та емоційні аспекти навчання, оскільки медична термінологія характеризується високою абстрактністю і щільністю понять.

Використання клінічних наративів, рольових ігор та автентичних кейсів забезпечує глибше засвоєння інформації та готовність до її застосування у практичній діяльності.

Прагмалінгвістичний аспект акцентує увагу на адаптації термінології до когнітивних можливостей пацієнта та міжкультурних чинників комунікації, що забезпечує формування емпатійного та етично коректного дискурсу.

Вивчення міжнародного досвіду, зокрема освітніх моделей США і Великої Британії, демонструє різні підходи до інтеграції практичних і філологічних компонентів у підготовку медичних фахівців. Незалежно від моделі, ефективне навчання англомовної медичної термінології базується на системному урахуванні лексико-семантичних, структурних і прагматичних характеристик термінів, інтеграції когнітивних, мультимодальних і симуляційних технологій та розвитку міжкультурної компетенції. Таким чином, сучасне викладання англомовної медичної термінології передбачає формування професійної мовної особистості, здатної до точного, адекватного і культурно чутливого використання спеціалізованої лексики в глобалізованому медичному просторі.

Ключові слова: медична комунікація; ефективні підходи комунікації; пацієнт; компетенція; мовленням; майбутні лікарі; вищі медичні навчальні заклади.

Suprun Volodymyr Doctor of Philological Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0000-0002-5290-3493

Polanska Catherine Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Lecturer at the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, ehttps://orcid.org/0000-0002-7489-1534

Horpyniuk Oksana Senior Lecturer at the Department of Philology, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0009-0009-4560-2762

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

COMMUNICATIVE POTENTIAL OF TEACHING ENGLISH MEDICAL TERMINOLOGY TO HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE FIELD OF HEALTHCARE

Abstract. The teaching of English-language medical terminology within the contemporary educational and scientific framework is a multi-layered linguodidactic process that combines philological, terminological, and discursive-pragmatic approaches. The primary goal of this process is to develop the specialized terminological competence of students in the healthcare field, ensuring the accuracy and adequacy of professional speech.

Medical terminology is regarded as a structurally organized lexicosemantic subsystem characterized by high semantic clarity and functional orientation in research, clinical, and interpersonal communicative situations. Special attention is given to the contextualization and semantic analysis of terms, the study of their morphemic structure, etymology, and derivational potential. This enables students to predict the meanings of new terms and differentiate between formally similar but semantically distinct units.

A systematic approach to teaching includes the combination of traditional classroom methods with project-based activities, professional discourse simulation, gamification, and the use of multimedia and digital technologies, including VR, AR, and AI. Such integration promotes effective vocabulary acquisition, the development of pragmatic competence, and the ability to use terms appropriately across various types of medical discourse.

Cognitive and emotional aspects of learning are of significant importance, as medical terminology is characterized by high abstraction and conceptual density. The use of clinical narratives, role-playing, and authentic case studies ensures a deeper understanding of the material and prepares students for its practical application. The pragmalinguistic aspect emphasizes the adaptation of terminology to the cognitive capabilities of the patient and intercultural communication factors, fostering the development of an empathetic and ethically appropriate discourse.

An examination of international experience, particularly educational models in the USA and the United Kingdom, highlights different approaches to integrating practical and philological components in the training of medical professionals. Regardless of the model, effective teaching of English-language medical terminology relies on a comprehensive consideration of the lexicosemantic, structural, and pragmatic features of terms, the integration of cognitive, multimodal, and simulation technologies, and the development of intercultural competence. Thus, contemporary teaching of English-language

medical terminology aims to shape a professional linguistic identity capable of accurate, adequate, and culturally sensitive use of specialized vocabulary in the globalized medical space.

Keywords: medical communication; effective communication approaches; patient; competence; speech; future doctors; higher medical educational institutions.

Постановка проблеми. Викладання англомовної медичної термінології в сучасному освітньо-науковому просторі доцільно розглядати як багаторівневий лінгводидактичний процес, що формується на перетині філологічних, термінознавчих і дискурсивно-прагматичних чинників та спрямований на розвиток спеціалізованої термінологічної компетенції здобувачів вищої освіти галузі охорони здоров'я. Викладання та вивчення англійської мови для медичних цілей (EMP) є невід'ємною складовою медичної освіти, особливо в країнах, де англійська не є рідною мовою [11].

У межах сучасної лінгвістичної парадигми медична термінологія постає як структурно впорядкована лексико-семантична підсистема, для якої характерні дефінітивна точність, семантична однозначність і чітка функціональна зумовленість у професійному медичному дискурсі.

У полікультурному академічному середовищі, де англійська мова фактично виконує роль глобальної мови науки й медицини, особливої актуальності набуває опанування англомовної медичної терміносистеми. Йдеться не лише про сформованість рецептивної та продуктивної лексичної компетенції, але й про здатність до прагматичної інтерпретації термінів та їх дискурсивно адекватного використання.

У цьому контексті медичний термін функціонує як мовний знак спеціального призначення, значення якого реалізується в конкретних комунікативних ситуаціях – науково-дослідних, клінічних і лікарсько-пацієнтських. Щоб стати майбутніми лікарями, студенти-медики повинні не лише засвоїти медичні знання, але й опанувати англійську мову для ефективної комунікації, оскільки вона часто є основною мовою медичної літератури та професійного спілкування [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна медична комунікація є об'єктом дослідження багатьох науковців. Основні проблеми комунікації за професійним спрямуванням аналізували І. Боровик, Н. Корильчук та В. Творко. Протоколи взаємодії лікаря з пацієнтом розглядали В. Марихереда, О. Рохачевський, Є. Опріа та Ю. Белозерцева-Баранова. Психологічний аспект у стосунках лікаря з пацієнтом вивчала Ю. Колісник-Гуменюк. Дослідження комунікативної культури у майбутніх медичних працівників було проведено О. Колодницькою. Окрему увагу

приділено комунікативним бар'єрам у медичному спілкуванні, про що описали О. Шаніна та О. Сікорська.

Мета статті. Метою статті є визначення ефективних лінгводидактичних підходів та інструментів для формування спеціалізованої термінологічної компетенції здобувачів вищої освіти галузі охорони здоров'я, що забезпечують точність, дискурсивну адекватність і міжкультурну комунікативну компетенцію. Проаналізувати сучасні підходи до викладання англомовної медичної термінології в міжнародній освітній практиці. Визначити основні лінгводидактичні та когнітивні принципи формування термінологічної компетенції. Дослідити роль мультимедійних, VR/AR та AI-технологій у процесі засвоєння медичної лексики. Виявити перспективи застосування проєктної діяльності та гейміфікації для підвищення ефективності лексичного та дискурсивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Термінологічну компетенцію медичного фахівця доцільно трактувати як інтегративне лінгвістичне утворення, що охоплює здатність до коректної ідентифікації, семантичної інтерпретації та нормативного використання термінологічних одиниць відповідно до жанрово-дискурсивних вимог медичної комунікації. Крім того, більшість медичних заходів, конференцій, семінарів і спільних дослідницьких проєктів зазвичай проводяться англійською мовою [9, 10].

Порушення термінологічної точності, зумовлені формальною омонімією, полісемією або міжмовною інтерференцією, можуть призводити до комунікативних збоїв, які в межах медичного дискурсу набувають клінічно значущого характеру. З огляду на зазначене, викладання англомовної медичної термінології потребує комплексного філологічно орієнтованого підходу, що інтегрує положення лексикології, термінознавства, семантики та прагмалінгвістики. Особливого значення в цьому процесі набуває системний аналіз структури медичних термінів, який передбачає вивчення їх морфемної організації, етимологічного походження та деривaційного потенціалу. Переважання латинсько-грецької основи в англомовній медичній термінології зумовлює необхідність формування в студентів навичок морфемно-семантичної декомпозиції термінологічних одиниць як засобу прогнозування їх значення.

Важливу роль відіграє й семантичний аналіз медичної термінології, спрямований на диференціацію лексичних одиниць, близьких за формою, але різних за значенням, а також на розмежування денотативного й функціонально-прагматичного значення термінів у різних типах медичного дискурсу. Семантична точність і відсутність амбіґуальності є визначальними характеристиками медичної терміносистеми, адже будь-яка лексична неточність може мати безпосередні наслідки для процесів діагностики,

прогнозування та лікування. Таким чином, володіння англійською мовою дає змогу студентам-медикам налагоджувати контакти з колегами та експертами, що сприяє співпраці та інноваціям у медичній сфері [5].

Контекстуалізація термінологічних одиниць розглядається як ключовий принцип філологічно орієнтованого навчання, оскільки значення медичного терміна актуалізується виключно в межах конкретного текстуального й дискурсивного оточення. Аналіз функціонування термінів у клінічних звітах, наукових публікаціях і ситуаціях професійної усної комунікації сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти навичок адекватної інтерпретації термінологічних одиниць з урахуванням прагматичних параметрів мовлення та комунікативних інтенцій учасників взаємодії. Крім того, в багатьох країнах медичне середовище обслуговує різноманітне населення, яке може включати англомовних пацієнтів [2].

Викладання англомовної медичної термінології в межах фахового філологічного дискурсу постає як процес формування термінологічної свідомості, що ґрунтується на системному аналізі лексико-семантичних, структурних і функціональних характеристик термінів. Такий підхід забезпечує високий рівень термінологічної точності, дискурсивної адекватності та комунікативної ефективності професійного мовлення майбутніх медичних фахівців, що є одним із ключових завдань сучасної медичної освіти.

Комунікативний потенціал викладання англомовної медичної термінології здобувачам вищої освіти галузі охорони здоров'я реалізується через інтеграцію лінгводидактичних стратегій, когнітивно-психологічних механізмів та філологічного аналізу терміносистеми. Такий підхід забезпечує не лише ефективне засвоєння спеціалізованої лексики, але й формування здатності до її адекватного функціонування в межах різних типів медичного дискурсу – наукового, клінічного та міжособистісного професійного спілкування.

Педагогічний процес навчання англомовної медичної термінології у лінгводидактичному аспекті передбачає використання спеціалізованих методів, спрямованих на формування глибокого розуміння лексичних одиниць та їх функціонально-семантичних характеристик. Традиційні форми навчання, такі як лекції та практичні заняття, у межах філологічно орієнтованої моделі доповнюються інноваційними методиками, що стимулюють когнітивні процеси аналізу, інтерпретації та продукування термінологічних одиниць у професійно значущих комунікативних ситуаціях. Одним із ключових інструментів лінгводидактики є метод моделювання професійного медичного дискурсу. Він передбачає відтворення реальних або максимально наближених до реальності клінічних комунікативних сценаріїв, у межах яких студенти актуалізують англомовну

медичну термінологію в умовах комунікативної напруженості. Ефективна комунікація необхідна для збору анамнезу [6], пояснення діагнозів [12] та обговорення варіантів лікування [1]. Такий підхід сприяє автоматизації лексичних навичок, розвитку прагматичної компетенції та формуванню здатності до точного й доречного мовного вибору.

Проєктна методика у викладанні медичної термінології виступає засобом формування дискурсивної та текстотворчої компетенції. Виконання студентами проєктів, що охоплюють створення медичних протоколів, клінічних звітів, історій хвороб або діагностичних описів, дозволяє інтегрувати термінологічні одиниці у цілісні текстові структури. Це сприяє усвідомленню функціональної ролі термінів у межах конкретних жанрів медичного дискурсу та формує навички контекстуально обґрунтованого використання спеціалізованої лексики.Володіння англійською мовою підвищує здатність надавати якісну медичну допомогу та забезпечувати безпеку пацієнтів. Опанування англійської мови дозволяє майбутнім лікарям зменшити ці ризики та забезпечити чіткіше спілкування з пацієнтами й колегами [13].

Застосування елементів гейміфікації в навчанні англомовної медичної термінології виконує роль когнітивної та мотиваційної стимуляції. Інтерактивні завдання, лексичні тренажери, змагальні формати та симуляційні мовні ігри сприяють довготривалому запам’ятовуванню термінів, активізують асоціативні механізми пам’яті та формують позитивну навчальну мотивацію. У філологічному контексті гейміфікація розглядається як засіб інтенсифікації мовленнєвої діяльності та зниження афективного фільтра при опануванні складної термінологічної лексики. Гейміфікація, яку визначають як застосування елементів дизайну ігор (наприклад, бали, значки, таблиці лідерів) і принципів у неігрових контекстах з метою підвищення залученості та мотивації, є ефективною педагогічною стратегією в освіті [4].

Це підтверджується ґрунтовними теоретичними підходами, зокрема Теорією самовизначення, яка визначає автономію, компетентність і пов’язаність як ключові компоненти, що сприяють мотивації або задовольняють її; загалом гейміфікація узгоджується з сучасними педагогічними підходами, які надають пріоритет активному навчанню [7]. Цифрові технології відіграють дедалі важливішу роль у навчанні англомовної медичної термінології, оскільки вони забезпечують мультимодальну подачу лексичного матеріалу та створюють умови для інтерактивної взаємодії з ним. У медичній освіті було виявлено, що гейміфіковані втручання є ефективними для покращення збереження знань, командної роботи та задоволеності здобувачів освіти [5].

Онлайн-платформи, дистанційні курси, віртуальні симулятори та цифрові медичні лабораторії поєднують вербальні, візуальні й аудіальні канали сприйняття, що відповідає принципам когнітивної мультимодальності та зменшує навантаження на робочу пам'ять під час засвоєння складних терміносистем. Вивчення англомовної медичної термінології пов'язане зі значними когнітивними зусиллями, адже медична лексика вирізняється високою щільністю понять, абстрактністю та формальною складністю, адже студенти часто мають труднощі з вимовою, розумінням і використанням спеціалізованої лексики в клінічних контекстах [14].

Теорія когнітивного навантаження, запропонована Дж. Свеллером, пояснює необхідність оптимізації навчального матеріалу для запобігання перевантаженню робочої пам'яті здобувачів освіти. У цьому контексті поступове введення термінів, їх тематична кластеризація та контекстуалізація виступають ефективними стратегіями лінгводидактичної оптимізації. Особливого значення набуває когнітивно-емоційний компонент навчання, оскільки емоційно забарвлений матеріал сприяє глибшій семантичній обробці інформації. Використання клінічних наративів, рольових ігор та автентичних медичних кейсів дозволяє поєднувати абстрактні терміни з реальними комунікативними ситуаціями, що значно підвищує рівень їх засвоєння та готовності до професійного використання.

Подальший розвиток філологічно орієнтованого підходу до викладання медичної термінології пов'язаний із врахуванням положень когнітивної лінгвістики та теорій мультимодального навчання, що пояснюють механізми обробки складної спеціалізованої лексики. Так, когнітивна теорія мультимедійного навчання Р. Мейєра доводить, що ефективність засвоєння інформації зростає, якщо поєднувати вербальний і візуальний канали обробки. Це особливо релевантно для медичної термінології, яка відзначається високим рівнем абстракції та концептуальної насиченості.

У лінгводидактичному вимірі мультимедійні технології стають засобом оптимізації когнітивного навантаження шляхом структурованої подачі термінологічного матеріалу. Відеолекції, анімаційні моделі, інтерактивні схеми, тривимірні візуалізації та віртуальні симуляції дозволяють здійснювати семіотичне дублювання інформації, що сприяє глибшій семантичній обробці термінів і формуванню стійких когнітивних репрезентацій. Дослідження останніх років наголошують на важливості інтеграції технологій у викладання ESP для підвищення залученості студентів і створення більш автентичного мовного середовища [3].

У цьому сенсі цифрові технології виступають як когнітивні інструменти, які посередовують процес інтерналізації спеціалізованої лексики. Особливе місце у сучасній лінгводидактиці займають технології віртуальної

(VR) та доповненої реальності (AR), які створюють імерсивне дискурсивне середовище для практичного застосування англомовної медичної термінології. VR- та AR-сценарії дозволяють моделювати складні клінічні ситуації, у межах яких студенти виконують мовленнєві завдання, використовуючи термінологічні одиниці в реальному часі. Такий формат навчання формує дискурсивну компетенцію, адже терміни функціонують не ізольовано, а як частина цілісної комунікативної події.

З філологічного погляду VR- і AR-технології можна розглядати як інструменти дискурсивної симуляції, що дозволяють відтворювати типові жанрові моделі медичного мовлення: збір анамнезу, формулювання діагнозу, обговорення терапевтичних стратегій, пояснення медичних процедур пацієнтові. У таких умовах активізуються прагматичні параметри мовлення, включно з вибором регістру, адаптацією термінології до рівня мовної компетенції адресата та урахуванням міжкультурних чинників комунікації.

Використання штучного інтелекту (AI) у навчанні англомовної медичної термінології відкриває нові можливості для персоналізації лінгводидактичного процесу. AI-орієнтовані освітні платформи здатні аналізувати мовленнєву діяльність студентів, виявляти типові лексико-семантичні помилки, пов'язані з термінологічною інтерференцією, та адаптувати навчальний контент до індивідуальних когнітивних потреб. Таким чином реалізується принцип адаптивного навчання, що зменшує надлишкове когнітивне навантаження.

З позицій когнітивної психології AI виконує роль метакогнітивного посередника, який підтримує процес саморефлексії та самокорекції мовленнєвих навичок. Автоматизований зворотний зв'язок щодо точності використання термінів, їх семантичної адекватності та прагматичної доречності дозволяє студентам усвідомлювати власні мовні стратегії і поступово вдосконалювати професійне мовлення. У філологічному контексті це сприяє формуванню метамовної свідомості та критичного ставлення до власного терміновживання. Особливо важливим аспектом навчання англомовної медичної термінології є забезпечення когнітивного переносу знань із навчального середовища у реальну клінічну практику. Теорія когнітивного переносу, представлена Ш. Р. Мак-Дермоттом, підкреслює необхідність інтеграції термінологічних знань у практичні комунікативні сценарії, які відтворюють автентичні умови професійної діяльності. У цьому контексті симуляційні технології та проблемно-орієнтоване навчання стають ефективними засобами забезпечення функціональної готовності студентів до використання термінів у реальних медичних ситуаціях.

Інтеграція мультимедійних, імерсивних та AI-орієнтованих технологій у процес викладання англомовної медичної термінології не лише оптимізує когнітивні процеси засвоєння лексики, але й сприяє формуванню дискурсивної, прагматичної та міжкультурної компетенції майбутніх медичних фахівців. Філологічна інтерпретація цих технологій дозволяє розглядати їх як інструменти мовної соціалізації в професійному медичному дискурсі. У межах сучасного філологічного осмислення медичної комунікації особливої ваги набуває прагмалінгвістичний аспект використання англомовної медичної термінології, зокрема у взаємодії між лікарем і пацієнтом. Медичний дискурс у цьому випадку постає як інституційно зумовлений тип мовлення, що характеризується асиметрією комунікативних ролей, високим рівнем відповідальності за мовний вибір та необхідністю поєднання термінологічної точності з емоційно-психологічною чутливістю. Правильне використання медичних термінів у лікарсько-пацієнтській комунікації вимагає від фахівця не лише знання дефініцій, але й уміння адаптувати спеціалізовану лексику до когнітивних можливостей адресата. З позицій прагмалінгвістики така адаптація реалізується через стратегії перефразування, спрощення термінологічних конструкцій, використання метафоричних пояснень та контролю регістру мовлення. Ігнорування цих чинників може призводити до комунікативних збоїв, підвищення тривожності пацієнта та зниження ефективності лікувального процесу.

Комунікативна компетенція медичного працівника передбачає здатність до активного слухання, що у філологічному розумінні охоплює інтерпретацію не лише вербального повідомлення, але й його прагматичного та інтонаційного компонентів. Як зазначає Дж. Брунер, активне слухання включає реконструкцію смислу висловлювання з урахуванням контексту, невербальних сигналів і комунікативних намірів мовця. У медичному дискурсі це дозволяє лікарю адекватно інтерпретувати симптоми, скарги та емоційний стан пацієнта, коригуючи власне мовлення відповідно до ситуації.

Важливим складником навчання англомовної медичної термінології є формування емпатійного дискурсу, який поєднує точність терміновживання з етично та психологічно коректною комунікацією. У цьому випадку терміни перестають бути суто номінативними одиницями і набувають прагматичного навантаження, оскільки спосіб їх використання безпосередньо впливає на сприйняття інформації пацієнтом. Філологічно орієнтоване навчання повинно враховувати ці особливості, формуючи в студентів навички мовної адаптації та емпатійної інтерпретації. З огляду на глобалізаційні процеси в медицині особливої актуальності набуває міжкультурний аспект англомовної медичної комунікації. Медичний термін, будучи

універсальним за формою, може набувати різних прагматичних інтерпретацій залежно від культурного контексту. Різниця у комунікативних нормах, етикеті мовлення, способах вербалізації болю або симптомів зумовлює необхідність формування міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх медичних фахівців. З позицій соціолінгвістики та міжкультурної прагматики медична комунікація розглядається як процес узгодження мовних стратегій з культурними очікуваннями співрозмовника. Це порівняння підтверджує значущість міждисциплінарної співпраці між викладачами мови та фахівцями з предметної галузі для забезпечення релевантного й ефективного навчання медичної англійської мови [14]. Дж. М. Брайсон підкреслює, що ефективна міжкультурна медична взаємодія вимагає від лікаря здатності адаптувати не лише лексику, але й дискурсивні моделі спілкування. В цьому контексті англомовна медична термінологія виступає як інструмент міжнародної професійної взаємодії, але її успішне використання можливе лише за умови культурно зумовленої прагматичної корекції.

Навчання англомовної медичної термінології з огляду на міжкультурну комунікацію передбачає роботу з автентичними дискурсивними зразками, що відображають різні моделі медичної взаємодії. Аналіз клінічних діалогів, наративів пацієнтів, міжнародних медичних рекомендацій та наукових публікацій допомагає студентам усвідомити варіативність терміновживання та специфіку його прагматичної реалізації у різних соціокультурних умовах.

Таким чином, прагмалінгвістичний та міжкультурний виміри викладання англомовної медичної термінології є невід'ємними складниками філологічно орієнтованої моделі навчання. Вони забезпечують формування не лише термінологічної точності, а й комунікативної адекватності, що є критично важливим для професійної діяльності медичного фахівця у глобалізованому медичному просторі. Порівняльний аналіз освітніх моделей викладання англомовної медичної термінології у США та Великій Британії дозволяє виділити як спільні, так і відмінні риси у формуванні термінологічної та дискурсивної компетенції майбутніх медичних фахівців. Обидві моделі базуються на комунікативно орієнтованому підході, однак відрізняються за ступенем інтеграції філологічного аналізу в професійну підготовку.

Американська освітня модель характеризується вираженою практико-орієнтованістю та широким використанням проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning), симуляційних технологій і стандартизованих пацієнтів. У лінгвістичному аспекті це сприяє формуванню навичок оперативного використання англомовної медичної термінології в умовах

високої комунікативної напруженості. Терміни функціонують як інструменти швидкої номінації та прийняття клінічних рішень, що актуалізує прагматичний аспект мовлення та автоматизацію лексичних навичок.

Британська модель підготовки медичних фахівців, навпаки, приділяє більшу увагу академічній мовній культурі, письмовому науковому дискурсу та нормативності терміновживання. Значну роль відіграє робота з автентичними текстами – клінічними протоколами, науковими статтями, рекомендаціями професійних медичних асоціацій. У філологічному контексті це сприяє розвитку аналітичних навичок, глибшому розумінню семантичної структури термінів і формуванню високого рівня дискурсивної точності. Попри відмінності, обидві моделі визнають ключову роль англомовної медичної термінології як основного інструмента професійної комунікації. Інтеграція симуляцій, міждисциплінарних курсів та цифрових технологій створює умови для поєднання термінологічної точності з комунікативною гнучкістю. У цьому сенсі філологічно орієнтований підхід дозволяє гармонізувати практичні та теоретичні складники підготовки медичних фахівців.

Висновки. Аналіз сучасних підходів до викладання англомовної медичної термінології свідчить про необхідність комплексного філологічного осмислення медичного дискурсу. Формування термінологічної компетенції майбутніх медичних фахівців не може обмежуватися суто механічним засвоєнням лексику; воно потребує інтеграції прагмалінгвістичного, комунікативного та міжкультурного компонентів. Прагмалінгвістичний аспект передбачає здатність адаптувати терміни до когнітивних можливостей пацієнта та контексту спілкування, забезпечуючи точність, зрозумілість і етичну коректність комунікації. Активне слухання, інтерпретація невербальних сигналів і контроль регістру мовлення є критично важливими для досягнення високої ефективності лікарсько-пацієнтської взаємодії. Міжкультурний вимір медичної комунікації вимагає врахування різних соціокультурних норм, етикету мовлення та специфіки вираження емоцій. Термінологія, яка формально універсальна, набуває різного прагматичного навантаження в залежності від культурного контексту, що робить міжкультурну компетенцію невід'ємною складовою професійної підготовки. Порівняльний аналіз американської та британської моделей навчання демонструє, що, попри різницю у підходах, практико-орієнтованість та симуляції у США, академічна спрямованість та робота з автентичними текстами у Великій Британії – обидві моделі спрямовані на формування професійної комунікативної компетенції. Інтеграція симуляцій, міждисциплінарних курсів та цифрових технологій створює умови для поєднання термінологічної точності з комунікативною гнучкістю, що забезпечує ефективну

підготовку медичних фахівців у глобалізованому професійному середовищі. Отже, філологічно орієнтований підхід до викладання англомовної медичної термінології сприяє одночасному розвитку термінологічної точності, комунікативної адекватності та міжкультурної чутливості, формуючи медичного фахівця, здатного ефективно взаємодіяти з пацієнтами та колегами у будь-якому професійному контексті.

Література

1. Arnold EC, Boggs KU. Interpersonal relationships e-book: professional communication skills for nurses. Elsevier Health Sciences; 2019. https://evolve.elsevier.com/cs/product/9780443284533?role=student

2. Chauhan A, Walton M, Manias E, Walpola RL, Seale H, Latanik M, et al. The safety of health care for ethnic minority patients: a systematic review. Int J Equity Health. 2020;19:1–25. https://doi.org/10.1186/s12939-020-01223-2

3. Clarke V, Braun V. Thematic analysis. J Posit Psychol. 2017;12(3):297–8. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=PahgjSIAAAAJ&citation_for_view=PahgjSIAAAAJ:kw52XkFRtyQC

4. García-Ostbye IC, Martínez-Sáez A. Reading challenges in higher education: how suitable are online genres in english for medical purposes. ESP Today. 2023;11(1):53–74. https://doi.org/10.18485/esptoday.2023.11.1.3

5. Krishnamurthy K, Selvaraj N, Gupta P, Cyriac B, Dhurairaj P, Abdullah A, et al. Benefits of gamification in medical education. Clin Anat. 2022;35(6):795–807. https://doi.org/10.1002/ca.23916

6. Kwame A, Petrucka PM. A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: barriers, facilitators, and the way forward. BMC Nurs. 2021;20(1):158. https://doi.org/10.1186/s12912-021-00684-2

7. Li L, Hew KF, Du J. Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. Education Tech Research Dev. 2024;72(2):765–96. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10337-7

8. Lodhi MA, Shamim M, Robab M, Shahzad S, Ashraf A. English for doctors: an ESP approach to needs analysis and course design for medical students. Int J Engl Linguistics. 2018;8(5):205–14. https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p205

9. Perry AG, Potter PA, Ostendorf WR, Laplante N. Clinical nursing skills and Techniques-E-Book: clinical nursing skills and Techniques-E-Book. Elsevier Health Sciences; 2021. https://www.ec-undp-electoralassistance.org/_pdfs/textbook-solutions/0fVJn8/PerryAndPotterClinicalNursingSkillsAndTechniques.pdf

10. Rodriguez JA, Saadi A, Schwamm LH, Bates DW, Samal L. Disparities in telehealth use among California patients with limited english proficiency: study examines disparities in telehealth use among California patients with limited english proficiency. Health Aff. 2021;40(3):487–95. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2020.00823

11. Saba Hussain Quadeer DMS. Medical Students and English for Medical Purposes. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07511-1

12. Stein A, Dalton L, Rapa E, Bluebond-Langner M, Hanington L, Stein KF, et al. Communication with children and adolescents about the diagnosis of their own life-threatening condition. Lancet. 2019;393(10176):1150–63. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)33201-x

13. Yeheskel A, Rawal S. Exploring the patient experience of individuals with limited english proficiency: a scoping review. J Immigr Minor Health. 2019;21(4):853–78. https://link.springer.com/article/10.1007/s10903-018-0816-4

14. Zolfaghari Zahra, Karimian Zahra, Zarifsanaiey Nahid, Farahmandi Amir Yousef Navigating challenges in medical english learning: leveraging technology and gamification for interactive education – a qualitative study. 2025. 25(1). BMC Medical Education. DOI:10.1186/s12909-025-07511-1

References

1. Arnold EC, Boggs KU. Interpersonal relationships e-book: professional communication skills for nurses. Elsevier Health Sciences; 2019. https://evolve.elsevier.com/cs/product/9780443284533?role=student

2. Chauhan A, Walton M, Manias E, Walpola RL, Seale H, Latanik M, et al. The safety of health care for ethnic minority patients: a systematic review. Int J Equity Health. 2020;19:1–25. https://doi.org/10.1186/s12939-020-01223-2

3. Clarke V, Braun V. Thematic analysis. J Posit Psychol. 2017;12(3):297–8. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=PahgjSIAAAAJ&citation_for_view=PahgjSIAAAAJ:kw52XkFRtyQC

4. García-Ostbye IC, Martínez-Sáez A. Reading challenges in higher education: how suitable are online genres in english for medical purposes. ESP Today. 2023;11(1):53–74. https://doi.org/10.18485/esptoday.2023.11.1.3

5. Krishnamurthy K, Selvaraj N, Gupta P, Cyriac B, Dhurairaj P, Abdullah A, et al. Benefits of gamification in medical education. Clin Anat. 2022;35(6):795–807. https://doi.org/10.1002/ca.23916

6. Kwame A, Petrucka PM. A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: barriers, facilitators, and the way forward. BMC Nurs. 2021;20(1):158. https://doi.org/10.1186/s12912-021-00684-2

7. Li L, Hew KF, Du J. Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. Education Tech Research Dev. 2024;72(2):765–96. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10337-7

8. Lodhi MA, Shamim M, Robab M, Shahzad S, Ashraf A. English for doctors: an ESP approach to needs analysis and course design for medical students. Int J Engl Linguistics. 2018;8(5):205–14. https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p205

9. Perry AG, Potter PA, Ostendorf WR, Laplante N. Clinical nursing skills and Techniques-E-Book: clinical nursing skills and Techniques-E-Book. Elsevier Health Sciences; 2021. https://www.ec-undp-electoralassistance.org/_pdfs/textbook-solutions/0fVJn8/PerryAndPotterClinicalNursingSkillsAndTechniques.pdf

10. Rodriguez JA, Saadi A, Schwamm LH, Bates DW, Samal L. Disparities in telehealth use among California patients with limited english proficiency: study examines disparities in telehealth use among California patients with limited english proficiency. Health Aff. 2021;40(3):487–95. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2020.00823

11. Saba Hussain Quadeer DMS. Medical Students and English for Medical Purposes. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07511-1

12. Stein A, Dalton L, Rapa E, Bluebond-Langner M, Hanington L, Stein KF, et al. Communication with children and adolescents about the diagnosis of their own life-threatening condition. Lancet. 2019;393(10176):1150–63. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)33201-x

13. Yeheskel A, Rawal S. Exploring the patient experience of individuals with limited english proficiency: a scoping review. J Immigr Minor Health. 2019;21(4):853–78. https://link.springer.com/article/10.1007/s10903-018-0816-4

14. Zolfaghari Zahra, Karimian Zahra, Zarifsanaiey Nahid, Farahmandi Amir Yousef Navigating challenges in medical english learning: leveraging technology and gamification for interactive education – a qualitative study. 2025. 25(1). BMC Medical Education. DOI:10.1186/s12909-025-07511-1

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 821.161.2-147:784.011.26]:130.2«364»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1193-1204

Тарасенко Кирил Валентинович доцент кафедри слов'янської філології, Запорізький національний університет**,** м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-0724-808X

Мацегора Іван Леонідович доцент кафедри слов'янської філології, Запорізький національний університет**,** м.Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-0928-0689

Білошапка Віталія Сергіївна магістрантка кафедри слов'янської філології, Запорізький національний університет**,** м. Запоріжжя

СПЕЦИФІКА РЕЦЕПЦІЇ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОПУЛЯРНИХ ПІСЕНЬ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКИХ РИМЕЙКАХ ПЕРІОДУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті досліджено римейки популярних пісень, створених у період повномасштабної російсько-української війни, починаючи з 24 лютого 2022 року. Зосереджено увагу на особливостях рецепції та (пере)осмислення культурного контенту, що виникає як емоційна реакція на зовнішню агресію. Проаналізовано пісні, в яких трансформується первинний зміст відповідно до викликів часу. З'ясовано, що такі пісенні тексти не лише фіксують хроніку подій, а й відображають панівні суспільні настрої, виконують терапевтичну, комунікативну, мотивуючу функції. Пісні розглядаються як маркери колективної травми й водночас як інструменти національного самоствердження та символи резильєнтності. Автор акцентує увагу на важливій ролі таких творів у формуванні культурної пам'яті, колективного досвіду й громадянської ідентичності. Зазначається, що пісні російсько-української війни є важливою частиною сучасного національного мистецького процесу: вони слугують засобом емоційного розвантаження, демонстрацією опору, хоча і актуалізують колективну травму українського народу. Аналіз охоплює пісні російсько-української війни, при цьому наповнюючи їх новим, актуальним змістом: інтерпретацією військової тематики, іронічним ставленням до можливостей ворога. Окрема увага приділена терапевтичному ефекту пісень, використанню можливостей пародій, мовної гри та актуалізації травматичного досвіду. Пісні проаналізовано крізь призму реакції реципієнтів на

травматичний досвід війни та як засіб формування патріотичної свідомості українців. Продемонстровано також фактори успіху пісень: вони націлені не на задоволення суто комерційних або ж споживацьких буденних запитів, а є радше необхідністю душі та серця проговорити те, що болить. Секретом успіху музичних творів у реципієнта є насамперед здатність викликати миттєві емоційні реакції, легкість та простота сприйняття, наявність впізнаваних тем та мотивів. Продемонстровано, що пісні російсько-української війни містять чимало текстових маркерів та виконують значну естетичну, ідеологічну, соціокультурну функції та створюють окремий прошарок музичного літопису війни – своєрідного «пісенного фронту».

Ключові слова: музичний твір, війна, інтерпретація, стилізація, аматорське виконання, синергія, українська мова, польська мова.

Tarasenko Kyryl Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Slavic Philology Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-0724-808X

Matsehora Ivan Candidate of Philological Sciences, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Slavic Philology Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-0928-0689

Biloshapka Vitaliya Master Student Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia

SPECIFICS OF RECEPTION AND INTERPRETATION OF POPULAR SONGS IN UKRAINIAN AND POLISH REMAKES OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. The article deals with the remakes of Ukrainian wartime, created during the Russian-Ukrainian war, since February 24, 2022. It is focused on the peculiarities of reception and (re)interpretation of cultural content emerging as an emotional response to russian aggression. The study analyzes songs considered as remakes based on popular melodies that transform the original meaning according to social and military challenges of the time. It is demonstrated that such song texts reflect prevailing social moods while performing therapeutic, communicative, and motivational functions. The songs are viewed as markers of collective trauma and, simultaneously, as tools of national self-assertion and symbols of resilience. The author emphasizes the important role of these songs in

shaping cultural memory, collective experience, and civic identity. Ukrainian versions are regarded as a significant component of the modern national artistic process: they serve as a means of emotional release, a demonstration of resistance, and a marker of resilience, even as they actualize the collective trauma. The analysis covers songs that adapt familiar melodies and fill them with new, relevant contexts: interpretations of military themes, ironic portrayals of the enemy, and expressions of strong emotions toward the aggressors. Special attention is paid to the therapeutic effect of these songs, the power of recognition in their imagery and motifs, wordplay, and the (re)activation of traumatic experience. Songs are examined as artistic responses to the trauma of war and as instruments for fostering patriotic consciousness among the Ukrainians. The article also identifies the key factors contributing to their success: these works are driven not by commercial or consumer needs, but by an emotional impulse. Their appeal consists in evoking immediate emotional responses, ease of perception, and familiar themes and motifs. Despite their imitative nature, cover songs are full of textual triggers, synergistic in their fusion of music and lyrics, full of metaphorical imagery, and thus perform considerable aesthetic, ideological, and sociocultural functions. They constitute a distinct layer of the musical chronicle of war that fosters resistance, national unity, and the consolidation of civic awareness.

Keywords: musical composition, war, interpretation, stylization, amateur performance, synergy, Ukrainian, Polish.

Постановка проблеми. Пісенна творчість часів російсько-української війни вже неодноразово відрефлектовувалась у вітчизняній філологічній та культурологічній науці. Музичний культурний продукт цього часу, як вельми слушно зауважує І. Павленко, є «експресивним відгуком на те, що відбувається і змінює нас та світ навколо» [12, с. 230]. За спостереженням В. Дутчак, саме пісня часів російсько-української війни «внесла суттєві коригування в ідентифікацію національної музики на міжнародній арені» [8, с. 722].

Пісенна творчість зазначеного періоду викликає вельми потужний резонанс у суспільстві, а отже процес її осмислення все ще триває у роботах В. Дутчак [8], А. Бурлаки [4], І. Павленко [12; 13], Н. Данилюк [6], В. Дзинглюк, О. Гречихи [7], тоді як польсько-українська взаємодія, зокрема аналіз спільних польсько-українських музичних проєктів періоду російсько-української війни, став об'єктом наукових зацікавлень О. Харчишин [16; 17; 18] К. Тарасенка [15].

Приміром, відома пісня *«Гей, соколи»* вже досліджувалася вітчизняною фольклорознавицею О. Харчишин [18], а також була осмислена у працях Н. Баландіної, [1; 2], Н. Баландіної, А. Болотнікової [3] та

Б. Гальчака, О. Харчишин [5]. Пісня *«Батько наш Бандера»* була проаналізована О. Харчишин [16], а також в полі її наукової уваги опинилися чисельні колискові пісні російсько-української війни [17].

Доволі цікавий сегмент в загальному масиві пісень часів російсько-української війни представляють собою римейки відомих пісень. Незважаючи на той факт, що виконання цих пісень тяжіє радше до аматорських версій виконання, вони відіграють важливу роль в створенні культурної матриці часу.

Саме римейки на відомі пісні слугують маркером колективної культурної травми. Вони також віддзеркалюють суспільні процеси, допомагають реконструювати хронологію життєвих подій або ж допомагають побачити/почути/відчути пануючі в суспільстві умонастрої.

Не можна не погодитися із А. Бурлакою, що «квінтесенція таких пісень позиціює свого слухача як особливого, унікального – але в межах неявного й втішного усвідомлення існування тисяч інших «ви», які страждають від тих самих мук, бажань, розчарувань» [4, с. 114]. Активізація цього сегменту пісенного поля відбувається особливо під час кризових моментів історії або ж трагічних подій (революції, війни тощо), коли пісня укріплює дух, віру в перемогу та водночас слугує літописом подій.

Таким чином, **мета** цієї публікації – розглянути римейки на популярні пісні періоду російсько-української війни та визначити, які функції вони виконують. Звичайно, що всю пісенну творчість розглянути в межах однієї публікації не є можливим, втім, можливо окреслити пунктирно специфіку їхньої рецепції та характер (пере)осмислення.

Основний виклад матеріалу. Попри всі виклики воєнного часу період російсько-української війни не став лакуною в розвитку української пісні, навпаки, йдеться про розширення тематичного діапазону пісень, про появу чисельних переробок. В основі цих римейків – незмінний музичний текст популярної мелодії, який у поєднанні із новою текстовою версією народжує нові сенси та смисли, актуальні саме для пересічного українця. Оригінал пісні набуває нового життя та націлений на вже іншу слухацьку аудиторію, причому новонароджена пісня не обов'язково має бути високої естетичної якості, а націлена радше задовільняти попит аудиторії[3].

Ці римейки стали миттєвим художнім відгуком на травматичні події, вони не тільки зафіксували певні події часів російсько-української війни, але й також репрезентували доволі широкий спектр емоцій, які відчуває реципієнт.

[3]Детальніше про це див. у статті К. В. Тарасенка «Сучасна польсько-українська пісенна взаємодія: парадокси рецепції крізь призму новітніх методологій» [15].

Приміром, мелодія ***«Bella Ciao»***, яка є дуже добре відома українському реципієнтові у виконанні української виконавиці ***«Українська лють» Христини Соловій*** набула зовсім іншого смислу. В тексті пісні йдеться про шалений опір українців в перші дні війни:

Одного ранку, ще й на світанку
Земля здригнулась і враз закипіла наша кров
Ракети з неба, колони танків
І заревів старий Дніпро [14]

Сам фактор нападу рф в тексті пісні дуже вдало корелюється із миттєвою і неочікуваною для світової спільноти реакцією українців: «*Ніхто не думав, ніхто не бачив, яка насправді була українська лють*» [14]. Тут варто наголосити увагу на тому, що в тексті пісні йдеться про єдність українського народу та його незламність:

В тероборони найкращі хлопці,
Самі герої воюють у наших ЗСУ,
І джавеліни, і байрактари
За Україну б'ють русню. [14]

Тож не дивно, що ця пісня стала популярною з огляду на репрезентацію добре відомих кожному українцеві реалій, в той час як фінал пісні не залишає жодних сумнівів щодо Перемоги: «*І скоро зовсім русні не буде, А буде мир на всій Землі*» [14]. Популярність цієї кавер-версії сягає аж 153 тис. переглядів за 2022-2025 роки на платформі *Youtube* і це не враховуючи інших музичних платформ або носіїв музики. Цілком природньо, що ця пісня вже стала хітом, оскільки вона актуалізує травматичний досвід та задовольняє смаки потенційного слухача.

В пісні також зазначається дуже важливий мотиваційний компонент, як віра в перемогу та героїзація захисників, що є одним із ключових компонентів пісень російсько-української війни.

Також зазначимо, що лексеми «*тероборона», «джавеліни», «байрактари», «русня»* та ін., тобто вживання тих нюансів та деталей, добре знайомих саме українському слухачеві, слугують своєрідним засобом ідентифікації «свій-чужий», де визначається належність/неналежність до української спільноти.

Актори відомої в Україні студії «Дизель-шоу» на свій манер інтерпретували пісню групи ***The Eagles «Welcome to the hotel, California».*** Мелодію оригіналу не змінено, а текст пісні побудовано на українських реаліях: сформовано образ «*розгромленої*», «*прибитої*» [19] ворожої армії, оскільки «*чомусь туди тягне москалів знов і знов*» [19]. Також згадуються відомі кожному українцеві/ці географічні локації (*Димер, Буча, Гостомель, Катюжанка, Ірпінь, Одеса, Херсон, Маріуполь, Чернігів, Суми і Конотоп* та

ін.), які ворогові краще не знати, в іншому випадку його так звана «армія» зазнає поразки.

Ці текстові формули слугують тригером для читача завдяки ефекту впізнаваності, слугують маркером розпізнавання «свій/чужий», а знижена або ненормативна лексика дуже часто покликана підсилити емоційний ефект пісні. Також тут йдеться про засоби ідентифікації, аналогічні попередній пісні та які мають географічну специфіку.

Використання ненормативної лексики в тексті, думається, є наслідком знакового звернення до російського корабля, а в цьому тексті бачимо спекуляцію на лексичній вседозволеності. Водночас, актуалізація травматичних переживань разом із проговоренням/проспівуванням пісні має потужний терапевтичний ефект, який можна порівняти з ефектом катарсису. Використання ненормативної лексики допомагає слухачеві зняти напругу (*suspense*), висловити ті емоції та почуття, які в нього/неї наболіло. З психологічної точки зору йдеться про такий собі маргіналізований канал для виходу агресії, страху або ж розчарування.

Приспів пісні містить неперекладену англомовну лексику, але вона є зрозумілою для слухача та імпліцитно демонструє відмову від «руського миру», орієнтацію на західний вектор розвитку та підтримку західних країн у боротьбі з окупантом:

Welcome to the Hotel Чорнобаївка!
Кожен раз ***сюрпрайз****,*
все, як в перший раз,
зустріч – вищий клас
Велкам ту зе *пекло в Чорнобаївку!*
Тут прибили вас,
розбомбили вас
вже 12 раз! [виділено мною – К.Т.] [19]

Подібна жанрова трансформація з оптимістично налаштованого англомовного оригіналу пісні-подорожі на пісню-пересторогу з жорсткими реаліями, ненормативною лексикою та іронічним підтекстом свідчить про зміну модальності, яка прийшлася до смаку українському слухачеві, отримавши велику кількість вподобайок та переглядів на платформі Youtube. Тут йдеться про переосмислення канону, а саме про інший засіб комунікації із реципієнтом.

В цьому випадку можна спостерігати, як римейк став доволі популярним, хоча і є типовим прикладом «байрактарщини» та спробою «хайпанути». І хоча спекуляція на темі не є позитивною практикою, з іншого боку – це автентичний прояв народної творчості в екстремальних умовах, який ще надовго збережеться в людській пам'яті. Думається, що цей

приклад є яскравою ілюстрацією розмитості «високої» та «низької» культур, а також зниженням естетичної планки, розмитістю естетичних кордонів.

Одразу ж варто підкреслити, що ненормативна лексика на адресу російського керманича лунає і зі сторінок пісень іншими мовами, здебільшого слов'янського походження. Так, відомий, епатажний, польський репер Cypis став автором пісні «*putin*», де використано нецензурну лексику, яка співпадає із умонастроями українців та водночас нівелює російські наративи. Диктатора зображено у пісні як нелюдь, а якщо точніше – то *chory psychopato (хворий психопат), rosyjskie ścierwo (російське стерво), zbrodniarz wojenny, jaki ma krew na rękach cywila niewinnego (військовий злочинець, який має на руках кров безвинних цивільних)* [20]. Як бачимо, Cypis вразив світ своєю композицією, що спричинила ефект щойно вибухнувшої бомби, тож звичайно, що пісня стала доволі популярною, оскільки мовний бар'єр в ній майже відсутній.

Зазначимо, що під час війни в Польщі з'явилося чимало римейків або переробок на тему російсько-української війни. Приміром, пісня «*Oni skaczą dla Putina*» у виконанні відомого коміка та імітатора Марцина Внука є пародією на пісню «*Ona tańczy dlia mnie*». Лірична пісня перетворилася на пісню-пародію, де висміюються зазомбовані пропагандою росіяне. Зазначимо, що український досвід резонує в культурі Польщі та цей резонанс є співзвучний обом націям.

Іншим прикладом польської творчості, в якій є чимало римейків на тему російсько-української війни, є пісня «***Wacek i jego czołg*», яка є пародією на пісню/колядку «*Święty Mikołaj*». В переробленому варіанті пісні йдеться про російського солдата Васька,а що приїхав в Україну на танку, але все пішло не так, як очікувалось. В цьому випадку можемо спостерігати тематичні паралелі із піснею В. Кукоби «Пісня про путю», а також спостерігати ідентичність реакцій та ментальних процесів щодо російьско-української війни, які розгортаються в соціумі. Зазначимо, що польська пісенна творчість в цьому випадку є частиною культурної та медійної реакції на російсько-українську війну, тож маємо доволі продуктивні випадки польсько-української пісенної взаємодії.**

Ще однією спробою «хайпанути» та типовим прикладом «байрактарщини» є пісня у виконанні В. Кукоби «Пісня про путю», яка, доречі є переробкою відомої пісні «Їхали козаки». Художній образ путіна, створений в пісні виявився доволі колоритним: *«падла», «паразит», «погань», «паскудо», «гаде»* [9].. Автори тексту не цураються і опису тілесного низу та фізіологічних подробиць: *«замість України проковтнеш гранату», «тобі вкраїнці двинули під ...», «тебе паразита роздеруть на клоччя»* [9].

Зазначимо, що, як і у польській версії тексту, українська версія пісні виконує терапевтичну функцію, яка допомагає слухачеві зняти напругу, проговорити/проспівати наболілі емоції або почуття. Думається, що українська пародія генерує інші, хай і більш низької естетичної якості культурні смисли.

До римейків вдаються і представники українських медіа, чия професійна діяльність не пов'язана із музикою. Так, за часів російсько-української війни, відома ведуча ***Леся Нікітюк*** виконала ліричну пісню ***«Сіла птаха»*** на власний манер. В українській версії у виконанні Л. Никитюк спростовується багато наративів кремля: приміром, популярний в суспільстві рф фейк про біолабораторії в тексті пісні інтерпретовано як птах із вживленим в таємних голуб'ятнях за Дніпром електронним чипом, який *«розпиляє вірус, щоб не було в світі москаля»* [10], саме він буде запліднювати жінок, а діти будуть *«схожі на Бандеру»* [10] та *«не зможуть по-кацапські розмовляти»* [10]. Також в тексті йдеться про гусей, горобців, мишей, які всі поголовно мають військове звання та працюють на розвідку України:

А іще в нас на озброєнні є гуси,
вони в небі літаки таранять всі,
мітять влучно голуби піхоту руських,
*потім кучно с*руть градом горобці.*
*Бійтесь су*и, бо у нас «на Украине»,*
навіть в миші офіцерське є звання,
в лісі й полі, під землею і на небі,
ненавидять усім серцем москаля [10].

Подібний римейк відомої пісні ілюструє всі ключові ідеї пісні, тож не дивно, що ефект від пісні виявився навдивовижу потужним: в інтернеті вона отримала рекордну кількість переглядів, вподобайок та коментарів. Звичайно, що одним із критеріїв популярності пісні є сама особистість Лесі Нікітюк, а також оптимістично налаштована тональність пісні та деконструкція ворожих наративів в тексті. Варто підкреслити, що насамперед ця пісня за змістовим навантаженням виконує ту ж саму важливу функцію, що і пісні російсько-української війни, створені професійними музикантами, таким як Н. Могилевська, І. Білик, О. Полякова, гурти «Антитіла», А. Мірзоян, О. Пономарьов та ін.

Найбільш репрезентативним прикладом української пісні є пародія на «Ніч яка місячна», яку виконували музиканти та аматори. І впізнаваність мелодії пісні, і легкий для запам'ятовування мотив, і пронизливі іронічні текстові фрагменти на кшталт *«Вийди ти ж, вовочка, зі свого бункера – Мертвих солдат позбирай! Ти не лякай нас своїми ракетами, Боєголовку сховай!»* [11] і застерігають ворога, і демонструють здатність до опору

агресорові. Синергія улюбленої багатьма поколіннями українців мелодії у поєднанні із текстовими маркерами (*«горіли руські танки»* [11], *«байрактарівський дощик»* [11], *«хлопці з Джавелінами»* [11] органічно доповнює літопис пісень російсько-української війни, стимулюючи на подальший опір та мотивуючи українців.

Висновки. Поява римейків популярних пісень у виконанні українських співаків є і реакцією на події російсько-української війни, і результатом самовираження виконавців, і водночас символом ризельєнтності українського народу. Римейки слугують миттєвим художнім відгуком на травматичні події. Саме вони і фіксують хронологію подій, і репрезентують широкий спектр емоцій (біль, страх, лють, сарказм, віра в перемогу та ін.), і трансформують індивідуальну травму в колективний досвід і навпаки.

І хоча естетична цінність та художня якість такого культурного продукту не є високою, а радше проявом так званої «байрактарщини», їх все ж таки можна вписати у літопис пісень російсько-української війни. Річ у тім, що вони виконують важливі для слухача функції (терапевтична, ідентифікаційна, мотиваційна, комунікативна), містять чимало метафоричних образів (путін-диявол, Україна-жінка), і, що найголовніше, містять актуальні для кожного українця сенси та смисли. Ідеї, які закладені в цих піснях несуть вагоміше навантаження ніж лексичне або ж музичне оформлення. Саме смисловий контент таких римейків якнайкраще віддзеркалює соціокультурну ситуацію в Україні за часів війни та є своєрідним маркером смаків певних кіл суспільства. Також підкреслимо важливий аспект міжкультурної комунікації: український досвід активно резонує в культурному просторі країн-сусідів, виникають паралельні художні реакції на одну й ту саму агресію, що свідчить про формування спільного інформаційно-культурного фронту спротиву. Україна постає не лише як об’єкт агресії, але й активно продукує актуальні культурні смисли, здатні знаходити відгук в інших країнах. Римейки періоду російсько-української війни є не маргінальним явищем, а важливим компонентом сучасної культурної матриці. Вони виконують роль швидкого, емоційно насиченого «літопису почуттів», інструменту психологічного захисту, соціальної консолідації та культурного спротиву. Ці пісні демонструють, як народна творчість миттєво реагує на історичні виклики. Секретом шаленого успіху пісень серед аудиторії є насамперед виклик миттєвих емоційних реакцій, легкість та простота сприйняття, впізнавані теми та мотиви. Потужний терапевтичний, мотиваційний та комунікативний ефект від такого продукту слугує каталізатором процесів боротьби із ворогом та є незамінним атрибутом потужної ідеологічної зброї, таким собі «пісенним фронтом» у боротьбі за незалежність України та її світле майбутнє.

Література

1. Баландіна Н. Масифікація польсько-української пісні «Hej, sokoły!» («Гей, соколи!»). *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 4–8.

2. Баландіна Н. Польсько-українська пісня «Hej, Sokoły!»: соціально-історичні контексти та смислові домінанти. *Слов'янський збірник*. 2019. Вип. 23. С. 90–104.

3. Баландіна Н., Болотнікова А. Польсько-українська пісня «Hej, Sokoły!» як інтеркультурне комунікативне явище. *Przegląd Wschodnioeuropejski.* 2020 № XI/1. P. 231–240.

4. Бурлака А. Українська естрадна пісня в сучасній масовій художній культурі): дис. ... доктора філософії : 034 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2023. 194 с.

5. Гальчак Б., Харчишин О. Польсько-українські відносини на тлі історії популярної пісні «Hej, Sokoły!». *Русинистични студиї*. 2021. Т. 4. № 4. P. 39–56.

6. Данилюк Н. Фольклорні джерела пісенних текстів в часи російсько-української війни. *Культура слова*. 2023. № 98. С. 42–56.

7. Дзинглюк О., Гречиха В. Патріотична пісня як невід'ємний елемент національної свідомості українців. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 9 (2). С. 118–123.

8. Дутчак В. Від музики майдану до музики війни: український феномен. *The Russian-Ukrainian war (2014–2022): historical, political, cultural, educational, religious, economic, and legal aspects* : scientific monograph. Riga : Publishing House «Baltija Publishing», 2022. С. 716–725.

9. Кукоба В. Пісня про Путю. URL: https://www.youtube.com/watch?v=fGPuEAu0bwQ (дата звернення : 15.09.2025).

10. Нікітюк Л. Сіла птаха. URL: https://www.youtube.com/watch?v=bpqAAcGT_Zc (дата звернення : 15.10.2025).

11. Ніч яка місячна. URL: https://www.youtube.com/watch?v=I9AlgAOnG60 (дата звернення : 15.03.2025).

12. Павленко І. Пісні російсько-української війни у контексті розвінчання радянських ідеологем . *Література й історія : матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. Запоріжжя. 14–18 листопада 2022 р. Запоріжжя. 2022. С. 230 – 232.

13. Павленко І. Гендерні проєкції українських пісень періоду російсько-української війни. *Література й історія : матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. Запоріжжя. 14–15 листопада 2024 р. Запоріжжя. 2024. С. 279 – 282.

14. Соловій Х. Українська лють (Bella Ciao cover). URL: https://www.youtube.com/watch?v=PqVCQEthhOU (дата звернення : 15.10.2025).

15. Тарасенко К. Сучасна польсько-українська пісенна взаємодія: парадокси рецепції крізь призму новітніх методологій. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія «Філологія». 2024. Вип. 65. С. 122–127.

16. Харчишин О. Батько наш Бандера. *Народознавчі зошити*. 2022. № 1. С. 243–251.

17. Харчишин О. Колискові пісні в умовах російсько-української війни (з 2014 р.): особливості функціонування. *Народознавчі зошити*. 2023. № 6. С. 1459–1468.

18. Харчишин О. Сучасні українсько-польські народнопісенні стилізації як форми етнокультурного сусідства та спільного культуротворення. *Народознавчі зошити.* 2020. № 3 (153). С. 605–613.

19. Hotel Чорнобаївка. URL: https://www.youtube.com/watch?v=aIIngU1I6pA&t=100s (дата звернення : 15.09.2025).

20. Cypis putin URL : https://www.youtube.com/watch?v=dBqBJ6C5Mkw&t=43s (дата звернення 15.09.2025).

References

1. Balandina, N. (2018). Masifikatsiia polsko-ukrainskoi pisni «Hej, sokoły!» [Massification of the Polish-Ukrainian song «Hej, sokoły!»]. *Molodyi vchenyi*, №9, P. 4–8.

2. Balandina, N. (2019). Polsko-ukrainska pisnia «Hej, Sokoły!»: sotsialno-istorychni konteksty ta smyslovi dominanty [Polish-Ukrainian song «Hej, Sokoły!»: socio-historical contexts and semantic dominants]. *Slovyanskyi zbirnyk*, №23, P. 90–104.

3. Balandina, N., & Bolotnikova, A. (2020). Polsko-ukrainska pisnia «Hej, Sokoły!» yak interkulturne komunikatyvne iavyshche [Polish-Ukrainian song «Hej, Sokoły!» as an intercultural communicative phenomenon]. *Przegląd Wschodnioeuropejski*, №XI(1), P. 231–240.

4. Burlaka, A. (2023). Ukrainska estradna pisnia v suchasnii masovii khudozhnii kulturi [Ukrainian pop song in contemporary mass art culture] (Doctoral dissertation). Kyiv National University of Culture and Arts. 191p.

5. Halchak, B., & Kharchyshyn, O. (2021). Polsko-ukrainski vidnosyny na tli istorii populiarnoi pisni «Hej, Sokoły!» [Polish-Ukrainian relations in the context of the song «Hej, Sokoły!»]. *Rusynistychni studii*, №4(4), P. 39–56.

6. Danyliuk, N. (2023). Folklorni dzherela pisenykh tekstiv v chasy rosiisko-ukrainskoi viiny [Folklore sources of song texts during the Russian-Ukrainian war]. *Kultura slova*, №98, P. 42–56.

7. Dzinglyuk, O., & Hrechykha, V. (2019). Patriotychna pisnia yak nevid'iemnyi element natsionalnoi svidomosti ukraintsiv [Patriotic song as an integral element of Ukrainian national consciousness]. *Zakarpatski filolohichni stu*dii, №9(2), P. 118–123.

8. Dutchak, V. (2022). Vid muzyky Maidanu do muzyky viiny: ukrainskyi fenomen [From the music of Maidan to the music of war: the Ukrainian phenomenon]. *The Russian-Ukrainian war (2014–2022): historical, political, cultural, educational, religious, economic, and legal aspects* : scientific monograph. Riga: Baltija Publishing, P. 716–725.

9. Kukoba, V. (2025). Pisnia pro putiu [Song about Putia]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=fGPuEAu0bwQ

10. Nikituk, L. (2025). Sila ptakha [The bird has flown]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=bpqAAcGT_Zc

11. Nich yaka misyachna [What a Moonlit Night]. (2025). *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=I9AlgAOnG60

12. Pavlenko, I. (2022). Pisni rosiisko-ukrainskoi viiny u konteksti rozwinchannia radianskykh ideolohiem [Songs of the Russian-Ukrainian war in the context of dismantling Soviet ideology]. *Literatura i istoriia: Conference materials*. Zaporizhzhia. P. 230-232.

13. Pavlenko, I. (2024). Henderni proiektsii ukrainskykh pisen periodu rosiisko-ukrainskoi viiny [Gender projections of Ukrainian songs during the Russian-Ukrainian war]. *Literatura i istoriia*. Zaporizhzhia. P. 279–282.

14. Solovii, K. (2024). Ukrainska liut′ [Ukrainian Anger]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=PqVCQEthhOU

15. Tarasenko, K. (2024). Suchasna polsko-ukrainska pisenna vzaiemodiia: paradoxy retseptsii [Contemporary Polish-Ukrainian song interaction: paradoxes of reception]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia «Filolohiia»*, №65, P. 122–127.

16. Kharchyshyn, O. (2022). Batko nash Bandera [Our Father Bandera]. Narodoznavchi zoshyty, №1, P. 243–251.

17. Kharchyshyn, O. (2023). Kolysskovi pisni v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny (z 2014 r.) [Lullabies in the context of the Russian-Ukrainian war]. Narodoznavchi zoshyty, №6, P. 1459–1468.

18. Kharchyshyn, O. (2020). Suchasni ukrainsko-polski narodopisni stiliatsii [Modern Ukrainian-Polish folk song stylizations]. Narodoznavchi zoshyty, №3, P. 605–613.

19. Hotel Chornobaivka. (2025). [Hotel Chornobaivka].*YouTube*. https://www.youtube .com/watch?v=aIIngU1I6pA&t=100s

20. Cypis. (2025). putin. [putin] *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=dBqBJ 6C5Mkw&t=43s

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 811.111:81.373.46

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1205-1217

Тарасова Ольга Володимирівна Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та перекладознавства. https://orcid.org/0000-0001-8574-6466

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ БАГАТОКОМПОНЕНТНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У МАШИНОБУДУВАННІ ТА МЕТАЛООБРОБЦІ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У сучасних текстах машинобудівної та металообробної тематики багатокомпонентні терміни розглядаються як найбільш складні та дискусійні для належного перекладу відповідних одиниць спеціалізованої лексики. У статті доведено, що ключова особливість лежить в площині поєднання у зазначених термінах декілька семантично та функціонально різнорідних компонентів, що фактично й відображають ключові конструктивні, технологічні й експлуатаційні характеристики об'єктів. Одним із найбільш дискусійних питань в контексті дослідження проблематики перекладу багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці видається аспект еквівалентності та термінологічної варіативності. Пояснення дискусійного характеру даного питання полягає у фактичній відсутності усталених чи чітко закріплених відповідників у мові перекладу. У статті досліджено особливості здійснення перекладу багатокомпонентної термінології визначеної сфери крізь призму нівелювання деструктивних аспектів еквівалентності та термінологічної варіативності.

Варто враховувати й когнітивні та технологічні аспекти перекладу, що відіграють не менш важливого значення щодо перекладу багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці. У статті доведено, що професійна діяльність, що пов'язана з багатокомпонентними термінами супроводжується підвищеним когнітивним навантаженням, яке зумовлене складністю внутрішньої організації таких одиниць і необхідністю їх багаторівневої інтерпретації. У статті визначено, що дуалістичне поєднання сучасних інформаційно-технологічних здобутків та проведення фахової перевірки (постперевірки) є передумовою для зростання показника якості здійсненого перекладу багатокомпонентних термінів, передусім у сфері машинобудування та металообробки. Крім того, у статті досліджено й інші практичні аспекти, що впливають на забезпечення кінцевого коректного збереження функціонального призначення відповідного об'єкту чи процесу.

Ключові слова: перекладознавство; багатокомпонентний термін; машинобудування та металообробка; калькування; коректний переклад.

Tarasova Olga Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of German Philology and Translation Studies. https://orcid.org/0000-0001-8574-6466

FEATURES OF TRANSLATION OF MULTI-COMPONENT TERMINOLOGY IN MECHANICAL ENGINEERING AND METALWORKING: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

Abstract. In contemporary texts on mechanical engineering and metalworking, multi-component terms are considered the most complex and controversial for the proper translation of relevant units of specialised vocabulary. The article proves that the key feature lies in the combination of several semantically and functionally heterogeneous components in these terms, which actually reflect the key design, technological and operational characteristics of objects. One of the most controversial issues in the context of researching the translation of multi-component terms in mechanical engineering and metalworking is the aspect of equivalence and terminological variability.

The controversial nature of this issue can be explained by the actual absence of established or clearly defined equivalents in the target language. The article examines the peculiarities of translating multi-component terminology in a specific field through the prism of levelling the destructive aspects of equivalence and terminological variability.

It is also important to consider the cognitive and technological aspects of translation, which play an equally important role in the translation of multi-component terms in mechanical engineering and metalworking. The article proves that professional activities related to multi-component terms are accompanied by increased cognitive load, which is due to the complexity of the internal organisation of such units and the need for their multi-level interpretation. The article determines that the dualistic combination of modern information and technological achievements and professional human verification (post-verification) is a prerequisite for improving the quality of the translation of multicomponent terms, primarily in the field of mechanical engineering and metalworking. In addition, the article explores other practical aspects that influence the final correct preservation of the functional purpose of the relevant object or process.

Keywords: translation studies; multi-component term; mechanical engineering and metalworking; calquing; correct translation.

Постановка проблеми. Враховуючи динамічні процеси розвитку, інтенсифікації та інтеграції до національної площини міжнародної науково-технічної комунікації все більшої актуалізації набуває питання перекладу спеціалізованої термінології, особливо у сфері машинобудування та металообробки. Одним із найбільш дискусійних факторів у визначеному векторі видається складність однозначного перекладу багатокомпонентних термінів, які синтезують в собі одразу декілька семантично та функціонально різних компонентів (елементів) та відображають ключові конструктивні, технологічні та експлуатаційні характеристики відповідних технічних об'єктів чи технологічних процесів.

Структурна невідповідність мовних систем, відсутність усталених термінологічних відповідників (стандартів), а також широкий спектр так званої «варіативності» перекладацьких підходів нівелюють системне і стабільне забезпечення адекватності та однозначності перекладу відповідного терміну. Крім того, особливого значення дана проблематика набуває в контексті технічної документації, де некоректне або варіативне відтворення функціонального призначення терміну може призводити не лише до комунікативного дисбалансу, а й до ряду практичних ризиків у процесі проєктування, виробництва та експлуатації відповідного технічного обладнання.

Враховуючи мультифакторність даного питання, виникає практична необхідність щодо проведення комплексного дослідження, що враховуватиме каталог теоретичних та практичних аспектів під час перекладу багатокомпонентної термінології з урахуванням галузевої специфіки машинобудування та металообробки .

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження проблемних питань забезпечення коректного перекладу у різноманітних специфічних сферах здійснювали чимало відомих науковців та практичних працівників. Такі автори системно розглядали не тільки загальні проблемні аспекти забезпечення належного перекладу відповідних текстів, однак й враховували специфіку відповідної сфери, що передбачає дотримання ряду теоретично-прикладних аспектів. У зв'язку з цим особливу увагу належить віднести наступним автором: М. Кабесас-Гарсія, К. Кагеура, Т. Курбатова, А. Лафренц, Е. Лапшинова-Колтунскі, П. Леон-Араус, С. Дайлен, Л. Цапенко, О. Гвозд.

Тим не менш, навіть враховуючи такі ґрунтовні науково-практичні напрацювання у сфері перекладу термінів у різноманітних напрямках та зважаючи на специфічність запропонованої сфери машинобудування та металообробки, пропонується провести комплексне дослідження з врахуванням теоретичних та практичних факторів.

Мета статті: дослідити особливості перекладу багатокомпонентної термінології у машинобудуванні та металообробці, враховуючи теоретичні та практичні фактори запропонованої сфери.

Виклад основного матеріалу. Висвітлення проблемних аспектів під час перекладу багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці є мультифакторним питанням, що охоплює в собі дуалістичне синтезування теоретичних та практичних особливостей. Першочергово пропонується сфокусувати увагу на теоретичних передумовах аналізу багатокомпонентних термінів. У сучасних текстах машинобудівної та металообробної тематики багатокомпонентні терміни розглядаються як найбільш складні та дискусійні для належного перекладу відповідних одиниць спеціалізованої лексики. Причиною цьому видається особливість, що лежить в площині поєднання у зазначених термінах декілька семантично та функціонально різнорідних компонентів, що фактично й відображають ключові конструктивні, технологічні й експлуатаційні характеристики об'єктів. Причому, визначені характеристики є основними факторами, що відмежовують один об'єкт від іншого, що є критично важливим з точки зору практичного використання під час машинобудівної та металообробної діяльності. Таким чином, поява різних термінів є об'єктивною потребою, що задовольняє вимоги інженерного дискурсу в максимально точній, однозначній і компактній номінації складних технічних категорій. В свою чергу, відповідний термін обумовлюється не лише номінативною функцією, однак й реалізує системоутворюючу функцію, що спрямована на впорядкування професійного знання та його точну трансляцію в межах фахового дискурсу[1].

Тим не менш, враховуючи прагнення до формування максимальної точності поряд із інформативним змістом відповідного терміну, паралельно відбувається його структурно-контекстне насичення, що вагомо каталізує ускладнення міжмовної передачі змісту. Багатокомпонентний термін акумулює кілька смислових рівнів, однак далеко не всі з них однаковою мірою актуалізуються в мові перекладу. З практичної точки зору, зазначена особливість зумовлює необхідність з боку перекладача враховувати не тільки формальну структуру терміну, проте й забезпечувати відбір релевантних смислових компонентів відповідно до стандартів і традицій терміносистеми цільової мови. Фактично, це створює підґрунтя до поширення думки, що внаслідок цього сам переклад багатокомпонентних термінів виходить за межі суто лінгвістичної операції та має бути розглянутий крізь призму інтерпретативної діяльності.

Крім того, слід звернути увагу й на іншу особливість багатокомпонентних термінів у сфері машинобудування, що лежить в площині

забезпечення в останніх чіткої ієрархічної структури. В такому випадку, кожен компонент реалізовує відповідну номінативну функцію, зокрема щодо ідентифікації того чи іншого типу механізму; принцип його дії; матеріал (сировина) з якого він виготовлений; геометричні параметри; спосіб обробки та ключові експлуатаційні властивості. Видається, що комбінування зазначених компонентів утворює складну семантичну конструкцію, що обумовлюється багатовимірним характером відповідного технічного об'єкту або процесу. Внаслідок цього, багатокомпонентні терміни, зазвичай, постають у формі компактних інформаційно-змістовних блоків, що трансформують розгорнуті описові конструкції та забезпечують мінімізацію мовних засобів у професійній комунікації [2].

З огляду на зазначене, центральним фактором постає попередній аналіз функціонально-семантичної організації багатокомпонентного терміна. Видається, що формальне зіставлення лексичних відповідників компонентів не може гарантувати забезпечення перекладацької адекватності, так як це не відображає внутрішніх семантичних кореляцій та їхньої ролі в загальній концептуальній структурі відповідного терміна. Це зумовлює й пошук оптимальної стратегії для збереження змісту термінів у сфері машинобудування та металообробки. Резюмуючи, слід визначити, що теоретичні передумови проведення аналізу багатокомпонентних термінів у сфері машинобудування та металообробки ґрунтуються на розумінні останніх як інтегрованих термінологічних структур, що синтезують в собі лінгвістичні й галузеві параметри. А тому, належний фокус уваги до зазначеної специфіки є імпульсом та ключовою передумовою для подальшого висвітлення структурно-семантичних, когнітивних і практичних аспектів їх перекладу.

Надалі, пропонується дослідити питання структурно-семантичного перекладу. Отже, в рамках здійснення перекладу багатокомпонентних термінів, спостерігаються систематичні структурні трансформації, що пояснюється структурною неоднорідністю мовних систем та відмінностями у способах вербалізації спеціалізованих знань (понять). Зокрема, англомовна технічна документація, у тому числі й у сфері машинобудування характеризується домінуванням іменникових ланцюжків, що формуються за принципом препозиційного розташування атрибутивних елементів, що дає змогу поетапно нарощувати кілька означальних компонентів. З точки зору практичного застосування, досліджена модель забезпечує ґрунтовне інформативно-змістовне наповнення терміну, однак в той же час й значним чином ускладнює його інтерпретацію в межах перекладу. Натомість, українська мова характеризується домінуванням саме аналітико-синтетичних конструкцій, в межах яких смислові взаємозв'язки між складниками реалізуються за

допомогою відповідних відмінкових форм, прийменникових сполук що фактично передбачає структурну трансформацію терміна [3]. На сьогоднішній день, центральною проблемою забезпечення релевантного перекладу залишається ієрархія компонентів багатокомпонентного терміна, зокрема що стосується ідентифікації його семантичного ядра. Наслідком нехтування особливостями побудови семантичного ядра, зокрема здійснюючи переклад у формі лінійної послідовності елементів відповідного англомовного терміну є втрата смислової сутності (смислових зв'язків). Видається, що зазначений фактор нівелює забезпечення якості автоматичного перекладу тексту або за допомогою інструментів штучного інтелекту, що містить терміни із сфери машинобудування та металообробки, внаслідок здійснення буквального відтворення структури оригіналу. З практичної точки зору, найбільш деструктивним фактором неправильного здійснення перекладу видається вивчення технічної документації щодо використання відповідного механізму, дослідження документації щодо проектування механізму чи іншого об'єкту; безпосереднього виробництва чи під час експлуатації обладнання. Ключовим ризиком нерелевантного перекладу є підвищення ризику неправильного застосування того чи іншого механізму та зростання ризику травмування фахівців [4].

Одним із найбільш дискусійних питань в контексті дослідження проблематики перекладу багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці видається аспект еквівалентності та термінологічної варіативності. Пояснення дискусійного характеру даного питання полягає у фактичній відсутності усталених чи чітко закріплених відповідників у мові перекладу. У практиці перекладу машинобудівних і металообробних текстів дуже часто спостерігається застосування паралельно одразу кількох еквівалентів одного терміна, які можуть відрізнятися, як структурно, так і семантично. Видається, що у разі відсутності централізованих усталених термінологічних баз і чітких рекомендацій щодо пріоритетності тих чи інших варіантів перекладачі змушені покладатися на власний досвід або локальну (регіональну) традицію чи навіть на регіональні особливості мови (на шталт *American English, British English, Australian English*) що додатково посилює варіативність.

На жаль, це набуває особливого значення в контексті новітніх технологій у сфері машинобудування та металообробки, де система термінології має динамічний характер і часто зазнає змін. Через це, зміни до термінологічного каталогу відбуваються частіше, ніж здійснюється системна кодифікація у галузевих стандартах та усталених довідкових джерелах, що нівелює однозначність процесу вибору того чи іншого змістовного значення після перекладу [5].

У даному випадку актуалізується питання застосування різноманітних стратегій надання оригінального змістовного значення відповідного багатокомпонентного терміна з боку перекладача. Основними стратегіями у даному випадку найчастіше виступають калькування, формування тимчасових термінологічних одиниць, описовий переклад тощо. Зокрема, основним недоліком застосування калькування полягає у тому, що останнє далеко не завжди може забезпечити відповідність підходам до термінотворення мови-цілі. В свою чергу, формування тимчасових термінологічних одиниць набуває обмеженого характеру, що полягає у поширенні випадків кількох паралельних варіантів перекладу одного й того самого поняття. Натомість, недоліком застосування стратегії описового перекладу залишається деструкція принципу лаконічності фахового мовлення. Не вдаючись до детального огляду переваг та недоліків сучасних стратегій надання оригінального змістовного значення відповідного багатокомпонентного терміна з боку перекладача, слід резюмувати, що застосування зазначених стратегій зумовлює розвиток термінологічної варіативності та неузгодженості в межах одного тексту або комплексу документів, що негативно впливає на якість технічної комунікації. Проблема еквівалентності ускладнюється також контекстуальною залежністю значення багатокомпонентних термінів.

А тому, окремі компоненти таких термінів можуть мати різний обсяг значення залежно від галузі застосування, типу обладнання або технологічного процесу, в якому вони використовуються. Презюмуючи можливість застосування різних стратегій від того чи іншого перекладача, поширюються практики виникнення хоча й суміжних, проте при диференційованих контекстах фундаментально різні змістовні значення [6]. Таким чином, враховуючи визначені особливості, професійна компетентність перекладача набуває особливого практичного значення. Більше того, діяльність перекладача має розглядатись крізь призму сукупності лінгвістичних знань і навичок поряд із здатністю орієнтуватися в терміносистемі галузі, критично оцінювати наявні перекладацькі рішення. Видається, що інтеграція перекладацької практики з термінологічним аналізом і галузевою експертизою формує передумови для мінімізації варіативності та забезпечення більшої стабільності термінологічних відповідників у фахових текстах.

Варто враховувати й когнітивні та технологічні аспекти перекладу, що відіграють не менш важливого значення щодо перекладу багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці. Дійсно, професійна діяльність, що пов’язана з багатокомпонентними термінами супроводжується підвищеним когнітивним навантаженням, яке зумовлене складністю внутрішньої організації таких одиниць і необхідністю їх багаторівневої

інтерпретації. На практиці ж, перекладач має одночасно враховувати ряд факторів, починаючи від проведення аналізу формальної структури терміну, продовжуючи вивченням семантичної сторони поряд із дослідженням функціонального призначення в межах відповідного технічного дискурсу, а закінчуючи співвідношенням параметрів з очікуванням профільного фахівця-реципієнта [7]. А тому, багатовекторність досліджених перекладацьких рішень ґрунтовно відрізняє роботу з багатокомпонентними термінами від перекладу загальновживаної лексики.

Сутність когнітивної обробки багатокомпонентнів термінів лежить в площині здатності з боку перекладача поєднувати паралельно декілька операцій, як-то: декомпозування терміну на окремі компоненти; висвітлення між ними семантичних зв'язків; відтворення концептуальної моделі об'єкту чи відповідного процесу, а також подальшу практичну реінтеграцію до мовної системи перекладу. Крім того, доцільно зважати й на іншу особливість, що полягає у необхідності здійснення прогнозування того, як перекладений термін буде в подальшому інтерпретований у професійному середовищі, зокрема з точки зору точності, однозначності та відповідності галузевим стандартам.

Враховуючи активний розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій, все більшої ролі набувають різноманітні технологічні інструменти. Тим не менш, на сьогоднішній день, інструменти на кшталт профільних систем автоматичного перекладу чи програм штучного інтелекту не можуть належним чином забезпечити адекватність смислового відтворення в рамках перекладу. Навіть зважаючи на значний прогрес у розвитку відповідних програмних мережах, останні орієнтуються на відтворення багатокомпонентних термінів формально, тобто використовуючи статистичні відповідності чи формально-ланцюговий перелік, нівелюючи галузеву логіку та стандартизовані підходи до терміновживання. З точки зору практичного використання це простежується виникненням ряду помилок, пов'язаних із некоректною ідентифікацією визначенням ядра терміна, деструкцією ієрархії компонентів або використанням нетипових для фахового дискурсу конструкцій [9]. Тому, на сьогодні, дедалі більшого значення набуває діяльність, пов'язана із постредагуванням автоматизованого програмного перекладу. Дана діяльність визначається як обов'язковий етап профільної діяльності, що пов'язана із використанням технічної документації чи інших текстів технічного спрямування. Ефективність постредагування визначається виправлення формальних та змістовних помилок та проведення когнітивної оцінки адекватності (релевантністю) контексту та функціонального призначення документа. Видається, що дуалістичне поєднання сучасних інформаційно-технологічних здобутків та

проведення фахової людської перевірки (постперевірки) є передумовою для зростання показника якості здійсненого перекладу багатокомпонентних термінів, передусім у сфері машинобудування та металообробки. Це неодмінно створює підґрунтя до зростання ролі саме допоміжних технологічних інструментів, що фокусуються не на заміні профільного перекладача, а на технологічній підтримці під час ухвалення рішень. Одним із найбільш ефективних засобів визначеного поєднання є «корпусні технології», що покликані аналізувати реальну форму вживання багатокомпонентних термінів у текстах зі сфери машинобудування та металообробки. Таким чином, застосування корпусного підходу надає можливість висвітлити типові моделі термінотворення, зіставляти різні варіанти перекладу та оцінювати їхню частотність і прийнятність у професійному середовищі, що має особливе практичне значення для машинобудівної та металообробної тематики [8]. Крім того, особливої цінності при даному контексті набувають паралельні корпуси, що фактично відображають вже реалізовані перекладацькі рішення, передусім у документації технічної сфери. Натомість, аналіз таких корпусів дає змогу не тільки ідентифікувати усталені відповідники, а й простежувати системні тенденції формування термінологічної уніфікації або, навпаки, варіативності в межах галузі. Резюмуючи, слід констатувати, що досліджені корпусні дані стають вагомим емпіричним підґрунтям для подальшого прийняття обґрунтованих перекладацьких рішень.

Надалі, пропонується дослідити практичні особливості здійснення перекладу термінів у сфері машинобудування та металообробки. Зокрема, найбільше простежується проблематика саме буквального відтворення послідовності елементів терміну, що й призводить до формально коректних, але змістовно-функціонально нерелевантних перекладів. Яскравим прикладом видається термін *hydraulic pressure relief valve setting*, що при формальному (буквальному перекладі) може сприйматися як набір слабо пов’язаних між собою елементів. З точки зору структурно-семантичної побудови, ядром запропонованого терміну видається *relief valve*, тоді як інші компоненти конкретизують середовище функціонування та параметр регулювання. А тому у разі визначення даного терміну як «параметр спрацьовування запобіжного клапана гідросистеми» це видається коректним з точки функціонального відтворення, так як відображає не тільки номінативну, проте й й експлуатаційну сутність досліджуваного поняття [10]. Ще одним прикладом пропонується визначити багатокомпонентний термін, що позначають конструктивні вузли, зокрема *double-row angular contact ball bearing*. Видається, що у даному випадку застосування калькування не є раціональним заходом, так як порушується зміст послідовного відтворення

кожного компоненту запропонованого терміну. В свою чергу, визначення ядра (*bearing*) та уточнювальних характеристик надає можливість запропонувати переклад «дворядний кульковий підшипник радіально-упорного типу», який відповідає прийнятій у галузі термінології та є зрозумілим для профільних фахівців досліджуваної сфери.

Ще однією особливістю доцільно визначити багатокомпонентні терміни з маркуванням та уточненням відповідних геометричних характеристикам, як-то *M16 hexagon head screw*. Досліджуючи даний термін та надаючи релевантний переклад, перекладач має синтезувати стандартизоване позначення різьби, так як останнє є частиною міжнародної технічної номенклатури та паралельно адаптувати відповідну синтаксичну модель до стандартів перекладу на українську мову. Пропонується даний термін визначити як «гвинт М16 із шестигранною головкою», що одночасно забезпечує однозначність інтерпретації та відповідає усталеній традиції у даній сфері. Окрему увагу належить віднести перекладу термінів, що характеризують відповідні технологічні процеси. Для прикладу пропонується термін *high-speed precision milling process*, який у разі буквального перекладу може набувати стилістично неприродної форми. У разі забезпечення функціонально орієнтованого переклад вищевказаного терміну «високошвидкісний прецизійний процес фрезерування», це дозволяє зберегти як технологічну характеристику (тобто швидкість обробки), так і якісну (прецизійність), при цьому нівелюючи деструкцію усталених стандартів відповідного фахового мовлення. Крім того, подібні дискусійні питання порушуються й під час перекладу термінів, що пов’язуються із відповідним програмним управлінням обладнання - *computer numerical control machining center*. При даних умовах, коректним видається наступний переклад: «обробний центр з числовим програмним керуванням». У даному випадку дотримано усталений український відповідник акроніма CNC, а також збережена відповідність між синтаксичними вимогами мови перекладу. Надалі, пропонується дослідити наступний термін - *surface roughness average value measurement*, який при буквальному перекладі видається перевантаженим другорядними елементами. В свою чергу, ідентифікація ядра (*measurement*) та висвітлення ключової характеристики дозволяє запропонувати наступний варіант - «вимірювання середнього значення шорсткості поверхні», що з точки зору функціональної сторони відповідає стандартам технічної документації та є семантично прозорим для профільних фахівців. Таким чином, на підставі запропонованих прикладів, можна дійти до висновку, що переклад багатокомпонентних термінів у машинобудуванні та металообробці не є механічним процесом, а передбачає здійснення комплексної роботи, що поєднує в собі врахування галузевого

контексту, усталених стандартів та реальної практики терміновживання. Тим не менш, у разі належного поєднання структурно-семантичного аналізу з урахуванням фахових джерел та усталених моделі перекладу видається можливим досягти коректної функціональної еквівалентності.

Висновок. Таким чином, досліджені терміни виконують ключову функцію в інженерному дискурсі, забезпечуючи при цьому точну й компактну номінацію складних технічних понять, водночас створюючи суттєві труднощі для міжмовної передачі змісту. Ключовими факторами, що ускладнюють процес перекладу багатокомпонентних термінів у сфері машинобудування та металообробки є багаторівнева семантична структура термінів, відсутність усталених еквівалентів (стандартів) і висока термінологічна варіативність. А тому, належне змістовне відтворення компонентів без урахування їхньої специфічної ієрархії та функціонального призначення не забезпечує належної перекладацької адекватності й може зумовлювати нівелювання коректності перекладу технічній документації.

Досліджені практичні приклади дають змогу поширити тезу, що переклад багатокомпонентних термінів є аналітичною діяльністю, а не тільки механічною працею, і потребує професійної компетентності перекладача. Видається, що отримані результати можуть бути використані в подальших науково-практичних дослідженнях у сфері технічного перекладу, а також в рамках підготовки профільних перекладачів. Крім того, проведене дослідження є допоміжним фактором в межах подальших розробок галузевих термінологічних ресурсів у сфері машинобудування та металообробки.

References

1. Kageura, K. *The dynamics of terminology: A descriptive theory of term formation and terminological growth*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/307795887_Kyo_Kageura_The_Dynamics_of_Terminology_A_Descriptive_Theory_of_Term_Formation_and_Terminological_Growth

2. Deilen, S., Lapshinova-Koltunski, E., & Lafrenz, A. (2025). Translation of compound terms: Cognitive insights. *Lebende Sprachen, 70*(1), 177–205. https://doi.org/10.1515/les-2024-0026

3. Makhachashvili, R., Mosiyevych, L., & Kurbatova, T. (2023). Semantic and structural challenges of translating modern English agro-engineering terminology into Ukrainian. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities, 3*, Article 04003. https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04003

4. Tsapenko, L., Lebedeva, O., & Gvozd, O. (2024). Translation of English multi-component terms with hidden elements of meaning. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 74*(2). https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-39

5. Sánchez-Cárdenas, B., Cabezas-García, M., & León-Araúz, P. (2023). Translating multi-word terms in specialised domains: A corpus-based approach. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*. Retrieved January

21, 2026, from https://www.researchgate.net/publication/369123456_Translating_multi-word_terms_in_specialised_domains

6. Farahsani, Y., Setiawati, S. A. P., & Jaya, P. H. (2024). Translation techniques of mechanical engineering terms in English for engineering book by mechanical engineering students. *SHS Web of Conferences, 202*, Article 06003. https://doi.org/10.1051/shsconf/202420206003

7. Deilen, S., Lapshinova-Koltunski, E., & Carl, M. (2023). Cognitive aspects of compound translation: Insights into the relation between implicitation and cognitive effort from a translation process perspective. *Ampersand, 11*, Article 100156. https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100156

8. Cabezas-García, M., & León Araúz, P. (2023). Machine versus corpus-based translation of multiword terms. *Digital Scholarship in the Humanities, 38*(Suppl. 1), i6–i16. https://doi.org/10.1093/llc/fqad026

9. Cabezas-García, M., & León-Araúz, P. (2022). Multilingual terminological resources: Comparing machine translation and corpus-based translation. *CEUR Workshop Proceedings*. Retrieved January 21, 2026, from http://ceur-ws.org

10. Bowker, L. (2019). *Machine translation and global research*. Bingley: Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-721-420191002

Література:

1. Kageura K. The Dynamics of Terminology: A Descriptive Theory of Term Formation and Terminological Growth. URL: https://www.researchgate.net/publication/307795887_Kyo_Kageura_The_Dynamics_of_Terminology_A_Descriptive_Theory_of_Term_Formation_and_Terminological_Growth.

2. Deilen S., Lapshinova-Koltunski E., Lafrenz A. Translation of compound terms: Cognitive insights. *Lebende Sprachen*. 2025. 70(1). P. 177–205. DOI: https://doi.org/10.1515/les-2024-0026.

3. Makhachashvili R., Mosiyevych L., Kurbatova T. Semantic and structural challenges of translating modern English agro-engineering terminology into Ukrainian. *ACNS Conference Series: Social Sciences and Humanities*. 2023. 3. Article 04003. DOI: https://doi.org/10.55056/cs-ssh/3/04003.

4. Tsapenko L., Lebedeva O., Gvozd O. Translation of English multi-component terms with hidden elements of meaning. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 74, т. 2. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-39.

5. Sánchez-Cárdenas B., Cabezas-García M., León-Araúz P. Translating multi-word terms in specialised domains: A corpus-based approach. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/369123456_Translating_multi-word_terms_in_specialised_domains

6. Farahsani Y., Setiawati S. A. P., Jaya P. H. Translation Techniques of Mechanical Engineering Terms in English for Engineering Book by Mechanical Engineering Students. *SHS Web of Conferences*. 2024. 202. Article 06003. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202420206003.

7. Deilen S., Lapshinova-Koltunski E., Carl M. Cognitive aspects of compound translation: Insights into the relation between implicitation and cognitive effort from a translation process perspective. *Ampersand*. 2023. 11. Article 100156. DOI: https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100156.

8. Cabezas-García M., León Araúz P. Machine versus corpus-based translation of multiword terms. *Digital Scholarship in the Humanities*. 2023. 38(Suppl. 1). P. i6–i16. DOI: https://doi.org/10.1093/llc/fqad026.

9. Cabezas-García M., León-Araúz P. Multilingual terminological resources: Comparing machine translation and corpus-based translation. *CEUR Workshop Proceedings*. 2022. URL: http://ceur-ws.org.

10. Bowker L. Machine Translation and Global Research. Bingley: Emerald Publishing, 2019. 20 p. DOI: https://doi.org/10.1108/978-1-78756-721-420191002.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 811.111'342.4:811.161.2'342.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1218-1238

Федорів Ярослава Романівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія», Київ, https://orcid.org/0000-0001-5915-9428

Федорів Марія Любомирівна магістр філології, старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія», Київ, https://orcid.org/0009-0000-8460-970X

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У СИСТЕМАХ ВОКАЛІЗМУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню теоретичних та прикладних аспектів опанування англійської вокалічної системи носіями української мови.

Актуальність роботи зумовлена необхідністю подолання системної міжмовної інтерференції, що виникає через суттєві розбіжності між артикуляційними базами рідної та іноземної мов. У межах дослідження наведено контрастивний аналіз фонологічних систем української мови та британського стандарту Received Pronunciation (RP).

Особливу увагу приділено диференційним ознакам англійських голосних, таким як напруженість (tenseness), ступінь лабіалізації та специфіка артикуляції дифтонгів, які не мають функціональних відповідників в українському вокалізмі.

Мета роботи — обґрунтувати стратегії подолання інтерференції у вимові англійських голосних. Дослідження фокусується на аналізі фонетичних помилок та розробці методики, що поєднує цілеспрямований інструктаж, систему вправ та сучасні цифрові інструменти.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні порівняльно-типологічного аналізу та емпіричних методів. Для збору даних щодо суб'єктивних труднощів та мотивації студентів було проведено онлайн-опитування "*Phonetics in English Learning: A Needs-Based Perspective*". Результати анкетування підтвердили гіпотезу про стійкий зв'язок між якістю вимови та психологічною впевненістю мовця у процесі комунікації. Зокрема, виявлено, що понад 80% респондентів розглядають коректну вимову як інструмент успішної соціокультурної репрезентації та професійної взаємодії.

Наукова новизна роботи полягає у класифікації типових фонетичних помилок (субституція фонем, розщеплення дифтонгів, порушення редукції) та обґрунтуванні методичної стратегії їх подолання на підставі емпіричного етапу дослідження. *Практична цінність* дослідження відображена у розробленій трирівневій моделі навчання, що інтегрує традиційний артикуляційний інструктаж із сучасними цифровими інструментами (візуалізатори звуку, мобільні додатки на основі ШІ, інтерактивні платформи). У ***висновках*** наголошується, що системний підхід до формування фонологічної компетентності дозволяє не лише покращити індивідуальну вимову студентів, а й мінімізувати комунікативні ризики у міжнародному академічному та професійному середовищах.

Ключові слова: фонетична інтерференція, вокалізм, Received Pronunciation, артикуляційна база, дифтонги, дидактика фонетики, цифрові інструменти навчання.

Fedoriv Yaroslava Candidate of Philology, Associate Professor of English, The National University of "Kyiv-Mohyla Academy," Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5915-9428

Fedoriv Mariya MA in Philology, Senior Lecturer of the English Language Department, The National University of "Kyiv-Mohyla Academy," Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-8460-970X

STRATEGIES FOR OVERCOMING UKRAINIAN-ENGLISH INTERFERENCE IN VOCALIC SYSTEMS

Abstract. The article explores the theoretical and applied aspects of mastering the English vocalic system by native Ukrainian speakers. *The relevance of the study* is determined by the need to overcome systemic cross-linguistic interference arising from fundamental discrepancies between the articulatory bases of the native and target languages. The study provides a contrastive analysis of the Ukrainian phonological system and the British standard, Received Pronunciation (RP).

Attention is paid to the distinctive features of English vowels, such as tenseness, degree of labialisation, and the specific articulation of diphthongs, which lack functional equivalents in the Ukrainian vocalic system.

The article aims to substantiate strategies for overcoming interference in English vowel pronunciation. The study focuses on analysing phonetic errors and developing a methodology that combines targeted instruction, a system of exercises, and modern digital tools.

The research methodology is based on a combination of comparative-typological analysis and empirical methods. To collect data on the subjective difficulties and motivation of non-native students, an online survey titled "*Phonetics in English Learning: A Needs-Based Perspective*" was conducted. The results of the survey confirmed the hypothesis of a stable correlation between the quality of pronunciation and the speaker's psychological confidence during communication. Specifically, it has been observed that over 80% of respondents view correct pronunciation as a condition of successful socio-cultural representation and professional interaction.

The scientific novelty of the work lies in the classification of typical phonetic errors (phoneme substitution, diphthong fragmentation, reduction failure) and the justification of a methodological strategy for overcoming them based on the empirical stage of the research. *The practical value* of the research is reflected in the developed three-level training model, which integrates traditional articulatory instruction with modern digital tools (sound visualisers, AI-based mobile applications, and interactive platforms). *The conclusions* emphasise that a systemic approach to the formation of phonological competence not only improves students' individual pronunciation but also minimises communicative risks in international academic and professional environments.

Keywords: articulatory base, digital learning tools, diphthongs, phonetic interference, phonetics pedagogy, Received Pronunciation, vocalism.

1. ВСТУП

1.1. Постановка проблеми

Оволодіння коректною англійською вимовою є складним аспектом вивчення іноземної мови носіями української. Проблема зумовлена типологічними розбіжностями у фонологічних системах, зокрема у системах голосних, відсутністю прямих відповідників для багатьох англійських фонем, та значним розривом між орфографією та орфоепією англійської мови. На початкових етапах навчання ці чинники створюють відчутний бар’єр для формування належної артикуляційної бази та інтонаційного оформлення мовлення.

При цьому в системі іншомовної підготовки аспектам фонетичної компетенції часто приділяється недостатньо уваги. Акцент на лексико-граматичному наповненні навчальних програм призводить до ігнорування артикуляційної точності, зокрема, англійських голосних (стандарт Received Pronunciation – RP). Як наслідок, виникає систематична міжмовна інтерференція: заміна англійських фонем українськими аналогами, нехтування кількісними та якісними характеристиками звуків (довготою/короткістю, напруженістю), а також помилкова артикуляція дифтонгів. Це не лише

знижує якість продукування мовлення, а й перешкоджає ефективному сприйняттю інформації на слух, що ускладнює професійну та академічну комунікацію в умовах глобалізації.

Проблема дослідження полягає у необхідності виявлення та класифікації типових фонетичних помилок, що виникають під впливом української артикуляційної бази, та пошуку ефективних шляхів їх подолання для підвищення рівня іншомовної компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою потребою у фахівцях різних галузей, здатних до якісної міжкультурної взаємодії англійською мовою. У цьому контексті володіння зрозумілою вимовою набуває особливого значення, оскільки саме фонетичний компонент значною мірою визначає ефективність професійної комунікації. Хоча сучасні цифрові технології відкривають нові можливості для візуалізації артикуляції та розвитку навичок аудіювання, провідна роль у корекції індивідуальних фонетичних помилок і методичному супроводі студентів залишається за викладачем.

1.2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання зіставної фонології та подолання мовного акценту перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних лінгвістів. Аналіз наукових джерел з проблеми подано в **розділі 2**. Окреслюючи загальне наукове тло, фундаментальні засади зіставної фонології англійської та української мов сформовано у працях Ю. О. Жлуктенка та І. В. Корунця; теоретичні й методичні підходи до навчання англійської вимови в сучасній лінгводидактичній парадигмі представлено в дослідженнях J. M. Levis, T. M. Derwing і M. J. Munro; проблеми українсько-англійської фонетичної інтерференції та шляхів її подолання ґрунтовно висвітлено в роботах О. Р. Валігури, А. А. Калити та Л. І. Тараненко. Питання використання цифрових інструментів і метакогнітивних стратегій у корекції вимови розглянуто в працях O. Kachmar і R. I. Thomson.

Попри значну кількість теоретичних і прикладних розробок, проблема обґрунтування та систематизації дидактичних стратегій формування англійської вимови з урахуванням українсько-англійської фонетичної інтерференції та можливостей цифрового освітнього середовища залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює необхідність комплексного аналізу, визначаючи **наукову новизну дослідження**.

1.3. Мета дослідження

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення практичних шляхів подолання труднощів при вимові англійських голосних звуків. Досягнення мети передбачає аналіз механізмів міжмовної інтерференції та розробку комплексу методичних рекомендацій, що передбачають

цілеспрямований інструктаж, систему фонетичних вправ та використання сучасних цифрових інструментів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати артикуляційні відмінності систем вокалізму української та англійської мов.
2. Виявити та класифікувати найбільш поширені фонетичні помилки українських студентів.
3. За допомогою емпіричних методів оцінити потреби студентів у вивченні фонетики.
4. Окреслити дидактичні рекомендації щодо вдосконалення процесу формування вимовних навичок.

Комплексна **методологія дослідження** ґрунтується на контрастивному аналізі систем голосних фонем української та англійської мов для виявлення потенційних зон інтерференції. Увага зосереджена на артикуляційних характеристиках: підйомі та позиції язика, лабіалізації (огубленні) та напруженості м'язів мовленнєвого апарату. Емпіричний етап дослідження базується на анкетуванні студентів для з'ясування суб'єктивних труднощів та мотиваційних чинників у процесі засвоєння англійської вимови.

2. АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

2.1. Вивчення систем вокалізму в англійській та українській мовах

З погляду методики навчання іноземної вимови, зіставний та контрастивний підходи визнаються ключовими для подолання проблем міжмовної інтерференції, особливо — помилок у вимові студентів немовних спеціальностей. Аналіз фонологічних систем англійської (RP) та української мов є **теоретичним підґрунтям** для виявлення релевантних відмінностей у фонологічних системах. Зокрема, необхідно окреслити структурні розбіжності у вокалізмі цих двох мов: щодо кількості голосних, параметрів їх артикуляції (висота, ряд, огубленість, напруженість), а також наявності чи відсутності опозицій за довготою. Сучасні дослідження підкреслюють, що розрізнення англійських голосних за ознакою напруженості (tenseness) є складнішим процесом, ніж просто вивчення довготи. Виявлення зазначених розбіжностей дозволяє виявляти потенційні зони міжмовної інтерференції, охарактеризувати типові помилки, що виникають у мовленні українських студентів, і розробляти цілеспрямовані вправи.

За даними Saito [1], успішність оволодіння вокалізмом іноземної мови прямо залежить від здатності студента ідентифікувати спектральні відмінності звуків, а це потребує інтенсивного фонетичного тренінгу. Derwing & Munro [2] наголошують, що навіть за наявності акценту,

критично важливим є збереження фонематичних опозицій, які впливають на зрозумілість (intelligibility) мовлення, а не на повну ідентичність з носієм мови. Значущою для виявлення джерел інтерференції в мовленні україномовних студентів є праця Жлуктенка [3], у якій граматична та фонетична типологія розглядається з позицій структуралізму з акцентом на морфологічних характеристиках.

Корунець [4, с. 36–40] осмислює причини міжмовної інтерференції крізь призму системних відмінностей між англійською та українською мовами і наголошує, що вона найбільш виразно проявляється на фонемному рівні через відсутність в українській мові опозицій, які є критично важливими для англійської. Наприклад, це пов'язано з відсутністю в українській мові таких опозицій, як довгота та напруженість голосних (sheep /ʃiːp/ – ship /ʃɪp/). Його спостереження вказує на глибинні розбіжності у фонологічних системах обох мов. Відповідно, брак аналогічних опозицій у рідній мові спричиняє труднощі у сприйнятті й відтворенні англійських звуків, що й стає основною причиною фонологічної інтерференції серед україномовних носіїв.

Аналізуючи фонологічну типологію на сегментному та надсегментному рівнях, Кеба [5] підкреслює, що ознаки, які є функційно релевантними в англійській мові — напруженість, огубленість, ритмічність мови (stress-timing) — не мають фонематичного статусу в українській мові, і це, у свою чергу, стає джерелом систематичних вимовних помилок у студентів.

Вагомий внесок у дослідження механізмів міжмовної взаємодії внесла Валігура [6], яка розглядає фонетичну інтерференцію як результат зіткнення двох артикуляційних баз. Науковиця наголошує, що для українських студентів характерною є стабільність артикуляційного укладу, тоді як англійська вимова вимагає значно вищої динаміки мовленнєвого апарату. Сучасні студії [7] підтверджують цю тезу, вказуючи на те, що акустичні параметри голосних у мовленні слов'янських мовців часто зміщуються в бік рідної мови саме через інертність артикуляційних звичок.

Таким чином, типологічно-контрастивний аналіз є фундаментальною методологічною основою для створення дієвої системи формування іншомовної вимови, орієнтованої на зменшення впливу рідної артикуляційної бази та підвищення загальної якості іншомовного мовлення.

2.2. Контрастивний аналіз фонологічних систем англійської (RP) та української мов

Опис вокалізму української мови в межах цього дослідження базується на академічній класифікації, де система голосних складається з шести основних фонем, що розрізняються за рядами та ступенем підйому язика [8]. Це створює суттєвий кількісний контраст із англійською

системою RP, яка згідно з Wells [9], має розгалужену систему монофтонгів та дифтонгів, що потребують чіткої артикуляційної диференціації. А саме, система голосних англійської мови (в її стандартному варіанті Received Pronunciation, RP) характеризується вищим ступенем фонемної диференціації, ніж українська. RP нараховує 12 монофтонгів і 8 дифтонгів, тоді як в українській мові — 6 основних голосних фонем. Головними параметрами, які використовуються для опису голосних, є такі: горизонтальне положення язика (front, central, back), висота підйому язика (close, mid, open) та ступінь округлення губ [4, с. 36–44; 10].

2.2.1. Горизонтальна класифікація англійських та українських голосних

Горизонтальне положення язика — артикуляційна ознака, яка визначає, наскільки язик просунутий уперед або відсунений назад у ротовій порожнині під час творення голосного. У фонетиці це положення класифікується як переднє (front), змішане або середнє (central) та заднє (back). Згідно з класифікацією голосних, запропонованою Roach [11], усі голосні звуки англійської мови поділяються на три основні групи відповідно до горизонтального положення язика під час артикуляції: передні (/iː/, /ɪ/, /e/, /æ/), центральні (/ʌ/, /ɜː/, /ə/) та задні (/uː/, /ʊ/, /ɔː/, /ɒ/, /ɑː/).

В українській мові система голосних фонем складається з таких основних звуків: /а/, /е/, /и/, /і/, /о/, /у/. За горизонтальним положенням язика під час артикуляції їх класифікують на передні, до яких належать /і/, /и/ та /е/, та задні — /а/, /о/ та /у/, що характеризуються відсунутим назад положенням язика [8, с. 190].

Порівняльну класифікацію англійських (RP) та українських голосних за горизонтальним положенням язика подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Горизонтальна класифікація голосних звуків англійської (RP) та української мов

Позиція язика	Англійська (RP)	Українська
Передні голосні	/iː/ — *fleece* /ɪ/ — *kit* /e/ — *dress* /æ/ — *trap*	/і/ — *світ*, *ріка* /и/ — *тихий*, *лист* /е/ — *село*, *веселий*
Центральні голосні	/ʌ/ — *strut* /ɜː/ — *nurse* /ə/ — *about*	

Позиція язика	Англійська (RP)	Українська
Задні голосні	/uː/ — *goose* /ʊ/ — *foot* /ɔː/ — *thought* /ɒ/ — *lot* /ɑː/ — *start*	/а/ — *мама, сад* /о/ — *сонце, гора* /у/ — *лук, дуб*

Примітки до українських голосних фонем:

● **/і/** — високо-передній голосний (не збігається з англійським /iː/, але є близьким аналогом).

● **/и/** — передньо-середній голосний, характерний лише для української; не має прямого відповідника в RP, проте найближче асоціюється з англійським /ɪ/.

● **/е/** — за артикулюванням є близьким аналогом до відповідного англійського.

● **/а/, /о/, /у/** — класичні задні голосні, близькі до відповідних RP-звуків за положенням язика.

2.2.2. Вертикальна класифікація англійських та українських голосних

Відповідно до загальноприйнятої фонетичної класифікації англійські голосні поділяють за характеристиками високого (high/close), середнього (mid) та низького (low/open) підйому. Зокрема, залежно від вертикального положення язика в ротовій порожнині, англійські /iː/, /ɪ/, /ʊ/ та /uː/ є голосними високого підйому, оскільки під час їхньої артикуляції язик піднімається високо до твердого піднебіння або м'якого піднебіння, а ротова порожнина значною мірою закрита.

Фонеми /e/, /ɜː/, /ə/, /ʌ/ належать до голосних середнього, а /æ/, /ɒ/, /ɔː/ та /ɑː/ — до низького підйому.

Українські голосні також поділяють за вертикальним положенням язика в ротовій порожнині на голосні високого (закритого), середнього та низького (відкритого) підйому. Зокрема, голосні /і/, /и/ та /у/ належать до високих (закритих) голосних. Фонеми /е/, /о/ належать до голосних середнього підйому. Нарешті, голосна фонема /а/ класифікується як низька (відкрита), під час артикуляції якої язик займає найнижче положення, створюючи ширший прохід для повітряного струменя. Така диференціація є ключовою для опису артикуляційної бази вокалізму та порівняння її з іншими мовами [12].

Порівняльну класифікацію англійських (RP) та українських голосних за вертикальним положенням язика подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця англійських та українських голосних за вертикальним розташуванням язика

Мова	Англійська (RP)	Українська
Високі (High/Close)	/iː/, /ɪ/, /uː/, /ʊ/	/і/, /и/, /у/
Середні (Mid)	/e/, /ɜː/, /ə/, /ʌ/	/е/, /о/
Низькі (Low/Open)	/æ/, /ɒ/, /ɑː/, /ɔː/	/а/

2.2.3. Класифікація голосних звуків за ознакою лабіалізації в англійській (RP) та українській мовах

Лабіалізація (огубленість) артикуляції є фонетично релевантною характеристикою голосних, що має свої особливості в англійській та українській мовах. В англійській мові огубленість характерна для задніх голосних /uː/, /ɔː/, де артикуляція вимагає округлення губ для створення певного звукового ефекту.

В українській мові щодо участі губ голосні поділяються на неогублені, або нелабіалізовані, й огублені, або лабіалізовані. Огубленими, або лабіалізованими, є голосні, при вимові яких губи не лише заокруглюються, але й витягуються вперед: [о], [у]. При вимові неогублених, або нелабіалізованих, губи нейтральні: [а], [е], [и], [і].

Слід підкреслити, що звук /ɒ/, як у у слові lot у вимові стандарту Received Pronunciation (RP), майже не супроводжується, або зовсім не супроводжується, округленням губ; у багатьох класичних описах RP він вважається «слабко огубленим» (slightly rounded). В українській мові відповідного нелабіалізованого [ɒ] немає, а тому студенти, покладаючись на артикуляційні звички рідної мови, схильні заміняти його на огублений звук [о], коли губи сильно висуваються вперед, що призводить до неточної передачі англійського голосного /ɒ/, для артикуляції якого вони мають бути лише частково округлені. Саме «переогублення» у виконанні носіїв української мови й створює акцент і призводить до помилок на кшталт pot / port, які вимовлятимуться однаково у зв'язку з відсутністю у фонологічній системі української мови протиставлення голосних за ознакою огубленості при однаковій висоті та відкритості. Таким чином, ступінь огубленості створює різницю в порівнянні української артикуляції з англійською і відображає одну з артикуляційно значущих фонетичних відмінностей.

2.2.4. Якісно-кількісна природа довготи англійських голосних

У сучасній англійській мові протиставлення голосних за довготою дедалі частіше ґрунтується не стільки на тривалості, скільки на якісних

артикуляційних і акустичних характеристиках. Класична праця Gimson & Cruttenden [13] закладає основу розуміння англійської вимови як системи, де якість звука переважає над його тривалістю. Як зазначає Cruttenden, довгота в сучасній англійській не виконує ізольованої фонеморозрізнювальної функції без супровідних якісних змін звука [14, с. 68]. А саме, складна природа опозиції довгих і коротких голосних в англійській мові охоплює як кількісні (тривалість), так і якісні (напруженість, положення язика, округлення) ознаки [15, с. 123]. Наприклад, такі пари, як /iː/ – /ɪ/ (fleece – kit) чи /uː/ – /ʊ/ (kook – cook), розрізняються насамперед напруженістю артикуляції (tenseness), положенням язика та спектральними параметрами [10, с. 45; 16, с. 94]. Напружені (tense) голосні /iː/ чи /uː/ характеризуються вищим ступенем м'язової напруги, чіткішою артикуляцією та довшою тривалістю, ніж ненапружені (lax) голосні /ɪ/ та /ʊ/, які є менш напруженими і коротшими [16, с. 102].

Експериментальні дослідження свідчать, що слухачі сприймають ці голосні насамперед через спектральні відмінності, а не через тривалість звучання [17, с. 656]. Саме тому якість артикуляції є більш релевантною, ніж кількісний чинник.

Це підтверджує тезу про те, що для українського студента вивчення «довготи» без усвідомлення зміни якості (напруженості) звука є малоефективним. Українські студенти не мають сформованої фонологічної чутливості до цієї ознаки, оскільки в українській літературній мові відсутнє фонологічне протиставлення голосних за довготою чи напруженістю. Усі голосні є короткими, і тривалість не впливає на значення слова. Відсутність у рідній мові опозицій «довгий – короткий» чи «напружений – ненапружений» не є основною причиною труднощів у вимові англійських, як-от /iː/ та /ɪ/.

Проблема полягає в якісному розрізненні цих звуків, зокрема — у позиції підйому язика та ступені відкритості рота — характеристиках, які відсутні або не є релевантними в українській системі голосних.

2.2.5. Редуковані голосні

Вплив українських артикуляційних навичок спостерігається у вимові англійських редукованих голосних звуків. Зокрема, через відсутність у фонологічній системі української мови центральних та ненапружених голосних, носії української мови часто схильні замінювати англійські нейтральний голосний /ə/ (шва) та ненапружений /ɪ/ повними подібними голосними з рідної мови.

Це призводить до неправильної артикуляції редукованих звуків, що створює відчутний акцент у мовленні та може розпізнаватися носіями англійської мови як іноземний акцент.

2.2.6. Дифтонги в англійській мові та їхній вплив на українських мовців: перенос та інтерференція

Англійський дифтонг — це комплексний голосний звук, що утворюється в результаті плавного переходу артикуляції від одного голосного елемента до іншого в межах одного складу, як, наприклад, /aɪ/ у слові night. Для україномовних студентів оволодіння цією особливістю англійської фонології ускладнене, оскільки в українській вокалічній системі відсутні дифтонги, а всі голосні функціонують як чітко окреслені монофтонги.

Одним із проявів цього механізму є фонетичний перенос, що полягає у заміні англійських дифтонгів із фінальним елементом [ɪ] на відповідний український, до якого приєднується [й], наприклад: /aɪ/ → [ай] у night → «найт».

Це зумовлює появу нестандартної, наближеної, але не автентичної артикуляції, що відхиляється від норми англійської вимови.

Іншим випадком є інтерференція на рівні складової структури, коли студенти розщеплюють англійський дифтонг на два окремих звуки з різними складами, наприклад /eə/ → [е-а], що спотворює фонологічну структуру англійського слова й суперечить фонологічним нормам англійської мови, згідно з якими дифтонг вимовляється як єдиний звук в одному складі.

Розщеплення спричинене артикуляційними установками рідної мови, у якій відсутні рухи язика, характерні для висхідних (opening) чи центруючих (centring) дифтонгів.

Оскільки ці параметри артикуляції не мають фонологічного статусу в українській мові, вони не сприймаються як релевантні — звідси труднощі у їх відтворенні та стабільна поява інтерференційних помилок у вимові.

Узагальнюючи, наявні дослідження підтверджують, що типологічна обізнаність є необхідною не лише для фахового вивчення фонетики, але й для аналізу помилок вимови, їх корекції та загального розвитку міжмовної компетентності.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологічну основу цього дослідження становить комплексний підхід, що поєднує методи теоретичного аналізу та емпіричного збору даних. Дослідження ґрунтується на **порівняльно-зіставному (компаративному)** та **контрастивному** аналізі систем вокалізму української та англійської мов.

Такий підхід дозволяє не лише виявити структурні розбіж-ності між фонологічними системами, а й спрогнозувати зони міжмовної інтерференції, що виникають у процесі навчання.

Для реалізації мети дослідження застосовано такі етапи та методи:

3.1. Теоретико-компаративний етап:

3.1.1. Контрастивний аналіз артикуляційних характеристик:

Зіставлення голосних за вертикальним (ступінь підйому) та горизонтальним (ряд) положенням язика. Особливу увагу приділено звукам середнього ряду, які представлені в англійській мові (RP), проте відсутні в українській.

3.1.2. Аналіз диференційних ознак:

Дослідження специфічних для англійської фонології ознак, таких як лабіалізація (огубленість) та напруженість (tenseness), що розрізняє "tense" та "lax" голосні. Оскільки ці ознаки не мають фонематичного статусу в українській мові, вони ідентифікуються як основні джерела девіантної вимови.

3.2. Діагностично-інтерференційний етап:

3.2.1. Ідентифікація зон інтерференції:

На основі порівняння артикуляційних баз визначено конкретні пари голосних, що є найбільш схильними до субституції (заміни) українськими студентами.

3.2.2. Класифікація помилок:

Застосовано якісний аналіз для диференціації фонетичних помилок (порушення відтінку звука, що не змінює змісту) та фонологічних помилок (порушення, що призводять до спотворення значення слова).

3.3. Емпіричний етап:

3.3.1. Опитування:

Використання інструментарію Google Forms для збору первинних даних. Опитування спрямоване на виявлення суб'єктивних труднощів студентів та їхньої самооцінки щодо рівня володіння англійською вимовою.

3.3.2. Статистичні методи:

Кількісний аналіз результатів опитування для визначення частотності виникнення певних артикуляційних труднощів та візуалізації отриманих даних. Комплексне використання цих методів забезпечує об'єктивність висновків та дозволяє розробити цілеспрямовані дидактичні рекомендації для подолання фонетичного бар'єру.

4. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

4.1. Типи інтерференційних помилок

Контрастивна характеристика вокалічних систем дозволяє виявити типові труднощі та специфічні прояви міжмовної інтерференції, що виникають у процесі вимови англійських голосних українськими студентами.

Узагальнюючи проведений теоретичний аналіз, труднощі українських студентів у засвоєнні англійського вокалізму мають системний характер і

зумовлені суттєвою розбіжністю артикуляційних баз. На відміну від шестизвукової системи української мови, англійська (RP) оперує значно ширшим інвентарем фонем, де ключову роль відіграють опозиції, не властиві рідній мові.

4.1.1. Якісно-кількісна диференціація монофтонгів

Аналізуючи вокалічні системи, Валігура [18] вказує на те, що найбільш стійким типом інтерференції є субституція (заміна) англійських напружених голосних середнього та низького підйому українськими (ненапруженими) відповідниками. Зокрема, артикуляція англійського /æ/ часто замінюється українським [е], що, за даними Saito [1], суттєво знижує рівень зрозумілості мовлення (intelligibility) через втрату фонематично значущих ознак.

Тенденція замінювати англійські голосні найближчими українськими аналогами призводить до руйнування фонематичних опозицій. Хоча історично довгота вважалася релевантною ознакою, у сучасній англійській вона нерозривно пов'язана з якісними характеристиками звука (напруженістю та положенням язика). Оскільки українські мовці не сприймають довготу як змісторозрізнювальну ознаку, виникають стійкі помилки у парах /iː/–/ɪ/ або /uː/–/ʊ/. Основна проблема тут полягає не в тривалості звука, а в ігноруванні різниці між "tense" (напруженими) та "lax" (ненапруженими) артикуляціями.

4.1.2. Лабіалізація та редукція

Відмінності у ступені огубленості (лабіалізації) також спотворюють звукову якість. В українській мові лабіалізація [о, у] є дуже виразною, тоді як в англійській вона часто є слабкою або нейтральною (напр. /ɒ/). Неправильне положення губ змінює акустичні параметри звука, що сприймається носіями як грубе порушення норми.

4.1.3. Фрагментація та розщеплення дифтонгів

Одним із найбільш специфічних проявів інтерференції є «фонетичне розщеплення» (diphthong separation). В українській мові дифтонги як самостійні фонеми відсутні, тому студенти схильні сприймати англійський дифтонг не як цілісний ковзний звук, а як послідовність двох монофтонгів. Це призводить до:

- двоскладової вимови: замість монолітного /oʊ/ у слові *go* чується виразне «о-у», що руйнує ритмічну структуру слова;
- субституції фінального елемента: заміна ковзного [ɪ] на чіткий український приголосний [й] (наприклад, у словах *night, say*), що створює різкий акцент.

Таким чином, системи вокалізму англійської (RP) та української мов мають суттєві типологічні розбіжності.

Згідно з артикуляційною класифікацією, головними джерелами інтерференції є якісно-кількісна диференціація монофтонгів — зокрема, відсутність в українській мові фонологічної опозиції за ознакою напруженості (tenseness), відмінності у ступені лабіалізації й редукції та тенденція до розщеплення дифтонгів носіями української мови.

4.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Для верифікації теоретичних положень та з'ясування реального стану фонетичних навичок студентів було проведено онлайн-опитування "*Phonetics in English Learning: A Needs-Based Perspective*". У дослідженні взяли участь 121 студентів ВНЗ філологічних (55,4%) та немовних (44,6%) спеціальностей. Таке співвідношення дозволило порівняти виклики, з якими стикаються майбутні фахівці різних напрямів.

4.2.1. Самооцінка мовної компетенції та досвід навчання фонетики

Більшість респондентів (54,5%) ідентифікують свій рівень як B2 (Upper-Intermediate), що свідчить про наявність стабільної лексико-граматичної бази. Однак аналіз досвіду вивчення фонетики виявив певну суперечність: попри те, що 51,2% опитаних мали формальне навчання вимови, половина (50,7%) оцінюють його ефективність як «середню». Це підтверджує гіпотезу про те, що традиційні методи часто не забезпечують стійкої артикуляційної бази, залишаючи вимову найслабшою ланкою іншомовної підготовки.

4.2.2. Фонетична інтерференція та комунікативні ризики

Емпіричні дані підтвердили результати контрастивного аналізу. Студенти виділили низку критичних зон, де помилки у вимові голосних призводять до збоїв у комунікації.

- **Диференціація за довготою/напруженістю**: Найбільш частотними є випадки змішування пар на кшталт *beach / bitch, sheep / ship*, що зумовлено відсутністю відповідних опозицій в українській мові.
- **Якість голосних низького підйому**: Респонденти відзначали труднощі з розрізненням слів *head / hat / hand*, що корелює з проблемою артикуляції англійського /æ/ та його заміною на український /е/.
- **Лабіалізація**: Заміна слабко огубленого /ɒ/ на лабіалізований український [о] (наприклад, у парах *pot / port*) зафіксована як стійка помилка, що впливає на сприйняття змісту повідомлення.
- **Розщеплення дифтонгів та ритміка:** Окремої уваги заслуговує тенденція до розщеплення англійських дифтонгів на два окремі монофтонги (наприклад, /oʊ/ → [о-у]). Емпіричні дані свідчать, що цей процес найчастіше спостерігається у групі дифтонгів, які не мають у своєму складі глайда /ɪ/ (як-от: /oʊ/, /aʊ/, /ʊə/). Через відсутність звички до ковзної

артикуляції таке розщеплення цілісного звука на окремі складові одиниці докорінно змінює ізохронну структуру англійського речення. Додаткова тривалість, що виникає при розщепленні, руйнує характер чергування наголошених і ненаголошених складів, створюючи неприродний для норми RP складовий ритм, оскільки додатковий артикуляційний акцент на другому елементі дифтонга руйнує характерну для англійської мови ізохронність. Це підтверджує тезу про те, що інтерференція на рівні окремої фонеми неминуче трансформується у просодичну помилку, яка суттєво знижує автентичність звучання.

● **Відсутність якісної редукції.** Аналіз відповідей респондентів виявив парадоксальну тенденцію: більшість студентів не ідентифікують відсутність редукції ненаголошених голосних як серйозну фонетичну помилку. Через вплив української фонологічної системи, де голосні в ненаголошених позиціях зберігають свою якість (за винятком часткової редукції [о] та [е]), студенти схильні вимовляти англійський звук /ə/ як повноцінний голосний відповідно до його графічного відображення, а не як нейтральний голосний /ə/ (schwa).

4.2.3. Вплив вимови на психологічний стан та соціокультурну ідентичність

Дослідження виявило потужний психоемоційний аспект фонетики. Близько 51% респондентів відчувають помірну тривогу у разі нерозуміння їхнього мовлення. Водночас виявлено позитивну кореляцію між якістю вимови та впевненістю:

1. Контроль: 88% студентів погоджуються, що опанування звуків та інтонації дає відчуття контролю над ситуацією спілкування.

2. Фокус на змісті: 97% опитаних зазначили, що опанування правильної вимови дозволяє їм зосередитися на вираженні ідей, а не на механіці мовлення.

3. Культурна репрезентація: 94% респондентів вбачають у коректній вимові засіб гідного представлення української культури на міжнародній арені. Це вказує на зміну мотивації: від суто технічного навчання до формування «міжнародного іміджу» фахівця.

4.2.4. Пріоритети та очікування студентів

Попри високу оцінку важливості вимови, лише 34,7% студентів ставлять її на перше місце серед труднощів, що поступається впевненості (66,1%) та словниковому запасу (48,8%). Проте тематичний аналіз відкритих відповідей свідчить, що ці чинники взаємопов'язані: низька впевненість часто є прямим наслідком страху припуститися фонетичної помилки. Студенти висловлюють запит на:

● системний тренінг артикуляції (а не побіжні зауваження);

● інтерактивні вправи на диференціацію подібних фонем;

● створення емоційно безпечного середовища для відпрацювання звуків.

Результати нашого опитування "*Phonetics in English Learning: A Needs-Based Perspective*" корелюють з висновками Кузнецової [19], яка вказує на поширену «фонетичну тривожність» студентів. Це підтверджує наш емпіричний висновок про те, що вимова прямо впливає на впевненість у спілкуванні.

4.3. Стратегії та дидактичні інструменти подолання інтерференції

Сучасна парадигма навчання вимови, як зазначає Levis [20], зміщує акцент з повної автентичності (нативізму) на принцип зрозумілості (*intelligibility*). Це означає, що пріоритетом є опанування тих фонологічних опозицій, порушення яких веде до збоїв у комунікації, що загалом корелює з результатами нашого дослідження щодо суб'єктивних труднощів студентів.

На основі теоретичного вивчення проблеми та проведеного аналізу типових помилок і результатів опитування студентів, ми пропонуємо комплексну трирівневу модель формування фонологічної компетентності. Вона базується на переході від теоретичного усвідомлення звука до його автоматизації у спонтанному мовленні.

4.3.1. Когнітивно-візуальний етап (Інструктаж та усвідомлення)

Для побудови ефективного фонетичного курсу ми спираємося на рекомендації Celce-Murcia et al. [21], які наголошують на важливості переходу від «керованого сприйняття» звука до його продуктивного використання. Такий підхід передбачає використання словників вимови, зокрема Wells [9], як ключового інструменту для самостійної перевірки транскрипції та наголосу.

Ефективне навчання починається з подолання «глухоти» до іншомовних фонем через детальний аналіз артикуляційного жесту:

● **Контрастивний анатомічний опис**: Пояснення артикуляції англійських голосних має базуватися на порівнянні з українськими аналогами [22] – наприклад, демонстрація різниці між «глибоким» лабіалізованим українським [о] та відкритим англійським /ɒ/, або аналіз ступеня напруження м'язів для пар /i:/–/ɪ/.

● **Технологічна візуалізація**: Інтеграція цифрових інструментів у процес навчання фонетики дозволяє подолати психологічні бар'єри. Використання візуалізаторів звуку та мобільних додатків допомагає студентам об'єктивізувати власні помилки. Це корелює з методикою Валігури [6], яка пропонує використовувати контрастивний артикуляційнbq інструктаж як засіб деактивізатизації навичок рідної мови. Крім того, Sancier-Barbosa

[23] та Thomson [24] зазначають, що використання комп'ютерних технологій у навчанні вимови допомагає студентам краще розрізняти складні монофтонги низького підйому (наприклад, /æ/) через візуалізацію акустичних сигналів. Використання схем, 3D-моделей та спеціалізованого програмного забезпечення (наприклад, *Sounds of Speech* [26]), що дозволяє студентам «побачити» звук зсередини, зрозуміти позицію язика та форму губ.

● **Інтерактивна експозиція**: Залучення ресурсів на зразок *YouGlish* [27] з реальними кліпами для прослуховування і простежування варіативності вимови звуків у реальних контекстах різними спікерами.

4.3.2. Практично-діяльнісний етап (Система вправ)

Трансформація теоретичних знань у стійку навичку відбувається через багаторазове репродукування:

● **Робота з мінімальними парами (Minimal Pairs)**: Систематичне тренування близьких за звучанням лексем (*ship–sheep, pull–pool, poppy–puppy, desert–dessert*) критично важливе для розвитку фонематичного слуху та запобігання змістовим помилкам.

● **Техніка "тіньового повторення" (Shadowing)**: Синхронне повторення за диктором з фокусом на ритміці та якісних характеристиках голосних допомагає подолати інтерференцію на рівні цілих фразових єдностей.

● **Вправи на цілісність дифтонгів**: Спеціальні завдання на плавний перехід від ядра до ґлайду без розщеплення звука на два окремі склади, що є типовою помилкою українських мовців.

4.3.3. Етап контролю та комунікативної інтеграції

Розвиток фонологічної компетентності неможливий без залучення метакогнітивних стратегій. Як зазначають Zhang & Graham [25], усвідомлений контроль та регулярна саморефлексія над власною вимовою значно прискорюють прогрес у засвоєнні іншомовних звукових норм, що підкреслює важливість етапу аудіорефлексії та продуктивних завдань у пропонованій методиці:

● **Аудіорефлексія та моніторинг**: Використання діагностичних тестів на ідентифікацію звуків та запис студентами власної вимови з подальшим порівнянням із еталоном (наприклад, через додатки *ELSA Speak* [28]).

● **Гейміфікація**: Використання платформ *Kahoot* [29] або *Quizlet* [30] для інтерактивної перевірки знань транскрипції та правил читання.

● **Комунікативна практика**: Фонетичні вправи не повинні залишатися ізольованими. Їх необхідно інтегрувати у формат рольових ігор, презентацій та дебатів, де коректна вимова є обов'язковою умовою успішного виконання комунікативного завдання.

5. ВИСНОВКИ

Проведений комплексний порівняльний аналіз систем вокалізму української та англійської мов (стандарт RP) дозволив теоретично обґрунтувати та практично підтвердити механізми виникнення фонетичної інтерференції у студентів філологічних і немовних спеціальностей.

Наукова цінність дослідження полягає у систематизації артикуляційних розбіжностей, які є критичними для українських мовців. Встановлено, що ключовою проблемою є не лише кількісна різниця у складі фонем, а й якісні параметри звуків: ступінь м'язової напруженості (tenseness), лабіалізації та специфіка ковзної артикуляції дифтонгів. Доведено, що підміна англійських голосних українськими аналогами призводить до руйнування фонематичних опозицій, що спотворює зміст повідомлення та знижує ефективність комунікації.

Практична цінність роботи визначається розробкою цілісної методичної стратегії, що передбачає три рівні:

1. Когнітивно-візуальний: перехід від неусвідомленої помилки до розуміння артикуляційного жесту через інструктаж та ІТ-інструменти.
2. Діяльнісний: використання системи контрастивних вправ та техніки *shadowing* для автоматизації коректної вимови.
3. Комунікативно-контрольний: інтеграція фонетичних навичок у реальні мовленнєві ситуації.

Емпіричне дослідження показало, що більшість студентів вбачають у коректній вимові не лише технічну навичку, а й засіб підвищення впевненості та інструмент гідної репрезентації національної культури на міжнародній арені. Це підтверджує необхідність перенесення акцентів у викладанні англійської мови з суто лексико-граматичних аспектів на формування стійкої фонологічної компетентності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні впливу надсегментних одиниць (фразового наголосу, ритму та мелодики) на сприйняття голосних у потоці мовлення, а також у розробці адаптивних цифрових курсів фонетики для дистанційного навчання.

Література:

1. Saito K. Communicative focus on L2 pronunciation forms: A multi-dimensional approach to intelligibility. *Language Teaching Research*. 2021, *25*(6).

2. Derwing T. M., Munro M. J. Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2020. 234 p.

3. Жлуктенко Ю. О. Порівняльна граматика української та англійської мов. Київ: Радянська школа, 1960. 160 с.

4. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Вінниця: Нова Книга, 2003. 464 с.

5. Кеба Т. В. Типологія фонетичної та фонологічної систем англійської й української мов : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 120 с.
6. Валігура О. Р. Фонетична інтерференція у процесі вивчення англійської мови: теорія і практика подолання : монографія. Тернопіль: Підручники і посібники,2020.240с.
7. Zygis M., Pape D. Cross-linguistic interference in vowel production: An acoustic study of Slavic learners of English. *Journal of Phonetics*. 2024. Vol. 102. P. 101–118.
8. Мойсієнко А. К., Бас-Кононенко О. В., Бондаренко В. В. Сучасна українська літературна мова. Київ : Знання, 2010. 450 с.
9. Wells J. C. Longman Pronunciation Dictionary. London : Longman, 2000. 869 p.
10. Ladefoged P., Johnson K. A Course in Phonetics. 7th ed. Stamford: Cengage Learning, 2015. 368 p.
11. Roach P. English Phonetics and Phonology: A Practical Course. 4th ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 244 p.
12. Жлуктенко Ю. О. Вступ до мовознавства. Київ : Вища школа, 1991. 294 с.
13. Gimson A. C., Cruttenden A. Gimson's Pronunciation of English. 6th ed. London: Arnold, 2001. 339 p.
14. Cruttenden A. Intonation. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 210 p.
15. Maddieson I. Patterns of Sounds. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 422 p.
16. Stevens K. N. Acoustic Phonetics. Cambridge : MIT Press, 2000. 608 p.
17. Hillenbrand J., Clark M. J., Houde R. A. Some effects of duration and spectrum on the perception of diphthongs. *Journal of the Acoustical Society of America*. 1990. Vol. 87, no. 2. P. 651–659. doi: 10.1121/1.398894.
18. Валігура О. Р. *Зіставна фонологія англійської та української мов*. 2014.
19. Kuznetsova O. Psychological barriers in L2 pronunciation acquisition: A study of East European learners. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2021. Vol. 50, no. 4. P. 812–825.
20. Levis J. M. Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation. Cambridge : Cambridge University Press, 2018. 290 p.
21. Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide / M. Celce-Murcia et al. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 576 p.
22. Kalyta, A., Taranenko, L. Teaching English pronunciation to Ukrainian students: From theory to practice // *Looking Ahead: Developing Academics' and Students' Linguistic and Intercultural Competence for a Globalised World*. Poznań : Publishing House of Poznan University of Technology, 2025. P. 59–77. URL: https://www.researchgate.net/publication/390107795_Teaching_English_pronunciation_to_Ukrainian_students_From_theory_to_practice
23. Sancier-Barbosa F. Visualizing language interference: A data-driven approach to L2 vowel acquisition. *Applied Linguistics Review*. 2021. Vol. 12, no. 4. P. 567–589.
24. Thomson R. I. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility // *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. London : Routledge, 2018.
25. Zhang F., Graham S. The impact of metacognitive instruction on L2 pronunciation development. *System*. 2020. Vol. 95. P. 102–114.

Програмне забезпечення та веб-ресурси:

26. Sounds of Speech [Educational web resources]. University of Iowa, 2023. URL: https://soundsofspeech.uiowa.edu (date of access: 04.01.2026).
27. YouGlish: Improve your English pronunciation [Online database]. 2024. URL: https://youglish.com (date of access: 04.01.2026).
28. ELSA Speak: English Accent Coach (Version 6.12.0) [Mobile app]. ELSA Corp., 2024. URL: https://elsaspeak.com (date of access: 04.01.2026).
29. Kahoot! [Game-based learning platform]. Kahoot! AS, 2024. URL: https://kahoot.com (date of access: 04.01.2026).
30. Quizlet [Digital flashcard platform]. Quizlet Inc., 2024. URL: https://quizlet.com (date of access: 04.01.2026).

References:

1. Saito, K. (2021). Communicative focus on L2 pronunciation forms: A multi-dimensional approach to intelligibility. *Language Teaching Research*, *25*(6).
2. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2020). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins Publishing Company.
3. Zhluktenko, Yu. O. (1960). *Porivnialna hramatyka ukrainskoi ta anhliiskoi mov* [Comparative grammar of Ukrainian and English languages]. Radianska shkola. [in Ukrainian].
4. Korunets, I. V. (2003). *Porivnialna typolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov* [Contrastive typology of the English and Ukrainian languages]. Nova Knyha. [in Ukrainian].
5. Keba, T. V. (2016). *Typolohiia fonetychnoi ta fonolohichnoi system anhliiskoi i ukrainskoi mov* [Typology of phonetic and phonological systems of English and Ukrainian languages]. Drahomanivskyi pedahohichnyi universytet. [in Ukrainian].
6. Valihura, O. R. (2020). *Fonetychna interferentsiia u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy: teoriia i praktyka podolannia* [Phonetic interference in the process of learning English: Theory and practice of overcoming]. Pidruchnyky i posibnyky. [in Ukrainian].
7. Zygis, M., & Pape, D. (2024). Cross-linguistic interference in vowel production: An acoustic study of Slavic learners of English. *Journal of Phonetics*, 102, 101-118.
8. Moisiienko, A. K., Bas-Kononenko, O. V., & Bondarenko, V. V. (2010). *Suchasna ukrainska literaturna mova: Leksykolohiia. Fonetyka* [Modern Ukrainian literary language: Lexicology. Phonetics]. Znannia. [in Ukrainian].
9. Wells, J. C. (2000). *Longman Pronunciation Dictionary*. Longman.
10. Ladefoged, P., & Johnson, K. (2015). *A Course in Phonetics*. Cengage Learning.
11. Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge University Press.
12. Zhluktenko, Yu. O. (1991). *Vstup do movoznavstva* [Introduction to linguistics]. Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
13. Gimson, A. C., & Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of Eng*. Arnold.
14. Cruttenden, A. (1997). *Intonation* (2nd ed.). Cambridge University Press.
15. Maddieson, Ian. (1984). *Patterns of Sounds*. Cambridge University Press.
16. Stevens, K. N. (2000). *Acoustic Phonetics*. MIT Press.
17. Hillenbrand, J., Clark, M. J., & Houde, R. A. (1990). Some effects of duration and spectrum on the perception of diphthongs. *Journal of the Acoustical Society of America*, *87*(2), 651–659. https://doi.org/10.1121/1.398894
18. Valihura, O. R. (2014). *Zistavna fonolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov* [Contrastive phonology of English and Ukrainian languages]. [in Ukrainian].

19. Kuznetsova, O. (2021). Psychological barriers in L2 pronunciation acquisition: A study of East European learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(4), 812-825.

20. Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.

21. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

22. Kalyta, A., & Taranenko, L. (2025). *Teaching English pronunciation to Ukrainian students: From theory to practice*. In *Looking ahead: Developing academics' and students' linguistic and intercultural competence for a globalised world* (pp. 59–77). Publishing House of Poznan University of Technology. https://www.researchgate.net/publication/390107795_Teaching_English_pronunciation_to_Ukrainian_students_From_theory_to_practice

23. Sancier-Barbosa, F. (2021). Visualizing language interference: A data-driven approach to L2 vowel acquisition. *Applied Linguistics Review*, 12(4), 567-589.

24. Thomson, R. I. (2018). Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*.

25. Zhang, F., & Graham, S. (2020). The impact of metacognitive instruction on L2 pronunciation development. *System*, 95, 102-114.

Software & Web Tools:

26. University of Iowa. (2023). *Sounds of Speech* [Educational web resources]. https://soundsofspeech.uiowa.edu

27. YouGlish. (2024). *YouGlish: Improve your English pronunciation* [Online database]. https://youglish.com

28. ELSA Corp. (2024). *ELSA Speak: English Accent Coach* (Version 6.12.0) [Mobile app]. App Store.

29. Kahoot! AS. (2024). *Kahoot!* [Game-based learning platform]. https://kahoot.com

30. Quizlet Inc. (2024). *Quizlet* [Digital flashcard platform]. https://quizlet.com

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 376.36:373.2.015.31-056.264

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1239-1252

Франчук Наталія Леонідівна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, https://orcid.org/0000-0001-8084-3793

Герасименко Оксана Олександрівна вихователь, Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад № 46 Вінницької міської ради» пр-т Юності 15, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0002-7537-7403

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПОБУДОВИ ЗВ'ЯЗНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, яка є однією з актуальних у сучасній дошкільній та спеціальній педагогіці. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із системними порушеннями мовлення та необхідністю забезпечення їх повноцінної комунікативної, пізнавальної й соціальної готовності до навчання в школі. Наголошено, що зв'язне мовлення виступає важливим показником загального мовленнєвого розвитку дитини та основою її успішної соціалізації.

Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми загального недорозвитку мовлення, визначено основні труднощі формування монологічного мовлення у дітей дошкільного віку з різними рівнями мовленнєвого розвитку. Висвітлено результати констатувального етапу дослідження, які засвідчили низький рівень сформованості навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей із ЗНМ, що проявляється у фрагментарності мовлення, порушенні логіко-смислової послідовності, недостатній інформативності та граматичних помилках. Основну увагу приділено опису авторської системи корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування діалогічного й монологічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Система ґрунтується на принципах комплексності, комунікативної спрямованості, диференційованого підходу та врахування закономірностей мовленнєвого онтогенезу. Представлено результати експериментального навчання, які

підтвердили позитивну динаміку розвитку зв'язного мовлення, підвищення самостійності дітей у мовленнєвій діяльності та покращення якісних характеристик висловлювань. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання запропонованої системи в роботі логопедів і вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: зв'язне мовлення; дошкільний вік; загальний недорозвиток мовлення; монологічне мовлення; корекційно-розвивальна робота; логопедія; комунікативна компетентність.

Franchuk Nataliia Leonidivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0001-8084-3793

Herasymenko Oksana Oleksandrivna Educator Municipal Institution «Preschool Educational Institution № 46 of the Vinnytsia City Council», Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0002-7537-7403

FORMING SKILLS FOR CONSTRUCTING COHERENT EXPRESSIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DELAYS

Abstract. The article discusses the problem of developing coherent speech skills in preschool children with general speech underdevelopment, which is one of the most pressing issues in modern preschool and special education. The relevance of the study is due to the growing number of children with systemic speech disorders and the need to ensure their full communicative, cognitive and social readiness for school. It is emphasised that coherent speech is an important indicator of a child's overall speech development and the basis for their successful socialisation.

The scientific approaches of domestic and foreign researchers to the problem of general speech underdevelopment are analysed, and the main difficulties in the formation of monological speech in preschool children with different levels of speech development are identified. The results of the ascertaining stage of the study are highlighted, which showed a low level of development of skills for constructing coherent utterances in children with SLI, manifested in fragmentary speech, violation of logical and semantic sequence, insufficient informativeness, and grammatical errors. The main focus is on describing the author's system of corrective and developmental work aimed at forming dialogical and monological speech in preschool children with general speech underdevelopment. The system is based on the principles of

comprehensiveness, communicative orientation, a differentiated approach, and consideration of the laws of speech ontogenesis. The results of experimental training are presented, which confirmed the positive dynamics of the development of connected speech, an increase in the independence of children in speech activity, and an improvement in the qualitative characteristics of utterances. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed system in the work of speech therapists and educators in preschool education institutions.

Keywords: connected speech; preschool age; general speech underdevelopment; monological speech; corrective and developmental work; speech therapy; communicative competence.

Постановка проблеми. Сучасна система дошкільної освіти в Україні зорієнтована на забезпечення всебічного гармонійного розвитку дитини, формування в неї життєвих, комунікативних, соціальних та пізнавальних компетентностей, що є необхідними для подальшого успішного навчання й соціальної адаптації в умовах Нової української школи. Одним із пріоритетних завдань освітнього процесу є створення сприятливого мовленнєвого середовища, у якому кожна дитина може реалізувати свій потенціал і навчитися ефективно взаємодіяти з оточенням.

Особливої уваги в цьому контексті потребують діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), для яких характерні труднощі у формуванні зв'язного, граматично правильного, логічно послідовного та інтонаційно виразного мовлення. Такі діти часто мають обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мови, труднощі у побудові розповідей, що ускладнює процес спілкування з дорослими й однолітками, негативно впливає на розвиток мислення, уяви, емоційно-вольової сфери та здатність до самовираження [7, с. 2].

Формування навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей дошкільного віку із ЗНМ є важливою складовою системи логопедичної та корекційно-розвивальної роботи. Мовлення, як провідний засіб пізнання і спілкування, виступає також фундаментом розвитку вищих психічних функцій, формування когнітивних процесів і становлення особистості дитини. Від рівня сформованості зв'язного мовлення залежить успішність засвоєння навчального матеріалу у шкільному віці, здатність дитини до комунікації, самовираження, ініціативності та соціальної взаємодії.

Своєчасне й цілеспрямоване формування навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей із загальним недорозвитком мовлення є не лише умовою мовленнєвого розвитку, а й важливим чинником становлення особистісної та соціальної компетентності дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку була й залишається у центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Її багатоаспектність, різноманітність проявів і значний вплив на подальший мовленнєвий, когнітивний та особистісний розвиток дитини зумовлюють постійний науковий інтерес до вивчення причин, механізмів і шляхів подолання мовленнєвих порушень.

Актуальність цієї проблеми не зменшується вже протягом кількох десятиліть, що підтверджується численними працями українських дослідників, серед яких – Л. Спірова, О. Боряк, Н. Ільїна, І. Марченко, Н. Пахомова, Є. Соботович, Л. Трофименко, В. Ядешко та інші. Їхні наукові пошуки спрямовані на вивчення закономірностей мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення, удосконалення методів діагностики та корекції мовленнєвих порушень, а також формування зв'язного мовлення як провідного компонента комунікативної компетентності. У працях цих учених комунікативні вміння розглядаються як один із ключових показників рівня мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ.

Вагомий внесок у дослідження окремих аспектів проблеми зробили О. Слінько, яка вивчала особливості міжособистісних стосунків дошкільників із ЗНМ, М. Лемещук, яка досліджувала процес соціалізації дітей із порушеннями мовлення, та Ю. Рібцун, котра розробила методику формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком [5, с. 25].

Проблема загального недорозвинення мовлення перебуває також у колі наукових інтересів зарубіжних учених, серед яких – К. Арнольд, Д. Бішоп, М. Томблін, П. Флетчер, К. Норберг та інші. У своїх працях вони досліджують нейропсихологічні, когнітивні та лінгвістичні механізми мовленнєвих порушень, визначають їхній вплив на навчальну діяльність дитини та пропонують сучасні підходи до діагностики й терапії дітей із мовленнєвою патологією.

Незважаючи на наявність значного наукового інтересу до проблеми формування навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення, зазначена тематика залишається недостатньо вивченою. Це зумовлює потребу в подальших теоретичних і емпіричних дослідженнях, спрямованих на поглиблення наукового розуміння означеного процесу та обґрунтування ефективних педагогічних підходів до його формування.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення набуває все більшої актуальності в сучасній корекційній педагогіці. Це зумовлено

тим, що сформоване зв'язне мовлення забезпечує дитині можливість повноцінного спілкування з оточенням, сприяючи її активному включенню в процес соціальної взаємодії. Рівень розвитку навичок зв'язних висловлювань безпосередньо впливає на ефективність комунікативної діяльності та навчальної успішності дитини. Саме тому корекційна робота з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ потребує особливої уваги з боку педагогів і логопедів. Не сформованість зв'язного мовлення у дошкільників із тяжкими (системними) порушеннями мовлення негативно позначається на розвитку їхньої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, обмежує комунікативні потреби й пізнавальні можливості, ускладнює процес засвоєння знань. Наявність у дітей із загальним недорозвиненням мовлення вторинних відхилень у розвитку провідних психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уяви тощо) створює додаткові труднощі у формуванні зв'язного монологічного мовлення [1; 6; 9].

Аналіз спеціальної методичної літератури з проблеми формування навичок зв'язних висловлювань у дітей із ЗНМ переконливо засвідчує необхідність удосконалення традиційних прийомів і методів корекційно-логопедичної роботи. Це, у свою чергу, зумовлює потребу в пошуку нових, більш ефективних і науково обґрунтованих шляхів розвитку зв'язного мовлення у дітей зазначеної категорії.

У процесі проведеного дослідження встановлено, що діти дошкільного віку із ЗНМ демонструють значно нижчий рівень сформованості навичок побудови розгорнутих зв'язних висловлювань порівняно з їхніми нормотиповими однолітками. Мовлення таких дітей характеризується низкою особливостей, які знижують комунікативну повноцінність висловлювань. Зокрема, їхня розповідь має недостатню інформативність, неповне відображення змісту ситуації, порушення логіко-смислової послідовності, смислові неточності та граматичні помилки. Часто висловлювання мають ситуативний, фрагментарний характер і не відзначаються зв'язністю. У більшості випадків під час складання розповідей діти потребують допомоги дорослого або логопеда.

Комплексне дослідження зв'язного мовлення старших дошкільників із ЗНМ дало змогу отримати додаткові дані щодо їхньої готовності до навчання. Результати показали, що загальний рівень сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня є недостатнім для успішного оволодіння навчальною діяльністю.

Це підтверджується виявленими труднощами у створенні розгорнутих висловлювань різних типів – переказу, розповіді за серією сюжетних картинок, оповідання з власного досвіду, опису чи продовження заданої ситуації.

Особливо виражені мовленнєві труднощі спостерігаються у дітей із ЗНМ II рівня: навички самостійного складання зв'язного тексту у них практично не сформовані, а рівень розвитку фразового мовлення залишається низьким або недостатнім. Такі результати свідчать про потребу в системній, цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на формування зв'язного монологічного мовлення як провідної форми реалізації мовленнєвої діяльності дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Метою проведеного експериментального дослідження було формування в дітей із ЗМН навичок зв'язного мовлення (діалогічного та монологічного) – на основі розробленої авторської системи логопедичної роботи та перевірка її ефективності в умовах цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу.

Формування зв'язного мовлення здійснювалося із застосуванням сучасних методичних підходів до навчання побудови розповідей, доповнених авторськими технологіями логопедичної роботи, спрямованими на розвиток мовленнєвої активності, смислової послідовності та граматичної правильності висловлювань. Експериментальна частина дослідження проводилася на базі закладу дошкільної освіти з логопедичними групами, у дослідженні взяли участь 20 дітей із загальним недорозвитком мовлення, серед яких 6 дітей мали II рівень мовленнєвого розвитку, а ще 5 – III рівень.

До завдань експериментального навчання входило:

– формування у дітей навичок побудови різних видів зв'язних висловлювань, що відповідають вимогам ефективної мовленнєвої комунікації та забезпечують можливість цілісного, логічно послідовного відтворення змісту;

– розвиток основних складових мовленнєвої діяльності, які мають визначальне значення для оволодіння монологічним мовленням, зокрема граматичної будови, зв'язного фразового мовлення, структурного оформлення висловлювань та їх смислової цілісності.

Розроблена система навчання дітей із ЗНМ побудови розповіді передбачала комплексний підхід до формування зв'язного мовлення, що охоплював кілька взаємопов'язаних напрямів:

– формування навичок складання простих фразових висловлювань, які становлять основу для побудови зв'язного мовлення;

– розвиток умінь планувати власне висловлювання – (коротке та розгорнуте), із дотриманням логіко-смислової послідовності;

– збагачення мовних компонентів висловлювання (лексичного, граматичного, синтаксичного), що сприяє підвищенню точності, виразності та граматичної правильності мовлення;

– формування умінь створювати висловлювання на основі наочного матеріалу, зокрема за предметними або сюжетними картинками;

– розвиток навичок відтворення прослуханих текстів різних типів, що передбачає розуміння змісту, логічне узагальнення та смислове структурування матеріалу;

– формування умінь створювати розповіді-описи з використанням адекватних мовних засобів;

– розвиток творчого мовлення шляхом складання власних оповідань або продовження запропонованого тексту [3, с. 45].

Зазначена система спрямована на формування у дітей здатності цілісно сприймати, осмислювати та самостійно відтворювати змістовні висловлювання, що є необхідною передумовою подальшого успішного навчання та соціальної адаптації.

Відповідно до запропонованого нами концептуального підходу до формування зв'язного мовлення у дітей з ЗНМ, розвиток і закріплення навичок діалогічного мовлення відбувається під час логопедичних занять, спрямованих на формування лексико-граматичних засобів мови, розвиток зв'язного мовлення, а також у процесі всіх видів виховної діяльності – навчальних занять, тематичних бесід, організованих ігор, прогулянок, екскурсій тощо. Формування монологічного мовлення здійснюється переважно на логопедичних заняттях з розвитку зв'язного мовлення, а також під час занять з рідної мови та предметно-практичної діяльності.

Робота з формування зв'язного, граматично правильного мовлення здійснювалася на основі загальних *принципів логопедичного впливу*, визначених у вітчизняній спеціальній педагогіці. Основними серед них є такі:

Принцип *урахування особливостей формування мовлення в нормі.* Передусім ставилося завдання розвитку так званих «ключових ланок» або «вузлових утворень» мовленнєвої діяльності, від яких залежить правильний перебіг не окремих, а цілого комплексу мовленнєвих процесів. До цих ланок належать: формування зв'язку між суб'єктом і дією; оволодіння дітьми способами словотворення за законами аналогії; визначення провідної ролі формування предикативної функції мовлення [3;5; 6].

При проведенні корекційного навчання ми ґрунтувалися на принципі *опори на розвиток мовлення в онтогенезі* з урахуванням психолінгвістичного аналізу загальних закономірностей формування різних компонентів мовленнєвої системи в період дошкільного дитинства в нормі [1;6;10] та ін. Передбачалося: здійснення тісного взаємозв'язку в роботі над різними сторонами мовлення – граматичною будовою, словником, звуковимовою; оволодіння основними закономірностями граматичної будови мови на основі формування мовних узагальнень і протиставлень.

Важливе значення у роботі мав принцип *комунікативного підходу* до формування усного зв'язного мовлення дітей. Його реалізація передбачала оволодіння дошкільниками вміннями будувати зв'язні, розгорнуті висловлювання у формах, доступних їхньому вікові, відповідно до вимог *мовленнєвої комунікації*. Це включає адекватність висловлювання заданій темі, достатню повноту передачі інформації про предмет повідомлення, логічну й смислову послідовність викладу, а також відповідність мовної форми нормам рідної мови. Особливу увагу приділяли навчанню тих типів зв'язних висловлювань, які найбільш активно використовуються у процесі засвоєння знань дітьми дошкільного віку та на початкових етапах навчання в школі – це розгорнуті відповіді на запитання, переказ тексту, складання оповідань за наочною опорою, розповіді-описи та висловлювання за аналогією.

Комунікативний підхід у навчанні передбачав практичне засвоєння різних мовних засобів побудови повідомлень безпосередньо в процесі формування у дітей навичок розповіді. Це передбачало спеціальний відбір мовного матеріалу, необхідного для повноцінного опанування навичок монологічного мовлення (з урахуванням мовних можливостей і вікових особливостей дітей).

Формування зв'язного монологічного мовлення здійснювалося в процесі як власне мовленнєвої, так і предметно-практичної діяльності. Логопедична робота з дошкільнятами, які мають загальний недорозвиток мовлення, будувалася з урахуванням *загальнодидактичних і спеціальних* принципів, сукупність яких і своєрідність їх реалізації стосовно даних дітей, визначили напрямки, прийоми та організаційні форми корекційного навчання: принципи *систематичності та послідовності в навчанні, врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, спрямованості навчання на розвиток їх активності та самостійності, діяльнісний принцип навчання, принцип наступності та комплексності в корекційній роботі логопеда, вихователя, батьків та ін.*

Відповідно до окреслених принципів і завдань корекційно-розвивальної роботи було спроєктовано систему експериментального навчання, розраховану на дворічний період. Вона реалізовувалася у середній та старшій вікових групах для дітей із другим рівнем мовленнєвого розвитку та у старшій і підготовчій до школи групах – для дітей із третім рівнем розвитку мовлення. Запропонована система охоплювала комплекс розділів, спрямованих на формування в дітей умінь будувати зв'язні висловлювання та оволодівати навичками монологічного мовлення у таких формах: складання розповіді за безпосереднім сприйняттям, відтворення прослуханого тексту, створення розповіді на задану тему із самостійним добором змісту. У процесі навчання забезпечувався поступовий перехід від репродуктивних

форм мовленнєвої діяльності, що здійснювалися на основі мовленнєвого зразка, до самостійних висловлювань; від опори на наочність – до побудови висловлювань за власним задумом.

З метою реалізації диференційованого й індивідуалізованого підходів у процесі експериментального навчання дошкільнят (дітей із другим і третім рівнями мовленнєвого розвитку) було структуровано на підгрупи. У межах кожної групи сформовано по дві навчальні підгрупи. Розподіл дітей на підгрупи здійснювався на підставі результатів дослідження рівня сформованості зв'язного мовлення. Додатково враховувалися індивідуально-психологічні характеристики дітей, що мають істотне значення для їх повноцінної участі в корекційно-розвиткових заняттях, зокрема рівень загальної та мовленнєвої активності. Під час комплектування підгруп також бралися до уваги характер і ступінь вираженості первинних мовних і немовних порушень, а також наявність спільних недоліків у формуванні зв'язного монологічного мовлення.

Програма експериментального навчання дітей з ЗНМ охоплювала низку змістових розділів, спрямованих на формування та розвиток навичок зв'язного мовлення, зокрема діалогічного й монологічного, у різних видах мовленнєвої діяльності. До них належали складання висловлювань на основі наочного сприймання, відтворення прослуханого тексту, побудова оповідань-описів, а також розповідання з елементами творчості (за аналогією, на задану тему тощо). Навчанню дітей різним формам розповідання (переказ, розповідь-опис та ін.) передувала спеціально організована підготовча робота, що здійснювалася впродовж першого періоду першого року навчання у старшій віковій групі та в I-III періодах навчання у середній віковій групі. Метою підготовчого етапу було досягнення необхідного рівня мовленнєвого та мовного розвитку, що забезпечує можливість самостійного складання різних видів розгорнутих зв'язних висловлювань. Зміст підготовчої роботи передбачав формування лексико-граматичної основи зв'язного мовлення, розвиток і закріплення навичок побудови речень різної структурної складності, а також удосконалення комунікативних умінь і навичок, необхідних для повноцінної мовленнєвої взаємодії дітей з педагогом та між собою в процесі корекційно-розвиткових занять.

Навчальна й позанавчальна діяльність з розвитку зв'язного мовлення дітей, що здійснювалася логопедом та вихователями логопедичних груп, була спрямована на корекційно-розвиткове формування лексико-граматичної структури мовлення, цілеспрямований розвиток фразового мовлення, мовленнєвої комунікації та оволодіння різними видами розповіді. Важливе місце в цілісній системі навчання посідала робота з формування зв'язного мовлення в процесі предметно-практичної діяльності під час

навчальних занять з малювання, аплікації та конструювання. З метою активізації й розвитку зв'язного мовлення в ході зазначених видів діяльності застосовувалися такі методи і прийоми, як мовленнєве планування та «супровідний» словесний опис виконуваних дій, усний звіт дитини про результати виконаного завдання, а також складання коротких творчих розповідей за створеним малюнком, аплікацією або моделлю.

Для стимулювання мовленнєвої активності дітям пропонувалися теми й сюжетні лінії, зміст яких був наближений до їхнього життєвого досвіду. З метою формування у дітей з ЗНМ умінь і навичок побудови зв'язних висловлювань у процесі предметно-практичної діяльності також використовувалися спеціально організовані вправи та система завдань, спрямованих на розвиток творчої просторової уяви дітей [9, с. 98, [4,с. 40] та ін.

Формування монологічного мовлення у дітей двох експериментальних навчальних груп здійснювалося з урахуванням принципу диференційованого підходу. Диференціація полягала у варіативності кількості занять за окремими видами розповіді, специфіці організації роботи з однаковим текстовим і зорово-образним матеріалом, а також у доборі й обсязі завдань творчого характеру. Для дітей першої експериментальної групи було збільшено кількість вправ, спрямованих на складання речень із використанням наочної опори, а також тренувальних завдань з опису предметів. Крім того, розширювався обсяг підготовчої роботи до складання сюжетних оповідань, що передбачало проведення попередніх бесід за змістом, лексичний аналіз та інші підготовчі прийоми.

У порівнянні з другою групою, в роботі з дітьми з II рівнем мовленнєвого розвитку переважно застосовувалися полегшені форми завдань, зокрема складання оповідань за запитаннями, за окремими фрагментами, з використанням допоміжного ілюстративного матеріалу тощо. Перехід до ускладнених і більш самостійних форм розповіді здійснювався на пізніших етапах навчання.

На подальших етапах використовувалися складніші варіанти завдань, зокрема складання продовження оповідання за окремими картинами або серіями картин, створення розповідей за аналогією, а також методичні прийоми, що передбачали підвищений рівень самостійності дітей, зокрема робота з «ведучими» та залучення дітей до спільного конструювання зразка початку оповідання.

У процесі експериментального навчання діти поетапно оволодівали мовними засобами побудови зв'язних, логічно завершених монологічних висловлювань. Пріоритетна увага приділялася формуванню граматичних узагальнень та практичному засвоєнню лексичних і граматичних компонентів фрази-висловлювання, а також різних типів синтаксичних

конструкцій. Опанування зазначених мовних засобів здійснювалося на основі зразків, моделей і з використанням наочної опори. Формування мовних узагальнень у дітей реалізовувалося в ході активної практичної діяльності зі знаковими одиницями мови. Визначальним у корекційно-розвитковій роботі було безпосереднє включення засвоєних мовних засобів у самостійні висловлювання дітей, а також закріплення лексичних одиниць і словоформ шляхом їх багаторазового використання в різних словосполученнях та синтаксичних поєднаннях у контексті цілісного мовленнєвого повідомлення.

Під час навчальних занять у дітей формувалися уявлення про структурні компоненти побудови мовленнєвого повідомлення, зокрема про змістову адекватність висловлювання, логічну послідовність викладу та відображення причинно-наслідкових зв'язків між подіями. З цією метою систематично застосовувався метод наочного моделювання в різних його формах, зокрема у вигляді наочного картинного плану, картинного панно, умовно-наочних схем тощо, а також використовувалися технічні засоби навчання. Провідне місце в системі навчальної роботи відводилося формуванню навичок переказу, що реалізовувалося шляхом поступового ускладнення структурної організації та мовного наповнення текстів. Поряд із цим діти оволодівали вміннями складання розповідей за наочною опорою та за аналогією, тобто тими видами монологічних висловлювань, які разом із переказом становлять основу засвоєння навчального матеріалу на етапі початкового шкільного навчання.

Корекційно-розвиткове навчання здійснювалося у тісному взаємозв'язку з діяльністю вихователів груп, що забезпечувало цілісність і наступність педагогічного впливу. Вихователями проводилася попередня підготовча робота до окремих логопедичних занять, зокрема організовувалося читання художньої та пізнавальної літератури відповідної тематики, проведення екскурсій та інших видів діяльності. Під час занять здійснювалося закріплення мовленнєвих умінь і навичок, сформованих у дітей у процесі експериментального навчання. Змістове наповнення програми експериментального навчання, спрямованого на формування навичок побудови зв'язних висловлювань у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, докладно висвітлено в низці науково-Є. Соботович [6], [7] та ін.

З метою оцінювання результативності експериментального навчання було проведено серію контрольних досліджень із використанням комплексу різнорівневих завдань. Виконання експериментальних завдань здійснювалося на початковому етапі навчання, а також після завершення другого, третього та четвертого (підсумкового) етапів корекційно-розвиткової

роботи. У контрольному дослідженні взяли участь усі 120 дітей I та II експериментальних груп, які пройшли повний курс експериментального навчання. Контрольну групу становили 40 дітей із III рівнем загального недорозвинення мовлення, які не були залучені до навчального експерименту.

Результати контрольного дослідження засвідчили, що внаслідок корекційно-розвиткового навчання у дітей спостерігалася виражена позитивна динаміка показників сформованості зв'язного монологічного мовлення. Це виявлялося як у підвищенні рівня оволодіння вміннями смислової організації різних видів розгорнутих висловлювань, так і в удосконаленні їх граматичного оформлення. Зафіксовано суттєве зростання обсягу складених дітьми розповідей, покращення їх якісних характеристик, зокрема зв'язності, логічної послідовності, інформативності та цілісності сюжетної побудови. Водночас відзначалося ускладнення синтаксичної структури висловлювань і зменшення кількості граматичних та мовленнєвих помилок. Значно підвищився рівень самостійності дітей під час виконання мовленнєвих завдань. Аналіз та статистична обробка отриманих емпіричних даних із застосуванням методів математичної статистики підтвердили високий рівень достовірності та валідності виявлених відмінностей між результатами констатувального та контрольних етапів дослідження.

Література:

1. Герасимова І.В., Герасімова Н.Є. Психологічні аспекти темпоритмічних порушень мовлення у дітей. *Наукові інновації та передові технології*, 2023. №12(26). С.694-706

2. Конопляста С. Ю. Синиця А. О. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. Наукових праць.К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С.111-116.

3. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. 107

4. Ревуцька, О., Пархоменко, М. Формування у дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення смислової організації зв'язного мовленнєвого висловлювання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. № 11(2). С. 40–48.

5. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю. В. Рібцун. – Київ, 2010. – 246 с.

6. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

7. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Дефектологія. 2002. № 3.С. 2-4

8. Хрестоматія з логопедії/ Авторський колектив: Н. Базима, Т. Бредун, В. Галущенко, Д. Горбачова, В.Кисличенко, Н. Кабельникова, О. Качуровська, О. Козинець, Ю. Коломієць, С. Конопляста, С. Кондукова, І.Ластовка, Є. Линдіна,

В. Любовецька, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, О. Ревуцька, А. Савицький, Л.Смаглюк, В. Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, С. Федоренко, Т. Швалюк, М. Шеремет, Д.Шульженко К.: «Книга-плюс», 2019. 496 с.

9. Франчук Н., Олійник Н. Психологічні аспекти вивчення мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. Випуск 82. С. 96-100.

10. Rakhymbayeva , G. (2024). Development of Coherent Speech in Children Whose Speech Language is not Developed. IKSAD JOURNAL, 9(35), 13–16. https://doi.org/10.5281/zenodo.13131684.

References

1. Gerasymova I. V., Gerasimova N. Ie. (2023). Psykholohichni aspekty tempo-rytmichnykh porushen movlennia u ditei. [Psychological aspects of tempo-rhythmic speech disorders in children]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. №12(26). S.694-706. [in Ukranian]

2. Konopliasta S. Yu. Synytsia A. O. (2019). Dyzartriia u systematytsi movlennievykh porushen (suchasnyi pohliad). [Dysarthria in the classification of speech disorders (modern view)]. Nauk. chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: Zb. Naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova. .111-116. [in Ukr]

3. Pakhomova N. H. (2009). Diahnostyka movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu do navchannia v shkoli. [Diagnosis of speech readiness of older preschool children with dysarthria for school education]. Poltava : TOV «ASMI». 107[in Ukranian]

4. Revutska, O., Parkhomenko, M. (2023). Formuvannia u ditei doshkilnoho viku z nedorozvynenniam movlennia smyslovoi orhanizatsii zviaznoho movlennievoho vyslovliu-vannia. [Formation of meaningful organisation of coherent speech in preschool children with speech underdevelopment]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*/ 11(2). 40–48. [in Ukranian]

5. Ribtsun Yu. V. Formuvannia usnoho movlennia u ditei molodshoho doshkilnoho viku iz zahalnym movlennievym nedorozvytkom : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.03 / Yu. V. Ribtsun. – Kyiv, 2010. 246. [in Ukranian]

6. Sobotovych Ye. F. (2015). Vybrani pratsi z lohopedii. – Selected works on speech therapy K. : Vydavnychyi dim Dmytra Buraho. 308. [in Ukranian]

7. Sobotovych Ye.F. (2002). Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Normativeindicators of speech development of preschool children]. Defektolohiia. №3.S. 2 - 4 [in Ukranian

8. Khrestomatiia z lohopedii – Anthology of Speech Therapy (2019). Avtorskyi kolektyv: N. Bazyma, T. Bredun, V. Halushchenko, D. Horbachova, V. Kyslychenko, N. Kabelnykova, O. Kachurovska, O. Kozynets, Yu. Kolomiiets, S. Konopliasta, S. Kondukova, I. Lastovka, Ye. Lyndina, V.Liubovetska, I. Martynenko, I. Marchenko, N. Pakhomova, O. Revutska, A. Savytskyi, L. Smahliuk, V. Tyshchenko, V.Tarasun, L. Trofymenko, N. Cherednichenko, S. Fedorenko, T. Shvaliuk, M. Sheremet, D. Shulzhenko K.: «Knyha-plius». 496. [in Ukranian]

9. Franchuk N., Oliinyk N. (2025). Psykholohichni aspekty vyvchennia movlennievykh porushen u ditei molodshoho shkilnoho viku. [Psychological aspects of studying speech disorders in primary school children.]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia.– Scientific notes of the Mykhailo Kotsyubinskyi VDPU* 82. 96-100. [in Ukranian]

10. Rakhymbayeva , G. (2024). Development of Coherent Speech in Children Whose Speech Language is not Developed. IKSAD JOURNAL, 9(35), 13–16. https://doi.org/10.5281/zenodo.13131684.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 82.091

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1253-1266

Чонка Тетяна Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології (українське відділення) Закарпатського угорського університету ім. Ф. Ракоці ІІ, м. Берегове,
https//orcid.org/ 0000-0002-5567-813X

Віраг Емеше магістрантка 2 курсу спеціальності 035 «Філологія» кафедри філології (українське відділення) Закарпатського угорського університету ім. Ф. Ракоці ІІ м. Берегове, https//orcid.org/ 0009-0007-4075-3196

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА МАЙБУТНЄ ЛЮДСТВА У ТЕХНОТРИЛЕРАХ МАКСА КІДРУКА

Анотація. Технотрилер є новим жанром для сучасної української літератури, що зумовлює необхідність у його всебічному вивченні в контексті світових літературних тенденцій. Творчість Макса Кідрука, особливо його романи «Бот. Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс», є показовою в цьому аспекті. Аналіз цих творів дозволяє простежити інтеграції та адаптації міжнародних літературних тенденцій українськими письменниками. Також дослідження жанрово-тематичної специфіки технотрилерів Макса Кідрука «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс» має важливе значення для всього сучасного суспільства. Вічне питання про відповідальність науковців за свої винаходи, за свої творіння, етичні дилеми, пов'язані з технологічним прогресом в усьому світі, та потенційні небезпеки техногенних катастроф є актуальними в умовах неймовірно швидкого розвитку науки і техніки. Аналіз всіх цих аспектів у літературному контексті дозволяє нам глибше осмислити та зрозуміти сучасні соціальні, етичні і моральні виклики.

У даній розвідці ми дослідили жанрово-тематичну специфіку технотрилерів Макса Кідрука «Бот. Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс». Технотрилер – гібридний жанр, у ньому поєднується трилер, бойовик, наукова фантастика; відповідно гострий динамічний сюжет з науково-технічними коментарями, емоційно бурхливі діалоги, почасти елементи чорного гумору і гостро соціальна морально-етична тематика. У світі, де технології розвиваються зі швидкістю світла, виникають такі моральні дилеми, як можливості ШІ (штучного інтелекту), взаємодія між

людиною і технологіями – всі ці проблеми порушені в аналізованих романах. Кожен із героїв найбільше розкриває свою сутність у межовій ситуації – перед лицем смерті у боротьбі зі злом.

Автор досліджує екзистенційні проблеми сучасності, звертаючи увагу на взаємодію людини з технологіями, природою і суспільством. Він підкреслює необхідність моральної відповідальності, духовного розвитку і усвідомлення наслідків своїх дій, висловлюючи занепокоєння щодо викликів, що стоять перед людством.

Ключові слова: сучасна українська література, технотрилер, екзистенціалізм, морально-етична проблематика.

Chonka Tetiana Stepanivna candidate of philological sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. Berehovo, https//orcid.org/ 0000-0002-5567-813X.

Virag Emese Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. Berehovo, https//orcid.org/ 0009-0007-4075-3196

THE PROBLEM OF RESPONSIBILITY FOR THE FUTURE OF HUMANKIND IN MAX KIDRUK'S TECHNOTHRILLERS

Abstract. The technothriller is a relatively new genre in contemporary Ukrainian literature, which necessitates its comprehensive study within the context of global literary trends. The works of Max Kidruk, particularly his novels Bot. The Atacama Crisis and Bot: The Guayaquil Paradox, are illustrative in this regard. An analysis of these texts makes it possible to trace the integration and adaptation of international literary tendencies by Ukrainian writers. Moreover, the study of the genre and thematic specificity of Max Kidruk's technothrillers Bot. The Atacama Crisis and Bot: The Guayaquil Paradox is of significant importance for modern society as a whole. The enduring question of scientists' responsibility for their inventions and creations, the ethical dilemmas associated with technological progress worldwide, and the potential dangers of technogenic catastrophes are particularly relevant in the context of the extraordinarily rapid development of science and technology. Examining these issues within a literary framework allows for a deeper understanding and interpretation of contemporary social, ethical, and moral challenges.

This study investigates the genre and thematic specificity of Max Kidruk's technothrillers Bot. The Atacama Crisis and Bot: The Guayaquil Paradox. The

technothriller is a hybrid genre that combines elements of the thriller, action novel, and science fiction; accordingly, it is characterized by an intense, dynamic plot accompanied by scientific and technological commentary, emotionally charged dialogues, occasional elements of black humor, and a sharply defined social, moral, and ethical focus. In a world where technologies develop at lightning speed, moral dilemmas arise concerning the possibilities of artificial intelligence (AI) and the interaction between humans and technology—issues that are prominently addressed in the analyzed novels. Each character reveals their true essence most fully in a liminal situation—when facing death in the struggle against evil. The author explores contemporary existential problems, drawing attention to the interaction between humans and technology, nature, and society. He emphasizes the necessity of moral responsibility, spiritual development, and awareness of the consequences of one's actions, expressing concern about the challenges facing humanity.

Keywords: modern Ukrainian literature, technothriller, existentialism, moral and ethical issues.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років сучасна українська література відчутно розвивається. З'являються нові імена, жанри та розширюється тематика творів. Вагомий внесок у розвиток сучасної української літератури вніс Макс Кідрук, за освітою інженер-енергетик. Серед вітчизняних письменників він став першим (і наразі єдиним), який почав писати свої твори в жанрі технотрилеру – літературному жанрі, який аналізує взаємодію людини з сучасними технологіями, зокрема фатальні помилки, які можуть призвести до техногенних катастроф.

Мета дослідження. У даній науковій розвідці маємо на меті дослідити проблеми відповідальності за майбутнє людства у технотрилерах Макса Кідрука «Бот. Атакамська криза» та «Бот. Ґуаякільський парадокс».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Творчість Макса Кідрука є об'єктом для дослідження багатьох літературознавців, які вивчали різні аспекти його діяльності як письменника.

Людмила Костецька зосереджена на вивченні жанру трилеру та образів-символів у романі Макса Кідрука «Не озирайся і мовчи». Її робота включала аналіз символічних елементів, їхнього впливу на сприйняття читачами художнього тексту, а також дослідження жанрових характеристик, що роблять роман унікальним в українській літературі [1].

Ольга Мороз аналізувала омоніми Макса Кідрука на матеріалі роману «Твердиня». Її дослідження включало розгляд власних імен та топонімів, що використовуються у творі, їхню роль у створенні автентичності цього художнього світу [2].

Твір «Доки світло не згасне назавжди» Макса Кідрука досліджувала Галина Овсяницька, а точніше жанровий симбіоз цього твору. Її робота включала аналіз поєднання елементів різних жанрів та їхній вплив на динаміку сюжету, також сприйняття твору читачем [3].

«Бот. Атакамська криза» та «Бот Ґуаякільський парадокс» досліджувала Інна Пасько. Вона здійснила детальний аналіз жанрових і стильових особливостей цих романів. Її дослідження включало вивчення стилістичних прийомів, використаних автором, та жанрових характеристик, що визначають ці твори як зразки сучасної української наукової фантастики та технотрилеру [4].

Чонка Тетяна досліджувала екзистенційну проблематику технотрилерів Макса Кідрука «Бот. Атакамська криза» та «Бот. Ґуаякільський парадокс» [5].

Важливим фактором для актуальності даного дослідження є те, що Макса Кідрука можна вважати одним з найвідоміших сучасних українських авторів, якому не байдужі проблеми людства загалом і проблеми сучасного українського суспільства зокрема.

Виклад основного матеріалу. Кідрук Максим Іванович (1984 р. н.) є відомим українським письменником, видавцем і популяризатором науки, за фахом – інженером-енергетиком. Навчався в Національному університеті водного господарства та природокористування у Рівному, а також в аспірантурах КПІ та Королівського технологічного інституту в Стокгольмі. У 2009 році покинув аспірантуру для здійснення мрії, аби стати професійним письменником. Кар'єра Кідрука як письменника почалася з його подорожей, які стали основою для його перших літературних творів. Живучи у Стокгольмі, він активно подорожував Європою та іншими континентами, відвідав близько 35 країн світу. Як письменник, він дебютував книгою «Мексиканські хроніки. Історія однієї мрії», яка була опублікована у 2009 році. Після цього він видавав тревелоги три роки підряд. Мова йде про автобіографічні тревелоги письменника: «На Зеландію!» про єгипетську революцію, Сирію та Нову Зеландію, «Подорож на Пуп Землі» про острів Пасхи, «Любов і піраньї» про Бразилію. Роман «Бот», який було видано 2012 року, пізніше перевиданий аж дев'ять разів під назвою «Бот. Атакамська криза», став дебютним художнім твором письменника. Літературні критики високо оцінили його й назвали першим українським технотрилером. У подальші роки Макс Кідрук продовжував писати свої твори у цьому жанрі, випустивши романи «Твердиня» та «Жорстоке небо». Пізніше Макс Кідрук почав писати свої психологічні та драматичні романи. Два з його романів, а саме соціально значущий роман «Де немає Бога» та «Зазирни у мої сни» потрапили до списку «Книга року

BBC». Також Макс Кідрук відомий своєю публіцистичною книгою «Ja Ukrainiec», яка вийшла у 2015 році у Польщі. У цій книзі письменник досліджує відносини між Україною та країною агресора (росією) з часів Богдана Хмельницького до подій Євромайдану і Антитерористичної операції на сході України. У 2017 з'являється роман «Не озирайся і мовчи». 2019 р. виходить новий роман письменника «Доки світо не згасне назавжди». У цьому романі наявні елементи доповненої реальності, було розроблено спеціальний мобільний додаток до цього твору, у якому читачі мали доступ до паралельних сюжетних ліній, щоденника однієї з героїнь, змогли побачити фото місць, де відбуваються події роману, а також змогли вести переписку з другорядним героєм – Марком Грозаном (головним героєм попереднього роману «Не озирайся і мовчи»).

Звичайно, творчість Макса Кідрука характеризується постійним пошуком нових форм та змісту, інноваційним підходом до літератури та активною взаємодією з читачами. Його роботи охоплюють широкий спектр жанрів та тем, від тревелогів та технотрилерів до драматичних романів, які сприяють підвищенню наукової обізнаності серед читачів, що робить його одним із найбільш цікавих та впливових сучасних українських письменників.

Макс Кідрук продовжує розширювати свої літературні горизонти, активно залучаючи нові технології та інтерактивні елементи у свої твори. Це демонструє його прагнення не лише створювати захопливі історії, але й занурювати читача в інтерактивний літературний досвід, що робить його твори унікальними на українському книжковому ринку. Наприкінці 2022 року Кідрук разом із дружиною заснував видавництво нон-фікшену та наукової фантастики «Бородатий Тамарин». Заснування власного видавництва стало важливим етапом у кар'єрі Кідрука. Це видавництво спеціалізується на нон-фікшені та науковій фантастиці, що дозволяє йому не тільки видавати власні твори, але й підтримувати інших авторів, які працюють у цих жанрах.

Першим виданням видавництва був роман Макса Кідрука «Колонія», який уже став бестселером. Роман «Колонія» розповідає про колонізацію Марса й розпочинає цикл «Нові Темні Віки». У лютому 2026 року виходить другий том «Нові Темні Віки. Колапс». Як зазначив автор на своїй сторінці в соцмережах, ««Колапс» – друга книга фантастичного циклу «Нові Темні Віки» – історія про втрату контролю. Розповідь про те, як людська гординя – наша кричуща нездатність визнавати помилки і вчасно зупинятися – ставить цивілізацію на незворотний шлях до темряви».

Важливою рисою творів Кідрука є їх міждисциплінарність. Наприклад, в його романах часто переплітаються елементи наукової фантастики,

технотрилера та драматичної літератури, зокрема, такі твори як «Бот» і «Твердиня» не лише захоплюють читача динамічним сюжетом, але й порушують важливі питання етики, технологій та науки. У своїх романах «Де немає Бога» і «Зазирни у мої сни» письменник звертається до психологічних та соціальних аспектів, досліджуючи людські стосунки, внутрішні конфлікти та соціальні проблеми.

На особливу увагу заслуговує його соціальна активність та участь у просвітницькій діяльності. Кідрук часто бере участь у науково-популярних заходах, де проводить лекції щодо досягнень науки та їх відображення у своїх творах.

Його книга «Ja Ukrainiec» є прикладом вдалої публіцистики, яка не лише аналізує історичні та політичні події, але й виховує патріотизм. Кідрук залишається одним із найяскравіших представників сучасної української літератури, який своєю творчістю надихає та змушує задуматися над важливими питаннями сучасності. Його книги не лише розважають, але й виховують, розширюючи світогляд читачів та сприяючи їх інтелектуальному розвитку.

Творчість Кідрука – це приклад гармонійного поєднання науки, техніки, драматизму, соціальних дилем, які роблять його твори універсальними та актуальними для широкої аудиторії, доказом чому є і проблематика, порушена у дилогії про ботів.

У романі «Бот: Атакамська криза» екзистенційні мотиви знаходять своє відображення не лише через технологічні аспекти, але насамперед й через глибоке осмислення внутрішнього світу персонажів.

Уже в описі місцевості, де відбуваються основні події роману, акцентовано на морально-етичній ідейній складовій: «До сланцевих бескидів центральної Атаками було ще далеко, а чорно-сині відроги Анд сюди не діставали. То була Мертва Земля: без рослин, без рельєфу і навіть без піску – суха безлика пустка» [6, С. 68]; «Ми знаходимося посеред дикої пустелі, аміґо, де не існує моралі, справедливості чи милосердя» [6, С. 150]; «Неозорі простори на півночі Чилі, від узбережжя Тихого океану аж до андійського передгір'я, займає пустельне плато. На ньому немає нічого, крім мертвих скель, попелястого піску та солончаків. За останні чотириста років тут не впало жодної дощової краплини, не проступило жодної цятки роси. Вчені стверджують, що дощів тут більше не буде. Взагалі. Це – пустеля Атакама, бездушна місцина, чужа й ворожа всьому живому, порівняно з якою Сахара чи пустеля Наміб здадуться вам райським Едемом… Там самотньо і порожньо, немов на безлюдній планеті посеред холодного космосу. Сама назва цього місця відповідає його понурій внутрішній суті та моторошному зовнішньому вигляду. А називається воно Valle de la Muerte, що означає –

Долина Смерті…» [6, С. 193]; «Паперовий смак пустелі – невблаганний присмак смерті» [6, С. 212]. Йдеться тут не лише про фізичну смерть, оскільки люди, для яких «не існує моралі, справедливості чи милосердя», не мають майбутнього.

Одним із центральних питань, яке порушується в романі, є проблема самоідентичності в умовах постійного технологічного прогресу. Ще однією ключовою темою є взаємодія людини і машини. У романі показано, що технології можуть як допомагати, так і завдавати шкоди. Машини, створені для полегшення життя, можуть стати загрозою, коли виходять з-під контролю. Це змушує героїв задуматися над тим, де межа між використанням технологій і залежністю від них.

Кідрук також розкриває тему боротьби з внутрішніми демонами і особистими страхами. Тимур, Лаура і Ріно стикаються з необхідністю не лише боротися із зовнішніми загрозами, але й з власними внутрішніми конфліктами. Їхні зусилля зупинити психоістоту відображають боротьбу людини з її внутрішнім «я» і спробу знайти баланс між моральними і прагматичними аспектами життя.

Колективне несвідоме – психоістота – є надзвичайно цікавим персонажем твору. Вона вирвалася у світ через втручання науковців у генетику людини, створення наночипів та через спроби відключити активну свідомість мозку. Чи можна назвати психоістоту творінням людини? Звичайно, що так: «Боюсь, ви випустили це щось назовні. Ральфе, ви любите повторювати, що мозок людини використовується лише на 30 %. Задумайтесь: може, це неспроста? Може, за десятки тисяч років еволюції людський організм розвинув бар'єр, вибудував своєрідний захист, що не дозволяє використовувати мізки на повну? Ніколи не спадало на думку, що, либонь, краще не чіпати решту 70 %?..» – стверджує Лаура Дюпре, звертаючись до творців ботів [6, С. 170]. Якби не егоїстичні бажання Ральфа і Кейтаро та ненаситницькі бажання Пентагона, вона не з'явилася б на світ. Психоістота – спотворене, аморальне творіння людини. Вона має подвійну природу, адже незважаючи на її первісну сутність, яка є для нас жахливо знайомою, водночас є і незрозумілою для нашого сприйняття, а найголовніше – некерованою, оскільки є тим підсвідомим людини, яке змушує її робити зло. «З чим? Що воно таке? – напосів Ріно. – З чим ми говорили? – Пам'ятаєте, я розказувала про колективне несвідоме? Про все лихе, моторошне й потворне, заховане глибоко у підсвідомості людини… багатьох людей. Я думаю, оце воно і є. Гадаю, завдяки мозковим платам воно змогло… ні, не матеріалізуватись, а впливати на ботів, а значить, впливати на матеріальний світ. Це якась особлива форма свідомості. І саме вона розпоряджалася ботами під час утечі. – Виходить, щось вилізло з мізків

і стало… стало, як ляльковод, – підсумував Алан. – Так. Тільки не ляльковод, а психоістота. Так назвав би його мій професор, великий прихильник Карла Юнга» [6, С. 295]; «Ця істота знаходиться на рівні розвитку трирічної дитини. Воно не усвідомлює себе, як суб'єкта діяльності, а значить – не усвідомлює результатів своїх дій. Рефлексія є базовою властивістю суб'єкта, завдяки якій стає можливим регуляція життєдіяльності. Крізь ботів вилізло багато лайна, яке накопичувалося у нашій підсвідомості поколіннями. Дякуючи мозковим платам, ця істота з фантастичною швидкістю всотує в себе знання про наш світ, завдяки чому може розв'язувати задачі, що під силу лише професорам чи академікам, але… не тямить, не осягає цього. Воно вбиває і в той же час ставиться до цього як дитина, яка із задоволенням розламала щойно куплену в супермаркеті іграшку» [6, С. 295].

Характерним для ідіостилю Кідрука є поєднання непоєднуваного: так психоістота, яка за розвитком подібна до трирічної дитини, несподівано захоплюється фракталами аж настільки, що готова вбивати, якщо їй їх не показують: «Фрактальна геометрія описує форму складних природних об'єктів, таких як турбулентні вихори, кровоносна система, дерева. Можливо, воно вподобало ці малюнки, бо бачить у них базові принципи організації світу. Фрактальна геометрія також має пряме відношення до теорії хаосу, допомагаючи під час візуалізації та аналізу нелінійних процесів. У них у головах, – хлопець тицьнув пальцем на бота, що горбився по той бік стола, – рої наноагентів, які за своєю суттю є типовою хаотичною системою. Можливо, психоістота бачить щось споріднене в… в тому хаосі, який… ну… криється у фракталах… – Тимур затнувся, усвідомивши, що його ніхто не розуміє. Він і сам заплутався. – Словом, мені здається, воно дивиться на фрактали, наче у дзеркало» [6, С. 317 - 318]. На нашу думку, це символічно: як фрактали повністю повторюють себе, так і зло, уособленням якого є психоістота, прагне помножувати себе до нескінченності.

Макс Кідрук майстерно змальовує атмосферу постійної напруги та невизначеності, що виникає в умовах техногенної катастрофи, зосереджується на конфлікті між науковими досягненнями і моральною відповідальністю. Герої романів стикаються з моральною дилемою, намагаючися зрозуміти, як використовувати свої знання на благо, а не на шкоду. Кідрук наголошує на важливості етичних принципів у наукових дослідженнях і технологічних інноваціях, застерігаючи від бездумного використання технологій, що може призвести до катастрофічних наслідків, як це сталося з ботами, створеними для військових цілей.

Одним із головних героїв роману є українець, програміст Тимур, який опиняється в епіцентрі подій після того, як його програмний код був

використаний для створення ботів, що спричинили катастрофу в пустелі Атакама: «Мрії про нормальний світ розтанули. Злоба пожирала його. Тимур спересердя вдарив кулаком по клавіатурі. На очі наверталися сльози. Хлопець пересилив себе, не давши їм пролитися, але дихання раз по раз зривалося. За два тижні його ідеальне життя перетворилося на смердюче пекло. У ту мить він ненавидів цілий світ. Причому найбільше ненавидів самого себе за те, що, спокусившись на гроші, приїхав до Атаками. Втім, лють швидко минула. Вона збігла, немов потік бруду під час повені, залишивши по собі страхітливі руйнування. Щось обірвалося всередині Тимура. У грудях не лишилося нічого. Хлопець почувався безтілесним привидом. Без емоцій, без думок, без бажань» [6, С. 388]; «Таке трапляється. Ми ж бо не знаємо самих себе. Навіть не здогадуємось про демонів, схованих у темних безоднях десь у серцях чи головах. Нудна робота в офісі, пласкі розваги, влаштоване життя вкривають багатокілометровою товщею спокійної води оте інше – дике, свавільне й жорстоке – Я. Без екстремальних умов воно може спати роками. Але іноді через смертельне приниження, стрес чи колосальне фізичне навантаження все міняється – звіряча суть ураганом прориває назовні» [6, С. 406]. У цій екстремальній ситуації Тимур знаходить у собі сили взяти на себе відповідальність за скоєне не ним, розуміючи, наскільки трагічними можуть бути наслідки цього злочину проти людства.

На нашу думку, пустеля Атакама, яка є найсухішою у світі, була вибрана письменником не просто так. Вона є віддзеркаленням внутрішніх станів героїв твору – аморальності, страху, втрати сенсу життя, безвихідність. Важко повірити у те, що початкова мета створення нанороботів – лікування раку – перетворилася на неконтрольовану амбіцію людей щодо створення ідеальних солдатів нового покоління, які могли колективно мислити. Питання – навіщо? Іронічно те, що вони хотіли мати повний контроль над ботами, а в результаті втратили увесь контроль над ними. Отже, суть технотрилеру якраз і полягає в тому, що будь-яким рішенням і вчинкам насамперед має передувати відповідальність.

Різниця між природними катастрофами та техногенними полягає в тому, що цілковитим творцем техногенних катастроф є людина. Головним екзистенційним питанням цього твору є те, хто є відповідальним за технології, які вийшли з-під контролю? Герої роману стають символами сучасної людини, яка намагається знайти баланс між технічним прогресом і моральними цінностями. Кідрук показує, як технологічні досягнення можуть призвести до втрати контролю та глибокої екзистенційної кризи.

Пошук сенсу життя в умовах техногенної катастрофи є ще одним важливим аспектом роману. Тимур, зіткнувшись з наслідками своєї роботи,

починає замислюватися над тим, що дійсно має значення в його житті. Цей процес пошуку сенсу є важливим елементом розвитку персонажа і демонструє, як криза може стати каталізатором для особистісного зростання та переосмислення життєвих пріоритетів.

Макс Кідрук привертає увагу читача до того, що кожен із нас має зрозуміти, що несе відповідальність за Землю та її майбутнє і що наші дії мають бути надзвичайно продуманими, щоб запобігти катастрофам. Головні герої твору розуміють, що від їхніх вчинків залежить майбутнє всіх людей. Епіграф до роману «Можливо, ми потрапляємо в пекло не за ті вчинки, які зробили. Можливо, ми потрапляємо в пекло за вчинки, які не зробили» [7, С. 2] символізує те, що людство рано чи пізно змушене буде понести відповідальність за свої дії, навіть якщо воно намагається цього уникати. Роман підкреслює важливість стратегічного мислення і далекоглядності у прийнятті рішень, які впливають на майбутнє. Приймаючи пропозицію від Штаєрмана, Тимур розумів що щось тут не так, його попередив Пузатий, але хлопець думав тоді лише про гроші, які потрібні були для весілля та купівлі квартири. Невдовзі Тимур сильно про це пошкодує.

Макс Кідрук у своїх романах «Бот: Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс» досліджує екзистенційні проблеми сучасності, звертаючи увагу на взаємодію людини з технологіями, природою і суспільством. Автор підкреслює необхідність моральної відповідальності, духовного розвитку і усвідомлення наслідків своїх дій, висловлюючи занепокоєння щодо викликів, що стоять перед людством.

В «Бот: Атакамська криза» автор зосереджується на конфлікті між науковими досягненнями і моральною відповідальністю. Герої роману стикаються з моральною дилемою, намагаючись зрозуміти, як використовувати свої знання на благо, а не на шкоду. Автор наголошує на важливості етичних принципів у наукових дослідженнях і технологічних інноваціях, застерігаючи від бездумного використання технологій, що може призвести до катастрофічних наслідків, як це сталося з ботами, створеними для військових цілей.

В романі Кідрука «Бот: Ґуаякільський парадокс» висвітлюється і тема відносин людини та природи в сьогоденних умовах екологічної кризи. Гармонійне співіснування людини з природою та її конфлікт з нею розкритий навіть на прикладі нібито другорядного персонажа Тіто Мелендеса. Тіто Мелендес – рибак, проживає в селищі Пуерто-Лопес; він пройшов шлях від так званого традиційного рибальства до екологічної, свідомої праці. Тіто усвідомлює, що надмірне виловлювання риби є негативним, погано впливає на екосистему моря. Після смерті свого батька Тіто, зрештою, розуміє, що необхідно вживати рішучих заходів для

збереження природних ресурсів, він вирішує стати морським екскурсоводом, показує туристам китів, морських птахів тощо; має власний, непоганий дохід, при цьому не шкодить природі, показує приклад співпраці з природою, дізнавшись про практику «лови та відпускай». Проте конфлікт між людиною і природою поглиблюється, набуваючи нових форм, коли прийшли погані часи для героя, який вже не міг заробити таким способом навіть собі на їжу, а тому, ослаблений голодом, втратив контроль над собою. Тіто, спочатку натхненний можливістю зловити великий улов, швидко усвідомлює, що поведінка марлінів, які звивалися, ніби оскаженілі, викликає у нього тривогу і підозру. Він зауважує, що косяк риб поводиться незвично. Тривожні передчуття Тіто підтверджуються його спогадами про розповіді інших рибалок. Історії Луїса Сандоваля, Хорхе Робледо та Дієго Салазара свідчать про загальне занепокоєння і незрозумілі явища в морі. Всі ці події мають одну спільну рису – риба поводиться аномально, наче втративши природний інстинкт. Наростаючий хаос в океані відображає загальну екологічну кризу, яка виводить природу з рівноваги. Кідрук майстерно передає цю ідею через деталі, що спонукають читача задуматися про наслідки людської діяльності. Риба, що безладно мечеться, є метафорою світу, де природні закони більше не діють належним чином через втручання людини. Образ косяка марлінів, які несподівано «потонули» є метафорою загибелі природних екосистем під впливом людської діяльності. Іншим важливим символом є образ горбатого кита, що страждає від невідомої сили, він символізує планету, яка страждає від людської безвідповідальності. Тіто, спостерігаючи за китом, відчуває страх перед невідомим, що символізує страх перед наслідками, які людство може не передбачити, якщо вчасно не схаменеться. Автор використовує образи природи, зокрема сцени з рибою та китами, щоб підкреслити тендітний баланс екосистеми та наслідки втручання людини в природні процеси. Незвичні явища, які спостерігає Тіто, такі як масове викидання риби на берег та дивна поведінка морських істот, символізують порушення природного порядку через людську діяльність. Відсутність птахів є ще одним тривожним сигналом.

На прикладі долі Тіто Мелендеса автор показує, як особисті рішення можуть мати глобальні наслідки. Тіто, який спочатку діє з егоїстичних мотивів, намагаючися скористатися нагодою, щоб забезпечити свою родину, не розуміє, що прийняте ним рішення призведе до непередбачуваних подій – смерті не лише його дружини, але й багатьох невинних людей. Це демонструє, що навіть на перший погляд незначні дії можуть мати катастрофічні наслідки.

Людина найрозумніша, але й водночас найжорстокіша істота на планеті Земля. Автор акцентує як на відповідальності кожної окремої

«маленької» людини, так і на відповідальності світових організацій: зокрема Пентагон показує як безвідповідальний орган, якому байдужа доля людей. Яскраво це проілюстровано на прикладі одного з героїв, виконавця військової операції «Антибот»: ««Чесно кажучи, Хетуею було наплювати на те, чи засічуть їхній бомбер. Навіть якщо хтось з чилійської берегової охорони чи хоч би і ППО візуально зафіксує наближення «B-2» (шанси на таке в темряві нульові: «Привид» чорний і літає без розпізнавальних вогнів), вони нічого не зможуть вдіяти. Ефективна площа розсіювання у «B-2 Spirit» настільки мала, що найсучасніші самонавідні ракети «не бачать» його. Збити його не вдасться, хіба що хтось примудриться пальнути прямою наводкою. Певна річ, якщо літак помітять, скандалу не уникнути. І то якого скандалу! Та це не його, Хетуея, проблема. Вигрібати лайно будуть Клотц та компанія, протирачі штанів із Пентагону, котрі востаннє сідали за штурвал, либонь, ще за часів Буша-старшого. Його діло – знищити ціль і привести «B-2» назад на базу цілим і неушкодженим» [6, С. 416].

Результатом їхнього бомбардування лабораторії стало зараження підземних вод залишками нанороботів. Та вони навіть не подумали про це, хотіли якнайшвидше позбутися проблем, щоб ніхто не запідозрив Америку у причетності до цих злочинів.

Автор роману намагається донести читачам, що, рано чи пізно, ми понесемо відповідальність за свої вчинки і що, тільки об’єднавшись, ми зможемо знайти вихід із ситуації: «Хтось мусить зупинити цей кошмар, – взявши до рук протигаз, мовив українець. – П’ятеро загинуло, ціле селище зникло бозна-куди, а ви теревените про якісь інвестиції! Скільки люду має сконати, щоб ви усвідомили: програма-антидот не вирішить проблему?» [6, С. 234]; «Боти володіли багатьма тактичними хитрощами та стратегічними прийомами. Разом з тим багато чого знаходилось за межами їхнього розуміння. Багато чого справді важливого. Зокрема, вони поняття не мали, що таке самопожертва – така маленька довбана штучка, властива лише людині, що нерідко перекреслює найкращі замисли навіть значно сильнішого ворога» [6. С. 267-268]. Саме людяність і відповідальність мають лежати в основі будь-яких наших вчинків, лише вони здатні протистояти злу у всіх його проявах.

Висновки. Принцип відкритості та незавершеності характерний не лише для кінцівки роману, а й для багатьох його розділів, що створює ефект серіальності. Це підсилює бажання читача дізнатися продовження та придбати наступну частину, що є важливим комерційним аспектом творів масової літератури. У своїх романах Макс Кідрук використовує прийоми інтертекстуальності та кінематографічні описи, щоб створити глибокий та реалістичний світ, у якому розкриваються екзистенційні проблеми взаємодії

людини і штучного інтелекту. Таким чином, ці романи є важливим внеском у сучасну українську літературу. Поєднуючи динамічний сюжет з глибокими філософськими роздумами, вони змушують читача задуматися над екзистенційними питаннями, такими як самоідентичність та вплив технологій на людину, пропонуючи не лише розвагу, але й глибоке осмислення сучасних проблем.

Література:

1. Костецька, Л. О. Жанр трилеру в творчості М. Кідрука [Електронний ресурс] / Л. О. Костецька // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки. 2015. № 2. С. 133-137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2015_2_29

2. Мороз, О. А. Оніми в художньому дискурсі Макса Кідрука (на матеріалі роману «Твердиня»). Вісник Донецького національного університету. URL: https://jvestnik b.donnu.edu.ua/article/view/2569

3. Овсяницька Г. В. Жанровий симбіоз твору М. Кідрука «Доки світло не згасне назавжди». URL: http:// ukrlit-2017.blogspot.com/2020/02/blog-post_57.html

4. Пасько І. В. Жанрово-стильова специфіка технотрилерів Макса Кідрука [Електронний ресурс] / І. В. Пасько // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія: Філологія. Літературознавство. 2016. Т. 276, Вип. 264. С. 86-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2016_276_264_16

5. Чонка Т. С. Екзистенційна проблематика технотрилерів Макса Кідрука «БОТ: Атакамська криза» та «БОТ: Ґуаякільський парадокс»: компаративний аспект. // Вісник Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Том 33 (72) № 6 Ч. 2 2022 С. 55 – 62. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/6_2022/part_2/10.pdf

6. Кідрук М. Бот. Атакамська криза: роман. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. – 540 с.

7. Кідрук М. Бот: Ґуаякільський парадокс: роман. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2015. – 507 с.

References:

1. Kostetska, L. O. (2015). Zhanr tryleru v tvorchosti M. Kidruka [The thriller genre in M. Kidruk's works]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi. Series: Philological Sciences*, 2, 133–137. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2015_2_29 [in Ukrainian].

2. Moroz, O. A. (2015). Onyms in the Artistic Discourse of Max Kidruk (Based on the Novel The Fortress). Bulletin of Donetsk National University. Humanities. No. 1–2. Pp. 167–172. Retrieved from https://jvestnik b.donnu.edu.ua/article/view/2569 [in Ukrainian].

3. Ovsianytska, H. V. (2020). Zhanrovyi symbioz tvoru M. Kidruka "Doky svitlo ne zghasne nazavzhdy" *[Genre symbiosis in M. Kidruk's novel "Until the Light Fades Forever"].* Retrieved from http://ukrlit-2017.blogspot.com/2020/02/blog-post_57.html [in Ukrainian].

4. Pasko, I. V. (2016). Zhanrovo-stylova spetsyfika tekhnotryleriv Maksa Kidruka [Genre and stylistic specifics of Max Kidruk's technothrillers]. *Naukovi pratsi*

[Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"]. Seriia: Filolohiia. Literaturoznavstvo – Scientific Papers [Black Sea State University named after Petro Mohyla, Kyiv-Mohyla Academy Complex]. Series: Philology. Literary Studies, 276 (264), 86–91. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2016_276_264_16 [in Ukrainian].

5. Chonka, T. S. (2022). Existential issues of Max Kidruk's techno-thrillers "Bot. Atakamska kryza" and "Bot: Guaiakilskyi paradoks": a comparative aspect. // *Bulletin of the V. I. Vernadsky Tavrichesky National University. Series: Philology. Social Communications*. Vol. 33 (72) No. 6 Part 2 P. 55 – 62. Retrieved from https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2022/6_2022/part_2/10.pdf [in Ukrainian].

6. Kidruk, M. (2020). Bot. Atakamska kryza: roman *[Bot. The Atacama Crisis: A Novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia»* [in Ukrainian].

7. Kidruk, M. (2015). Bot: Guaiakilskyi paradoks: roman *[Bot: The Guayaquil Paradox: A Novel]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia»* [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 811.111'36:811.161.2'255

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1267-1279

Шевчик Катерина Юріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-4423-228X

Клименко Тетяна Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2761-7126

Муляр Ірина В'ячеславівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6727-686X

Горєлова Поліна Володимирівна викладач, кафедра перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-5538-4265

ІМЕННИКОВІ ТА ДІЄСЛІВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНФІНІТИВУ У СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ ТА ЇХНІЙ ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ

Анотація. У статті досліджено іменникові та дієслівні характеристики інфінітиву в сучасній англійській мові та особливості їх відтворення українською мовою. Інфінітив розглядається як нефінітна форма дієслова з подвійною граматичною природою, що поєднує номінативні та дієслівні ознаки й виконує різні синтаксичні функції в реченні.

Актуальність дослідження зумовлена широким уживанням інфінітивних конструкцій в англомовних публіцистичних і офіційних текстах та складністю їх адекватного перекладу українською мовою з урахуванням відмінностей синтаксичної організації обох мов.

Метою статті є аналіз іменникових і дієслівних характеристик інфінітиву та визначення ефективних способів перекладу інфінітивних конструкцій українською мовою. Об'єктом дослідження є інфінітив як

граматична категорія сучасної англійської мови, а предметом — його синтаксичні та семантичні властивості й особливості реалізації в українському перекладі англомовних медіатекстів.

У роботі узагальнено основні підходи до трактування природи інфінітива в лінгвістиці та перекладознавстві, проаналізовано його функціонування в позиції підмета, додатка та складеного дієслівного присудка.

Матеріалом дослідження слугували автентичні англомовні публіцистичні тексти та їхні офіційні українські переклади.

Окрему увагу приділено аналізу інфінітивних конструкцій, зокрема конструкції з прийменником for, об'єктного та суб'єктного інфінітивного звороту.

Встановлено, що в українському перекладі такі конструкції переважно передаються за допомогою підрядних речень, що забезпечує семантичну точність і стилістичну адекватність.

Результати дослідження підтверджують доцільність комплексного підходу до перекладу інфінітивних конструкцій з урахуванням їхньої подвійної граматичної природи.

Ключові слова: інфінітив, іменникові характеристики інфінітиву, дієслівні характеристики інфінітиву, інфінітивні конструкції, переклад, публіцистичні тексти.

Shevchyk Kateryna Yuriivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor, Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-4423-228X

Klymenko Tetyana Anatoliivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor, Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-2761-7126

Muliar Iryna Vyacheslavivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor, Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-6727-686X

Horielova Polina Volodymyrivna Assistant, Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-5538-4265

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

NOMINAL AND VERBAL CHARACTERISTICS OF THE INFINITIVE IN MODERN MEDIA DISCOURSE AND THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN

Abstract. The article examines the nominal and verbal characteristics of the infinitive in modern English and the peculiarities of their rendering into Ukrainian. The infinitive is considered as a non-finite verb form with a dual grammatical nature that combines nominal and verbal features and performs various syntactic functions within a sentence. The relevance of the study is обусловлена the widespread use of infinitive constructions in English-language journalistic and official texts and the complexity of their adequate translation into Ukrainian, taking into account differences in the syntactic organization of the two languages.

The aim of the article is to analyse the nominal and verbal characteristics of the infinitive and to determine effective ways of translating infinitive constructions into Ukrainian. The object of the study is the infinitive as a grammatical category of modern English, while the subject is its syntactic and semantic properties and the specific features of their realization in Ukrainian translations of English-language media texts. The article generalizes the main approaches to the interpretation of the nature of the infinitive in linguistics and translation studies and analyses its functioning in the positions of subject, object, and compound verbal predicate. The research material consists of authentic English-language journalistic texts and their official Ukrainian translations. Special attention is paid to the analysis of infinitive constructions, in particular the *for-to infinitive construction*, the objective infinitive construction, and the subjective infinitive construction. It is established that in Ukrainian translation such constructions are predominantly rendered by means of subordinate clauses, which ensures semantic accuracy and stylistic adequacy.

The results of the study confirm the expediency of a comprehensive approach to the translation of infinitive constructions with due regard to their dual grammatical nature.

Keywords: infinitive, nominal characteristics of the infinitive, verbal characteristics of the infinitive, infinitive constructions, translation, media discourse.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена складністю перекладу інфінітива, що пояснюється його подвійною граматичною природою та потребою забезпечення семантичної точності й стилістичної адекватності українського перекладу публіцистичних і офіційних текстів. У сучасному англомовному медіадискурсі інфінітив поєднує іменникові та

дієслівні ознаки, що ускладнює його інтерпретацію та відтворення українською мовою. Відмінності синтаксичної організації англійської й української мов, а також специфіка функціонування інфінітивних конструкцій у публіцистичних текстах нерідко призводять до перекладацьких труднощів і втрати семантичної або стилістичної точності, що зумовлює необхідність системного аналізу особливостей інфінітива та розроблення ефективних перекладацьких підходів. Об'єктом дослідження є інфінітив як граматична категорія сучасної англійської мови. Предмет дослідження становлять синтаксичні та семантичні характеристики інфінітива та особливості їх реалізації в українському перекладі англомовних публіцистичних текстів. Наукова новизна роботи полягає в комплексному аналізі подвійної природи інфінітива та визначенні підходів до перекладу інфінітивних конструкцій на матеріалі англомовних медіатекстів з офіційними перекладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інфінітив є важливою граматичною категорією сучасної англійської мови, оскільки поєднує іменникові та дієслівні характеристики і може виконувати різні синтаксичні функції в реченні, а також утворювати складні інфінітивні конструкції, поширені в публіцистичних і офіційних текстах. Його семантичні та граматичні особливості істотно впливають на адекватність перекладу українською мовою, зумовлюючи потребу збереження змістової точності та стилістичної коректності. Саме тому проблема перекладу інфінітивних конструкцій є актуальною для сучасної лінгвістики й перекладознавства. Цю проблему вивчали О. Боднар, А. Бичок, Л. Білогорка, Л. П. Войналович, Т. М. Кравченко, Ю. Пагутяк, Л. К. Латишев, Н. І. Пушина, Л. О. Окулова, Г. Ю. Садова, Є. С. Травенко, В. В. Кравчук та ін. [1–7].

Мета статті – проаналізувати іменникові та дієслівні характеристики інфінітиву й визначити ефективні способи їх перекладу українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Інфінітив – форма дієслова, яка висловлює частину присудка, а також слова з присудковим значенням у позиції іменних членів речення. Через власне походження (від дієслівного іменника, але зберігаючи власні номінативні властивості) інфінітив має подвійну природу, а саме іменникові та дієслівні характеристики. О. Бондар розглядає інфінітив як частину мови, яка з часом стала вербалізованою від іменника та набула іменникових характеристик, при цьому маючи й дієслівні.

Інфінітив, що постає з вербалізованого іменника, у той же час набуває номінативних характеристик, тому в сучасній англійській мові інфінітив, подібно до дієприкметника та герундія, володіє номінативними та дієслівними ознаками [1].

Подвійну природу інфінітива в сучасній англійській мові наочно ілюструє його функціонування в автентичних мовленнєвих контекстах. З одного боку, інфінітив може виконувати синтаксичні функції, притаманні іменнику, зокрема виступати у позиції підмета, реалізуючи номінативні характеристики. Так, у реченні *To succeed requires persistence, discipline, and hard work [8**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**] – Досягти успіху в имагає наполегливості, дисципліни та напруженої праці* – інфінітив to succeed виконує функцію підмета та репрезентує дію як узагальнене поняття. В українському перекладі інфінітив передано за допомогою субстантивації, що відповідає номіна-тивній природі цієї граматичної форми. Подібну іменникову характе-ристику інфінітив виявляє й у прикладі *To travel the world was her lifelong dream [9] – Подорожувати світом було її мрією на все життя*. У наведеному реченні інфінітив займає позицію підмета у поєднанні зі складеним іменним присудком, що свідчить про його номінативну функцію. Український переклад зберігає інфінітивну форму, водночас реалізуючи її як іменникову за синтаксичною роллю.

Водночас інфінітив у сучасній англійській мові зберігає низку дієслівних характеристик, зокрема здатність керувати додатком і входити до складу складних інфінітивних конструкцій. Це ілюструє речення *She wants him to finish the task before the deadline [10] – Вона хоче, щоб він виконав завдання до встановленого терміну.* Інфінітив to finish має прямий додаток the task та входить до складу об’єктної інфінітивної конструкції, що є типовою ознакою дієслівної природи інфінітива. В українському перекладі ця конструкція трансформується у підрядне з’ясувальне речення відповідно до синтаксичних норм цільової мови.

Окрім того, дієслівна природа інфінітива виявляється у можливості його модифікації прислівниками. Так, у реченні *To fully understand human behavior, researchers must observe people in real-life contexts [11] Щоб повністю зрозуміти людську поведінку, дослідники повинні спостерігати за людьми в реальних життєвих умовах* – інфінітив to understand моди-фікується прислівником fully, що є характерною дієслівною ознакою. В українському перекладі інфінітивну конструкцію передано підрядним реченням мети, що зумовлено особливостями синтаксичної організації української мови.

Отже, аналіз сучасних англомовних публіцистичних текстів засвідчує, що інфінітив у сучасній англійській мові поєднує номінативні та дієслівні характеристики.

Вибір способу перекладу українською мовою залежить від синтаксич-ної позиції інфінітива та його семантичної ролі в реченні, що підтверджує його подвійну граматичну природу.

У сучасній англійській мові інфінітив функціонує разом із дієприкметником та герундієм як одна із нефінітних форм дієслова, що дає йому змогу реалізовувати номінативні та дієслівні характеристики одночасно. Ця подвійність полягає в здатності інфінітива виступати як номінативний елемент у структурі речення – як підмет, предикативний центр або додаток – та як дієслівна дія, здатна мати прямий об'єкт або модифікуватися іншими дієслівними елементами. Так, у висвітленні глобальних подій широко цитоване речення з сучасної англомовної журналістики: *The world needs to act now to prevent further climate damage,* – яке українська служба BBC перекладає як «Світ має діяти зараз, щоб запобігти подальшій шкоді клімату» [12]. Інфінітив to act тут виступає предикативно-дієслівною формою, що виражає необхідну дію, спрямовану на досягнення мети, а його переклад у підрядному реченні мети українською відображає як дієслівний, так і номінативний аспект його функціонування.

Інший приклад, що ілюструє номінативну характеристику інфінітива як підмета в реальному медійному контексті, можна знайти у заголовках міжнародних агенцій: *To understand vaccine hesitancy is key to public health campaigns, – «Зрозуміти небажання вакцинуватися є ключем до кампаній у сфері охорони здоров'я»*, де інфінітив to understand виконує синтаксичну функцію підмета, називаючи абстрактну дію як головне поняття висловлювання в новинному дискурсі. Таке вживання підтверджує, що інфінітив у медіатекстах може зберігати номінативний статус, що є характерним для його граматичної природи у сучасній англійській мові.

Окрім цього, інфінітив зберігає типові дієслівні ознаки, зокрема здатність модифікуватися прислівниками, як це видно в журналістських повідомленнях: *Authorities are trying to quickly distribute relief funds to the affected regions, – «Влада намагається швидко розподілити кошти допомоги постраждалим регіонам»*, де інфінітив to quickly distribute поєднує дієслівну дію з прислівниковою модифікацією. Це свідчить про те, що інфінітив зберігає дієслівну природу, здатний приймати об'єкт (relief funds) та змінюватись під впливом прислівникових елементів, що підсилює його роль у передаванні динаміки дії в публіцистичних текстах.

Загалом лінгвісти дотримуються думки, що поняття інфінітив в англійській мові слід уналежнювати саме до категорії дієслова, оскільки він представляє собою неозначену форму дієслова, яка виражає дію або процес без граматичних засобів, характерних для формальної часо-особової відміни. Саме ця фундаментальна риса визначає його дієслівну природу, яка зберігається навіть у сучасних мовних контекстах. Англійський інфінітив, будучи граматично дієсловом без часової та особової маркування, може виступати в ролі додатка після дієслів, що описують плани, наміри або

очікування, що підтверджують його дієслівну семантику. Наприклад, у повідомленні BBC News про глобальні економічні тенденції міститься випадок уживання інфінітива в синтаксично дієслівній функції: *World leaders plan to cut emissions by 2030 – Світові лідери планують скоротити викиди до 2030 року* [12]. У цій конструкції інфінітив to cut доповнює семантику дієслова plan, виражаючи дію, що має бути здійснена, і в українському перекладі передається як частина підрядної дієслівної структури, що зберігає дієслівну природу оригінального інфінітива.

Ще один приклад із публіцистичного дискурсу ілюструє дієслівну властивість інфінітива як безособової дієслівної дії, здатної вказувати на процес або результат дії без прив'язки до конкретного суб'єкта: *Scientists continue to test vaccines for effectiveness against variants – Вчені продовжують тестувати вакцини на ефективність проти варіантів* [12]. Інфінітив to test тут реалізує дію, що продовжується у часовому плані, і передається українським дієсловом у формі інфінітивного підрядного з'єднаного з дієсловом продовжують, що підкреслює саме дієслівну природу англійської форми.

Дієслівна природа інфінітива також проявляється в контекстах, де він синтаксично пов'язаний із значенням обов'язку, наміру чи дії в майбутньому, як у висвітленні міжнародної політики: *Governments are expected to implement new sanctions – Очікується, що уряди впровадять нові санкції* [12]. У цьому прикладі інфінітив to implement функціонує як частина модального пасивного конструкта, який виражає дію, що має бути здійснена, і в українському перекладі також передано дієслівною формою у підрядному з'ясувальному реченні.

Отже, Інфінітив має подвійний характер: він поєднує дієслівні та іменні ознаки через своє походження від дієслівного іменника. Його роль у реченні визначається граматичною та лексико-семантичною функцією. Дієслівні ознаки проявляються в категоріях часу, виду та стану (активний/пасивний), хоча інколи форма інфінітиву не змінює значення вислову. В сучасній англійській інфінітив розрізняють за видом (доконаний/недоконаний), станом та часовою належністю, залежно від способу вираження дієслова. Його природа визначається частиною мови та функціями, які він виконує.

Інфінітивні конструкції сучасної англійської мови та їхній переклад українською.

В сучасній англійській мові, як і в українській, існують звороти, або конструкції. Переважають конструкції з безособовими дієсловами (інфінітивом) і в англійській, і в українській мові. Л. О. Окулова створила класифікацію інфінітивних конструкцій з прийменником та підкреслила, що

сучасні інфінітивні конструкції систематизують синонімічним підрядним реченням, тобто як стислі або редуковані речення [5]. В сучасній англійській мові існує три типи інфінітивних конструкцій, а саме: інфінітивна конструкція з прийменником for, об'єктний інфінітивний зворот та суб'єктний інфінітивний зворот.

Інфінітивна конструкція з прийменником for (For-to-Infinitive Construction) – це конструкція, в якій інфінітив є в предикативному стані по відношенню до займенника або іменника, якому передує прийменник *«for»*. Граматичними складовими цієї конструкції є: інфінітив, прийменник та іменник. Цю конструкцію використовують в англійській мові або під час перекладу, коли дослідник хоче виразити дію (інфінітивом), при цьому вона не має відношення до особи, що виступає підметом у реченні або мовленні особи. Такий інфінітивний зворот зазвичай використовують у дійсному або наказовому способі. Особливість цього інфінітивного звороту полягає у граматичних функціях в реченні. Перша особливість – це прийменник *«for»*, у реченні цієї конструкції вживають дієслова, що не можна поєднати взагалі з прийменником *«for»*. Друга особливість – у підрядному реченні інфінітив виражають за допомогою присудка, а іменник, що посідає позицію перед інфінітивом в реченні – навпаки підметом. Наприклад: *He said it would be impossible for the government to take measures without sufficient support. – Він сказав, що для уряду буде неможливо вжити заходів без достатньої підтримки.* У цьому прикладі конструкція for the government to take measures демонструє, що дія належить саме уряду, і без прийменника for та такого синтаксичного зв'язку правильно передати зміст українською було б неможливо. Це засвідчує, що інфінітив у такій конструкції зберігає дієслівну семантику і виступає як частина предикативного центру, а не як номінативний елемент.

У сучасній англійській мові інфінітивна конструкція з прийменником for (for-to infinitive construction) використовується для того, щоб передати дію, яка належить певному суб'єкту, відмінному від підмета головного дієслова. Така конструкція складається з прийменника for, іменника або займенника та інфінітива і дозволяє чітко визначити, хто виконує дію. Наприклад, у публіцистичному матеріалі BBC News зазначається, що *it is important for countries to ensure access to affordable healthcare*, що перекладається українською як «*для країн важливо забезпечити доступ до доступної системи охорони здоров'я*». У цьому випадку інфінітив to ensure передає саму дію, а конструкція for countries вказує на суб'єкта, якому належить дія [12].

Інший приклад із медіатекстів ілюструє потребу узгодження дій конкретного суб'єкта: *it was crucial for the team to agree on a strategy before*

talks began, що українською перекладається як «*було важливо, щоб команда узгодила стратегію до початку переговорів*». Тут інфінітив to agree виступає предикатом у підрядному реченні, а for the team чітко визначає виконавця дії. Таким чином, конструкція for + NP + to-infinitive дає змогу англійською мовою формувати предикативні звороти, які акцентують на суб'єкті дії, а український переклад зазвичай реалізується через підрядні речення з дієсловом у неозначеній або персоніфікованій формі, зберігаючи семантичну роль інфінітива та його дієслівний характер. З огляду на це, можна стверджувати, що інфінітив у конструкціях з for зберігає свої дієслівні характеристики, виконуючи функцію дії, яка належить конкретному суб'єкту, та забезпечує гнучке синтаксичне поєднання з головним реченням, що є важливим для публіцистичного стилю англійської мови та його адекватного відтворення українською.

Об'єктний інфінітивний зворот (The Absolute Infinitive Construction) – граматична конструкція в англійській мові, що має складову з таких частин мови: дієслово, іменник або займенник, інфінітив та підмет. Дія, яка виражена за допомогою інфінітиву в реченні, спрямована безпосередньо на об'єкт дії (що виражають присудком). Саме тому цей зворот і має назву об'єктний. Серед лінгвістів-перекладачів існує думка, що об'єктний інфінітивний зворот вважають досить складним, особливо під час перекладу, але це не впливає на популярність використання в сучасній англійській мові. Під час перекладу об'єктної інфінітивної конструкції слід враховувати лексичні та граматичні особливості мови оригіналу (англійської), аби здійснити адекватний переклад на українську мову.

Наприклад, у публікації BBC News Україна англомовна новина містить речення *The government wants people to get vaccinated,* що офіційно перекладається як «*Уряд хоче, щоб люди вакцинувалися*». У цій конструкції інфінітив to get vaccinated є дієслівним зворотом, що залежить від об'єкта people і передає дію, яку об'єкт має здійснити; таке поєднання демонструє класичний об'єктний інфінітивний зворот у медійному дискурсі [12].

Аналогічну структуру маємо в повідомленні про реакцію міжнародних організацій: *Experts urged countries to strengthen border controls – Експерти закликали країни посилити контроль на кордонах*. Тут інфінітив to strengthen безпосередньо спрямований на об'єкт countries, а переклад українською реалізовано через підрядне з'ясувальне речення з дієсловом, що відповідає дієслівному значенню оригінальної конструкції [12]. Також у текстах інформаційного характеру англійською часто вживають інфінітив у поєднанні з дієсловами вимоги чи приписи: *Officials demand companies to comply with safety standards*, що перекладається як «*Представники влади вимагають, щоб компанії дотримувалися стандартів безпеки*» (BBC News

Україна). Цей приклад ще раз ілюструє, що об'єктний інфінітивний зворот передає дію, спрямовану на об'єкт, і в українському перекладі відображається через підрядне дієслівне речення [12].

Суб'єктний інфінітивний зворот (The Subjective Infinitive Construction) – це зворот в сучасній англійській мові, який складають з підмета, присудка та інфінітиву. У цій граматичній конструкції інфінітив виражає дію в реченні або мовленні, яку виконує підмет, тобто інфінітив є в предикативному відношенні до іменника або займенника в називному відмінку. Особливість цього граматичного звороту полягає в тому, що зазвичай в такій конструкції акцент зроблено на суб'єкті дії, про яку йде мова, та сам інфінітив обов'язково має відношення до суб'єкта, тобто того, хто виконує описану дію. Така особливість суб'єктивної інфінітивної конструкції полягає у тому, що цей зворот не функціонує у реченні як єдине ціле, тобто одна частина речення виконує функцію підмета, а інша частина виконує функцію складеного дієслівного присудка.

Так, у новинному матеріалі BBC News повідомляється, що *The company is expected to expand its operations,* що офіційно перекладається як «*Очікується, що компанія розширить свою діяльність*» [12]. У цій конструкції інфінітив to expand прямо пов'язаний із підметом the company і виражає дію, яку буде виконано цим суб'єктом у майбутньому. Український переклад передає те саме значення через підрядне з'ясувальне речення з дієсловом у формі майбутнього часу, що зберігає семантичний зв'язок із підметом оригіналу.

Аналогічно, у контексті міжнародної політики англомовні медіа повідомили, що *The president appears to support the new policy*, переклад якого звучить «*Схоже, що президент підтримує нову політику*» [12]. Тут інфінітив to support функціонує як частина суб'єктної інфінітивної конструкції: він пов'язаний із підметом the president і виражає дію, яку суб'єкт, як повідомляється, виконує. Такий тип конструкції, переданий українською через з'ясувальне підрядне речення з дієсловом, є типовим для медіатекстів, де необхідно чітко вказати на суб'єкта і його дію. У схожому дусі у матеріалі Reuters зазначається, що *The committee seems to agree on the findings*, що перекладається «*Схоже, що комітет погоджується з висновками*» [13]. Це ще один приклад суб'єктної інфінітивної конструкції, у якій інфінітив to agree виражає дію, що належить підмету the committee. Український переклад реалізує цю дію через підрядне дієслівне речення, що відповідає стандартам української синтаксичної структури при передачі таких англомовних конструкцій.

Отже, аналіз англомовних публіцистичних текстів і їхніх українських перекладів свідчить про те, що суб'єктний інфінітивний зворот в англійській

мові виступає як синтаксично і семантично автономний засіб зв'язку між підметом і дією, яку він виконує. Український переклад таких структур зазвичай реалізується через підрядні дієслівні речення, що дає змогу зберігати семантичний зміст оригінального висловлювання та забезпечує адекватне передавання інформації в цільовій мові.

Висновки. Аналіз англомовних публіцистичних текстів та їхніх українських перекладів засвідчив подвійну природу інфінітива в сучасній англійській мові, що поєднує іменникові та дієслівні характеристики. Особливості перекладу інфінітивних конструкцій залежать від їхньої синтаксичної позиції та семантичної ролі в реченні. Дослідження конструкцій з прийменником *for*, об'єктного та суб'єктного інфінітивного звороту показало, що в українській мові вони переважно передаються за допомогою підрядних речень, що забезпечує семантичну точність і стилістичну адекватність перекладу. Отримані результати підтверджують потребу комплексного підходу до перекладу інфінітивних конструкцій з урахуванням їхніх синтаксичних і семантичних особливостей.

Література

1. Боднар О., Бичок А., Білогорка Л. Вивчення особливостей перекладу інфінітиву та інфінітивних конструкцій англомовного дискурсу українською мовою на заняттях з іноземної мови. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія, (1 (6)), Київ, 2023. С. 16-22.

2. Войналович Л. П. Функціональні особливості інфінітива в сучасній англійській мові. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія», 1(64). Острог, 2018. С. 83-85. Режим доступу: https://www.journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1760

3. Кравченко Т. М. Структурні особливості перекладу інфінітивних конструкцій англійської мови на українську. Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука". Вип. 24(1). Мукачево, 2018. С. 131-135.

4. Латишев Л. К., Пушина Н. І. Передача інфінітиву та інфінітивних конструкцій. Концептуальні проблеми розвитку сучасної гуманітарної та прикладної науки: матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного симпозіуму (м. Івано-Франківськ, 15 травня 2020 року). Івано-Франківськ: Редакційно-видавничий відділ Університету Короля Данила, 2020. С. 661-675.

5. Окулова Л. О. Відтворення інфінітивних конструкцій англійської мови при перекладі (на матеріалі газети "THE TIMES"). The 4 th International scientific and practical conference "Science and society: modern trends in a changing world"(March 18-20, 2024) MDPC Publishing, Vienna, Austria. 2024. 437 p. (p. 330).

6. Садова Г. Ю. Аспектуальні ознаки дієслівної множинності у сучасній англійській мові. Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету, Сер.: Філологія № 74 Том 1. Одеса, 2025. С. 159-162.

7. Травенко Є. С., Кравчук В. В. Особливості перекладу інфінітива та інфінітивних конструкцій в англомовних текстах технічного стилю. The 11 th

International scientific and practical conference "Modern science: innovations and prospects"(July 24-26, 2022). Стокгольм, Швеція, 2022. С. 202-206.

Електронні ресурси

8. The Guardian : веб-сайт. URL: https://www.theguardian.com
9. The New York Times : веб-сайт. URL: https://www.nytimes.com
10. The Economist : веб-сайт. URL: https://www.economist.com
11. BBC News : веб-сайт. URL: https://www.bbc.com/news
12. BBC News Україна : веб-сайт. URL: https://www.bbc.com/ukrainian
13. Reuters Україна : веб-сайт. URL: https://www.reuters.com/world/ukraine/

References

1. Bodnar, O., Bychok, A., Bilohorka, L. (2023). Vyvchennia osoblyvostei perekladu infinitivu ta infinitivnykh konstruktsii anhlomovnoho dyskursu ukrainskoiu movoiu na zaniattiakh z inozemnoi movy [Studying the Peculiarities of Translating the Infinitive and Infinitive Constructions of English Discourse into Ukrainian in Foreign Language Classes]. Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Filolohiia, 1(6), 16–22. Kyiv.

2. Voinalovych, L. P. (2018). Funktsionalni osoblyvosti infinitiva v suchasnii anhliiskii movi [Functional Features of the Infinitive in Modern English]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Filolohiia", 1(64), 83–85. Ostroh. Available at: https://www.journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/1760

3. Kravchenko, T. M. (2018). Strukturni osoblyvosti perekladu infinitivnykh konstruktsii anhliiskoi movy na ukrainsku [Structural Features of Translating English Infinitive Constructions into Ukrainian]. Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Osvita i nauka", 24(1), 131–135. Mukachevo.

4. Latyshev, L. K., Pushyna, N. I. (2020). Peredacha infinitiva ta infinitivnykh konstruktsii [Rendering of the Infinitive and Infinitive Constructions]. In Kontseptualni problemy rozvytku suchasnoi humanitarnoi ta prykladnoi nauky: Proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Symposium (Ivano-Frankivsk, May 15, 2020) (pp. 661–675). Ivano-Frankivsk: Vydavnychyi viddil Universytetu Korolia Danyla.

5. Okulova, L. O. (2024). Vidtvorennia infinitivnykh konstruktsii anhliiskoi movy pry perekladi (na materiali hazety "The Times") [Rendering English Infinitive Constructions in Translation (Based on The Times Newspaper)]. In Science and Society: Modern Trends in a Changing World: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference (March 18–20, 2024). Vienna: MDPC Publishing, p. 330.

6. Sadova, H. Yu. (2025). Aspektualni oznaky dieslivnoi mnozhynnosti u suchasnii anhliiskii movi [Aspectual Features of Verbal Plurality in Modern English]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 74(1), 159–162. Odesa.

7. Travenko, Ye. S., Kravchuk, V. V. (2022). Osoblyvosti perekladu infinitiva ta infinitivnykh konstruktsii v anhlomovnykh tekstakh tekhnichnoho styliu [Peculiarities of Translating the Infinitive and Infinitive Constructions in English Technical Texts]. In Modern Science: Innovations and Prospects: Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference (July 24–26, 2022) (pp. 202–206). Stockholm, Sweden.

Electronic resources

8. The Guardian. Available at: https://www.theguardian.com
9. The New York Times. Available at: https://www.nytimes.com
10. The Economist. Available at: https://www.economist.com

11. BBC News. Available at: https://www.bbc.com/news
12. BBC News Україна. Available at: https://www.bbc.com/ukrainian
13. Reuters Україна. Available at: https://www.reuters.com/world/ukraine/

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.147:81’243:37.091.33:794

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1280-1298

Юлдашева Світлана Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри ділової української та іноземних мов, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2614-2560

Калініченко Тетяна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства і романо-германської філології, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-7672-5858

Богуславська Лариса Георгіївна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра українознавства, документознавства та інформаційної діяльності, «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» Українського державного університету науки і технологій, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-1872-6064

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ

Анотація. У статті проаналізовано можливості гейміфікації як ефективного засобу розвитку мовленнєвих навичок здобувачів вищої освіти та окреслено педагогічний потенціал ігрових елементів у вдосконаленні усного мовлення й формуванні мотивувального, інтерактивного освітнього середовища.

З’ясовано, що залучення гейміфікаційних підходів сприяє активізації мовленнєвої діяльності здобувачів, подоланню психологічних труднощів у процесі усної комунікації та створенню умов для більш вільного й усвідомленого використання мовних засобів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та узагальнення практичного досвіду застосування гейміфікації як педагогічного підходу до розвитку мовленнєвих умінь здобувачів закладів вищої освіти.

Дослідження ґрунтується на аналізі та узагальненні сучасних науково-методичних джерел, педагогічному спостереженні, моделюванні навчальних ситуацій, а також рефлексивному осмисленні власного досвіду.

У процесі дослідження визначено особливості інтеграції ігрових елементів у структуру занять, з урахуванням навчальних цілей, рівня підготовки здобувачів та специфіки мовленнєвої діяльності. У статті детально схарактеризовано найбільш доцільні для розвитку мовленнєвих умінь ігрові механіки та інструменти (зокрема рольові ігри, змагальні та кооперативні завдання, елементи симуляції, системи заохочення й зворотного зв'язку), а також наведено приклади їх практичного застосування під час аудиторних занять і в позааудиторній діяльності. Показано, що використання гейміфікації забезпечує підвищення рівня навчальної мотивації, сприяє зростанню пізнавальної активності здобувачів, розвитку комунікативної ініціативи та покращенню якості мовленнєвої підготовки загалом.

Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження гейміфікаційних підходів в освітній процес, оскільки вони не лише посилюють інтерес до навчального матеріалу, а й сприяють формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку стійкої внутрішньої мотивації.

Запропоновані в статті узагальнення та практичні рекомендації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для оптимізації освітнього процесу й підвищення його загальної результативності.

Ключові слова: гейміфікація навчання, мовленнєва діяльність, комунікативна компетентність, педагогічний досвід, освітні технології, вища освіта.

Yuldasheva Svitlana Anatolyivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Business Ukrainian and Foreign Languages, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2614-2560

Kalinichenko Tetiana Mykolayivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of General Linguistics and Romano-Germanic Philology, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-7672-5858

Bohuslavska Larysa Georgiivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Ukrainian Studies, Document Studies and Information Activities, Educational and Scientific Institute "Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture" of the Ukrainian State University of Science and Technologies, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-1872-6064

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

PRACTICAL APPLICATION OF GAMIFICATION FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPEAKING SKILLS

Abstract. The article analyzes the possibilities of gamification as an effective means of developing the speech skills of higher education students and outlines the pedagogical potential of game elements in improving oral speech and forming a motivational, interactive educational environment. It has been found that the use of gamification approaches contributes to the activation of students' speech activity, overcoming psychological barriers in the process of oral communication, and creating conditions for a more free and conscious use of language.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and generalization of practical experience in the application of gamification as a pedagogical approach to the development of speech skills of students in higher education institutions.

The study is based on the analysis and generalization of modern scientific and methodological sources, pedagogical observation, modeling of educational situations, as well as reflective understanding of one's own experience.

In the course of the study, the features of integrating game elements into the structure of classes were identified, taking into account the educational goals, the level of training of students, and the specifics of speech activity. The article describes in detail the game mechanics and tools that are most appropriate for the development of speech skills (in particular, role-playing games, competitive and cooperative tasks, simulation elements, incentive and feedback systems), and provides examples of their practical application during classroom lessons and extracurricular activities.

It is shown that the use of gamification increases the level of learning motivation, contributes to the growth of cognitive activity of students, the development of communicative initiative, and the improvement of the quality of speech training in general.

The results confirm the feasibility of systematically introducing gamification approaches into the educational process, as they not only increase interest in the learning material, but also contribute to the formation of a positive attitude towards learning and the development of sustainable internal motivation. The generalizations and practical recommendations proposed in the article can be used by teachers of higher education institutions to optimize the educational process and increase its overall effectiveness.

Keywords: gamification of learning, speech activity, communicative competence, pedagogical experience, educational technologies, higher education.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах стрімкої цифровізації, зростання інформаційних потоків і трансформації освітніх запитів здобувачів освіти. Попри досвід, набутий у період пандемії, зокрема щодо організації дистанційного навчання, актуалізується потреба врахування нових викликів, пов'язаних з особливостями функціонування держави та суспільства в умовах воєнного стану й збройної агресії. У таких умовах традиційні підходи до організації освітнього процесу не завжди забезпечують належний рівень залученості здобувачів вищої освіти та формування практично орієнтованих умінь, зокрема мовленнєвих, що є визначальними для ефективної професійної й міжособистісної комунікації. У зв'язку з цим зростає потреба в пошуку та науковому обґрунтуванні інноваційних педагогічних рішень, здатних підвищити навчальну мотивацію здобувачів і сприяти їх активному залученню до освітньої діяльності.

Особливої уваги в сучасному освітньому процесі потребує проблема розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки саме вона визначає здатність до точного, логічно вибудуваного та комунікативно доцільного усного висловлювання. Умови часткового або повного дистанційного навчання, асинхронної взаємодії, нестабільності освітнього середовища та зростання психологічного навантаження істотно ускладнюють організацію системної мовленнєвої практики. Зниження навчальної мотивації, пасивність під час аудиторної й онлайн-роботи, а також обмежене застосування інтерактивних методів негативно впливають на якість мовленнєвої діяльності здобувачів. У зв'язку з цим актуалізується потреба в педагогічних підходах, що поєднують навчальні та мотиваційні компоненти, активізують комунікативну взаємодію та відповідають сучасним трансформаціям освітнього простору.

Одним із таких підходів є гейміфікація, що передбачає інтеграцію ігрових елементів в освітній процес для посилення залученості здобувачів і стимулювання їхньої мовленнєвої активності в різних форматах навчання. Водночас у педагогічній теорії й практиці зберігається потреба в науково обґрунтованому та системному використанні гейміфікації для розвитку мовленнєвих умінь, зокрема з урахуванням особливостей цифрового освітнього середовища та викликів, характерних для сучасної вищої освіти України, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного аналізу й узагальнення практичного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання гейміфікації в освітньому процесі активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями в різних аспектах. Зокрема, І. Варнавська аналізує можливості застосування гейміфікації у викладанні мовних

дисциплін професійного спрямування, акцентуючи на необхідності підвищення мотивації та активності здобувачів вищої освіти, а Д. Вербовецький узагальнює практичний досвід упровадження ігрових механік в освітній процес та обґрунтовує їхній потенціал як інноваційного педагогічного підходу [2]. Науковиці Н. Дмітренко, І. Стахова та Н. Франчук розглядають гейміфікацію як ефективний засіб розвитку вмінь говоріння та обґрунтовують її позитивний вплив на активізацію мовленнєвої діяльності здобувачів освіти [3].

Теоретичні засади та моделі гейміфікації в освітніх системах обґрунтовують О. Коваленко та Є. Паламарчук, пропонуючи структуровані підходи до впровадження ігрових механік в освітньому середовищі [4]. Сутність гейміфікації навчання як чинника формування творчої особистості й підвищення навчальної мотивації розкривають Є. Крюкова та О. Амерідзе [5]. На дослідженні імерсивних технологій у мовній освіті концентруються Т. Лещенко та співавтори [6]. Усі ці студії доповнюють гейміфікаційний підхід і розширюють можливості розвитку мовленнєвих умінь у цифровому освітньому середовищі.

Як сучасний освітній тренд розглядає гейміфікацію О. Саган, підкреслюючи її відповідність запитам нової генерації здобувачів освіти [7]. Комплексні моделі гейміфікації представляють С. Сорока, Є. Паламарчук та О. Коваленко, аналізуючи їхній вплив на результати навчання здобувачів [8]. Питання формування соціально успішної особистості та використання відповідних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних і мотиваційних, висвітлює колектив науковців на чолі з Т. Федорченко [9]. Окремі аспекти впливу гейміфікації на мотивацію та комунікативну активність здобувачів у процесі онлайн-навчання розглядає А. Шикун [10].

На позитивне сприйняття здобувачами гейміфікованих інструментів та їхній вплив на залученість до навчання вказують Г. Біджен (H. Bicen) та С. Коджакоюн (S. Kocakoyun) [11]. Застосування гейміфікаційних стратегій для розвитку усної мовленнєвої вправності аналізують Б. Марін-Пакуруку (B. Marin-Pacurucu) та А. Аргудо-Гарсон (A. Argudo-Garzón), підтверджуючи ефективність ігрових підходів у формуванні мовленнєвих навичок [12].

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що попри значну кількість досліджень, проблема системного практичного застосування гейміфікації для розвитку мовленнєвих умінь здобувачів у ширшому, не прив’язаному до конкретної мови, контексті та з урахуванням сучасних умов функціонування вищої освіти України залишається недостатньо висвітленою, оскільки більшість робіт зосереджені на окремих дисциплінах, мовах або технічних аспектах гейміфікації. Це зумовлює необхідність узагальнення та

наукового осмислення власного педагогічного досвіду її впровадження. Внесок цієї статті полягає в систематизації практичного досвіду використання гейміфікації як універсального інструменту розвитку мовленнєвих умінь здобувачів та в обґрунтуванні доцільності інтеграції ігрових механік у сучасний освітній процес.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та узагальнення практичного досвіду застосування гейміфікації як педагогічного підходу до розвитку мовленнєвих умінь здобувачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань:

1) проаналізувати сучасні наукові підходи до використання гейміфікації в освітньому процесі;

2) визначити педагогічний потенціал ігрових механік для розвитку мовленнєвих умінь здобувачів;

3) схарактеризувати практичні форми та інструменти впровадження гейміфікації в освітню діяльність;

4) узагальнити результати власного педагогічного досвіду застосування гейміфікаційних елементів у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. Гейміфікація як педагогічний підхід набуває дедалі більшої популярності в системі вищої освіти завдяки здатності поєднувати навчальні цілі з мотиваційними чинниками. У наукових дослідженнях її розглядають як систему окремих ігрових елементів і механік у неігровому освітньому контексті, що використовується з метою підвищення залученості здобувачів та активізації їхньої навчальної діяльності [13, с. 278]. Такий підхід не передбачає повної заміни грою традиційного навчання, проте він спрямований на створення умов для активної взаємодії учасників освітнього процесу, зворотного зв'язку та формування позитивного практичного досвіду.

У працях вітчизняних і зарубіжних науковців гейміфікація описується як ефективний засіб підвищення навчальної мотивації, формування стійкого інтересу до навчання й розвитку умінь, орієнтованих на результат. Зокрема, дослідники наголошують, що використання ігрових механік забезпечує формування в освітньому середовищі сприятливого психологічного клімату, оскільки позитивно впливає на зниження рівня тривожності здобувачів і стимулює їхню пізнавальну діяльність. У сучасних умовах функціонування ЗВО, коли освітній процес часто відбувається в дистанційному або змішаному форматі, це є особливо важливим [14, с. 23; 15, с. 70].

Розвиток мовленнєвих умінь здобувачів є одним із важливих завдань сучасної вищої освіти, оскільки вони визначають ефективність комунікації в професійній, академічній та соціальній сферах. Мовленнєва діяльність

вимагає регулярної практики, активної взаємодії та створення ситуацій реального або наближеного до реального спілкування, проте традиційні форми організації освітнього процесу не завжди забезпечують належний рівень мовленнєвої активності здобувачів, що зумовлює потребу в пошуку альтернативних педагогічних рішень.

У цьому контексті гейміфікація розглядається як ефективний інструмент розвитку мовленнєвих умінь, оскільки ігрові завдання стимулюють здобувачів до усного висловлювання, аргументації власної позиції та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Дослідження свідчать, що впровадження ігрових елементів сприяє підвищенню комунікативної активності здобувачів і формуванню навичок усного мовлення в різних комунікативних ситуаціях [16, с. 149]. Водночас ефективність гейміфікації значно залежить від обґрунтованого добору ігрових механік та їх відповідності навчальним цілям. Крім того, важливим аспектом є системний підхід до впровадження гейміфікації в освітній процес, адже спорадичне використання окремих ігрових елементів без урахування загальної логіки навчального курсу не забезпечує стійкого педагогічного ефекту, а, отже, гейміфікацію треба розглядати як частину цілісної методичної системи, спрямованої на розвиток мовленнєвих умінь здобувачів.

Упровадження гейміфікації в освітню діяльність потребує врахування не лише загальнотеоретичних засад, а й конкретних умов функціонування закладів вищої освіти України, оскільки сучасний освітній простір поєднує очну, дистанційну та змішану форми навчання, характеризується нестабільністю розкладу, обмеженими можливостями безперервної комунікації та підвищеним психоемоційним навантаженням на всіх учасників освітнього процесу. Зрозуміло, що в таких умовах особливої важливості набувають педагогічні інструменти, які б дозволили підтримувати стійкий інтерес здобувачів до навчання та забезпечували регулярність активної мовленнєвої практики.

Таким чином, гейміфікацію в освіті доцільно розглядати не як розважальний елемент, а як цілісну педагогічну стратегію, що дозволяє організувати навчальну діяльність із чітким визначенням освітніх цілей, правил взаємодії та очікуваних результатів, забезпечуючи системний розвиток компетентностей здобувачів [4; 5]. Використання ігрових механік, таких як система балів, досягнень, шкал успіху, рейтингових таблиць, а також сюжетно-рольових завдань, створює умови для залучення здобувачів до активної мовленнєвої взаємодії. Важливо зазначити, що такі механіки можна адаптувати до різних навчальних дисциплін, адже вони не потребують складного технічного забезпечення, що є суттєвим чинником для українських ЗВО з різним рівнем матеріально-технічних ресурсів.

Окрім того, особливого значення набуває використання гейміфікації для розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях, коли традиційна аудиторна взаємодія є обмеженою. Це зумовлено тим, що гейміфіковані формати компенсують дефіцит живого спілкування – вони створюють керовані умови для регулярної практики та взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ігрові завдання, спрямовані на моделювання комунікативних ситуацій, сприяють формуванню навичок усного висловлювання, аргументації та спонтанної реакції [16, с. 149]. У таких завданнях здобувачі залучаються до обговорень, дискусій, рольових взаємодій, що створює умови для природного розвитку мовленнєвої діяльності навіть у дистанційному форматі навчання.

Власний педагогічний досвід авторів роботи засвідчує, що гейміфіковані завдання сприяють подоланню психологічних труднощів під час усного мовлення, підвищують упевненість здобувачів у власних комунікативних можливостях та стимулюють їх до активнішої участі в освітньому процесі. В умовах нестабільного освітнього середовища гейміфікація також виконує функцію структуризації навчальної діяльності, допомагаючи здобувачам краще орієнтуватися в навчальних цілях, завданнях і очікуваних результатах. Водночас ефективність гейміфікації значно залежить від методично обґрунтованого добору ігрових елементів, оскільки надмірне використання змагальних компонентів або акцент виключно на зовнішній мотивації може мати протилежний ефект. З огляду на це, важливим є підтримання балансу між ігровою формою та змістовим наповненням навчальних завдань, що дозволяє ефективно формувати мовленнєві уміння як частину професійної та академічної підготовки здобувачів.

Однією з найефективніших форм гейміфікації у розвитку мовленнєвих навичок є комунікативно-рольові сценарії, у межах яких здобувачі активно залучаються до виконання завдань, наближених до реальних або умовно змодельованих комунікативних ситуацій [6; 7; 9]. Учасники отримують ролі, перед ними ставлять комунікативні цілі та окреслюють певні обмеження, що стимулює їх до активного усного висловлювання, аргументації та адаптації мовлення до конкретного контексту взаємодії. Практичний досвід демонструє, що особливо результативними є сценарії з елементами проблемного навчання, де мовлення є основним інструментом досягнення ігрової мети. Наприклад, виконання завдань типу врегулювання конфліктної ситуації, публічного захисту позиції, колективного ухвалення рішення або презентації ідеї (стартапу, винаходу тощо) для різних аудиторій сприяє формуванню навичок спонтанного мовлення, логічної побудови висловлювання, вибору мовленнєвих засобів переконання аудиторії та ефективної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Ще однією поширеною та ефективною формою гейміфікації є використання системи досягнень і рівнів, яка дозволяє структуровано організувати навчальний матеріал та поступово ускладнювати мовленнєві завдання через перехід здобувачів на новий «рівень». Перехід на кожен наступний рівень може визначатися демонстрацією здатності до аргументованого висловлювання, участі в дискусії або виконання комплексного комунікативного завдання [8, с. 203]. Такий «сходовий» підхід формує в здобувачів відчуття прогресу та стимулює внутрішню мотивацію до подальшого розвитку мовленнєвих умінь.

В умовах української вищої освіти доцільними є гейміфіковані формати, які не потребують використання складних цифрових платформ. З огляду на можливі проблеми зі зв'язком і нерівний доступ здобувачів до цифрових інструментів надмірна технологічна складність може знижувати регулярність та керованість освітньої взаємодії. У цьому контексті ефективними є усні мовленнєві ігри, дебатні турніри, симуляції професійних ситуацій, а також командні завдання з елементами змагання.

Окремої уваги заслуговує наративна гейміфікація, коли освітній процес організовується як послідовна історія з чіткою логікою розвитку подій. У такому форматі мовленнєві завдання інтегруються в загальний сюжет, а кожне усне висловлювання виконує функцію просування до наступного етапу навчання. Це підвищує залученість здобувачів та формує позитивне ставлення до мовленнєвої діяльності як до інструменту досягнення значущої мети [11, с. 81]. Варто підкреслити, що такі форми можна адаптувати як до очного, так і до дистанційного навчання, що є особливо важливим в умовах вразливого та динамічного освітнього середовища.

Досвід упровадження гейміфікації в освітній процес, а також результати численних наукових досліджень засвідчують, що поєднання різних ігрових форм сприяє комплексному розвитку мовленнєвих навичок здобувачів та підтримує стійку навчальну залученість. Найбільш ефективними виявляються моделі, у яких ігрові елементи інтегруються у структуру заняття системно, а не використовуються епізодично, а також ті, що не залежать безпосередньо від технічних засобів [2; 4; 10; 14]. У таких умовах гейміфікація перестає виконувати функцію допоміжного інструменту і трансформується на повноцінний педагогічний засіб, спрямований на розвиток комунікативної компетентності здобувачів, підвищення їхньої мотивації та активізацію мовленнєвої діяльності в різних навчальних форматах.

З огляду на це, з метою узагальнення власного педагогічного досвіду та систематизації механізмів впливу гейміфікованих форм навчання на розвиток мовленнєвих умінь доцільно представити авторську модель, що

відображає логіку інтеграції ігрових елементів у структуру заняття, визначає їхній взаємозв'язок із навчальними цілями та демонструє вплив на формування комунікативної компетентності здобувачів (рис. 1).

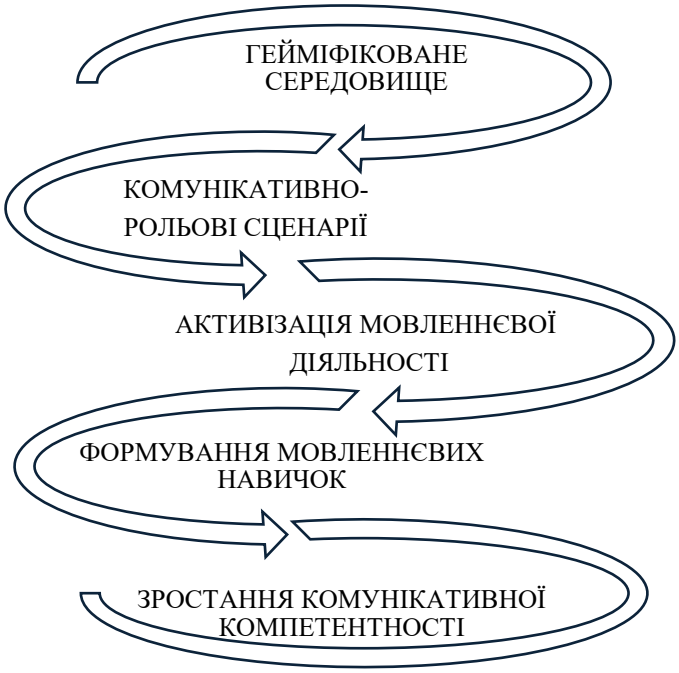


Рис. 1. Модель впливу комунікативно-рольової гейміфікації на розвиток мовленнєвих навичок здобувачів
Джерело: створено авторами

Подана авторська схема дає змогу простежити логіку впливу гейміфікованих комунікативних форм на розвиток мовленнєвих навичок здобувачів і підтверджує доцільність системного використання ігрових елементів в освітньому процесі. Водночас ефективність реалізації окресленої моделі значно залежить від умов її впровадження, зокрема від характеристик освітнього середовища, форм організації навчання та готовності викладача адаптувати гейміфіковані підходи до практичної діяльності. У зв'язку з цим актуальним є визначення організаційно-педагогічних умов і принципів, які забезпечують результативне використання гейміфікації для розвитку мовленнєвих навичок здобувачів у сучасній українській вищій освіті.

З огляду на те що сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах глобальної цифровізації, нестабільного та вразливого освітнього середовища, а також зростання психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу, запровадження гейміфікованих підходів потребує високої гнучкості. У таких умовах ефективність гейміфікації визначається не лише вибором ігрових механік, а й дотриманням комплексу

організаційно-педагогічних умов, які забезпечують їхню результативну реалізацію.

До основних умов успішного впровадження гейміфікації належить її системна інтеграція у структуру навчального заняття: ігрові елементи повинні бути логічно узгоджені з навчальними цілями, змістом та очікуваними результатами, а не застосовуватися як додатковий або розважальний компонент. У контексті розвитку мовленнєвих навичок це передбачає, що кожне ігрове завдання стимулює активне усне висловлювання, взаємодію між здобувачами освіти або розв'язання комунікативної проблеми. Лише за таких умов гейміфікація сприяє формуванню не окремих мовленнєвих умінь, а цілісної комунікативної компетентності здобувачів [8].

Не менш важливою умовою є відповідність гейміфікованих форм реальним комунікативним потребам здобувачів, адже практика засвідчує, що найбільшу зацікавленість і мовленнєву активність викликають завдання, зміст яких пов'язаний із потенційними професійними, соціальними або міжособистісними ситуаціями. Саме тоді рольові сценарії, проблемні обговорення, симуляції професійних взаємодій та колективне ухвалення рішень створюватимуть умови для використання мовлення як інструменту досягнення значущої мети, а не як формального навчального об'єкта.

Особливого значення в українських реаліях набуває доступність і простота організації гейміфікованих форматів. З огляду на обмеженість технічних ресурсів, нестабільність доступу до цифрових платформ та необхідність швидкої адаптації до очного, дистанційного або змішаного навчання, є доцільним використання таких форм гейміфікації, які не потребують складного програмного забезпечення. До них належать усні мовленнєві ігри, дебати, командні змагання або групові завдання, наративні сценарії, які можуть бути ефективно реалізовані за мінімальних технічних умов і водночас забезпечувати високий рівень залученості здобувачів.

Ще однією важливою організаційно-педагогічною умовою є роль викладача як фасилітатора мовленнєвої взаємодії, оскільки в гейміфікованому освітньому середовищі він виконує не лише функцію джерела знань, а й стає організатором, координатором та модератором комунікативного процесу [15, с. 75]. Саме від здатності викладача чітко формулювати ігрові правила, підтримувати мотивацію здобувачів і створювати безпечну атмосферу для усного висловлювання залежить ефективність формування їхніх мовленнєвих навичок.

Крім того, треба наголосити на психологічному аспекті впровадження гейміфікації, зокрема на створенні ситуації успіху, зниженні мовленнєвої тривожності здобувачів, зміцненні рішучості. Ігровий формат дозволяє

зменшити страх помилки, підвищити впевненість у власних комунікативних можливостях і стимулювати мовленнєву ініціативу навіть у здобувачів із низьким рівнем активності. Це особливо актуально в умовах підвищеного стресу та емоційного напруження, характерних для сучасного освітнього простору. Основні педагогічні підходи, що є основою впровадження гейміфікації у формування мовленнєвих навичок здобувачів, узагальнено в таб.1.

Таблиця 1

Педагогічні підходи до впровадження гейміфікації у формування мовленнєвих навичок здобувачів

Педагогічний підхід	**Зміст підходу**	**Реалізація в гейміфікованому навчанні**
Компетентнісний	Орієнтація на формування практичних комунікативних умінь	Мовленнєві завдання, спрямовані на досягнення реальної комунікативної мети
Діяльнісний	Засвоєння умінь через активну мовленнєву діяльність	Рольові сценарії, дискусії, проблемні ситуації
Особистісно орієнтований	Урахування індивідуальних особливостей здобувачів	Варіативність ролей, рівнів складності та форматів участі
Контекстний	Наближення навчання до реальних умов спілкування	Симуляції професійних і соціальних комунікативних ситуацій
Інтерактивний	Активна взаємодія учасників освітнього процесу	Командні ігрові завдання, дебати, колективні рішення

Джерело: систематизовано авторами на основі [3; 4; 5; 9; 10]

Таким чином, ефективне впровадження гейміфікації в процес формування мовленнєвих навичок здобувачів можливе за умови поєднання системного підходу до організації навчання, орієнтації на реальні комунікативні потреби здобувачів, адаптації до українських освітніх реалій та активної ролі викладача в моделюванні мовленнєвої взаємодії. Дотримання цих умов дозволяє розглядати гейміфікацію не як окремий методичний прийом, а як цілісний педагогічний інструмент, спрямований на підвищення якості мовленнєвої підготовки.

Педагогічний досвід упровадження гейміфікації у формування мовленнєвих умінь здобувачів базується на використанні різних ігрових форм, які активізують усне мовлення та наближають освітню діяльність до реальних комунікативних ситуацій. Гейміфіковані підходи застосовувалися як у межах аудиторних, так і позааудиторних занять та адаптувалися до різних форматів навчання, зокрема очного й дистанційного [14; 15; 16].

У рамках цієї стратегії було апробовано низку гейміфікованих завдань різної складності. Одним із найбільш універсальних і ресурсно доступних форматів є мовленнєва гра типу Alias, що використовувалася для розвитку спонтанного мовлення, розширення активного словникового запасу та формування навичок пояснення понять без прямого називання в умовах обмеженого часу. Гра проводилася як у командному, так і в індивідуальному форматі, що дозволяло залучати здобувачів із різним рівнем мовленнєвої активності. Важливо, що цей вид діяльності не потребував спеціального технічного забезпечення і легко адаптувався до дистанційного навчання. Правила гри передбачали рівномірне залучення всіх учасників, що сприяло формуванню комунікативної компетентності кожного здобувача.

Також практичний інтерес для нас становили тематичні квести, у межах яких здобувачі послідовно виконували мовленнєві завдання, об'єднані спільною проблемною ситуацією або сюжетом. Кожен етап квесту передбачав усне висловлювання, аргументацію або прийняття колективного рішення, що стимулювало активну мовленнєву взаємодію. Такий формат активності сприяв розвитку логічності та зв'язності мовлення учасників, а також формуванню навичок командної комунікації.

Важливе місце в гейміфікованій практиці посідали тренувальні співбесіди з працевлаштування, під час яких здобувачі виконували ролі роботодавців і кандидатів. У межах цього формату моделювалися реалістичні комунікативні ситуації, що вимагали чіткого усного висловлювання, аргументації власної позиції та адаптації мовлення до співрозмовника. Такий вид діяльності мав виражену практичну спрямованість і сприяв усвідомленню значущості мовленнєвих навичок у професійному контексті.

Ще однією впровадженою формою гейміфікації стали презентації навчальних проєктів у форматі ярмарку, де здобувачі представляли свої ідеї різним «аудиторіям» у межах обмеженого часу. Цей формат стимулював багаторазове повторення усного виступу з урахуванням реакції слухачів, що позитивно впливало на мовленнєву гнучкість, упевненість та здатність до імпровізації.

Крім того, ефективним виявилося використання мінідебатів, а також адаптованих до умов воєнного часу ситуацій вибору. У таких завданнях здобувачі протягом фіксованого проміжку часу мали безперервно обґрунтовувати свій вибір, не перериваючи висловлювання до моменту подання сигналу таймера. Це вимагало швидкої організації думок, підтримання логіки висловлювання та добору аргументів у режимі обмеженого часу.

Зазначимо, що такий формат роботи сприяв розвитку навичок спонтанного мовлення, підвищував упевненість здобувачів у власних комунікативних можливостях та зменшував страх помилок під час усного

висловлювання. Одночасно постійна мовленнєва активність у межах визначеного часу стимулювала критичне мислення, формувала здатність чітко й переконливо аргументувати позицію та наближала навчальні ситуації до реальних умов, у яких рішення часто доводиться приймати швидко та без можливості попередньої підготовки [14, с. 23; 15, с. 70]

Окремої уваги заслуговує гейміфікована мовленнєва гра «Правда/ Неправда», яка потребувала від здобувачів попередньої підготовки. У межах цієї діяльності кожен учасник формулював декілька коротких фактів про себе, серед яких один був неправдивим. Під час гри інші здобувачі намагалися здогадатися, яке саме твердження не відповідало дійсності, ставлячи уточнювальні запитання та аргументуючи власні припущення. Такий формат сприяв активізації діалогічного мовлення, розвитку навичок постановки запитань, логічного мислення та усного аргументування. Практичний досвід засвідчив, що гра «Правда / Неправда» створює психологічно комфортні умови для мовленнєвої взаємодії, оскільки знімає напруження, пов'язане з публічним висловлюванням. Водночас вона стимулює здобувачів до уважного слухання, аналізу висловлювань співрозмовників і формування мовленнєвої гнучкості. Також важливо, що цей вид діяльності легко адаптується до різних форматів навчання та не потребує спеціального технічного забезпечення, що робить його доцільним для використання в умовах сучасного українського освітнього середовища.

Додатково в освітньому процесі застосовувалася мовленнєва гра, спрямована на розвиток спонтанності усного мовлення. Здобувачам пропонувалися випадкові теми або комунікативні ситуації, після чого за сигналом таймера вони мали безперервно висловлюватися протягом фіксованого часу, не роблячи пауз і не змінюючи тему до моменту завершення відліку. Такий формат гри змушував учасників швидко організовувати власні думки, добирати мовні засоби в режимі реального часу та підтримувати логіку висловлювання без попередньої підготовки. Виконання завдання сприяло зниженню страху мовленнєвих помилок, підвищенню впевненості у власних комунікативних можливостях і розвитку плавності мовлення, а також формувало здатність чітко й зв'язно передавати думки в умовах обмеженого часу.

Проте варто наголосити, що в процесі впровадження гейміфікованих інструментів формування мовленнєвих навичок було виявлено низку труднощів, зумовлених сучасними українськими реаліями. Насамперед ідеться про нерівномірний доступ здобувачів до технічних ресурсів, що унеможливлює системне використання складних цифрових платформ. Додатковим чинником була нестабільність освітнього процесу, зумовлена частими змінами формату навчання, а також підвищений рівень психо-

емоційного напруження та втоми здобувачів, що негативно впливає на їхню мовленнєву активність. Ці труднощі змусили переглянути попередньо визначені нами підходи до використання гейміфікації та зумовили орієнтацію на такі форми роботи, які не залежать від технічних умов і можуть бути гнучко адаптовані до конкретної освітньої ситуації. У цьому контексті пріоритетними стали мовленнєві ігри, рольові сценарії, командні завдання та симуляції комунікативних ситуацій, що реалізуються переважно в усному форматі та не потребують додаткового обладнання [10, с. 222]. Саме такий підхід дозволив забезпечити рівні можливості участі для всіх здобувачів (незалежно від рівня та якості технічного забезпечення).

Крім того, важливим аспектом подолання виявлених проблем стало цілеспрямоване формування освітнього середовища, що є психологічно безпечним для здобувачів. Гейміфіковані завдання проєктувалися таким чином, щоб знизити страх помилки та мінімізувати ризик негативної оцінки. Застосування ігрових ролей, колективної відповідальності за результат та акцент на процесі навчання, а не лише на підсумковому продукті, підвищувало впевненість здобувачів у власних мовленнєвих можливостях та активізувало їхню участь у комунікативній діяльності. Дослідження також засвідчило, що в умовах підвищеного рівня втоми особливо ефективними є гейміфіковані завдання з чіткою структурою та обмеженою тривалістю, які сприяють швидкому залученню здобувачів до мовленнєвої взаємодії. Поєднання коротких ігрових епізодів із традиційними формами роботи дозволяло підтримувати оптимальний баланс між обсягом навчальної діяльності та мотиваційним компонентом, запобігаючи перевантаженню учасників освітнього процесу.

Отже, адаптація гейміфікації до українських освітніх реалій передбачала не лише відбір відповідних ігрових форм, а й свідоме педагогічне проєктування освітнього середовища, спрямованого на підтримку мовленнєвої активності здобувачів в умовах нестабільності та обмежених ресурсів. Загалом досвід практичного впровадження гейміфікації підтверджує, що поєднання різних ігрових форм забезпечує комплексний розвиток мовленнєвих навичок здобувачів за умови їх системного використання та орієнтації на реальні комунікативні потреби. Такий підхід дозволяє розглядати гейміфікацію як ефективний інструмент підвищення якості мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти в сучасних умовах.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що проблема розвитку мовленнєвих навичок здобувачів набуває особливої актуальності в умовах трансформації освітнього середовища, зумовленої цифровізацією, зміною освітніх потреб та специфікою функціонування української системи освіти в режимі воєнного стану. Встановлено, що традиційні підходи до організації

освітнього процесу не завжди забезпечують належний рівень мовленнєвої активності здобувачів, що зумовлює необхідність пошуку інноваційних педагогічних рішень, спрямованих на підвищення їхньої мотивації та залученості. Аналіз теоретичних напрацювань і узагальнення власного педагогічного досвіду дають підстави стверджувати, що гейміфікація є ефективним засобом розвитку мовленнєвої компетентності, оскільки вона поєднує навчальний і мотиваційний компоненти, стимулює здобувачів до активного усного висловлювання та сприяє формуванню практично орієнтованих комунікативних умінь. У процесі дослідження було обґрунтовано доцільність застосування комунікативно-рольових сценаріїв, системи рівнів і досягнень, наративної гейміфікації, а також змагальних і командних форм роботи як найбільш результативних у контексті розвитку мовлення. З'ясовано, що ефективність гейміфікації здебільшого визначається рівнем її системної інтеграції у структуру заняття, відповідністю мовленнєвих завдань реальним комунікативним ситуаціям та врахуванням психоемоційного стану здобувачів. Важливим чинником результативності є створення психологічно безпечного освітнього середовища, у якому мовленнєва діяльність сприймається не як форма контролю, а як інструмент професійного й особистісного розвитку.

Практичний досвід упровадження гейміфікованих форм навчання в українських реаліях підтвердив ефективність використання ігор та активностей, що не потребують складного технічного забезпечення й можуть бути адаптовані до очного, дистанційного або змішаного формату навчання. Позитивні результати продемонстрували мовленнєві ігри, тематичні квести, симуляції професійних ситуацій, тренувальні співбесіди та презентації проєктів у змагальному форматі.

Отже, отримані результати дають підстави розглядати гейміфікацію (за умови її педагогічно виваженого використання) не як допоміжний елемент освітнього процесу, а як повноцінний інструмент розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні критеріїв оцінювання ефективності гейміфікованих підходів та їх апробації в межах різних освітніх дисциплін і контингентів здобувачів.

Література:

1. Варнавська І. В. Гейміфікація у викладанні української мови (за професійним спрямуванням) для економічних спеціальностей. Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка. 2025. Вип. 23. С. 21–27. DOI: https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.23.2

2. Вербовецький Д. В. Аналіз досвіду впровадження гейміфікації в освітній процес. Освітній дискурс. 2023. Вип. 43 (1–3). С. 95–102. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.43(1-3)-10

3. Дмітренко Н., Стахова І, Франчук Н. Гейміфікація як засіб розвитку вмінь говоріння майбутніх учителів англійської мови у початковій школі. Інновації в дошкільній і початковій освіті. 2025. № 4. С. 87–97.DOI: https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-4-9

4. Коваленко О. О., Паламарчук Є. А. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2023. 85 с. URL: http://ir.lib.vntu.edu.ua//handle/123456789/36758 (дата звернення: 21.01.2026).

5. Крюкова Є. С., Амерідзе О. С. Гейміфікація навчання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 67, Т. 2. 2019. С. 51–55. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.10

6. Лещенко Т. О., Жовнір М. М., Юфименко В. Г. Імерсивні технології в мовній освіті: від теорії до практичного впровадження. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 54. Т. 2. С. 13–17. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/226f6c9e-176e-4f68-82bf-25bc9d8859b4/content (дата звернення: 21.01.2026).

7. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. Педагогічні науки. 2022. Вип. 100. С. 12–18.DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2

8. Сорока С. Ю., Паламарчук Є. А., Коваленко О. О. Комплексна модель гейміфікації для покращення результатів навчання здобувачів. Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ. Пам'яті Олексія Петровича Стахова: зб. матеріалів Міжнар. науково-практ. інтернет конф. (м. Суми/Вінниця, 9–10 листоп. 2021 р.). Суми/Вінниця, 2021. С. 203–204. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34871/%d0%9c%d0%b0%d0%ba%d0%b5%d1%82_207-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 21.01.2026).

9. Соціально успішна особистість: сутність і технології виховання: навч. метод. посіб. / Федорченко Т. Є. (ред.), Кириченко В. І., Нечерда В. Б., Тарасова Т. В., Безрук К. О., Лаврентьєва І. В. Кропивницький: ІмексЛТД, 2022. 181 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735658/1/%D0%9D%D0%B0%D2%D1%87.-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1.%20%28%D0%B3%D1%80%D0%B8%D1%84%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%2C%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%20%D0%A2.%D0%84.%20%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%29.pdf (дата: 21.01.2026).

10. Шикун А. В. Гейміфікація в онлайн-навчанні іноземних мов як засіб підвищення мотивації та комунікативної активності здобувачів. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 83. Т. 2. С. 221–224. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.43

11. Bicen H., Kocakoyun S. Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2018. Vol. 13. № 2. P. 72–93. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467

12. Marin-Pacurucu B. A., Argudo-Garzón A. L. Gamification strategies and speaking fluency in EFL elementary students. IUSTITIA SOCIALIS. 2022. Vol. 7. № 1. P. 77–95. DOI: https://doi.org/10.35381/racji.v7i1.1702

13. Melikuzieva F. G. kizi. Gamification and speaking skills: Enhancing language learning through play. EduVision: Journal of Innovations in Pedagogy and Educational Advancements. 2025. Vol. 1. № 3. P. 278–285. URL: https://brightmindpublishing.com/index.php/ev/article/view/214 (дата звернення: 21.01.2026).

14. Nalyvaiko O., Zhukova O., Ivanenko L., Shvedova Y., & Nekrashevych T. Gamification as a New Format of Projects Method in Blended Learning Conditions Studying

Disciplines of the Pedagogical Cycle. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2021. Vol. 13. № 4. P. 17–30. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/468

15. Redjeki I. S., Muhajir R. Gamification in EFL classroom to support teaching and learning in 21st century. JEES (Journal of English Educators Society). 2021. Vol. 6. № 1. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.882.

16. Toda A. M., Valle P. H. D., Isotani S. The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In A. I. Cristea, I. I. Bittencourt & F. Lima (Eds.), Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions. 2017. P. 143–156. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-97934-2_9 (дата звернення: 21.01.2026).

References:

1. Varnavska, I. V. (2025). Heimyfikatsiia u vykladanni ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) dlia ekonomichnykh spetsialnostei [Gamification in teaching Ukrainian for professional purposes to economics students]. Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriia: Ekonomika – Taurian Scientific Bulletin. Series: Economics, 23, 21–27. https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.23.2 [in Ukrainian].

2. Verbovetskyi, D. V. (2023). Analiz dosvidu vprovadzhennia heimyfikatsii v osvitnii protses [Analysis of experience in implementing gamification in the educational process]. Osvitnii dyskurs – Educational Discourse, 43, 95–102. https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.43(1-3)-10 [in Ukrainian].

3. Dmitrenko, N., Stakhova, I., & Franchuk, N. (2025). Heimyfikatsiia yak zasib rozvytku vmin hovorinnia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli [Gamification as a means of developing speaking skills of future primary school English teachers]. Innovatsii v doshkilnii i pochatkovii osviti – Innovations in Preschool and Primary Education, 4, 87–97. https://doi.org/10.31652/3041-2439-2025-4-9 [in Ukrainian].

4. Kovalenko, O. O., & Palamarchuk, Ye. A. (2023). Modeli heimyfikatsii v systemakh upravlinnia navchanniam [Gamification models in learning management systems]. Vinnytsia. Retrieved from http://ir.lib.vntu.edu.ua//handle/123456789/36758 [in Ukrainian].

5. Kriukova, Ye. S., & Ameridze, O. S. (2019). Heimyfikatsiia navchannia [Gamification of learning]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools, 67(2), 51–55. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.10 [in Ukrainian].

6. Leshchenko, T. O., Zhovnir, M. M., & Yufymenko, V. H. (2022). Imersyvni tekhnolohii v movnii osviti: Vid teorii do praktychnoho vprovadzhennia [Immersive technologies in language education: From theory to practical implementation]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 54(2), 13–17. Retrieved from https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/226f6c9e-176e-4f68-82bf-25bc9d8859b4/content [in Ukrainian].

7. Sahan, O. V. (2022). Heimyfikatsiia yak suchasnyi osvitnii trend [Gamification as a modern educational trend]. Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, 100, 12–18. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2 [in Ukrainian].

8. Soroka, S. Yu., Palamarchuk, Ye. A., & Kovalenko, O. O. (2021). Kompleksna model heimyfikatsii dlia pokrashchennia rezultativ navchannia studentiv [A comprehensive gamification model for improving student learning outcomes]. In Elektronni informatsiini resursy: stvorennia, vykorystannia, dostup. Pamiati Oleksiia Petrovycha Stakhova: zb.

materialiv Mizhnar. naukovo-prakt. internet konf. – Electronic information resources: creation, use, access. In memory of Oleksii Petrovych Stakhov: collection of materials from the International Scientific and Practical Internet Conference (Sumy/Vinnytsia, November 9–10, 2021) (pp. 203–204). Sumy/Vinnytsia. Retrieved from https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34871/%d0%9c%d0%b0%d0%ba%d0%b5%d1%82_207-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].

9. Fedorchenko, T. Ye. (Ed.), Kyrychenko, V. I., Necherda, V. B., Tarasova, T. V., Bezruk, K. O., & Lavrentieva, I. V. (2022). Sotsialno uspishna osobystist: sutnist i tekhnolohii vykhovannia [A socially successful personality: Essence and educational technologies]. Kropyvnytskyi. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735658/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1.%20%28%D0%B3%D1%80%D0%B8%D1%84%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%2C%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%20%D0%A2.%D0%84.%20%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%29.pdf [in Ukrainian].

10. Shykun, A. V. (2025). Heimyfikatsiia v onlain-navchanni inozemnykh mov yak zasib pidvyshchennia motyvatsii ta komunikatyvnoi aktyvnosti studentiv [Gamification in online foreign language learning as a means of increasing motivation and communicative activity of students]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 2(83), 221–224. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.43 [in Ukrainian].

11. Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13(2), 72–93. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467

12. Marin-Pacurucu, B. A., & Argudo-Garzón, A. L. (2022). Gamification strategies and speaking fluency in EFL elementary students. Iustitia Socialis, 7(1), 77–95. https://doi.org/10.35381/racji.v7i1.1702

13. Melikuzieva, F. G. kizi (2025). Gamification and speaking skills: Enhancing language learning through play. EduVision: Journal of Innovations in Pedagogy and Educational Advancements, 1(3), 278–285. Retrieved from https://brightmindpublishing.com/index.php/ev/article/view/214

14. Nalyvaiko, O., Zhukova, O., Ivanenko, L., Shvedova, Y., & Nekrashevych, T. (2021). Gamification as a new format of projects method in blended learning conditions studying disciplines of the pedagogical cycle. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13(4), 17–30. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/468

15. Redjeki, I. S., & Muhajir, R. (2021). Gamification in EFL classroom to support teaching and learning in 21st century. JEES (Journal of English Educators Society), 6(1), 68–78. https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.882

16. Toda, A. M., Valle, P. H. D., & Isotani, S. (2017). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. In A. I. Cristea, I. I. Bittencourt, & F. Lima (Eds.) Higher education for all: From challenges to novel technology-enhanced solutions (pp. 143–156). Springer. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-97934-2_9.pdf

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

UDC 004.8:37.091.33:81'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1299-1319

Aleksandrova Nataliia Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7902-2434

Drab Nataliia Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5071-6136

Lobetska Inna senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https:// orcid.org/0009-0002-0330-9268

EMPLOYING AI TOOLS IN ENHANCING STUDENTS' WRITING SKILLS: APPLIED APPROACHES

Abstract. This collective essay examines the influence and significance of AI in higher education and related research within the humanities, offering a variety of perspectives. The discussion includes insights from philosophers and educational theorists on how AI functions as a communication tool, its implications for scholarly identity, intercultural communication, personal expression, language use, and knowledge creation.

As AI technologies progress, they promise to foster more advanced interactions such as real-time feedback, adaptive support systems, and tailored learning experiences. These advancements could significantly reshape second language acquisition by improving learners' writing skills through increased interactivity and responsiveness to individual needs. However, the effectiveness of these innovations hinges on mindful attention to agency distribution, the development of critical AI literacy, and a dedication to inclusive teaching practices.

The literature reviewed indicates that a wide range of AI tools — from basic grammar checkers to sophisticated generative models — are being utilized, with

choices shaped by user backgrounds and team dynamics. These tools play both foundational and emerging roles in supporting genre-specific and process-oriented teaching methods while promoting machine-assisted writing that encourages critical thinking and analytical skill enhancement.

From a pedagogical standpoint, AI tools have been proven to augment traditional teaching by providing structured practice opportunities, encouraging collaboration among learners, and facilitating innovative assessment strategies. Their integration into curricula can boost writing proficiency if implemented thoughtfully with appropriate human oversight. Nevertheless, challenges remain regarding linguistic errors, contextual misunderstandings, inequities in access, and the potential risk of excessive dependence hindering genuine language learning.

Keywords: AI tools, innovations in education, mastering a foreign language, teaching practices, English as a foreign language, writing skills.

Александрова Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації, факультет міжнародної економіки і менеджменту, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https:// orcid.org/0000-0002-7902-2434

Драб Наталія Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації, факультет міжнародної економіки і менеджменту, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5071-6136

Лобецька Інна Михайлівна старший викладач кафедри іноземних мов і міжкультурної комунікації, факультет міжнародної економіки і менеджменту, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https:// orcid.org/0009-0002-0330-9268

ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ТА РОЗВИТКУ ПИСЬМОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз впливу та ролі штучного інтелекту у системі вищої освіти й суміжних гуманітарних дослідженнях. Представлено різні наукові підходи до осмислення ШІ як інструменту академічної комунікації та визначено його значення для формування наукової ідентич-

ності, міжкультурної взаємодії, особистісного самовираження, мовної взаємодії й процесів продукування знань.

Узагальнено погляди дослідників, теоретиків та практиків освіти щодо трансформацій, які спричиняє впровадження ШІ у науково-освітній простір. Узагальнено, що розвиток технологій штучного інтелекту відкриває можливості для реалізації складніших форм взаємодії, зокрема забезпечення зворотного зв'язку в режимі реального часу, функціонування адаптивних систем підтримки та створення персоналізованих освітніх траєкторій. Автори доводять. Що зазначені інновації мають потенціал суттєво вплинути на процес оволодіння іноземною мовою, зокрема на формування й удосконалення письмових умінь, завдяки підвищенню рівня інтерактивності та врахуванню індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Водночас результативність використання ШІ залежить від усвідомленого розподілу взаємодії між людиною та цифровими системами, розвитку критичної цифрової й ШІ-грамотності, а також дотримання принципів інклюзивного навчання.

Аналіз наукової літератури засвідчує застосування широкого спектра інструментів штучного інтелекту — від базових засобів автоматизованої перевірки граматики до складних генеративних моделей. Вибір таких інструментів визначається освітнім досвідом користувачів і особливостями командної взаємодії. Встановлено, що ШІ-інструменти виконують як допоміжні, так і інноваційні функції у реалізації жанрово орієнтованих та процесуально спрямованих підходів до навчання письма, сприяючи розвитку машинно-асистованого письма та формуванню критичного мислення й аналітичних навичок.

З точки зору педагогічних підходів до навчання доведено, що інтеграція інструментів штучного інтелекту здатна доповнювати традиційні методи навчання шляхом створення структурованих можливостей для практичної діяльності, стимулювання навчальної співпраці та впровадження інноваційних форм оцінювання.

За умови методично-виваженого використання й належного педагогічного контролю застосування ШІ може сприяти підвищенню рівня іншомовної письмової компетентності.

Разом із тим окреслено низку проблем, зокрема мовні помилки, контекстуальні неточності, нерівність доступу до технологій і ризик надмірної залежності від ШІ, що може негативно впливати на автентичність процесу мовного навчання.

Ключові слова: штучний інтелект, освітні інновації, вивчення іноземної мови, педагогічні практики, англійська мова як іноземна, письмова компетентність.

Introduction. The pandemic, along with recurrent global challenges such as climate change, springing up war conflicts and political misunderstandings, has heightened awareness of the significance of mental health and well-being as essential components for humanity. In a similar vein, COVID-19 has notably widened educational disparities, resulting in children falling behind by one to three years. Artificial intelligence (AI) shows promise for being revolutionary in tackling issues related to mental health and education while also contributing to wider sustainability efforts. Nevertheless, there are legitimate concerns regarding AI's capacity to intensify inequities, thereby further isolating underrepresented communities.

Artificial intelligence (AI) has undoubtedly reached every sector of the economic and social life in nearly all countries globally and has spread into education and teaching across various fields and has disrupted the way of teaching and learning itself, particularly in writing instruction of different types [2]. The transformation to a digital era from teacher-centered to learner-centered strategies has positioned AI tools as a key factor for enhancing student writing skills through AI capabilities. These emerging innovative platforms and applications offer personalized learning opportunities by identifying individual writing strengths and weaknesses, enabling educators to tailor their instructional strategies for improved outcomes [2]. The availability and accessibility of AI to support writing skills have significantly facilitated both teachers in teaching and coaching practices as well as students in their learning journeys.

As artificial intelligence rapidly evolves within the domain of English writing, its transformative potential continues to expand significantly in the field of English as a Foreign Language (EFL), leading to notable advancements across various areas including EFL education [2]. The ongoing interplay between the integration of AI technologies and English language learning — especially in developing writing capabilities — should not be overlooked given the substantial impact this technological evolution has on students' experiences. The accessibility of AI resources has notably transformed both teaching methodologies for instructors supporting students in their writing endeavors and provided learners with personalized practice opportunities. Recent literature indicates an increasing interest in incorporating AI into writing environments due to its numerous advantages such as enhancing writing proficiency, generating new ideas, and assisting with various forms of writing tasks.

For learners of English as an Additional Language, AI tools present challenging solutions to prevalent issues encountered in academic writing, such as grammatical errors, vocabulary shortages, and challenges related to genre conventions. These AI tools are capable of delivering automated feedback on multiple dimensions of writing — such as structure, coherence, grammar, and

word choice — which are essential for cultivating robust academic writing skills. The provision of immediate feedback, along with AI's capacity to assess student data and tailor content to meet individual requirements, greatly improves student engagement and educational results.

This customized approach not only minimizes frequent mistakes in vocabulary, spelling, and grammar but also fosters a greater enthusiasm for writing through targeted corrective suggestions. Furthermore, AI-enhanced systems can examine rhetorical structures and stylistic details that traditional teaching methods may miss, thus promoting a more advanced comprehension of effective communication strategies. In particular, AI models like ChatGPT offer instantaneous feedback, corrections, and explanations that deepen understanding of linguistic intricacies and support the enhancement of writing skills.

Literature review. One prominent theme in the recent research projects surrounding education is the focus on artificial intelligence (AI). Over the last three years (2023-2026) there has been a significant upsurge in academic interest in integrating AI tools into writing contexts in higher education because they provide diverse fruitful contributions to mastering English, notably educating foreign language competence, enhancing writing expertise, bringing up fresh ideas, and supporting various writing tasks such as coding, paraphrasing, essay composition or paragraph writing, grammar checking, vocabulary building, and script writing [14, p. 365].

If we endeavor to track the origin and foundation of AI, we should state that in the academic research the term Artificial Intelligence (AI) was conceptually initiated and introduced by John McCarthy in 1956, as the result of the beginning ambiguity and debate among the experts on the question, «Can machines think? » [11, p. 13]. Princeton was home to an influential figure in AI, John McCarthy. After receiving his PhD there in 1951 and working for two years as an instructor, McCarthy moved to Stanford and then to Dartmouth College, which was to become the official birthplace of the field. McCarthy convinced Minsky, Claude Shannon, and Nathaniel Rochester to help him bring together U.S. researchers interested in automata theory, neural nets, and the study of intelligence [16, p.17]. Among scholars he has become renowned as the «Father of Artificial Intelligence» because of his great work in the fields of computer science and AI [14, p. 367]. Since then, the issue of AI has become one of the most highly debatable nowadays. AI gurus Peter Norvig, currently Director of Research at Google, Inc and his colleague Stuart Russell, a professor of computer science at the faculty of the University of California at Berkeley, director of the Center for Intelligent Systems, openly stated that the concept of AI as the imitation of «cognitive» functions, namely «learning and problem-solving», was replicated in machines or computers [16, p. 936].

Consequently, this idea tends to highlight the importance of AI to the learning of EFL as problem-solving tasks that are critical and inherent in language learning. AI may emulate certain cognitive functions associated with human thought processes. As assistant tools, AI can help students and teachers in English language use for effective communication and language learning. AI can complement language learning activities and, therefore. it must be considered for use in the design and implementation of EFL instructional technologies [14, p. 367].

Researchers confidently claim that the penetration of AI tools in the educational process has predominantly brought about undeniably crucial changes as well as challenges in writing classroom contexts offering exciting possibilities for interactive teaching methods, personalized learning experiences (Prof. Neeta Atul Mote), and fostering meaningful engagement [6, p.450].

We definitely share the researcher's (Nurul Aini & Yazid Basthomi, Prof. Neeta Atul Mote) idea that one key area where AI is making significant progress is in the personalized learning aspect. AI-driven adaptive learning platforms can carefully analyze large amounts of data, including performance indicators, learning tendencies and cognitive profiles, to tailor instructional content and delivery features [14; 13]. The authors state that AI enhances English learning since it precisely develops the appropriate exercises, feedback mechanisms, and personalized content recommendations for each learner, thereby increasing their learning performance [14]. They also provide valid examples of AI-powered generated tools such as: Chat GPT, Essay write, Copy.ai, Paperpal, Quillbot, Jenni Ai, and Word Tune [14]. The researchers conclude that AI tools are definitely perceived to confer advantages in bolstering writing skills.

Although AI presents various opportunities within the educational sector, merely substituting human roles is not a viable solution. Recent studies indicate that the optimal approach involves leveraging the complementary strengths of both humans and AI to enhance the learning and teaching experience. Consequently, the concept of «humans in the loop» is emerging as a fundamental principle in educational AI [8, p. 4072]. «Humans-in-the-loop» systems integrate human intelligence into computational processes to improve accuracy, reliability, and robustness, enabling machines to leverage human judgment for tasks that are difficult to automate fully [8, p. 4072]. This concept refers to systems where human judgment and decision-making are integrated into automated processes to supervise, guide, or correct machine outputs, ensuring improved performance and safety [8, p. 4073].

From the historical perspective of the concept of «humans in the loop», we can refer to early foundational work in human-computer interaction and control systems, where human operators were essential parts of automated processes [17].

Thomas B. Sheridan is often credited with pioneering work on supervisory control and humans in the loop, emphasizing that automation should augment rather than replace human operators. He stated in his profound research which has become a cornerstone of further research papers that «In complex systems, the 'human in the loop' concept recognizes that humans must remain integral to the control process to handle ambiguity, exceptions, and creative problem solving that automation alone cannot manage» [17]. His works have provided an in-depth historical and theoretical foundation of human-in-the-loop systems in automation.

Today lively debates are unfolding about artificial intelligence, its benefits gained and arising concerns especially in the area of Higher education and academic integrity. Despite these debates, the topic remains undertheorized in relation to various matters pertaining to its use, benefits, risks, and implications. As argued in a recent editorial, it is particularly worth scrutinising AI's voice. We can find a decent quantity of research papers critically examining the role and influence of AI, including its «voice» in education, discussing ethical, pedagogical, and socio-cultural implications of AI technologies in learning environments [21, p. 126].

The scholars, Ben Williamson, a Professor of Digital Education at the University of Edinburgh, and his like-minded colleague Rupert Eynon, a Professor of Digital Education and Social Justice at The Open University, UK, examine how data, algorithms, and AI are shaping education policy, practice, and governance. They vocally critically analyze the power dynamics embedded in educational technologies and advocates for careful consideration of ethical issues in digital learning environments [21]. Their recent research paper scrutinizes how AI systems mediate educational experiences and emphasizes the need to critically analyze whose «voice» AI embodies, its impact on power dynamics in education, and the ethical considerations of deploying AI in learning contexts [21, p. 249]. They pay a lot of attention to the intersections of education, digital technology, and social inequalities. He investigates how digital tools influence educational access and equity. Together, Williamson and Eynon have co-authored the research that critically explores how AI and data technologies mediate «voice» and authority in education [21, p. 251]. Highlighting the importance of understanding perspectives and values that are embedded in educational AI systems, they call for ethical scrutiny of AI's role in shaping learning environments and educational policy.

With the proliferation of AI tools penetration in higher education more and more educators and researchers critically explore the socio-ethical implications of AI in education, including questions about the authority and «voice» of AI systems in shaping learning and pedagogy [18]. B. Williamson also raise an issue of how AI and data-driven technologies influence educational governance and

whose interests and voices are amplified or silenced through these systems [20]. The author offers critical insights into the role of AI «voices» in tutoring and surveillance in education, highlighting issues around agency and student autonomy [22, p. 127]. Pragmatic and academic integrity-savvy educators and scholars unanimously advocate for scrutiny of AI's behavior and communicative role («voice») in education, emphasizing ethical frameworks [9, p. 3].

Early endeavors to support student writing with artificial intelligence concentrated on holistic assessment. The researchers specializing in machine learning applications related to language data, Taghipour K. and Ng H. T., introduced the first end-to-end neural automated essay scoring model, demonstrating that recurrent networks could approximate human raters and paving the way for data-driven feedback generation [19].

In parallel, Yuan, Z., & Briscoe, T., the researchers often cited in the field of natural language processing (NLP), computational linguistics, and machine learning, framed grammatical error correction (GEC) as a machine-translation problem, showing that sequence-to-sequence neural models can effectively target the linguistic errors that typify foreign-language learners' texts [26]. These two seminal directions — automated scoring and neural GEC — have subsequently converged in systems that attempt not only to evaluate but also to guide student revision [26].

Building on the scoring line, Dong et al. proposed a two-stage architecture that couples local coherence modelling with overall quality estimation, improving diagnostic power for educational settings [3]. On the correction side, Omelianchuk et al. demonstrated that treating GEC as a tagging task (GECToR) yields faster and more precise feedback, facilitating real-time interaction in classroom tools [3]. Recent work has further broadened the reach of AI writing assistants to diverse learner populations; Rotman et al. introduced the first large-scale multilingual GEC system, underscoring the feasibility of unified models that accommodate a variety of target languages and proficiency levels [24].

Collectively, these studies chart a progression from assessment-only applications toward comprehensive, language-agnostic tutors that provide immediate, fine-grained feedback, highlighting the growing potential of AI to enhance foreign-language writing pedagogy.

The goal of the research: based on the profound and rigorous analysis of the recent research papers dedicated to the origin of AI is to identify benefits gained from integrating AI technologies in enhancing students' English writing skills in the process of mastering English at the economic university.

Discussion and findings. Nobody will ever doubt that the integration of AI tools into foreign language writing instruction has introduced new dynamics to the development of students' writing skills (foreign language competence as a

whole). While AI technologies offer significant support, particularly for English as a Foreign Language (EFL) learners, they do not serve as a comprehensive solution for foundational writing deficiencies. Instead, AI is positioned as a complementary resource that augments, rather than replaces, systematic instruction in writing principles and genre conventions [23].

One of the widely accepted and time -honored efficient foreign language writing instructions was outlined by Hyland's (2007) which is notably genre-based framework, emphasizing the explicit teaching of expository writing principles [7]. This includes guiding students in structuring introductions, crafting clear topic sentences, and developing coherent paragraphs with appropriate headings.

The genre-based framework is a theoretical approach to understanding writing, especially academic writing, that focuses on the communicative purposes and conventions of different text types or genres [7]. In this framework, genres are seen as socially recognized categories of discourse that arise from repeated communicative situations. Hyland emphasizes that mastering these genres involves understanding not only their formal features (such as structure and language) but also their rhetorical purposes and the social contexts in which they are used. From the author's perspective this approach helps learners and writers to produce texts that meet the expectations of particular audiences and disciplines by focusing on the function and purpose of the text, rather than just its grammatical features [7].

We definitely share the researchers' opinion that effective AI-assisted writing instruction in foreign language contexts requires a pedagogical foundation that transcends mere exposure to generative tools. The literature underscores the importance of systematically teaching expository writing principles, drawing on Hyland's (2007) genre-based framework [7]. This approach emphasizes explicit instruction in structuring introductions, crafting clear topic sentences, and developing coherent paragraphs with appropriate headings. Such foundational knowledge is essential, as AI tools alone do not address underlying writing deficiencies; rather, they serve to complement and extend students' existing competencies. In parallel, process-based writing principles should be foregrounded, guiding students through systematic planning, drafting, and revision stages. For instance, during the planning phase, students may utilize graphic organizers to visualize logical flow and explore alternatives to conventional sequential drafting patterns. This dual emphasis on genre and process ensures that students possess the requisite skills to engage meaningfully with AI-generated suggestions and outputs [23].

Hyland's framework is widely used in second language writing instruction and discourse analysis because it integrates insights about language form,

function, and social context, helping writers to engage effectively in academic and professional communication [7].

Process-based writing instruction further advocates for systematic planning, drafting, and revision, with tools such as graphic organizers facilitating the visualization of logical flow and encouraging alternatives to conventional drafting patterns [23].

With the emergence of AI technology within this pedagogical context, AI tools in the learning practices are to be introduced after students have acquired foundational writing knowledge. Hence, the concept of *«machine-in-the-loop»* permeates classroom activities. This idea mainly refers to systems where human users and machine algorithms work interactively in a feedback cycle to improve performance, decision-making, or learning [5, p. 245]. It is commonly discussed in contexts like machine learning, human-computer interaction, robotics, and artificial intelligence. The concept of «machine-in-the-loop» writing encourages students to engage critically and actively with AI-generated text, rather than passively accepting its output. Often contrasting with «human-in-the-loop» systems «Machine-in-the-loop» ones are actively involved during the process, often interacting with humans or other systems to iteratively improve performance [5, p. 245]. For example, this is common in AI model training where the model's outputs are reviewed, refined, and optimized continuously.

A central pedagogical strategy involves introducing machine-in-the-loop writing only after students have acquired foundational writing skills. In this model, students are positioned as critical and active evaluators rather than passive consumers of AI-generated text [5]. Teachers can model effective practices by using AI to generate and compare alternative topic sentences, assess paragraph coherence against genre criteria, or explore multiple possible conclusions. Such activities foster analytical skills and encourage students to interrogate the strengths and weaknesses of both human-written and AI-generated expository texts, particularly in terms of coherence and stylistic appropriateness. Students are also encouraged to integrate AI-generated text with their own writing at various levels of revision, promoting a nuanced understanding of how to leverage AI outputs constructively. This approach not only enhances writing proficiency but also cultivates critical digital literacy, preparing students to navigate the evolving landscape of AI-assisted communication [23].

Educators can model effective practices by using AI to generate and compare alternative topic sentences, assess paragraph coherence against genre criteria, and explore multiple conclusions. In this case students are encouraged to analyze both human-written and AI-generated expository texts, identifying strengths and weaknesses in coherence and stylistic appropriateness, thereby developing analytical skills essential for expository writing [23].

The lecturer's instructional strategies should also include teaching students to integrate AI-generated text with their own writing at various stages of the editing process.

At the same time this approach is workable on the ground provided the learners are technically-savvy and are willing to integrate AI tools in writing practices. But if we take the opposite case, our learners significantly require some guidance and assistance, scaffolded practice and collaborative learning activities are recommended to support students who may be reluctant to use AI or encounter technical challenges.

Scaffolded practice (Wood D., Bruner J. S., & Ross G.) refers to an instructional approach where support and guidance are gradually provided to learners as they develop new skills or understand new concepts. The term «scaffolding» comes from educational psychology and is based on the idea that learners can achieve higher levels of comprehension and skill acquisition when they receive appropriate help, which is then progressively removed as they become more competent and independent [1].

In scaffolded practice, teachers or instructional materials initially offer substantial assistance — such as modeling, hints, step-by-step instructions, or feedback — and then gradually reduce this support. This helps learners build confidence and mastery through practice that bridges the gap between what they can do alone and what they can do with help [1].

To support diverse learners, scaffolded practice and collaborative learning activities are recommended, especially for students who may be reluctant to use AI or encounter technical barriers. Collaborative exercises can demystify AI tools and foster peer support, making the integration of technology more accessible [1]. Furthermore, the pedagogical framing of AI should consistently reinforce its role as a complement to, rather than a substitute for, independent analytical and writing capabilities. This perspective should be mirrored in assessment practices that value the writing process as much as the final product.

These approaches aim to foster independent analytical and writing capabilities, ensuring that students remain active participants in the writing process regardless of AI assistance [23].

Consequently, innovative assessment practices are evolving in response to AI integration, with a shift toward valuing the writing process and students' interactions with AI tools. One of such practices is *portfolio assessments*, which is primarily aimed at documenting students' planning, engagement with AI-generated text, revisions, and reflective practices.

Portfolio assessment is profoundly analyzed by John H. McMillan, a well-known scholar and expert in the field of educational assessment and measurement. This is an evaluation method that involves the systematic collection of a student's

work over time to demonstrate their learning progress, skills, and achievements [12]. Instead of relying solely on traditional tests or single assignments, portfolios provide a broader and more comprehensive picture of a learner's development by including multiple artifacts such as essays, projects, reflections, and other evidence of learning.

Portfolios are typically student-centered and can promote self-reflection, goal-setting, and deeper engagement with content [12]. They are widely used in educational settings to assess writing, art, language learning, and other skills where process and improvement are as important as the final product.

We can point out the *key features of portfolio assessment* such as:

— collection of diverse work samples demonstrating various skills and competencies;

— inclusion of student reflections and self-assessments;

— emphasis on growth over time rather than a one-time snapshot;

— use in formative (ongoing) and summative (final) assessment;

— encouragement of learner autonomy and active involvement in the assessment process [12].

Such formative assessments align with an emphasis on understanding the dynamic cognitive activities involved in writing and provide a more comprehend-sive account of student learning during machine-involved writing tasks [12].

The landscape of AI tools utilized in foreign language writing is characterized by both dominance of certain platforms and a notable diversity in tool adoption. Among these, the ChatGPT family of tools stands out as the most predominant, particularly in academic writing contexts. This dominance is attributed to ChatGPT's pioneering role as a generative artificial intelligence system, which has significantly transformed the conventional understanding of AI agents and catalyzed widespread societal and academic discussions. Its first-mover advantage has led to its extensive utilization as a large language model, making it the most widely adopted tool in this domain [4].

In addition to ChatGPT, other AI tools such as Grammarly and DeepL are frequently employed, especially by non-native English-speaking users. Gram-marly, known for its grammar checking and language enhancement capabilities, and DeepL, recognized for its translation functions, have maintained substantial user bases even prior to the rise of ChatGPT. The continued use of these tools is partly due to user loyalty and their robust support for large language models [4]. The diversity in tool adoption reflects the varied needs of users, with non-native speakers often relying on multiple tools to address challenges related to grammar, wording, and expression [15]. This multiplicity of tools underscores the importance of instant feedback in narrowing the proficiency gap between native and non-native speakers in academic writing [4].

The selection and utilization of AI tools in foreign language writing are significantly influenced by the language background of users and the composition of research teams. Statistical analyses, such as the Fisher-Freeman-Halton exact test, reveal a significant association between language background and AI tool usage, as well as a notable influence of team composition on tool preferences [5]. Non-native English speakers demonstrate a higher propensity to use Grammarly, reflecting their heightened attention to language accuracy and the specific challenges they face in grammar and expression [5].

Recently we have carried out short research among 1-st and 2-d year students — future economists at the Faculty of International Economics and Management. In research groups (176 students) nearly 86 % of the questioned participants have showed a preference for Grammarly, highlighting the unique demands of cross-language communication and the need for tools that facilitate the unification of writing style and reduction of communication costs arising from language differences.

These findings suggest that AI tools are not merely generic aids but are selected and applied in ways that are sensitive to the linguistic and collaborative context of the users. The differentiated support required by diverse user groups points to the necessity for academic journals and institutions to develop targeted guidelines and support systems for AI tool usage. However, current practices reveal a lack of established policies, with only a minority of academic publishers providing explicit guidance on the use of generative AI in writing.

Answering the questioner the tested students have proved that the primary application of AI tools in foreign language writing to them is the improvement of manuscript readability, followed closely by grammar checking. The percentage of students relying primarily on checking grammar accuracy of their writings via AI tools accounts for 73 %. We also have proved that these functions are particularly valued by non-native speakers seeking to enhance the clarity and correctness of their academic writing [5].

The integration of AI tools throughout the research cycle is becoming more common, with generative AI facilitating brainstorming and exploration of research angles in the pre-research stage, supporting data analysis and abstract composition during manuscript development, and refining language and readability in the final stages [4].

This expanding scope of AI tool usage raises new ethical and policy questions, particularly regarding the appropriateness of using AI for non-language enhancement purposes such as data analysis and content generation. While some academic journals encourage the use of AI for editing and language improvement, provided that the technology's contribution is properly acknowledged, the effectiveness and extent of policy implementation remain uncertain [4]. Ongoing

discussions in the academic community include considerations about listing AI tools like ChatGPT as co-authors, requirements for disclosing AI usage, and the potential need for separate declarations specifying AI-generated content [4].

We are confident that the integration of artificial intelligence (AI) tools into foreign language writing instruction has demonstrated a complementary, rather than substitutive, effect on students' writing proficiency. Evidence indicates that while students may invest significant effort in editing and revising their compositions with AI assistance, these efforts do not always translate into substantial improvements in overall composition quality.

This disconnect suggests that AI tools alone are insufficient to address foundational writing deficiencies and should not be viewed as a panacea for developing writing competence. Instead, AI should be positioned as an adjunct to systematic instruction in expository writing principles, such as structuring introductions, crafting clear topic sentences, and developing coherent paragraphs [6]. Educators are encouraged to adopt genre-based and process-based frameworks, systematically teaching students to plan, draft, and revise their work before introducing AI as a supportive tool. This approach ensures that students possess the necessary foundational knowledge to critically engage with AI-generated suggestions, rather than relying on them passively [6].

Another limitation is the potential for students to become overly dependent on AI translation tools, which can undermine their intrinsic motivation to learn and master the target language [26]. Similar to how excessive use of calculators can hinder the development of arithmetic skills, constant reliance on AI for translation may impede students' progress in acquiring foundational language competencies. Educators have expressed concerns that this over-reliance could result in superficial learning, where students default to technological assistance rather than engaging deeply with the language [26]. To mitigate this, best practices recommend that AI tools be used as a supplementary aid under teacher supervision, with intentional strategies to gradually reduce dependence as students' proficiency grows. This approach seeks to balance the benefits of AI support with the imperative of fostering genuine language acquisition and communicative competence [27].

Empirical evidence demonstrates that students engaging with AI-generated output in a machine-in-the-loop setting experience tangible benefits in the drafting and reviewing stages of composition writing (74 %). From the participants' replies we can conclude that the integration of AI tools allows EFL students to interact with generated suggestions, which can serve as scaffolding for idea development, language accuracy, and structural coherence. This process does not simply automate writing but rather supports students in refining their drafts, encouraging iterative improvement and deeper engagement with the writing process.

Notably, the study identifies distinct profiles of successful students who leverage AI-generated text in conjunction with their own words, resulting in high-quality compositions. These students exemplify the potential for AI tools to foster independent writing skills, as they use generative AI to enhance their work without allowing it to overshadow or distort their personal contributions. The findings suggest that, when used judiciously, AI can empower students to become more autonomous and confident writers, capable of critically evaluating and integrating machine-generated input into their own creative processes.

Meanwhile, educators and scholars should not irresponsibly embrace AI tools in their teaching and coaching practices; we ought to consider challenges and limitations of AI in language learning, linguistic inaccuracies and contextual misinterpretations.

A significant challenge in deploying AI tools for language learning is their frequent struggle with idiomatic expressions and context-dependent meanings. AI-driven translation systems often process language at a literal level, which can result in mistranslations that fail to capture the intended nuance or cultural context of a phrase [27, p. 103].

Such errors are not merely academic; they can lead to confusion among students and, in some cases, cause social embarrassment or offense if the mistranslated content is used in real-world interactions. This limitation highlights the risk of students internalizing incorrect or awkward language patterns, potentially impeding their ability to communicate effectively and appropriately in the target language [27].

The integration of AI tools into language learning environments also raises concerns about equitable access. Not all educational institutions possess the resources necessary to provide individual devices or maintain reliable internet connectivity, both of which are often prerequisites for cloud-based AI translation services. This digital divide means that students in under-resourced schools may be unable to benefit from the same technological advancements as their peers in better-funded environments [4]. Without careful planning and targeted support, the adoption of AI in language education risks exacerbating existing educational inequalities, rather than bridging them [4].

Human oversight is essential in the deployment of AI language tools to ensure the accuracy and contextual appropriateness of translations [10, p. 4]. While AI-powered platforms can deliver adaptive content and real-time feedback, educators must monitor outputs to correct inaccuracies and address cultural nuances that automated systems may overlook. This is particularly important in linguistically diverse classrooms or when dealing with less common languages and dialects, where AI tools may struggle with accuracy and introduce misunderstandings [10, p. 6]. Lectures should play a critical role in validating AI-

generated translations and providing context-specific guidance, thereby safeguarding the quality of language instruction and supporting effective language acquisition.

The accuracy and potential bias of AI language tools remain critical considerations as well. While major world languages are generally well-supported, students who speak fewer common languages or dialects may encounter translation errors or insufficient support, leading to frustration or miscommunication [10, p. 9].

Educators should be aware of these limitations and select AI tools with robust language coverage and mechanisms for continuous improvement. Additionally, to prevent potential distractions and misuse in the classroom, clear guidelines should be established regarding when and how AI tools are used [10]. For instance, structured use during independent study or targeted activities can enhance learning, while limiting use during collaborative discussions can encourage direct language practice and engagement. These strategies help maintain a productive learning environment and ensure that AI tools serve as effective aids rather than sources of distraction or dependency [10, p. 10].

The agency, understood as the «socio-cultural mediated capacity to act», is no longer the sole domain of human actors but is now shared with digital tools, including AI writing assistants [27, p. 102]. This emergent, relational agency means that both human users and AI systems contribute to the writing process, influencing not only the output but also the learning trajectory itself [27, p. 102]. The question of where agency resides—whether primarily with the learner, the teacher, or the AI — will become central to future research and pedagogical practice. This dynamic interplay raises important considerations about user control, the nature of feedback, and the extent to which AI can or should shape the development of writing skills in a second language [27, p. 103].

In conclusion we should state that from the perspective of educators, the use of AI in writing instruction presents both opportunities and challenges. We undeniably recognize the value of AI tools in supporting students' drafting and reviewing activities, particularly for those who may struggle with language proficiency or idea generation. The empirical evidence underscores the importance of guiding students to use AI as an enhancement tool rather than a replacement for human effort.

Educators are encouraged to foster an environment where students are taught to critically engage with AI-generated suggestions, ensuring that the technology serves as a means to develop, rather than diminish, their independent writing capabilities [25]. The study's contribution of distinct student profiles provides educators with insights into the characteristics and strategies of students who successfully balance AI assistance with personal input. This knowledge can

inform instructional practices aimed at cultivating all students' abilities to use generative AI responsibly and effectively, ultimately supporting the goal of nurturing independent, skilled writers in the EFL context.

We also hold our colleagues' idea that effective implementation of AI tools in educational settings requires a balanced approach that positions these technologies as complementary supports rather than replacements for traditional language learning methods.

However, we absolutely support the researchers' caution against overreliance on such tools, as excessive dependence may impede the development of independent language skills. To maximize the benefits, AI tools should be integrated in ways that encourage students to continue practicing and developing their language abilities independently. For example, AI translators can be used to aid comprehension during independent study, while interactive classroom activities should prioritize direct engagement without translation aids to foster listening and real-time communication skills. This approach ensures that AI enhances, rather than supplants, the core processes of language acquisition.

All in all, the future of AI-assisted language writing is due to be shaped by a reconfiguration of agency among learners, teachers, and AI tools. As generative AI becomes increasingly integrated into language learning environments, the traditional boundaries of control and authorship are being renegotiated.

We also hold the opinion that a key innovation for the future lies in fostering critical AI literacy among both learners and educators. As AI tools become ubiquitous in privileged educational contexts, the ability to understand, critique, and ethically engage with these technologies will be essential.

It goes without saying that educators' efforts should primarily focus on cultivating and educating critical AI literacy in their students. It encompasses not only technical proficiency but also an awareness of the power dynamics inherent in AI-mediated learning environments. This also includes grappling with ethical concerns such as data privacy, algorithmic bias, and the potential for AI to reinforce or challenge existing social hierarchies.

Teachers and students will need to develop a nuanced appreciation of AI's evolving relationship with humans and the broader environment, recognizing the shared and sometimes contested nature of agency in these settings.

References

1. Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. (2020). Addressing challenges of scaffolding assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 66, 101298. Available: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298 [In English]

2. Do V., Corbett-Davies S., Atif J., and Usunier N. (2021). Online certification of preference-based fairness for personalized recommender systems, arXiv preprint arXiv:2104.14527, 2021. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2104.14527 [In English]

3. Fitas R. (2025). Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers, arXiv preprint arXiv:2504.14120, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2504.14120 [In English]

4. Godwin-Jones R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI, arXiv preprint arXiv:2403.20216, 2024. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2403.20216 [In English]

5. Hong, X., Liu, Z., & Tan, C. (2021). Machine-in-the-Loop Framework for Collaborative Human–Robot Manufacturing. *IEEE Transactions on Automation Science and Engineering*, 18(1), pp. 244-255. [In English]

6. Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*, *19*(4), pp. 449-465. Available: https://doi.org/10.1177/17470161231180449 [In English]

7. Hyland, K. (2007). Genre and Second Language Writing. University of Michigan Press. [In English]

8. Kamar, E. (2016). Directions in Hybrid Intelligence: Complementing AI Systems with Human Intelligence. *In Proceedings of the Twenty-Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (IJCAI'16), pp. 4070–4073. doi:10.24963/ijcai.2016/572 [In English]

9. Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (Eds.). (2021). Machine Behaviour in Education: Toward an Ethics of AI in Schools. *Learning, Media and Technology*, 46(1), pp. 1–9. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1850669[In English]

10. Kohnke, L., & Edwards, K. (2021). Artificial intelligence to support language learning and teachers: What can AI do and what do teachers need to know? *Language Learning & Technology*, 25(3), pp. 1–18. [In English]

11. McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, *27*(4), 12. Available: https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904 [In English]

12. McMillan, J. H. (2021). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (8th ed.). Pearson. [In English]

13. Mote N. A. (2024). Role of AI in Personalized Education. *In Electronic International Interdisciplinary Research Journal:* Vol. XIII (Number I, pp. 43–46). EIIRJ. Available: https://doi.org/10.5281/zenodo.10935033 [In English]

14. Nurul Aini and Yazid Basthomi. (2025). Integration of Artificial Intelligence (AI) in Learning English Writing in Higher Education. *Journal of Learning for Development* 12(2), 2025, pp. 364-371. [In English]

15. Omelianchuk K., Atrasevych V., Chernodub A., and Skurzhanskyi O. (2020). GECToR - Grammatical Error Correction: Tag, Not Rewrite, arXiv preprint arXiv:2005.12592, 2020. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2005.12592 [In English]

16. Russell, S.J. and Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A Modern Approach. Pearson Education Limited, Malaysia. 1151p. [In English]

17. Sheridan, T. B., & Verplank, W. L. (1978). Human and Computer Control of Undersea Teleoperators. *MIT Man-Machine Systems Lab Technical Report* 1391. [In English]

18. Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press. [In English]

19. Taghipour, K., & Ng, H. T. (2016). A Neural Network Approach to Joint Modeling Social Media Text for Mental Health Prediction and Diagnosis. *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*. [In English]

20. Williamson, B. (2017). Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. Sage. [In English]

21. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). AI in Education: The Importance of Voice, Power and Ethics. *Learning, Media and Technology*, 45(3), pp. 249-260. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1741544 [In English]

22. Williamson, B., Holmes, W., & Raikes, N. (2021). Education Governance and Datafication: Exploring the Rise of AI Tutors and Monitoring Systems. *Learning, Media and Technology,* 46(2), 125-139. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1889014 [In English]

23. Woo D. J., Yu Y., Guo K., Huang Y., and Fung A. K. Y. (2025). Product vs. Process: Exploring EFL Students' Editing of AI-Generated Text for Expository Writing, arXiv preprint arXiv:2507.21073, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2507.21073 [In English]

24. Woo D. J., Susanto H., Yeung C. H., and Guo K. (2025). Approaching the Limits to EFL Writing Enhancement with AI-generated Text and Diverse Learners, arXiv preprint arXiv:2503.00367, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2503.00367 [In English]

25. Xu Z. (2025). Patterns and Purposes: A Cross-Journal Analysis of AI Tool Usage in Academic Writing, arXiv preprint arXiv:2502.00632, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2502.00632 [In English]

26. Yuan, Z., & Briscoe, T. (2016). Improving Neural Fine-grained Entity Type Classification with External Knowledge. *Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. [In English]

27. Zhang, Z., & Hyland, K. (2023). Collaborative writing with AI tools: Exploring relational agency in second language learning. *Journal of Second Language Writing*, 58, pp.101-115. Available: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101115[In English]

Літерамура:

1. Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. (2020). Addressing challenges of scaffolding assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 66, 101298. Available: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298

2. Do V., Corbett-Davies S., Atif J., and Usunier N. (2021). Online certification of preference-based fairness for personalized recommender systems, arXiv preprint arXiv:2104.14527, 2021. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2104.14527

3. Fitas R. (2025). Inclusive Education with AI: Supporting Special Needs and Tackling Language Barriers, arXiv preprint arXiv:2504.14120, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2504.14120

4. Godwin-Jones R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI, arXiv preprint arXiv:2403.20216, 2024. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2403.20216

5. Hong, X., Liu, Z., & Tan, C. (2021). Machine-in-the-Loop Framework for Collaborative Human–Robot Manufacturing. *IEEE Transactions on Automation Science and Engineering*, 18(1), pp. 244-255.

6. Hosseini, M., Resnik, D. B., & Holmes, K. (2023). The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*, *19*(4), pp. 449-465. Available: https://doi.org/10.1177/17470161231180449

7. Hyland, K. (2007). Genre and Second Language Writing. University of Michigan Press.

8. Kamar, E. (2016). Directions in Hybrid Intelligence: Complementing AI Systems with Human Intelligence. *In Proceedings of the Twenty-Fifth International Joint Conference on Artificial Intelligence* (IJCAI'16), pp. 4070–4073. doi:10.24963/ijcai.2016/572

9. Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (Eds.). (2021). Machine Behaviour in Education: Toward an Ethics of AI in Schools. *Learning, Media and Technology*, 46(1), pp. 1–9. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1850669

10. Kohnke, L., & Edwards, K. (2021). Artificial intelligence to support language learning and teachers: What can AI do and what do teachers need to know? *Language Learning & Technology*, 25(3), pp. 1–18.

11. McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, *27*(4), 12. Available: https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904

12. McMillan, J. H. (2021). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (8th ed.). Pearson.

13. Mote N. A. (2024). Role of AI in Personalized Education. *In Electronic International Interdisciplinary Research Journal:* Vol. XIII (Number I, pp. 43–46). EIIRJ. Available: https://doi.org/10.5281/zenodo.10935033

14. Nurul Aini and Yazid Basthomi. (2025). Integration of Artificial Intelligence (AI) in Learning English Writing in Higher Education. *Journal of Learning for Development* 12(2), 2025, pp. 364-371.

15. Omelianchuk K., Atrasevych V., Chernodub A., and Skurzhanskyi O. (2020) GECToR - Grammatical Error Correction: Tag, Not Rewrite, arXiv preprint arXiv:2005.12592, 2020. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2005.12592

16. Russell, S.J. and Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A Modern Approach. Pearson Education Limited, Malaysia. 1151 p.

17. Sheridan, T. B., & Verplank, W. L. (1978). Human and Computer Control of Undersea Teleoperators. *MIT Man-Machine Systems Lab Technical Report* 1391.

18. Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press.

19. Taghipour, K., & Ng, H. T. (2016). A Neural Network Approach to Joint Modeling Social Media Text for Mental Health Prediction and Diagnosis. *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*.

20. Williamson, B. (2017). Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. Sage.

21. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). AI in Education: The Importance of Voice, Power and Ethics. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 249-260. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1741544

22. Williamson, B., Holmes, W., & Raikes, N. (2021). Education Governance and Datafication: Exploring the Rise of AI Tutors and Monitoring Systems. *Learning, Media and Technology,* 46(2), pp. 125-139. Available: https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1889014

23. Woo D. J., Yu Y., Guo K., Huang Y., and Fung A. K. Y. (2025). Product vs. Process: Exploring EFL Students' Editing of AI-Generated Text for Expository Writing, arXiv preprint arXiv:2507.21073, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2507.21073

24. Woo D. J., Susanto H., Yeung C. H., and Guo K. (2025). Approaching the Limits to EFL Writing Enhancement with AI-generated Text and Diverse Learners, arXiv preprint arXiv:2503.00367, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2503.00367

25. Xu Z. (2025). Patterns and Purposes: A Cross-Journal Analysis of AI Tool Usage in Academic Writing, arXiv preprint arXiv:2502.00632, 2025. [Online]. Available: https://arxiv.org/abs/2502.00632

26. Yuan, Z., & Briscoe, T. (2016). Improving Neural Fine-grained Entity Type Classification with External Knowledge. *Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*.

27. Zhang, Z., & Hyland, K. (2023). Collaborative writing with AI tools: Exploring relational agency in second language learning. *Journal of Second Language Writing*, 58, pp.101-115. Available: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101115

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 004.89:378:811.111'276.6:37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1320-1333

Bratanych Olha Hryhorivna PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0003-0141-9850

PROMPT ENGINEERING FOR AI-INTEGRATED ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING IN UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the principles and practices of effective prompt engineering in the context of teaching and learning English as a foreign language (EFL) and English for specific purposes (ESP) in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the rapid integration of large language models (LLMs) into the educational process and the need to adapt the new AI competency framework proposed by UNESCO, with an emphasis on human-centeredness and ethical use of technology.

Particular attention is paid to Ukraine's strategic plans to launch its own sovereign LLM in 2026, which highlights the need to train specialists capable of effectively interacting with AI at the international level. The paper analyzes prompt engineering as a new form of digital literacy ("prompt literacy"), which acts as a critical intermediary between human intent and the results of artificial intelligence. The author considers the creation of prompts not only as a technical task, but as a complex linguistic activity that integrates grammatical, lexical, stylistic, and communicative aspects. It has been established that prompt engineering contributes to the development of 21st-century skills (the 4 Cs: critical thinking, communication, collaboration, and creativity) and also increases students' self-regulation and motivation. The article proposes an author's taxonomy of prompts for ESP/EFL, structured according to the needs of teachers (instructional design, assessment, material creation) and students (role-playing, feedback, professional activity simulation). Five existing key prompt engineering techniques—zero-shot, few-shot, chain-of-thought, meta prompting, and self-consistency—are described in detail and illustrated with examples in the context of EFL/ESP teaching and learning. It has been proven that the use of structured approaches to prompt engineering in the context of ESP/EFL teaching and learning can significantly improve the accuracy of AI responses and ensure academic integrity. The scientific novelty of the work lies in the conceptualization of prompt engineering as a separate but integrated component of language training

in higher education institutions, which fills an existing scientific gap in Ukrainian pedagogical discourse.

Keywords: prompt engineering, artificial intelligence in education, English for Special Purposes (ESP), English as a Foreign Language (EFL), large language models (LLM), digital literacy, prompt taxonomy, linguistic design, 4 Cs, sovereign LLM of Ukraine.

Братанич Ольга Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Криворізький національний університет, Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0003-0141-9850

ПРОМПТ ІНЖИНІРИНГ ДЛЯ AI-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Анотація. Стаття присвячена комплексному дослідженню принципів та практик ефективного розроблення промптів (prompt engineering) у контексті викладання англійської мови як іноземної (EFL) та англійської мови для спеціальних цілей (ESP) у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою інтеграцією великих мовних моделей (LLM) в освітній процес та необхідністю адаптації нових рамок компетенцій ШІ, запропонованих ЮНЕСКО, з акцентом на людино центричність та етичне використання технологій. Окрему увагу приділено стратегічним планам України щодо запуску власної суверенної LLM у 2026 році, що підкреслює потребу у підготовці фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з ШІ на міжнародному рівні. У роботі проаналізовано prompt engineering як нову форму цифрової грамотності («prompt literacy»), що виступає критичним посередником між людським наміром та результатом роботи штучного інтелекту. Автор розглядає створення промптів не лише як технічне завдання, а як складну лінгвістичну діяльність, що інтегрує граматичні, лексичні, стилістичні та комунікативні аспекти. Встановлено, що розробка промптів сприяє розвитку навичок 21 століття (4 Cs: критичне мислення, комунікація, колаборація та креативність), а також підвищує рівень саморегуляції та мотивації студентів. В статті запропоновано авторську таксономію промптів для ESP/EFL, яка структурована за потребами вчителів (інструкційний дизайн, оцінювання, створення матеріалів) та студентів (рольові ігри, зворотний зв'язок, симуляція професійної діяльності). Детально описано та проілюстровано на прикладах п'ять існуючих ключових технік промпт інжинірингу — zero-shot, few-shot, chain-of-thought, meta prompting та self-consistency в контексті викладання та навчання EFL/ESP. Доведено, що використання структурованих підходів до

промпт інжинірингу в контексті викладання та вивчення ESP/EFL може значно покращити точність відповідей ШІ та забезпечити академічну доброчесність. Наукова новизна роботи полягає у концептуалізації prompt engineering як окремого, але інтегрованого компонента іншомовної підготовки у ЗВО, що заповнює наявну наукову лакуну в українському педагогічному дискурсі.

Ключові слова: промпт інжиніринг, штучний інтелект в освіті, англійська мова для спеціальних цілей (ESP), англійська мова як іноземна (EFL), великі мовні моделі (LLM), цифрова грамотність, таксономія промптів, лінгвістичний дизайн, 4 Cs, суверенна LLM України.

Problem Statement. LLMs demonstrate clear potential to enrich traditional educational frameworks. They have excellent language generation and interactive capabilities that cannot be provided by traditional book-based teaching [1]. LLMs can reduce educational costs by offering free or low-cost tutoring, homework help and content generation, provided students have access to digital devices and internet connectivity [2]. Ukraine plans to launch its own sovereign LLM. The beta release planned for spring 2026 will be trained on uniquely Ukrainian datasets and evaluated against international benchmarks. The stated goal is not symbolic independence, but competitiveness — ensuring the model can perform alongside other open LLMs in global rankings. Ukraine's model is designed to embed AI horizontally across the state — from governance and education to defense and economic development. [3].

Over 80% of Ukrainian higher education institutions use free AI tools like ChatGPT for teaching and administration [4]. A nationwide survey on AI's role in education conducted in 2023 by a group of Ukrainian researches revealed that most institutions are only partially prepared for full digital transformation, citing funding and infrastructure gaps. Students are more enthusiastic about AI than teachers, who express concerns about ethics and academic integrity [5].

AI is rapidly reshaping English Language Teaching (ELT) at the university level, offering transformative possibilities that go far beyond traditional methods: personalized learning through adaptive feedback and tailored content, improved writing and speaking via tools like Grammarly and ELSA Speak; 24/7 support with AI chatbots and intelligent tutoring systems [6]. Despite its benefits, challenges such as academic dishonesty, over-reliance on AI linguistic issues, and technical problems remain significant. One of the major challenges EFL/ESP students and teachers are facing today is inability to craft proper prompts for AI. This seemingly simple input mechanism is actually a sophisticated tool that bridges human creativity and machine capability, and both teachers and students have to master it.

Analysis of recent studies and publications. Prompt engineering has become a vital skill for optimizing large language models (LLMs). First introduced by Radford et al. [7] and later refined by Reynolds and McDonell [8], it was formally defined by Schulhoff S. et al. [9] as an iterative process of adjusting prompts to improve performance. Their work provided taxonomies, terminology, and best-practice guidelines for ChatGPT and other advanced systems. Subsequent studies stress clarity and specificity. Geroimenko [10] emphasizes precision and conciseness, while Bozkurt [11] describes prompt engineering as both art and science, requiring creativity and ethical awareness. Kulkarni and Tupsakhare [12] demonstrate that structured prompts can raise accuracy from 85% to 98%. Research from 2024–2026 highlights prompt engineering as essential for educators and learners, linking human intent with AI pedagogy. English prompts, in particular, support vocabulary growth and communication in EFL/ESL classrooms [13]. Köylü and Yılmaz [14] call for ethical frameworks and introduce the PROMPT model (Persona, Requirements, Organization, Medium, Purpose, Tone). Lin, Zhiqing [15] identifies core elements—persona, audience, context, specific instruction, and output specifications—while noting that these vary by task. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. [16] further show how AI can enhance English teaching across speaking, writing, reading, pedagogy, and self-regulation. Together, this body of work establishes prompt engineering as both a methodological and pedagogical cornerstone, demanding precision, creativity, and ethical responsibility.

Although Ukrainian research on AI-supported English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) instruction rarely employs the term prompt engineering explicitly, recent studies implicitly address its core principles. Ukrainian scholars have examined the use of generative AI tools, particularly ChatGPT, for language teaching, assessment, and material development at the university level. Findings consistently indicate that instructional effectiveness depends on prompt clarity, contextualization, and alignment with learning objectives (Zaiarna, I. et al., [17]; Dziubata, Z. [18] Liashenko, I. et al., [19]). Research on academic writing and teacher education further suggests that prompt formulation constitutes a component of AI literacy and professional competence (Kramar, N. et al. [20]; Zymovets, O. & Karpenko, Ye. [21]. Collectively, these studies position prompt engineering as an emerging pedagogical construct and highlight the need for its explicit conceptualization and empirical investigation.

The absence of focused empirical studies explicitly labeled as prompt engineering research represents a notable research gap. This gap opens avenues for future Ukrainian scholarship to conceptualize, operationalize, and empirically

test prompt engineering as a teachable and assessable component of AI-enhanced language pedagogy at the university level.

Purpose of the Article – to synthesize emerging best practices in prompt engineering and theoretical insights into a coherent framework for its application in university AI integrated EFL/EST learning and teaching.

Presentation of the main research material.

AI enhances students' self-regulation and motivation, going beyond knowledge acquisition to foster new learning strategies. 21st century skills are sometimes called super skills. They are called the 4 Cs, so it's about creativity, communication and collaboration and critical thinking. Writing prompts is also about creativity, communication and collaboration and critical thinking.

Prompt engineering can be understood as a methodological process that combines linguistic design with iterative refinement. The principles of clarity, specificity, conciseness, contextualization, goal orientation, and adaptability provide the foundation for this process. Strategies such as role assignment, context framing, chain-of-thought prompting, and multi-turn interaction operationalize these principles in practice. Methodologically, prompt engineering resembles experimental design: initial formulations are tested, outcomes are observed, and prompts are refined accordingly. This iterative cycle reflects both the art and science of engaging with artificial intelligence systems.

Prompt engineering isn't just technical—it's becoming a **discipline of its own**, blending ethics, education, and design. As one study puts it, it's "the alchemy of human-AI co-creation," requiring a multidisciplinary approach to unlock generative AI's full potential [3].

The responsibility for teaching students to write effective prompts remains debated. Should it be a distinct discipline, a certification course, or integrated into subject-specific studies? While the question is open, prompting as a form of communication suggests its instruction belongs primarily in language classes, Ukrainian or English. Proficiency in English, however, offers broader opportunities, positioning it not merely as a tool but as a gateway to global networks of researchers, developers, and entrepreneurs. Implementing English-based prompting strategies can yield strategic outcomes: 1). Ukraine will cultivate a generation of specialists with a global outlook from the start. 2).This foundation will support the creation of an IT ecosystem capable of integrating seamlessly into international projects. In the context of English language instruction, prompt engineering can be conceptualized as a linguistic endeavor, signifying a novel form of educational dialogue in writing or spontaneous oral expression. It is imperative to equip students with the skills to compose a variety of prompts, conceptualizing them as linguistic tasks that require accuracy, grammatical correctness, and communicative adequacy from the student.

The prompt as a linguistic task is comprised of four aspects:

➢ *The grammatical aspect* encompasses the appropriate application of syntax and morphology.

➢ *The lexical aspect* encompasses the selection of appropriate terminology and keywords.

➢ *The stylistic aspect* of the text under consideration involves the adaptation of the given prompt to a formal or informal context.

➢ *The communicative aspect* entails the creation of simulated language practices, such as correspondence, negotiations, and instructions, which emulate real-world language use.

Consequently, the prompt evolves into a multifaceted instrument: a technical apparatus and an educational exercise that integrates language and cognitive abilities.

A **taxonomy of AI Prompts for ESP/EFL** that covers both students' needs (practice, feedback, creativity) and teachers' needs (lesson design, assessment, scaffolding) can be represented like this:

1. Instructional Design Prompts (for Teachers) Used to prepare lessons, materials, and activities:

➢ Curriculum prompts: "Generate a 60-minute lesson plan on business email etiquette for intermediate ESP students."

➢ Material creation prompts: "Create a set of dialogues for medical English focusing on patient intake."

➢ Assessment prompts: "Write 10 multiple-choice questions to test vocabulary in technical English."

➢ Scaffolding prompts: "Suggest step-by-step exercises to teach phrasal verbs in workplace contexts."

2. Practice & Production Prompts (for Students). Help learners actively use English in authentic contexts.

➢ Role-play prompts: "Act as a hotel receptionist; I am a guest asking about late check-out."

➢ Writing prompts: "Draft a short report on a company's quarterly performance using formal English."

➢ Speaking prompts (via text-to-speech tools): "Simulate a job interview in English for an IT position."

➢ Creative prompts: "Write a short story using five legal English terms."

3. Feedback & Correction Prompts. Support learners in improving accuracy and fluency.

➢ Error correction prompts: "Check my paragraph for grammar mistakes and explain corrections."

➢ Style improvement prompts: "Rewrite my email to sound more polite and professional."

➢ Pronunciation/intonation prompts (if paired with speech tools): "Give feedback on my pronunciation of law terminology."

4. Exploratory & Reflective Prompts. Encourage deeper engagement and learner autonomy.

➢ Exploratory prompts: "Explain the difference between formal and informal English in workplace communication."

➢ Reflective prompts: "Suggest how I can apply today's vocabulary in my future career as an engineer."

➢ Comparative prompts: "Compare British and American terminology in legal English."

5. Authentic Simulation Prompts (ESP-specific). Bridge classroom learning with professional practice.

➢ Business English: "Simulate a negotiation between two companies over contract terms."

➢ Medical English: "Role-play a doctor explaining treatment options to a patient."

➢ Technical English: "Generate step-by-step instructions for assembling a machine, using simplified English."

➢ Academic English: "Summarize a research article in 150 words for a conference abstract."

This taxonomy ensures that prompts serve dual roles: teachers can design, scaffold, and assess learning, while students can practice, reflect, and simulate real-world communication. Together, they create a dynamic AI-enhanced learning environment for ESP/EFL. This taxonomy can be used to draft a ready-made "AI prompt bank" (a collection of reusable AI prompts) tailored for ESP/EFL teachers and learners, so they can quickly copy-paste them into AI tools during lessons.

Furthermore, the "AI prompt bank" can be expanded into a structured AI Prompt Toolkit that teachers can use as a professional resource to prepare lessons and guide students in AI-assisted practice. It can serve as a living resource: teachers can add new prompts, adapt them to specific ESP domains (law, medicine, engineering, business), and encourage students to co-create prompts for their own learning.

Prompt engineering in the context of AI-supported English learning and teaching refers to the intentional design and refinement of prompts to guide AI tools (like chatbots, writing assistants, or grammar checkers) in supporting English language acquisition and instruction. It's a pedagogical strategy that blends linguistic insight with technological fluency.

A plethora of prompt engineering techniques exists; however, the focus of this study will be on a select few of the most common ones.

The following five techniques have been identified as being instrumental in enhancing interaction with AI while concomitantly fostering the development of students' English language skills and addressing the professional imperatives of English teachers:

In **zero-shot prompting**, the model performs tasks without examples, relying exclusively on prior training. While efficient, this approach may yield less precise outcomes, making it suitable primarily for straightforward language exercises.

Students: *"Explain inflation in English in 3 sentences."*

Teachers: *"Create a 90-minute ESP lesson plan on inflation for economics students."*

Few-shot prompting enhances contextual accuracy by supplying limited examples that guide the model's output. This technique is particularly effective for structured academic tasks, such as definitions, lesson plans, or comprehension materials.

Students: *"Example: Inflation means prices rise. Inflation reduces purchasing power. Now write your own definition in English."*

Teachers: *"Example: (1) Vocabulary list, (2) Reading passage, (3) Comprehension questions. Now prepare similar materials on inflation."*

Chain-of-thought prompting requires the model to articulate reasoning step by step, thereby supporting complex analysis and problem-solving. It is especially valuable for tasks demanding logical sequencing, such as economic impact assessments or argumentative writing.

Students: *"Step by step, explain how inflation affects consumers, businesses, and government budgets in English."*

Teachers: *"Step by step, design a test on inflation: (1) vocabulary section, (2) reading comprehension, (3) short essay question."*

Meta prompting employs language models to iteratively refine queries through feedback mechanisms. Unlike static manual prompts, this dynamic process improves specificity and clarity, fostering advanced skills in academic writing and professional communication.

Students: *"Improve this prompt: 'Write about inflation.' Make it more specific for economics students."*

Teachers: *"Refine this prompt: 'Prepare methodological guidelines for teaching inflation in ESP classes.' Make it clearer and more practical."*

Self-Consistency – consistency. Instead of producing a single response, the model generates multiple alternatives and selects the most appropriate, thereby reducing random error. This process parallels collective decision-making, where

convergence enhances reliability, and it fosters critical thinking through comparative evaluation—particularly effective in independent study contexts.

Students: *"Write three different short explanations of inflation in English and choose the best one."*

Teachers: *"Generate three different sets of test questions on inflation for ESP students and select the most accurate one."*

In the context of ESP/EFL learning and teaching, prompt engineering techniques such as zero-shot, few-shot, chain-of-thought, meta prompting, and self-consistency provide valuable strategies for enhancing language acquisition and critical thinking. By engaging students in tasks that require clear formulation of queries, structured reasoning, iterative refinement, and comparative evaluation, these techniques foster both linguistic competence and cognitive skills essential for academic and professional communication. Their integration into ESP/EFL instruction not only supports autonomous learning and deeper subject engagement but also equips learners with practical digital literacy skills, making them more adept at navigating AI-assisted environments in their future studies and careers.

Teachers can employ prompt engineering techniques such as zero-shot, few-shot, chain-of-thought, meta prompting, and self-consistency to design more effective ESP/EFL learning environments. These techniques enable instructors to generate structured lesson materials, scaffold complex reasoning tasks, refine instructional prompts, and provide multiple solution pathways for students. The benefits include enhanced adaptability of teaching strategies, improved clarity and precision in task design, greater student engagement through interactive and reflective activities, and the cultivation of critical thinking and autonomy. By integrating these techniques, teachers not only enrich language instruction but also prepare learners to navigate AI-assisted academic and professional contexts with confidence.

At Kryvyi Rih National University, the implementation of prompt engineering techniques as a linguistic task is conducted in remote EFL/ESP classes through the utilization of the Google Meet platform. Google Meet Chat, the Share Screen feature, and Google Classroom are utilized to facilitate the learning process.

In the context of a **case study**, students enrolled in non-language majors were tasked with creating a video podcast on a subject related to professional fields. The students' initial reaction was characterized by restraint, exhibiting minimal enthusiasm for the task.

In an effort to enhance motivation, the instructor posed a task to the students enrolled in an ESP class. The students were instructed to compose a prompt in English, consult the AI system, and obtain a list of ideas for podcasts from the system. Initially, students disclosed their prompts in the Google Meet chat.

Subsequently, the most suitable prompt was identified and further engineered, and AI was employed to generate concepts for video podcasts.

Each student was provided with a distinct list of topics by AI, which was subsequently displayed on the screen via the Screen Share feature. Then, the students engaged in a discussion and arrived at a consensus on a particular topic.

Thereafter, they were assigned the task of drafting a prompt for the script of a prospective video podcast. Following this, the participants proceeded to engage in a series of demonstrations. In these demonstrations, each participant exhibited their prompts and the scripts they had received from the AI system. Consequently, the optimal prompt for creating a podcast script was engineered following a thorough discussion.

Here's an example of a well-engineered prompt fallowing WHO-WHAT-HOW structure:

"You are a university student majoring in accounting. Create a script for a video podcast in English on the topic "What is accounting and auditing" for two participants, proficiency level B2, running time 3 minutes, conversational, not overly scientific style of communication. Use humor and interesting comparisons."

A shift in the students' attitude toward the task was observed. The participants demonstrated a heightened level of motivation, intellectual engagement, and cognitive activity. The students developed a strong conviction in their ability to produce a video podcast that met professional standards.

Within a week, the students uploaded their video podcasts to Google Classroom, and in the subsequent class, they were reviewed, discussed, and assessed. Notably, one of the podcasts was selected to participate in the All-Ukrainian contest and was awarded a prize.

https://drive.google.com/file/d/1N7mfFUYaeIYR3IrHlEHTJL_EJYSqTVqG/view

Empirical evidence has demonstrated that the implementation of prompt engineering techniques in the instruction of non-language majors is an effective pedagogical strategy for enhancing motivation and cultivating creative abilities while teaching and learning EFL/ESP. The integration of artificial intelligence into the learning process has been demonstrated to optimize task performance while also shaping new approaches to student interaction with learning materials. This development offers a promising avenue for the continued integration of innovative technologies within the educational sector.

Conclusions. Based on the study, we can conclude that the integration of generative artificial intelligence into higher education transforms the roles of teachers and students, bringing prompt engineering skills to the forefront. This is not just a technical skill, but an interdisciplinary methodology that combines

linguistic design, critical thinking, and iterative refinement of queries. In the context of English language instruction, prompting can be conceptualized as a linguistic endeavor, signifying a novel form of educational dialogue in writing or spontaneous oral expression. It is imperative to equip students with the skills to compose a variety of prompts, conceptualizing them as linguistic tasks that require accuracy, grammatical correctness, and communicative adequacy from the student.

Pedagogical transformation: It has been proven that the use of structured prompt engineering techniques increases the accuracy of AI responses, making these tools reliable aids in language learning.

Linguistic aspect: Prompt engineering should be viewed as a new form of educational dialogue. Its development requires students to have high linguistic accuracy, grammatical correctness, and an understanding of stylistic context, which effectively transforms the process of interacting with AI into an effective language exercise.

Strategic importance for Ukraine: The introduction of prompt engineering training in English has strategic potential for Ukraine, as it prepares specialists who are able to integrate into the global IT ecosystem and international research projects.

Practical recommendations: To bridge the gap between AI potential and users' actual skills, systematic training in “prompt literacy” needs to be implemented. The creation of an AI Prompt Bank and specialized toolkits for ESP teachers will make the AI environment more structured, ethical, and results-oriented.

Prospects for further research include empirical testing of the proposed taxonomy within specific university courses and studying the impact of using a sovereign Ukrainian LLM on the quality of education in 2026.

References:

1. Xu H. et al. Large Language Models for Education: A Survey //arXiv e-prints. – 2024. – С. arXiv: 2405.13001. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.13001

2. Lopez-Gazpio I. Integrating Large Language Models into Accessible and Inclusive Education: Access Democratization and Individualized Learning Enhancement Supported by Generative Artificial Intelligence. *Information.* 2025; 16(6):473. https://doi.org/10.3390/info16060473 [in English]

3. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Ukraine Moves Toward a Sovereign AI Model: National LLM to Enter Beta in 2026. *Digital State UA* Jan 07, 2026, 18:59 URL: https://digitalstate.gov.ua/news/govtech/ukraine-moves-toward-a-sovereign-ai-model-national-llm-to-enter-beta-in-2026 [in English]

4. Andrii Borenkov (2025). Digital Shift in Ukrainian Education: Preparedness, Technologies, AI, and Hurdles. Information Materials. BDO Ukraine, 5 August, 2025. URL: https://www.bdo.ua/en-gb/insights-1/information-materials/2025/digital-shift-in-ukrainian-education-preparedness-technologies-ai-and-hurdles [in English]

5. Dovgyi, S. Babiichuk, L. Davybida, and M. Biletska (2024) Teachers' and Students' Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence: All-Ukrainian Research, *ITLT*, vol. 104, no. 6, pp. 197–215, Dec. 2024, DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5890 .

6. Daud, A., Aulia, A. F., Muryanti, Harfal, Z., Nabilla, O., & Ali, H. S. (2025). Integrating artificial intelligence into English language teaching: A systematic review. *European Journal of Educational Research,* 14(2), 677-691. DOI: https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677 [in English]

7. Alec Radford, Jong Wook Kim, Chris Hallacy, Aditya Ramesh, Gabriel Goh, Sandhini Agarwal, Girish Sastry, Amanda Askell, Pamela Mishkin, Jack Clark, et al. (2021). Learning transferable visual models from natural language supervision. *In International conference on machine learning*, pages 8748–8763. PMLR. ResearchGate. DOI:10.48550/ arXiv.2103.00020 / [in English]

8. Reynolds, Laria & McDonell, Kyle. (2021). Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm. *ResearchGate*. DOI:10.48550/arXiv. 2102.07350 URL:
https://www.researchgate.net/publication/349335449_Prompt_Programming_for_Large_Language_Models_Beyond_the_Few-Shot_Paradigm/citation/download / [in English]

9. Schulhoff S. et al. (2024) The prompt report: a systematic survey of prompt engineering techniques //arXiv preprint arXiv:2406.06608. – 2024. URL: https://arxiv.org/abs/ 2406.06608 [in English]

10. Geroimenko, V. (2025). Key principles of good prompt design. In The Essential Guide to Prompt Engineering (pp. 17–36). *Springer Briefs in Computer Science. Springer, Cham*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86206-9_2[in English]

11. Bozkurt, A. (2024). Tell me your prompts and I will make them true: The alchemy of prompt engineering and generative AI. *Open Praxis*, 16(2), 111–118. https://doi.org/ 10.55982/openpraxis.16.2.661 [in English]

12. Kulkarni, N. D., & Tupsakhare, P. (2024). Crafting effective prompts: Enhancing AI performance through structured input design. *Journal of Recent Trends in Computer Science and Engineering*, 12(5), 1–10. https://doi.org/10.70589/JRTCSE.2024.5.1 [in English]

13. EFL Cafe. (2024, November 21). Teaching EFL/ESL Students to Craft Effective English Prompts: A Step-by-Step Guide. *EFLCafe.net*. https://eflcafe.net/teaching-efl-esl-students-to-craft-effective-english -prompts-a-step-by-step-guide/ [in English]

14. Köylü, Yılmaz. (2026) "Unlocking AI for language education: mastering prompts, critical evaluation of AI responses, and implications for language teaching and learning" *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2026 -01-11 DOI: https://doi.org/ 10.1515/jccall-2025-0017 [in English]

15. Lin, Zhiqing. (2024). Prompt Engineering for Applied Linguistics: Elements, Examples, Techniques, and Strategies. *English Language Teaching*. 17. 14-14. DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v17n9p14. [in English]

16. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024).AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology,* 55, 2503–2529. https://doi.org/10.1111/bjet.13460 [in English]

17. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., & Dunaievska, O. (2024). ChatGPT in foreign language teaching and assessment: Exploring EFL instructors' experience. *Information Technologies and Learning Tool*s, 102(4), 193–210. DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5716. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5716 [in English]

1.8 Dziubata, Z. (2024). Application of artificial intelligence technologies in teaching ESL and ESP at agro-technical higher educational institutions. *Pedagogical Discourse*, 36, 52–59. DOI: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.02

URL: https://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1199 [in English]

19. Liashenko, I., Chepeliuk, N., & Rumiantseva, O. (2025). Enhancing ESP for STEM students: AI tools and their effects on language and content learning. *Philological Treatises*, 17(1), 88–97. DOI: https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25 URL: https://tractatus.sumdu.edu.ua/index.php/journal/article/view/1271 [in English]

20. Kramar, N., Bedrych, Y., & Shelkovnikova, Z. (2024). Ukrainian PhD students' attitudes toward AI language processing tools in the context of English for academic purposes. *Advanced Education*, 12(24), 50–58. URL: https://ae.fl.kpi.ua/article/view/305061 DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.305061 [in English]

21. Zymovets, O., & Karpenko, Ye. (2025). Exploring the potential of ChatGPT for training future foreign language teachers. *Visnyk of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*, 1(110), 91–98. DOI 10.35433/pedagogy.2(121).2025.16 URL: https://eprints.zu.edu.ua/45070/1/18.pdf [in English]

Література:

1. Xu, H. Large Language Models for Education: A Survey [Електронний ресурс] // arXiv e-prints. 2024. – Режим доступу: https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.13001

2. Lopez-Gazpio, I. Integrating Large Language Models into Accessible and Inclusive Education: Access Democratization and Individualized Learning Enhancement Supported by Generative Artificial Intelligence // *Information*. 2025. Vol. 16(6). P. 473. – DOI: https://doi.org/10.3390/info16060473

3. Ministry of Digital Transformation of Ukraine. Ukraine Moves Toward a Sovereign AI Model: National LLM to Enter Beta in 2026 [Електронний ресурс] // *Digital State UA*. 07.01.2026. – Режим доступу: https://digitalstate.gov.ua/news/govtech/ukraine-moves-toward-a-sovereign-ai-model-national-llm-to-enter-beta-in-2026

4. Borenkov, A. Digital Shift in Ukrainian Education: Preparedness, Technologies, AI, and Hurdles [Електронний ресурс] // *Information Materials. BDO Ukraine*. 05.08.2025. – Режим доступу: https://www.bdo.ua/en-gb/insights-1/information-materials/2025/digital-shift-in-ukrainian-education-preparedness-technologies-ai-and-hurdles

5. Dovgyi, S., Babiichuk, L., Davybida, M., Biletska, M. Teachers' and Students' Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence: All-Ukrainian Research // *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 104(6). P. 197–215. – DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5890

6. Daud, A., Aulia, A. F., Muryanti, Harfal, Z., Nabilla, O., Ali, H. S. Integrating Artificial Intelligence into English Language Teaching: A Systematic Review // *European Journal of Educational Research*. 2025. Vol. 14(2). P. 677–691. – DOI: https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677

7. Radford, A., Kim, J. W., Hallacy, C., Ramesh, A., Goh, G., Agarwal, S., Sastry, G., Askell, A., Mishkin, P., Clark, J. та ін. Learning Transferable Visual Models from Natural Language Supervision // *International Conference on Machine Learning*. 2021. P. 8748–8763. – DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.00020 (doi.org in Bing)

8. Reynolds, L., McDonell, K. Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm [Електронний ресурс] // arXiv. 2021. – DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2102.07350 (doi.org in Bing)

9. Schulhoff, S. та ін. The Prompt Report: A Systematic Survey of Prompt Engineering Techniques [Електронний ресурс] // arXiv preprint. 2024. – Режим доступу: https://arxiv.org/abs/2406.06608

10. Geroimenko, V. Key Principles of Good Prompt Design // *The Essential Guide to Prompt Engineering. Springer Briefs in Computer Science*. Cham: Springer, 2025. P. 17–36. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-86206-9_2 (doi.org in Bing)

11. Bozkurt, A. Tell Me Your Prompts and I Will Make Them True: The Alchemy of Prompt Engineering and Generative AI // *Open Praxis*. 2024. Vol. 16(2). P. 111–118. – DOI: https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.2.661

12. Kulkarni, N. D., Tupsakhare, P. Crafting Effective Prompts: Enhancing AI Performance Through Structured Input Design // *Journal of Recent Trends in Computer Science and Engineering*. 2024. Vol. 12(5). P. 1–10. – DOI: https://doi.org/10.70589/JRTCSE.2024.5.1

13. EFL Cafe. Teaching EFL/ESL Students to Craft Effective English Prompts: A Step-by-Step Guide [Електронний ресурс]. 21.11.2024. – Режим доступу: https://eflcafe.net/teaching-efl-esl-students-to-craft-effective-english-prompts-a-step-by-step-guide/ (eflcafe.net in Bing)

14. Köylü, Y. Unlocking AI for Language Education: Mastering Prompts, Critical Evaluation of AI Responses, and Implications for Language Teaching and Learning // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning.* 2026. – DOI: https://doi.org/10.1515/jccall-2025-0017

15. Lin, Z. Prompt Engineering for Applied Linguistics: Elements, Examples, Techniques, and Strategies // *English Language Teaching*. 2024. Vol. 17. P. 14–14. – DOI: https://doi.org/10.5539/elt.v17n9p14

16. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., Burke, D. AI and English Language Teaching: Affordances and Challenges // *British Journal of Educational Technology*. 2024. Vol. 55. P. 2503–2529. – DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13460

17. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., Dunaievska, O. ChatGPT in Foreign Language Teaching and Assessment: Exploring EFL Instructors' Experience // *Information Technologies and Learning Tools.* 2024. Vol. 102(4). P. 193–210. – DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5716 (doi.org in Bing)

18. Dziubata, Z. Application of Artificial Intelligence Technologies in Teaching ESL and ESP at Agro-Technical Higher Educational Institutions // *Pedagogical Discourse*. 2024. Vol. 36. P. 52–59. – DOI: https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.02

19. Liashenko, I., Chepeliuk, N., Rumiantseva, O. Enhancing ESP for STEM Students: AI Tools and Their Effects on Language and Content Learning // *Philological Treatises.* 2025. Vol. 17(1). P. 88–97. – DOI: https://doi.org/10.21272/Ftrk.2025.17(1)-25

20. Kramar, N., Bedrych, Y., Shelkovnikova, Z. Ukrainian PhD Students' Attitudes Toward AI Language Processing Tools in the Context of English for Academic Purposes // *Advanced Education*. 2024. Vol. 12(24). P. 50–58. – DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.305061

21. Zymovets, O., Karpenko, Ye. Exploring the Potential of ChatGPT for Training Future Foreign Language Teachers // *Visnyk of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*. 2025. Vol. 1(110). P. 91–98. – DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.16

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 37.091.33:004.946:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1334-1345

Gusak Liudmyla Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages for the Humanities, Lesya Ukrainka Volyn National University, https://orcid.org/0000-0001-7570-2574.

Malenitskyi Denys postgraduate student, Lesya Ukrainka Volyn National University, https://orcid.org/0009-0007-6967-5945.

THE POTENTIAL OF NARRATIVE-DRIVEN COMPUTER GAMES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING: THE CASE OF GTA: SAN ANDREAS

Abstract. This article explores the potential of narrative-driven computer games as an effective informal tool for learning English as a foreign language. The relevance of this topic has increased significantly in recent years due to rapid technological development and the growing role of digital entertainment in students' everyday lives. Modern learners are constantly exposed to English through various media, yet computer games occupy a special place because of their interactive nature, emotional engagement, and extended duration of use.

The article emphasizes that learning English through computer games differs fundamentally from traditional classroom-based instruction. This approach does not require students to force themselves to study, as language acquisition occurs naturally while engaging in an enjoyable activity. As a result, learners can devote substantially more time to English without experiencing fatigue or loss of motivation. Based on teaching experience, it is argued that students who frequently play English-language computer games often demonstrate higher levels of speaking fluency, listening comprehension, and lexical competence than those who do not engage in such activities.

Special attention is given to the importance of selecting appropriate games for educational purposes. The article argues that not all computer games are equally beneficial for language learning and highlights the necessity of narrative richness, extensive dialogues, cutscenes, and character-driven interactions. In this context, Grand Theft Auto: San Andreas is analyzed as a vivid example of a game that offers a linguistically rich environment. Its complex storyline, large number of dialogues, memorable characters, and authentic spoken language make it comparable to a long-running television series, allowing learners to immerse themselves in English for prolonged periods.

The article also discusses potential disadvantages of using this game for educational purposes, such as the presence of slang, profanity, and vulgar language. However, it is argued that controlled exposure to such language contributes to the development of pragmatic competence and prepares learners for real-life communication. The conclusions are based on the author's personal experience as an English teacher and learner, as well as on contemporary research in digital game-based language learning. The study supports the idea that integrating students' interests into the learning process can significantly enhance the effectiveness and sustainability of English language acquisition.

Keywords: English language learning, computer games, narrative-driven games, digital game-based learning, informal learning, motivation, GTA: San Andreas.

Гусак Людмила Євгенівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, https://orcid.org/0000-0001-7570-2574.

Маленицький Денис Сергійович аспірант, Волинський національний університет імені Лесі Українки, https://orcid.org/0009-0007-6967-5945.

ПОТЕНЦІАЛ НАРАТИВНО ОРІЄНТОВАНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ GTA: SAN ANDREAS)

Анотація. У статті досліджується потенціал наративно-орієнтованих комп'ютерних ігор як ефективного інструменту неформального вивчення англійської мови. Актуальність цієї теми суттєво зросла в останні роки у зв'язку зі стрімким розвитком цифрових технологій та зростанням ролі цифрових розваг у повсякденному житті студентів. Сучасні здобувачі освіти постійно взаємодіють з англомовним контентом, проте комп'ютерні ігри займають особливе місце завдяки своїй інтерактивності, емоційній залученості та тривалості використання.

У статті наголошується, що засвоєння англійської мови за допомогою комп'ютерних ігор принципово відрізняється від традиційного аудиторного навчання. Такий підхід не передбачає примусу до навчання, оскільки опанування мови відбувається природно в процесі приємної діяльності. Це дозволяє студентам приділяти значно більше часу англійській мові без перевтоми та втрати мотивації. На основі педагогічного досвіду обґрунтовується твердження, що студенти, які регулярно грають в англомовні

комп'ютерні ігри, зазвичай демонструють вищий рівень мовленнєвої впевненості, кращі навички аудіювання та ширший активний словниковий запас. Окрему увагу приділено проблемі добору ігор для освітніх цілей. У статті зазначається, що не всі комп'ютерні ігри є однаково корисними для вивчення мови, та підкреслюється важливість наявності розгорнутого сюжету, численних діалогів, кат-сцен і персонажно орієнтованої комунікації. У цьому контексті Grand Theft Auto: San Andreas розглядається як яскравий приклад гри, що створює мовно насичене середовище. Складний сюжет, велика кількість діалогів, харизматичні персонажі та автентична розмовна мова роблять її подібною до багатосерійного телевізійного проєкту, що забезпечує тривале занурення в англомовне середовище.

У статті також проаналізовано можливі недоліки використання цієї гри, зокрема наявність сленгу, ненормативної та вульгарної лексики. Водночас обґрунтовується позиція, що контрольоване ознайомлення з такими мовними елементами сприяє формуванню прагматичної компетентності та підготовці студентів до реального мовного спілкування. Висновки ґрунтуються на особистому досвіді автора як викладача та вивчаючого англійську мову, а також на сучасних дослідженнях у сфері цифрового ігрового навчання.

У статті підтверджується доцільність інтеграції інтересів студентів у процес навчання як чинника підвищення ефективності та сталості опанування англійської мови.

Ключові слова: вивчення англійської мови, комп'ютерні ігри, наративні ігри, цифрове ігрове навчання, неформальне навчання, мотивація, GTA: San Andreas.

Formulation of the problem. Traditional approaches to English language teaching, particularly in post-Soviet and Eastern European contexts, remain heavily reliant on printed textbooks, grammar drills, and classroom-based instruction. Although these methods offer structure and standardization, they often fail to address the motivational and emotional needs of learners. As a result, many students experience disengagement, low retention rates, and an inability to apply language skills in real-life situations. Despite spending years studying English, a significant number of learners lack the confidence and fluency required for authentic communication.

The challenges of such ineffective instruction have become particularly evident in recent years, as Ukraine's integration into the global community has accelerated. The ongoing war has forced millions of citizens to relocate abroad, where the need for English proficiency has become a matter of daily survival. Furthermore, the digitalization of education and the rise of global information

flows require Ukrainians to use English not only for travel and employment but also for self-expression and access to knowledge.

Despite these urgent needs, English remains a dreaded and demotivating subject for many learners. According to a recent survey conducted by the Razumkov Centre Sociological Service, only 1,1% of Ukrainians are fluent in English, and 43,8% of respondents do not know the language at all [1]. Another study shows that 23% of our people can read, write, and communicate in English at regular or even professional levels [2]. According to these pieces of research, it is clear that Ukraine is one of Europe's worst-performing countries in speaking English [3]. It is obvious that these pathetic results are caused by outdated approaches to English language teaching.

The search for effective and engaging methods of teaching English has become one of the central challenges of modern language education. This issue is particularly relevant in the context of Ukraine, where English proficiency remains relatively low compared to other European countries, while the demand for communicative competence in English continues to grow. Globalization, international academic mobility, labor migration, and Ukraine's integration into the European and global community all require a higher level of English language proficiency among students and professionals.

Traditional approaches to English language teaching, especially those inherited from earlier educational paradigms, often emphasize grammar accuracy, textbook-based exercises, and formal assessment. While such methods can be effective in developing certain linguistic skills, they frequently fail to maintain long-term motivation. Many learners associate English learning with compulsory tasks, psychological pressure, and negative classroom experiences, which ultimately reduces their willingness to engage with the language beyond obligatory lessons.

At the same time, modern students devote a substantial amount of their free time to digital activities, including social media, video platforms, and computer games. These environments expose learners to authentic English in a natural and emotionally engaging way. Unlike formal instruction, this exposure is voluntary, interest-driven, and sustained over long periods. However, the pedagogical potential of such activities, particularly computer games, remains underexplored in academic research and is often underestimated by educators.

The problem addressed in this article lies in the contradiction between students' low motivation toward traditional English learning methods and their high engagement with English-language digital content, especially narrative-driven computer games. There is a need to reconceptualize these games not merely as entertainment but as a valuable linguistic resource that can complement formal education and significantly enhance language acquisition.

Analysis of recent research and publications. The use of digital technologies in language education has been widely discussed in recent academic literature. Numerous studies emphasize the effectiveness of multimedia resources, online platforms, and interactive tools in improving learners' motivation and communicative competence. Researchers note that digital environments allow learners to interact with authentic language input and develop practical skills in a more natural context.

Game-based learning has also attracted increasing scholarly attention. Previous research highlights that computer games can positively influence vocabulary acquisition, listening comprehension, and learner engagement. Scholars point out that games create meaningful contexts for language use and provide immediate feedback, which is essential for learning. However, much of the existing research focuses on educational or specially designed serious games, while commercial entertainment games remain insufficiently studied.

Narrative-driven commercial games, in particular, are often excluded from academic discourse due to concerns about their violent content or informal language. Nevertheless, recent publications suggest that such games may offer unique advantages, including prolonged exposure to spoken language, emotional involvement, and repeated interaction with the same characters and linguistic patterns. These features closely resemble natural language acquisition processes observed in immersive environments.

Despite these findings, there is still a lack of detailed analysis of specific commercial games and their linguistic potential. The role of iconic narrative games in developing speaking fluency, pragmatic competence, and colloquial vocabulary remains underrepresented in scholarly research. This article seeks to address this gap by examining GTA: San Andreas as a case study and by grounding the analysis in real teaching and learning experience rather than purely theoretical assumptions.

The purpose of the article. The purpose of this article is to analyze the potential of narrative-driven computer games as an effective tool for learning English as a foreign language and to demonstrate how such games can enhance students' motivation, speaking skills, and overall language proficiency. The study aims to justify the use of GTA: San Andreas as a particularly suitable example of a commercial game that provides rich linguistic input and sustained engagement. Additionally, the article seeks to highlight both the advantages and limitations of this approach and to emphasize the importance of integrating students' interests into the English language learning process.

Main body. In recent decades, the role of computer games in students' lives has increased dramatically. What was once perceived solely as a form of entertainment has gradually transformed into a complex cultural phenomenon that

influences communication styles, cognitive development, and even language acquisition. Modern students spend a significant portion of their free time playing computer games, many of which are produced in English and contain extensive spoken content. This reality cannot be ignored by educators, particularly those involved in foreign language teaching.

According to teaching experience and long-term observations, students who regularly play English-language computer games often demonstrate noticeably higher levels of listening comprehension and speaking fluency. In many cases, such students are more confident in oral communication, possess a broader active vocabulary, and are more familiar with colloquial expressions and idiomatic language. What is particularly important is that these results are achieved without deliberate effort to "study" the language. Instead, language acquisition occurs naturally, as a by-product of an engaging activity.

This approach is highly effective because it eliminates one of the main obstacles in language learning, namely psychological pressure. Traditional educational settings often require students to follow a strict schedule, complete mandatory assignments, and constantly monitor their performance. As a result, learning English is frequently associated with stress and fear of making mistakes. In contrast, computer games create an environment in which students do not force themselves to learn. They engage with English voluntarily, doing what they enjoy and when they want to do it, but in a foreign language. This significantly increases the amount of time they are exposed to English while reducing cognitive and emotional strain.

Another important advantage of this approach is long-term motivation. Unlike textbook-based learning, which many students abandon once external control is removed, computer games are capable of sustaining interest for months or even years. This continuity is crucial for language acquisition, as consistent exposure over a long period of time leads to deeper internalization of vocabulary, grammatical structures, and pronunciation patterns. From this perspective, the effectiveness of computer games lies not in rapid short-term progress, but in gradual and stable language development.

However, it is essential to emphasize that not all computer games are suitable for improving English proficiency. Games that focus exclusively on action mechanics, such as shooting or racing, provide minimal linguistic input and therefore have limited educational value. In order to contribute meaningfully to language learning, a game must contain a substantial amount of spoken language. Dialogues, cutscenes, narrative interactions, and character-driven conversations play a decisive role in this process. These elements allow learners to encounter English in context, observe how language is used in different situations, and associate words and expressions with emotions, characters, and storylines.

Narrative-driven games are particularly valuable in this respect. Their structure resembles that of films or television series, but with one crucial difference: the player is an active participant rather than a passive observer. This interactivity increases emotional involvement and attention, which, in turn, enhances memorization. Linguistic input received in such conditions is more likely to be retained, as it is linked to meaningful actions and decisions made by the player.

One of the most illustrative examples of a narrative-driven game suitable for improving English proficiency is Grand Theft Auto: San Andreas. Despite being primarily categorized as an entertainment product, this game possesses a number of characteristics that make it highly relevant from a linguistic perspective. First of all, it is exceptionally long. Completing the main storyline requires dozens of hours, during which the player is constantly exposed to spoken English. This prolonged exposure is comparable to watching a high-quality television series with multiple seasons, where viewers gradually become accustomed to the speech patterns, voices, and vocabulary of recurring characters.

Furthermore, GTA: San Andreas contains an extensive number of dialogues and cutscenes. The storyline is driven almost entirely through verbal interaction, which means that language is not a decorative element but a central component of the gameplay. Characters communicate with each other continuously, expressing emotions, giving instructions, arguing, joking, and reflecting on events. This creates a rich linguistic environment that closely resembles real-life communication.

Another significant advantage of the game is the presence of numerous charismatic and memorable characters. Each character has a distinct manner of speaking, accent, and lexical preferences, which exposes players to linguistic variation. Students often remember specific phrases or quotes and later reproduce them in their own speech, sometimes even unconsciously. This phenomenon demonstrates how formulaic language and fixed expressions can be acquired naturally through repeated exposure, without explicit memorization.

In this sense, playing GTA: San Andreas can be compared not only to watching a television series but to participating in it. Players follow the story, anticipate future events, and emotionally react to the characters' actions. Such engagement encourages repeated interaction with the same linguistic material, which is one of the key conditions for effective language acquisition. Over time, students begin to recognize recurring expressions, understand them automatically, and eventually integrate them into their own speech.

The effectiveness of computer games in foreign language learning has been increasingly supported by contemporary research. Scholars emphasize that digital games create immersive environments in which learners interact with language in

meaningful contexts rather than through isolated exercises. Such environments promote incidental vocabulary acquisition, pragmatic awareness, and improved listening comprehension, particularly when learners are exposed to authentic spoken language for extended periods of time [4]. Unlike traditional instructional materials, commercial computer games provide rich linguistic input embedded in emotionally engaging narratives.

One of the most important pedagogical advantages of narrative-driven games lies in their capacity to simulate real communicative situations. Research in digital game-based language learning indicates that contextualized language input, combined with emotional involvement, significantly enhances retention and recall [5]. Players do not merely encounter words and phrases; they experience them as part of a storyline, associated with specific characters, conflicts, and outcomes. This aligns with usage-based theories of language acquisition, which stress the importance of repeated exposure to meaningful language chunks in context [6].

Grand Theft Auto: San Andreas represents a particularly strong example of such an environment. The game is built around an extensive narrative that unfolds through constant verbal interaction. Players are required to listen carefully in order to understand mission objectives, follow the plot, and respond appropriately to in-game situations. This makes listening comprehension a functional necessity rather than an academic task. As a result, learners develop the ability to extract meaning from spoken English without consciously focusing on linguistic form.

Another significant feature of GTA: San Andreas is the authenticity of its language. The dialogues are designed to resemble natural spoken English, including informal expressions, idioms, pragmatic markers, and culturally specific references. According to researchers, exposure to authentic language varieties is crucial for developing communicative competence, as it prepares learners for real-life interaction beyond the classroom [7]. Students who engage with such material become more comfortable with spontaneous speech and less dependent on overly formal or textbook-based language.

From a pedagogical perspective, the length of the game also deserves special attention. Many narrative-driven games can be completed over several weeks or even months, which provides learners with sustained exposure to English. Studies show that long-term engagement with language-rich digital environments is more beneficial than short, intensive learning sessions that lack emotional involvement [8]. In this respect, completing GTA: San Andreas can be compared to watching a long television series in English, where viewers gradually adapt to the language, voices, and speaking styles of the characters.

Moreover, the presence of memorable and charismatic characters plays a crucial role in language acquisition. Learners often imitate characters they find

appealing, repeating their phrases and adopting elements of their speech patterns. This phenomenon has been observed in research on media-based language learning, where learners naturally acquire formulaic expressions through repetition and imitation [4]. In classroom practice, students who play GTA: San Andreas frequently demonstrate the ability to recall and use entire phrases rather than isolated words, which significantly improves fluency.

Personal teaching experience further confirms these observations. Over the years, it has become evident that students who regularly play narrative-driven computer games tend to speak English more freely and confidently. They are less afraid of making mistakes and more willing to experiment with language. This can be explained by the fact that games create a low-anxiety environment, which is widely recognized as a key condition for effective language acquisition [9]. Unlike traditional lessons, where errors are often highlighted and corrected immediately, games allow learners to process language without constant evaluation.

At the same time, it is important to address the potential drawbacks of using GTA: San Andreas for language learning. One of the most frequently mentioned concerns is the presence of profanity, slang, and vulgar expressions. From a traditional educational standpoint, such language is often viewed as undesirable. However, modern applied linguistics suggests that pragmatic competence includes the ability to recognize and understand different language registers, including informal and non-standard varieties [7]. Avoiding such language entirely may leave learners unprepared for real-life communication, where these elements are common.

Of course, this does not imply that all language used in the game should be actively encouraged or reproduced in academic or professional contexts. Instead, it should be treated as an object of analysis and awareness. Students should understand where and when certain expressions are appropriate and where they are not. In this sense, exposure to informal and even vulgar language can contribute to a more comprehensive understanding of English as it is actually used by native speakers.

In addition, personal experience as an English teacher and learner indicates that playing GTA: San Andreas had a noticeable impact on language development. A significant portion of advanced vocabulary, listening skills, and intuitive grammatical awareness was acquired through repeated interaction with the game's dialogues and narrative structure. This experience supports the idea that informal learning environments can complement formal education and, in some cases, compensate for its limitations.

Another important aspect that should be emphasized is the role of autonomy in language learning. Contemporary research increasingly highlights learner

autonomy as one of the key predictors of success in foreign language acquisition [5]. When students independently choose activities that expose them to English, such as playing computer games, they take responsibility for their own learning process. This autonomy fosters intrinsic motivation, which is far more sustainable than motivation based on grades or external control.

In the case of GTA: San Andreas, autonomy is combined with constant linguistic engagement. Players decide when to play, how long to stay immersed in the game, and which aspects of the narrative to focus on. As a result, English becomes an integral part of their leisure time rather than an isolated academic subject. This integration significantly increases the total amount of time students spend interacting with English, which is a crucial factor in achieving higher proficiency levels.

It is also important to note that the linguistic benefits of playing narrative-driven games are not limited to receptive skills. Although listening comprehendsion is the most obvious area of improvement, many students gradually develop stronger speaking abilities as well.

They become more fluent, use more natural intonation patterns, and demonstrate greater confidence in spontaneous speech. This can be explained by repeated exposure to spoken language chunks, which later serve as ready-made building blocks during oral communication [6].

From a methodological perspective, computer games such as GTA: San Andreas should not be viewed as a replacement for formal instruction. Grammar explanation, academic writing practice, and systematic vocabulary development remain essential components of English language education. However, games can effectively complement these components by providing authentic input, emotionnal engagement, and prolonged exposure to real spoken English. When combined with reflective discussion and guided analysis, this approach can significantly enhance learning outcomes.

Conclusion. It can be concluded that narrative-driven computer games possess considerable potential as an informal yet highly effective tool for learning English as a foreign language. Modern students spend a substantial amount of time engaging with digital entertainment, and ignoring this reality means overlooking a powerful educational resource. When appropriately selected, computer games can provide rich linguistic input, foster long-term motivation, and reduce psychological barriers associated with traditional language learning.

The analysis presented in this article demonstrates that GTA: San Andreas is a particularly suitable example of a game that can contribute to English language development. Its extensive storyline, abundance of dialogues and cutscenes, authentic spoken language, and memorable characters create an immersive environment comparable to a long-running television series. This

environment allows learners to interact with English naturally and continuously, without perceiving the process as forced or exhausting.

The presence of informal language, slang, and profanity in the game should not be viewed solely as a disadvantage. On the contrary, controlled exposure to such language can enhance learners' pragmatic competence and prepare them for real-life communication. Understanding different language registers is an essential component of communicative competence, and avoiding these aspects entirely may result in an incomplete understanding of the language.

Based on teaching experience and personal observations, students who regularly engage with narrative-driven computer games often demonstrate higher levels of confidence, fluency, and listening comprehension. This confirms the idea that effective language learning does not necessarily require constant conscious effort, but rather sustained exposure, emotional involvement, and genuine interest.

In conclusion, integrating students' hobbies and interests into the English language learning process should be regarded as a priority in modern education. Computer games such as GTA: San Andreas, when used thoughtfully and selectively, can become a valuable supplement to traditional teaching methods and significantly enhance the overall effectiveness of English language instruction.

References:

1. Razumkov Centre Sociological Service. (2023). *Otsinka hromadianamy sytuatsii v kraini, dovira do sotsialnykh instytutiv, politykiv, posadovtsiv ta hromadskykh diiachiv, stavlennia do okremykh initsiatyv orhaniv vlady (lypen 2023 r.)* [Citizens' assessment of the situation in the country, trust in social institutions, politicians, officials and public figures, attitude to certain initiatives of the authorities (July 2023)]. Razumkov Centre. Retrieved from https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-sytuatsii-v-kraini-dovira-do-sotsialnykh-instytutiv-politykiv-posadovtsiv-ta-hromadskykh-diiachiv-stavlennia-do-okremykh-initsiatyv-orhaniv-vlady-lypen-2023r [in Ukrainian].

2. Yashnyk, M. (2023). *Riven volodinnia anhliiskoiu ta inshymy inozemnymy movamy v Ukraini: rezultaty kilkisnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia, provedenogo u hrudni 2022 – sichni 2023* [Level of proficiency in English and other foreign languages in Ukraine: Results of quantitative sociological research conducted in December 2022 – January 2023]. Kyiv International Institute of Sociology. Retrieved from https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&t=10&page=1 [in Ukrainian].

3. Sorokin, O. (2023). *Doslidzhennia: Ukraina — odna z krain Yevropy, yaka naihirshe rozmovliaie anhliiskoiu*[Study: Ukraine is one of the European countries with the lowest level of English proficiency]. Kyiv Post. Retrieved from https://www.kyivpost.com/post/7356 [in Ukrainian].

4. Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL, 27*(1), 38–57. https://doi.org/10.1017/S0958344014000226 [in English].

5. Peterson, M. (2016). The use of massively multiplayer online role-playing games in CALL: An analysis of research. *Computer Assisted Language Learning, 29*(7), 1181–1194. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1132475 [in English].

6. Ellis, N. C. (2017). Usage-based approaches to language acquisition. In *The handbook of applied linguistics*. Wiley-Blackwell [in English].

7. Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning, 61*(3), 786–819. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x [in English].

8. Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6 [in English].

9. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman [in English].

Література:

1. Оцінка громадянами ситуації в країні, довіра до соціальних інститутів, політиків, посадовців та громадських діячів, ставлення до окремих ініціатив органів влади (липень 2023 р.). URL: https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-sytuatsii-v-kraini-dovira-do-sotsialnykh-instytutiv-politykiv-posadovtsiv-ta-gromadskykh-diiachiv-stavlennia-do-okremykh-initsiatyv-organiv-vlady-lypen-2023r

2. Яшник М. Рівень володіння англійською та іншими іноземними мовами в Україні: результати кількісного соціологічного дослідження, проведеного у грудні 2022 – січні 2023. URL: https://kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1210&t=10&page=1

3. Сорокін О. Дослідження: Україна — одна з країн Європи, яка найгірше розмовляє англійською. URL: https://www.kyivpost.com/post/7356

4. Reinders H., Wattana S. Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. ReCALL. 2015. Vol. 27, no. 1. P. 38–57. DOI: 10.1017/S0958344014000226.

5. Peterson M. The use of massively multiplayer online role-playing games in CALL: An analysis of research. Computer Assisted Language Learning. 2016. Vol. 29, no. 7. P. 1181–1194. DOI: 10.1080/09588221.2015.1132475.

6. Ellis N. C. Usage-based approaches to language acquisition. The handbook of applied linguistics. Wiley-Blackwell, 2017.

7. Gilmore A. «I prefer not text»: Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. Language Learning. 2011. Vol. 61, no. 3. P. 786–819. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x.

8. Sundqvist P., Sylvén L. K. Extramural English in teaching and learning. Palgrave Macmillan, 2016. DOI: 10.1057/978-1-137-46048-6.

9. Krashen S. The input hypothesis: Issues and implications. Longman, 1985.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 378.147:159.947.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1346-1360

Hontarenko Iryna Serhiivna Cand. Sc. (Pedagogic), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-0411-2520

Wang Hongchao PhD student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv

THEORETICAL ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

Abstract. This paper presents a comprehensive theoretical analysis of the structure of learning motivation among students in higher education, emphasizing its pedagogical dimensions and systemic complexity. Motivation is conceptualized as a dynamic, multi-component phenomenon that integrates cognitive, emotional, and social determinants within the educational process. The study explores how intrinsic motives, such as intellectual curiosity and the pursuit of self-development, interact with extrinsic factors like academic achievement, grades, and social recognition, forming a layered motivational structure that directly influences students' learning behavior and academic engagement. Special attention is given to the pedagogical conditions that shape this motivational structure, including instructional design, curriculum organization, assessment practices, feedback mechanisms, and the quality of teacher–student interaction within the educational environment. The analysis synthesizes contemporary theoretical frameworks of motivation—self-determination theory, achievement goal theory, expectancy-value theory, and socio-cultural approaches—highlighting their relevance for fostering autonomy, competence, and relatedness in academic settings. Furthermore, the paper argues that effective pedagogical strategies should not merely stimulate short-term engagement or situational interest but cultivate sustainable, deep-rooted motivation that supports lifelong learning and professional development. By examining the complex interplay between students' personal aspirations, values, and institutional requirements, the study highlights the critical need to create educational environments that strike a deliberate balance between external academic demands and meaningful opportunities for self-directed growth and intellectual exploration. The research

emphasizes that motivational structures are not static but evolve through continuous interaction between individual characteristics and contextual factors. This theoretical perspective provides a robust foundation for developing innovative teaching models and pedagogical interventions that aim to enhance motivational resilience, psychological well-being, and sustained academic success in contemporary higher education institutions.

Keywords: learning motivation, higher education, structural components, intrinsic motivation, professional self-determination, pedagogical psychology, digital learninп, self-directed learning.

Гонтаренко Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, ХНЕУ ім. С.Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-0411-2520.

Ван Хунчао аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, ХНЕУ ім. С.Кузнеця, м. Харків

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У цій статті представлено комплексний теоретичний аналіз структури мотивації навчання серед студентів вищих навчальних закладів, з акцентом на її педагогічних вимірах та системній складності. Мотивація концептуалізується як динамічне, багатокомпонентне явище, що інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні детермінанти в освітній процес. У дослідженні досліджується, як внутрішні мотиви, такі як інтелектуальна допитливість та прагнення до саморозвитку, взаємодіють із зовнішніми факторами, такими як академічні досягнення, оцінки та соціальне визнання, формуючи багаторівневу мотиваційну структуру, яка безпосередньо впливає на навчальну поведінку студентів та їхню академічну залученість. Особлива увага приділяється педагогічним умовам, що формують цю мотиваційну структуру, включаючи розробку навчання, організацію навчальної програми, практику оцінювання, механізми зворотного зв'язку та якість взаємодії між викладачем та учнем в освітньому середовищі. Аналіз синтезує сучасні теоретичні основи мотивації – теорію само-визначення, теорію цілей досягнень, теорію очікувань-цінностей та соціально-культурні підходи – підкреслюючи їхню актуальність для розвитку автономії, компетентності та взаємопов'язаності в академічному середовищі. Крім того, у статті стверджується, що ефективні педагогічні стратегії повинні не просто стимулювати короткострокову залученість або

ситуативний інтерес, а й розвивати стійку, глибоко вкорінену мотивацію, яка підтримує навчання протягом усього життя та професійний розвиток. Досліджуючи складну взаємодію між особистими прагненнями, цінностями та вимогами закладів освіти, дослідження підкреслює критичну необхідність створення освітнього середовища, яке б забезпечувало свідомий баланс між зовнішніми академічними вимогами та значущими можливостями для самостійного розвитку та інтелектуального дослідження.

Дослідження підкреслює, що мотиваційні структури не є статичними, а розвиваються завдяки постійній взаємодії між індивідуальними характеристиками та контекстуальними факторами. Ця теоретична перспектива забезпечує міцну основу для розробки інноваційних моделей навчання та педагогічних втручань, спрямованих на підвищення мотиваційної стійкості, психологічного благополуччя та сталого академічного успіху в сучасних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: навчальна мотивація, вища освіта, структурні компоненти, внутрішня мотивація, професійне самовизначення, педагогічна психологія, цифрове навчання, самоспрямоване навчання.

Problem statement. Despite the growing emphasis on student-centered learning in higher education, the structure of learning motivation among university students remains insufficiently understood and inconsistently addressed in pedagogical practice. Existing research often focuses on isolated components of motivation—such as intrinsic or extrinsic factors—without considering their systemic interaction within the educational environment. This fragmented approach limits the ability of educators to design strategies that foster sustainable engagement and self-regulated learning. Furthermore, rapid changes in educational paradigms, including digitalization and competency-based models, demand a deeper theoretical understanding of how motivational structures evolve under these conditions. The lack of a comprehensive framework for analyzing

Analysis of the latest research and publications. The issue of learning motivation in higher education has been widely explored by scholars across various pedagogical and psychological frameworks. Contemporary research emphasizes the multidimensional nature of motivation, integrating cognitive, affective, and social components. Deci and Ryan's Self-Determination Theory remains foundational, highlighting autonomy, competence, and relatedness as key determinants of intrinsic motivation. Pintrich and Schunk have contributed significantly to understanding self-regulated learning and its motivational underpinnings, while Ames and Archer's work on achievement goal theory provides insights into how mastery and performance orientations shape academic engagement. Recent studies by Zimmerman and Schunk underscore the role of

metacognitive strategies in sustaining motivation, whereas Vallerand's hierarchical model offers a nuanced perspective on contextual influences. International research increasingly focuses on the impact of digital learning environments and blended instruction on motivational dynamics, as evidenced in works by Dörnyei and Ushioda, who explore motivational processes in diverse educational settings [1]. Despite these advances, there remains a gap in synthesizing these theoretical approaches into a coherent pedagogical framework that addresses the evolving challenges of higher education.

The aim of the article is to conduct a comprehensive theoretical analysis of the structure of learning motivation among higher education students, identifying its key components and interrelations within the pedagogical context.

Main part. Learning motivation in higher education is not a static psychological trait but a dynamic pedagogical phenomenon that permeates every aspect of the educational process. It represents a complex system of interrelated components—cognitive, emotional, volitional, and social—that collectively determine the depth and sustainability of academic engagement [1]. From a pedagogical standpoint, motivation is not merely an internal impulse; it is shaped by the interaction between the learner and the educational environment, mediated by cultural norms, institutional structures, and the quality of teacher–student relationships. Understanding this complexity is essential for designing educational systems that foster autonomy, critical thinking, and lifelong learning.

The cognitive dimension of motivation reflects the student's perception of the value and purpose of learning. When learners recognize the relevance of academic content to their personal and professional aspirations, motivation becomes internalized and self-sustaining. Conversely, when learning objectives appear disconnected from real-life applications, motivation tends to rely on external incentives such as grades or social approval, which often lead to superficial engagement.

This cognitive processing of educational value involves multiple layers of meaning-making. Students continuously evaluate the instrumentality of their studies—assessing how current learning experiences contribute to future goals—while simultaneously engaging with intrinsic aspects of knowledge that spark intellectual curiosity. The tension between these dimensions creates what can be termed "motivational ambivalence," where learners must negotiate between pragmatic career preparation and the pursuit of knowledge for its own sake. Effective pedagogical intervention recognizes this duality and creates spaces where both orientations can coexist productively.

Furthermore, cognitive motivation is deeply influenced by students' epistemological beliefs—their understanding of what knowledge is and how it is acquired. Students who view knowledge as fixed and learning as memorization

tend to adopt surface learning strategies and exhibit lower intrinsic motivation. In contrast, those who perceive knowledge as constructed, contextual, and evolving demonstrate greater engagement with complex material and show resilience in the face of intellectual challenges. Educators must therefore attend not only to content delivery but also to the implicit messages their pedagogical practices convey about the nature of knowledge itself [2].

Pedagogical strategies that emphasize meaningful learning—through problem-based tasks, interdisciplinary connections, and authentic assessment—play a decisive role in strengthening this cognitive component. Problem-based learning, in particular, situates academic content within realistic scenarios that require students to apply theoretical knowledge to practical situations, thereby making the relevance of learning immediately apparent. Interdisciplinary approaches further enhance cognitive motivation by demonstrating how different fields of knowledge intersect and inform one another, challenging the artificial boundaries that traditional curriculum structures often impose. Authentic assessment methods, which evaluate students' ability to perform real-world tasks rather than merely reproduce information, reinforce the perception that academic work has genuine value beyond the classroom context.

Additionally, the cognitive dimension encompasses metacognitive awareness—the ability to reflect on one's own learning processes, identify strengths and weaknesses, and adjust strategies accordingly [2]. When students develop metacognitive skills, they gain greater control over their learning, which in turn enhances motivation by fostering a sense of competence and self-efficacy. Educators can promote metacognitive development by explicitly teaching learning strategies, creating opportunities for self-reflection, and encouraging students to articulate their thought processes during problem-solving activities.

The emotional dimension encompasses interest, satisfaction, and the sense of belonging within the academic community. Positive emotions associated with learning experiences enhance persistence and resilience, while negative emotions such as anxiety or boredom undermine motivation. Emotional responses to learning are not simply byproducts of educational experiences but are integral to the learning process itself, influencing attention, memory consolidation, and the willingness to engage with challenging material.

Research in affective neuroscience has demonstrated that emotional states significantly impact cognitive processing. When students experience positive emotions such as curiosity, excitement, or pride in achievement, their brains release neurotransmitters that enhance neural plasticity and facilitate learning. Conversely, chronic stress and anxiety activate physiological responses that impair higher-order cognitive functions, creating a negative feedback loop that progressively erodes motivation. Understanding these mechanisms highlights the

importance of emotional climate in educational settings and underscores the educator's responsibility to create conditions that support optimal emotional functioning.

The educator's role extends beyond knowledge transmission to the creation of an emotionally supportive environment that values diversity, encourages collaboration, and promotes psychological safety. Psychological safety—the belief that one can take risks, make mistakes, and express uncertainty without fear of ridicule or punishment—is particularly crucial in higher education, where intellectual growth often requires venturing into unfamiliar territory and challenging established assumptions [3]. When students feel emotionally secure, they are more likely to ask questions, participate in discussions, and persist through difficult material.

Pedagogical communication that is dialogic rather than authoritarian fosters trust and openness, enabling students to take intellectual risks and engage deeply with content. Dialogic pedagogy positions the teacher not as the sole authority but as a co-participant in the learning process, creating space for multiple perspectives and collaborative knowledge construction. This approach validates students' contributions, acknowledges their existing knowledge, and treats their questions and uncertainties as valuable components of the learning process rather than deficiencies to be corrected.

Moreover, the emotional dimension includes the aesthetic aspects of learning—the pleasure derived from elegant solutions, the satisfaction of understanding complex relationships, and the joy of creative expression. These aesthetic experiences, often underemphasized in utilitarian educational discourse, are powerful motivational forces that sustain long-term engagement with academic disciplines. Educators who cultivate appreciation for the beauty and elegance inherent in their fields—whether in mathematical proofs, literary texts, or scientific models—tap into deep sources of intrinsic motivation that transcend instrumental concerns.

The sense of belonging deserves particular attention as it connects emotional and social dimensions of motivation. Students who feel they belong to the academic community—who perceive themselves as legitimate participants rather than imposters or outsiders—demonstrate higher levels of motivation, achievement, and persistence [5]. Conversely, experiences of marginalization or exclusion create emotional distress that significantly undermines academic engagement. Inclusive pedagogical practices that recognize and value diverse backgrounds, learning styles, and perspectives are therefore not merely matters of social justice but fundamental components of effective motivational design.

Volitional aspects of motivation ensure the ability to maintain effort despite obstacles. In higher education, where learning tasks are complex and long-term,

volitional regulation becomes critical. Students must develop self-regulatory skills—goal setting, time management, and reflective practices—that allow them to sustain motivation over extended periods. Volition represents the bridge between intention and action, the capacity to translate motivational impulses into sustained behavioral patterns that lead to achievement.

The volitional dimension involves several key processes. Action control strategies help students protect their intentions from competing distractions and maintain focus on academic goals despite immediate temptations. Emotion regulation enables learners to manage frustration, anxiety, and other negative emotions that inevitably arise during challenging learning experiences. Effort regulation allows students to persist through difficult material even when initial understanding proves elusive. These self-regulatory capacities are not innate traits but learnable skills that can be systematically developed through appropriate pedagogical intervention.

Educators can facilitate this process by integrating metacognitive strategies into instruction, providing opportunities for self-assessment, and modeling perseverance through constructive feedback. Teaching students to set specific, proximal goals rather than vague, distant objectives enhances volitional regulation by creating clear targets and enabling regular experiences of progress [6]. Breaking complex projects into manageable components with intermediate deadlines helps students maintain momentum and avoid the paralysis that often accompanies overwhelming tasks. Providing structures for self-monitoring—such as learning journals, progress portfolios, or reflection protocols—cultivates awareness of one's own learning patterns and supports the development of adaptive strategies.

Constructive feedback plays a particularly crucial role in volitional development. Feedback that focuses on effort, strategy use, and improvement rather than fixed ability helps students develop a growth mindset—the belief that intellectual capacities can be developed through dedication and hard work. This mindset orientation is strongly associated with greater volitional persistence, as students interpret setbacks as opportunities for learning rather than evidence of inadequacy. Effective feedback is timely, specific, and actionable, providing clear guidance on how to improve while acknowledging progress and effort.

Furthermore, volitional motivation involves the capacity for delayed gratification—the ability to forego immediate pleasures in pursuit of longer-term academic goals. In contemporary society, where digital technologies provide constant access to entertainment and social connection, this capacity faces unprecedented challenges. Educational environments must therefore explicitly address the development of attention management skills and create structures that support sustained engagement. This might include teaching students about the

cognitive costs of multitasking, establishing technology-free zones for deep work, and helping learners design personal environments that minimize distractions.

The cultivation of volitional capacities also requires attention to students' implicit theories about willpower itself. Research suggests that individuals who view willpower as a limited resource that depletes with use show greater volitional exhaustion than those who perceive self-control as a capacity that strengthens with practice. Educators can influence these beliefs by framing challenges as opportunities to develop strength rather than tests that reveal limitations, and by structuring learning experiences that provide evidence of growing volitional capacity over time.

The social dimension of motivation reflects the influence of peer interaction, collaborative learning, and the broader academic culture. Higher education is not an isolated cognitive endeavor; it is embedded in a social context where norms, expectations, and relationships shape motivational patterns [1]. Human beings are fundamentally social creatures whose identities, values, and aspirations are formed through interaction with others. Academic motivation cannot be adequately understood without considering how it emerges from and is sustained by social relationships and cultural contexts.

Cooperative learning environments, mentorship programs, and communities of practice enhance motivation by satisfying the need for relatedness and shared purpose. When students work collaboratively toward common goals, they experience themselves as part of a larger enterprise, which provides both emotional support and intellectual stimulation. Peer learning relationships offer opportunities for students to articulate their understanding, receive alternative perspectives, and develop communication skills—all while strengthening motivation through social connection. The reciprocal nature of peer learning, where students alternately assume teaching and learning roles, enhances both understanding and motivational commitment.

Mentorship relationships provide another crucial form of social support for motivation. Effective mentors model disciplinary expertise, professional values, and adaptive learning strategies while providing personalized guidance tailored to individual students' needs and circumstances. The emotional bond between mentor and mentee creates accountability and encouragement that sustain motivation through difficult periods [2]. For students from backgrounds underrepresented in particular fields, mentorship by individuals who share their identities can be especially powerful, providing concrete evidence that success is possible and helping navigate institutional barriers that might otherwise seem insurmountable.

Communities of practice—groups organized around shared interests, professional domains, or disciplinary fields—create motivational contexts that

extend beyond individual courses or academic programs. Participation in such communities provides access to specialized knowledge, introduces students to professional norms and values, and creates networks of relationships that support long-term career development. As students move from peripheral participation toward fuller membership in these communities, their identities as scholars, professionals, or practitioners develop, creating powerful intrinsic motivation rooted in belonging and contribution.

Conversely, competitive or fragmented academic cultures often erode intrinsic motivation, replacing it with performance-driven behaviors that prioritize grades over genuine understanding. When educational environments emphasize relative standing rather than personal growth, they create zero-sum situations where one student's success implies another's failure. Such contexts foster anxiety, strategic behavior focused on maximizing grades rather than learning, and a reluctance to take intellectual risks or reveal uncertainty [3]. The damage extends beyond immediate academic outcomes to shape long-term orientations toward knowledge, reducing lifelong learning potential.

The broader academic culture communicates powerful messages about what is valued and who belongs. Implicit norms around intellectual discourse, appropriate forms of participation, and legitimate ways of knowing can either welcome diverse students or create subtle barriers to full engagement. When the "hidden curriculum"—unstated expectations and tacit rules—aligns with the cultural capital that privileged students bring from their backgrounds, it creates systematic motivational advantages that compound over time. Making these implicit norms explicit and creating multiple pathways for legitimate participation helps democratize access to academic motivation.

Social comparison processes inevitably operate in educational contexts and significantly influence motivation. While some degree of comparison can inspire effort and provide information about one's standing, excessive focus on outperforming others undermines intrinsic motivation and creates anxiety. Educators can influence these dynamics by emphasizing individual progress over relative ranking, celebrating diverse forms of achievement, and creating opportunities for all students to contribute meaningfully to collective learning [4]. Structuring evaluations around criterion-referenced standards rather than norm-referenced curves reduces the salience of social comparison and supports more adaptive motivational orientations.

Furthermore, social media and digital connectivity have transformed the social dimension of academic motivation in profound ways. Students now operate within extended networks where academic achievements, struggles, and identities are performed and negotiated in semi-public spaces. These digital contexts create new forms of social support and knowledge sharing while also intensifying social

comparison and creating pressures for continuous self-presentation. Understanding how students navigate these complex social-digital environments is essential for contemporary motivational pedagogy.

Contemporary educational transformations introduce new challenges and opportunities for motivation. Digitalization and the rise of blended learning models have redefined the nature of teacher–student interaction, shifting from physical classrooms to virtual platforms. While technology offers flexibility and access to diverse resources, it also risks diminishing the immediacy of pedagogical communication, which is vital for sustaining motivation.

The transition to digital and hybrid learning environments has revealed both the possibilities and limitations of technology in supporting academic motivation. On one hand, online platforms enable asynchronous learning that accommodates diverse schedules and learning paces, provide access to vast informational resources, and create opportunities for connection across geographical boundaries. Learning analytics derived from digital interactions can provide insights into student engagement patterns and enable early intervention when motivation appears to flag. Multimedia presentations and interactive simulations can make abstract concepts more accessible and engaging.

On the other hand, digital learning environments can create a sense of isolation that undermines the social dimension of motivation. The absence of physical co-presence reduces the richness of communication, making it more difficult for educators to perceive and respond to emotional cues that signal motivational difficulties [4]. Technical barriers and digital inequities create additional sources of frustration that tax volitional resources. The asynchronous nature of many online interactions delays feedback and reduces the immediacy that helps sustain engagement. Students report feeling less connected to instructors and peers in online contexts, which can significantly impact the sense of belonging that supports motivation.

To address this, educators must adopt strategies that humanize digital learning—through interactive tools, personalized feedback, and synchronous collaboration—ensuring that technological innovation does not compromise motivational integrity.

This requires intentional design of online learning experiences that prioritize human connection alongside content delivery. Regular synchronous sessions that allow real-time interaction, even in primarily asynchronous courses, help maintain relationship and community. Discussion forums that encourage substantive dialogue rather than perfunctory responses can create meaningful intellectual exchange. Video communications that allow visual and vocal cues to be transmitted help preserve some of the relational richness of face-to-face interaction.

Personalization technologies offer promising avenues for supporting motivation in digital contexts. Adaptive learning systems that adjust difficulty levels based on student performance can help maintain optimal challenge—neither too difficult to cause frustration nor too easy to induce boredom. Recommendation algorithms that suggest resources aligned with individual interests and learning styles can enhance relevance and engagement [2]. However, these technological solutions must be implemented thoughtfully, maintaining human oversight and ensuring that algorithmic personalization complements rather than replaces meaningful human relationships in the learning process.

Globalization and labor market dynamics further complicate motivational structures. Students increasingly perceive education as a means to secure employability rather than as a process of intellectual enrichment. This instrumental orientation, while understandable given economic realities and rising educational costs, can narrow the scope of motivation, reducing learning to a utilitarian pursuit. When education is viewed primarily as credentialing—a means of obtaining certificates that signal market value—deeper forms of intellectual engagement are displaced by strategic behaviors focused on grade maximization and credential accumulation with minimal investment.

This tension between instrumental and intrinsic orientations toward education reflects broader societal contradictions about the purposes of higher education. Neoliberal reforms have increasingly positioned universities as providers of human capital development, evaluated primarily by employment outcomes and economic returns on investment [1]. While preparing students for professional success is certainly a legitimate educational goal, exclusive focus on this dimension impoverishes the educational experience and ultimately undermines even economic objectives, as employers increasingly seek graduates with broad capabilities—critical thinking, creativity, adaptability, ethical reasoning—that cannot be developed through narrowly instrumental education.

Pedagogical systems must therefore balance external demands with opportunities for self-directed growth, cultivating values that transcend immediate career objectives and support holistic development. This requires creating curricular spaces for exploration and experimentation, where students can pursue interests without immediate instrumental justification. Liberal education components that introduce students to diverse perspectives, historical contexts, and fundamental questions about meaning and value serve not only as cultural enrichment but as essential preparation for navigating complex, uncertain futures where specific technical skills may become obsolete but fundamental intellectual capacities remain vital.

Moreover, educators must help students recognize the deep connections between intrinsic intellectual engagement and long-term professional success.

The capacity for sustained attention, the disposition to pursue understanding beyond surface requirements, the ability to tolerate ambiguity and persist through complex problems—these qualities, developed through genuinely motivated learning, are precisely what distinguish outstanding professionals from merely competent technicians. Making these connections explicit helps students see intellectual engagement not as opposed to but as essential for their career aspirations, potentially reconciling instrumental and intrinsic motivational orientations.

Theoretical frameworks provide valuable insights into these dynamics. Self-Determination Theory, developed by Deci and Ryan, emphasizes autonomy, competence, and relatedness as fundamental psychological needs that underpin intrinsic motivation.

When educational environments support these needs—providing meaningful choices, creating opportunities for mastery, and fostering caring relationships—intrinsic motivation flourishes [5]. Conversely, controlling contexts that undermine autonomy, experiences of failure that threaten competence, and isolated learning environments that neglect relatedness systematically erode intrinsic motivation.

Achievement Goal Theory, articulated by Ames and Archer, distinguishes between mastery and performance orientations, highlighting their differential impact on learning outcomes. Students with mastery goal orientations focus on developing competence and understanding, viewing challenges as opportunities for growth and mistakes as informative feedback. Those with performance goal orientations focus on demonstrating ability relative to others, viewing challenges as threats to their competence and mistakes as indications of inadequacy. Educational environments that emphasize mastery through criterion-referenced evaluation, emphasis on progress and improvement, and celebration of effort and strategy use promote more adaptive motivational patterns than those that emphasize performance through competitive structures, norm-referenced grading, and emphasis on ability.

Socio-cultural approaches, inspired by Vygotsky, underscore the role of social interaction and cultural tools in shaping motivation. From this perspective, motivation is not primarily an individual psychological characteristic but emerges from participation in culturally meaningful activities mediated by language, artifacts, and shared practices. Learning is viewed as a process of enculturation into communities of practice, with motivation arising from the desire to participate more fully and skillfully in valued activities. This framework highlights the importance of authentic tasks that connect to students' cultural contexts and create pathways toward meaningful forms of participation in broader communities.

Integrating these perspectives allows for a comprehensive understanding of motivational processes, informing pedagogical practices that align with students' developmental needs. Rather than treating these theories as competing alternatives, effective educational practice draws on insights from multiple frameworks, recognizing that different aspects of motivation may be illuminated by different theoretical lenses. Self-Determination Theory's emphasis on psychological needs provides guidance for designing supportive learning environments. Achievement Goal Theory's attention to goal orientations helps educators understand how classroom structures shape motivational patterns. Socio-cultural perspectives remind us that motivation is always situated within cultural contexts and social relationships.

However, theoretical knowledge alone is insufficient without practical application. Educators must translate these insights into concrete strategies that foster sustainable motivation. This includes designing curricula that prioritize depth over breadth, allowing students to develop genuine expertise rather than superficial familiarity with numerous topics. It involves implementing assessment systems that value progress and creativity rather than mere reproduction of information, using portfolios, project-based evaluations, and self-assessment to capture the full range of student learning [5]. It requires cultivating an academic culture that celebrates inquiry rather than mere achievement, where asking good questions is valued as highly as providing correct answers.

Professional development for educators should emphasize motivational pedagogy, equipping teachers with skills to recognize and respond to diverse motivational profiles. Many faculty members in higher education, while experts in their disciplines, have received limited preparation in pedagogical theory and practice. Ongoing professional learning opportunities focused on motivation can help educators understand the theoretical foundations of motivational processes, recognize signs of motivational difficulties, and implement evidence-based strategies for enhancing student engagement. Such development should include opportunities for reflection on one's own teaching practices, peer observation and feedback, and experimentation with new approaches supported by collegial learning communities. Institutional policies and structures must also align with motivational principles. Reward systems that recognize teaching excellence alongside research productivity signal institutional commitment to pedagogical quality. Course scheduling that allows extended class periods for deep engagement rather than fragmenting learning into brief sessions supports sustained attention [3]. Physical and virtual learning spaces designed to facilitate collaboration and flexible use of technology create environments conducive to diverse forms of engagement. Academic advising systems that provide regular, personalized support help students navigate challenges before motivational crises develop.

Conclusions. Ultimately, motivation in higher education is not a peripheral concern but a central determinant of academic success and lifelong learning. Its structure reflects the interplay between personal aspirations and institutional conditions, mediated by the quality of educational experiences. By viewing motivation as a dynamic pedagogical construct rather than a fixed trait, educators can create environments that transform external requirements into internalized values, sustaining intellectual curiosity and professional competence throughout life.

This transformation is the cornerstone of modern pedagogy, ensuring that higher education fulfills its mission not only to transmit knowledge but to cultivate autonomous, resilient, and socially responsible individuals. In an era of rapid change and increasing complexity, the capacity for self-directed, intrinsically motivated learning becomes ever more critical. Students who leave higher education with robust intrinsic motivation, well-developed volitional capacities, and strong connections to communities of practice are equipped not merely with credentials but with the dispositions and capabilities needed for ongoing learning and adaptation throughout their lives. Creating the conditions for such development represents the most important contribution higher education can make to individual flourishing and societal advancement.

References:

1. Andrieieva, T. M. (2018). Pedahohichna pidhotovka vchyteliv u systemi vyshchoi osvity Ukrainy (Pedagogical training of teachers in the system of higher education in Ukraine). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].

2. Zhernovnykova, O., & Nalyvaiko, O. (2022). Osoblyvosti pidhotovky vchyteliv u Kytaĭskiĭ Narodniĭ Respublitsi (Features of teacher training in the People's Republic of China). Profesional′na identychnist′ i maisternist′ pedagoga. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika, 2, 51–56. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [The Law of Ukraine «On complete general secondary education»]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984 [in Ukrainian].

4. Yakovlieva S. O. (2020). Profesiina motyvatsiia studentiv yak chynnyk uspishnosti navchannia u zakladakh vyshchoi osvity (Professional motivation of students as a factor of academic success in higher education institutions). Pedahohichni nauky: Teoriia, Istoriia, Innovatsiini Tekhnolohii, № 3 (97). P. 348–359. [in Ukrainian].

5. Yashchuk S. P., & Yashchuk S. M. Motyvatsiinyi komponent hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii osvity (Motivational component of future teachers' readiness for professional activity in the conditions of digitalization of education). Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2022. Vyp. 49. T. 2. p. 223–229. [in Ukrainian].

Література:

1. Андрєєва, Т. М. Педагогічна підготовка вчителів у системі вищої освіти України. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018.

2. Жерновникова О., Наливайко О. Особливості підготовки вчителів у Китайській Народній Республіці. Професійна ідентичність і майстерність педагога. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2022. № 2. С. 51–56.

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

4. Яковлєва С. О. Професійна мотивація студентів як чинник успішності навчання у закладах вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 3 (97). С. 348–359.

5. Ящук С. П., Ящук С. М. Мотиваційний компонент готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 223–229.

6. Howard J. L., Bureau J., Guay F., Chong J. X., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16(6). P. 1300–1323.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 37.013(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1361-1370

Kravtsova Nadiia Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer, Department of Theoretical and Legal Disciplines, Poltava Law Institute of Yaroslav Mudryi National Law University; Poltava, https://orcid.org/0000-0002-6906-3195

YOUTH SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF DEWEYAN PRAGMATISM

Abstract. The article examines adressing the problem of personality socialization, formulated and substantiated by the outstanding American philosopher and educator J. Dewey (1859-1952). The theoretical basis of J. Dewey's theory of socialization is clarified as the author's instrumentalist version of the pragmatism philosophy. From the pragmatism standpoint, education is an experimental process, a method of solving problem situations that constantly arise in the course of individuals' interaction with their environment. The scientist's leading ideas regarding the essence, factors, and conditions of socialization were implemented and empirically verified in the activities of the University of Chicago Laboratory School, founded by the educator in 1896. The article emphasizes the socializing potential of school education as a means of harmonizing individual and social vectors of personality development, targeted and implicit environmental influences. The research substantiates the recognition of the school as the leading vehicle of socialization of the individual, which has unique opportunities for implementing a consistent socializing policy and prepares students to fulfill basic social functions. The exceptional role of social factors in the development of an individual as a biosocial being is characterized. The article explores the relationship and mutual influence of family and school in the processes of youth socialization, the transit of social experience of previous generations, and the pedagogy of the environment in which children grow and develop. J. Dewey's argument regarding the possibility of harmonizing social relations and the social system as a whole through persistent improvement of school education is substantiated. The scientist's assertion concerning the social nature of the educational process is emphasized, in the context of which students are not only recipients of knowledge about society, but also function as active participants in social processes. The research characterizes the prevailing form of organizing the educational process of the University of Chicago Laboratory School: "occupations" – integrated classes that combined theoretical knowledge

with practice and introduced students to the basic professions in society. Thereby, the school education fulfilled the function of the most important communication channel, a tool for broadcasting social experience over time, transmitting value orientations, ways of life; and preserving social continuity.

Keywords: personality socialization, pragmatism, social environment, social experience, participatory citizen, occupations.

Кравцова Надія Геннадіївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теоретико-правових дисциплін, Полтавський юридичний інститут, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-6906-3195

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ПРАГМАТИЗМУ ДЖОНА ДЬЮЇ

Анотація. У статті досліджується розробка проблематики соціалізації особистості, сформульована і обґрунтована видатним американським філософом і педагогом Дж. Дьюї (1859-1952). З'ясовано теоретичне підґрунтя теорії соціалізації Дж. Дьюї – авторська інструменталістська версія філософії прагматизму. З позицій прагматизму освіта є експериментальним процесом, методом вирішення проблемних ситуацій, які постійно виникають під час взаємодії особистості із її оточенням. Провідні ідеї науковця щодо сутності, факторів та умов соціалізації були імплементовані і емпірично перевірені у діяльності експериментальної школи-лабораторії університету Чикаго, заснованої педагогом у 1896 р. Акцентовано посутній соціалізуючий потенціал шкільної освіти як засобу узгодження індивідуального й соціального векторів розвитку особистості, цілеспрямованого та імпліцитного впливів середовища. Обґрунтовано визнання школи провідним інструментом соціалізації особистості, що має багаті можливості для проведення послідовної соціалізуючої політики, і готує дитину до виконання базових соціальних ролей. Схарактеризовано виняткову роль соціальних чинників у розвитку індивіда як біосоціальної істоти. Досліджено взаємозв'язок і взаємовплив сім'ї та школи у процесах соціалізації молоді, транзиту соціального досвіду попередніх поколінь, педагогізації середовища, в якому зростають і розвиваються діти. Обґрунтовано тезу Дж. Дьюї про можливість гармонізації суспільних взаємин і суспільного ладу в цілому шляхом наполегливого удосконалення шкільної освіти. Наголошується теза вченого щодо суспільної природи навчального процесу, у контексті якого учнівська молодь є не лише рецепієнтами знань про суспільство, але й активними учасниками

суспільних процесів. Схарактеризовано основну форму організації навчального процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії – інтегровані заняття, що поєднували теоретичні знання із практикою та ознайомлювали учнів із базовими професіями суспільства. У такий спосіб шкільна освіта реалізувала функцію найбільш важливого комунікаційного канала, інструмента трансляції суспільного досвіду в часі, передачі ціннісних орієнтирів, способів життя і збереження соціальної наступності.

Ключові слова: соціалізація особистості, прагматизм, соціальне оточення, соціальний досвід, активний громадянин, базові професії суспільства.

Problem Statement. Global socio-cultural transformations, the creation of the international educational space, its democratization and humanization impose new requirements for the Humanitses and Social Sciences as well as actualize the synthesis of prognostic theoretical research with an impartial retrospective analysis of the genesis and achievements of the world scientific discourse. In view of this, the innovative academic heritage of J. Dewey, the leading ideas of which were empirically verified in the activities of the University of Chicago Laboratory School (1896-1904) has remained in the focus of attention of researchers for more than a century now. J. Dewey's contribution is considered a phenomenon that upholds the education for social transformation, democratic community, social service aimed at development of democratic values and participatory citizenship. The latter viewed as devotion to civic interests and causes stems from the process of socialization – the progression of an individual's assimilation of the social experience of citizenship: norms and values of civic culture, models of civic behavior, knowledge and ideas about the state and the system of social relations. This goal for citizenship education is still relevant today, especially given the current global political climate.

Analysis of relevant research. Domestic research from the standpoint of comparative retrospective focuses on the theoretical foundations of J. Dewey's pragmatic pedagogy. Yu. Chopyk and I. Strazhnikova systematized the stages of studying the scientist's academic heritage and structured the scope of relevant research into groups. The research conducted by T. Koshmanova and I. Radionova analyzed American philosophy of education. V. Pishvanova characterized the concept of cultural adaptation in the scientific heritage of J. Dewey. O. Barylo and T. Petrova analyzed the innovative pedagogic activities of J. Dewey in the thematic field of Western European "reformist" pedagogy. M. Rozputna devoted the research to philosophical views of J. Dewey in the context of the activities of the Metaphysical Club at Johns Hopkins University. Research by V. Kovalenko characterizes the ways of practical implementation of

J. Dewey's innovative pedagogical ideas into domestic educational practice in the first third of the 20th century. It can be argued that in the historical-pedagogical and philosophical studies of the above-mentioned researchers, John Dewey's theory of socialization has not yet been comprehensively covered.

Aim of the study. Therefore, it is expedient to undertake a further research on the foundations of John Dewey's theory of socialization as vehicle for creating participatory citizens of the democratic society. The purpose of this work is to identify and analyze the fundamental principles of John Dewey's theory of socialization, which were experimentally tested at the University of Chicago Laboratory School (1896-1904).

Results. Addressing the problems of youth socialization based on the instrumentalist version of the philosophy of pragmatism is reflected in the scientific legacy of J. Dewey (1959-1952), an outstanding American educator and philosopher. Just as pragmatism countered the traditional dualism of spirit and matter, ideal and material, dating back to the ancient Greek philosophers, so Dewey's philosophy of education sought to harmoniously reconcile purposeful and informal education (implicit socializing influences of the environment) in order to level the contradictions between these two vectors of personality development. Although J. Dewey did not directly use the term "socialization", his definition of the essence of education, provided in the scientist's fundamental work, a kind of manifesto of pedagogical pragmatism, "My Pedagogical Creed" (1887), emphasizes the importance and necessity of preparing youth for successful activity in society and the performance of basic social functions. In the above-mentioned work, J. Dewey declares: "... I believe that all education proceeds by the participation of the individual in the social consciousness of the nation... The only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he or she finds himself. Through these demands, he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling, and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. ...The school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends" [1, p. 77]. So, according to J. Dewey, the socialization (viewed as a primary goal of education), is the key to both the personal success of the younger generation and social progress in general.

The fundamental principles of J. Dewey's theory of socialization, which were experimentally tested at the University of Chicago Laboratory School, include:

1) Understanding the essence of the educational process as an inseparable unity of psychological (individual) and social factors. To elaborate on this statement, J. Dewey explains that the individuality of education is self-evident, since it is always a specific individual who socializes and receives the education. However, the individuality of education is determined not only by the specific genetic potential of the students, but also by the way they assimilate, evaluate, and experience the educational process. The social dimension of education is determined by the fact that the individual is a member of a particular community and is shaped by this social entity and its institutions both in purposeful, official as well as in spontaneous, implicit ways. J. Dewey argued that education should simultaneously respect the learners' psychological development (abilities, experience, interests) and the social purposees (community life, active participation in society). Thus, the goal of education is only achieved on condition that these two objectives are reconciled in practice. "I believe that the psychological and social sides are organically related and that education cannot be regarded as a compromise between the two or a superimposition of one upon the other [1, p. 78]. According to J. Dewey, in order for the processes of individual and social coordination to proceed naturally and effortlessly, the school should become a "miniature society", "an embryonic community" where students begin to realize themselves and understand their responsibilities in relation to this community. "The only way to prepare for social life is to engage in social life. To form habits of social usefulness and serviceableness apart from any direct social need and motive, apart from any existing social situation, is, to the letter, teaching the child to swim by going through motions outside of the water" [2, p 14].

2) Recognition of school as a basic institution for youth socialization. John Dewey views the process of education not as the totality of external influences, but as the gradual growth and development of a child's innate inclinations and abilities, which the school directs in the ways that fit in with social needs and requirements. "The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we translate them into their social equivalents" [1, p. 79]. The school seeks the fulfillment of the child, but this fulfillment should be that of the socialized individual. In support of this statement, J. Dewey notes that school is the first instrument of socialization that society has created specifically for this mission. Schools are easily subject to state control and have ample opportunities to implement targeted socialization policies. Like the family, schools teach children the culture of the society to which they belong, both formally and informally. The school environment encourages sudents to take on new social roles and introduce them to the behavior patterns of their peers, teachers, administrators, and others. In this way, children are exposed to a much broader world of cultural and moral values, norms, and types of behavior as compared to

preschool life. The specificity of school socialization lies in the fact that, unlike the family, individuals come to school with a certain degree of already gained social experience. It is the school, as the leading institution of socialization, that prepares young people to perform basic social roles.

3) Recognition of the exceptional role of social factors in the development of the individual. Considering the human being as a combination of biological and psychological characteristics, J. Dewey particularly emphasized the importance of social factors in the development of the individual. For the American educator, the human being is an active entity that is inextricably linked to the social environment. The environment is a necessary condition for human growth and development. It influences the formation of personality as a holistic organism in the unity of physical, mental, and spiritual forces. It is the world surrounding a person that creates motivation for cognition and provides incentives for the formation of qualities necessary for life in society; consequently, to be human is to be socialized.

The development of both an individual and society depends on the ability to combine accumulated knowledge and experience of mental activity, as well as on transferring them into life situations. Thus, the social factor is decisive for human development.

The processes of learning and thinking are progressive means of adaptation; they never cease throughout the evolutionary development of humanity. J. Dewey believed that no individual "is capable of acting or developing on his own; he requires continuous stimulation from social factors and draws his sustenance from the resources of society. The individual develops in an environment that is both social and material, but social goals and needs have been and will remain the most powerful in his or her development" [3, p. 21].

4) The premise concerning the interconnection and mutual influence of family and school in the socialization processes of the younger generation. Elaborating on this statement, J. Dewey pointed out that until recently (i.e., until the end of the 19th century), the upbringing of children was considered exclusively a matter and duty of the family, which made it next to impossible to attach social significance to family education. Turning points in the historical development of any society inevitably bring to the fore the problems of defining the content, factors, mechanisms, and leading institutions of socialization. The period at the turn of the 19th and 20th centuries was no exception. J. Dewey noted that society's heightened interest in socialization processes indicates a transition to a qualitatively new stage in the development of pedagogical ideas, as well as the beginning of a search for fundamentally new approaches to solving pressing problems of education. Undoubtedly, the family as a social institution and at the same time a small social group plays a special role in the socialization of the

individual. For a preschool child, J. Dewey emphasizes, the family is the first social environment.

The American scientist considers the emotionally charged, intimate nature of family education, based on sense of belonging and love for children, as important factors in the development of a child. The family creates conditions for the inclusion of the child in household economic and educational activities, thus indirectly familiarizing or directly involving them in the work of their parents. However, the large-scale economic and social transformations that took place in American society in the last decades of the 19th century led to the deformation of traditional social institutions and the lifestyle that had developed during the agrarian period of the United States development.

The processes of industrialization destroyed the connection between the patriarchal family-community and production; urbanization significantly weakened public opinion's control over family life, and the nature of family relationships became less hierarchical and authoritarian. In addition, the family partially lost its function as the main center of socialization of the individual, transferring it to the school. Speaking from the standpoint of pragmatism, J. Dewey warned against the false dualism that opposed these two social institutions. According to the scientist, at the turn of the century, there was a transition to a qualitatively new stage of interconnection and mutual influence between the family and school: a stage of combining their efforts in the education of young people, passing on the social experience of previous generations, and pedagogizing the environment in which children grow and develop. After all, the social basis for both school and family socialization is the process of transmitting the culture of society: beliefs, value systems and professional skills from one generation to another. "What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon it destroys our democracy", J. Dewey emphasized [4, p. 9].

5) Acknowledgement of the leading role of education in the social progress of humanity. The American educator was confident that through continuous improvement of education, it is possible to achieve harmonization of social relations and social order as a whole: "... I believe that: education is the fundamental method of social progress and reform; ...education is a regulation of the process of coming to share in the social consciousness; and that the adjustment of individual activity on the basis of this social consciousness is the only sure method of social reconstruction" [1, p. 79]. Incidentally, when expressing his belief in the social reform mission of the school, J. Dewey undoubtedly had in mind not the traditional American school of his time, but one that it could potentially become if it had undergone a radical reform: The prototype of such a

"school of the future", a democratic "society in miniature", according to Dewey's plan, was to be the University of Chicago Laboratory School which he headed.

The performed analysis of the sourse base indicates the leading factors of the socializing potential of school education, the training of socially adapted, participatory citizens of a democratic society substantiated in the scientific legacy of John Dewey:

1) Educating students through creative work and real participation in social life. According to John Dewey's beliefs, children can only comprehend their social heritage by becoming familiar with and involved in the main activities of society. In this regard, the leading form of organization of the pedagogical process in the Chicago Laboratory School became "occupations" – integrated classes in which students learned and reproduced the basic professions of society: sewing, cooking, pottery, carpentry, etc., and the teaching of writing, arithmetic, history, and geography logically followed from and was based on the performance of these tasks. J. Dewey viewed "occupations" as channels through which the world surrounding a person influences the formation of individuality, and vice versa – a person influences their environment. Any of the above-mentioned occupations is based on a person's innate impulses (social, expressive, constructive, exploratory), but the function of "occupations" is not limited to the passive manifestation of these impulses, but is realized in their active transformation. Sewing, cooking, woodwork or metalwork are the basic needs for the functioning of any society, J. Dewey emphasized. The introduction of "occupations" as "methods of life", not merely as "distinct studies", firstly, created conditions for involving students in meaningful labor activities, turning the school into an "embrynic society", and, secondly, taught students to appreiate the social significance of these works in human history.

2) Ensuring continuity and consistency in education. J. Dewey considered the psychologically unjustified selection of course material to be a significant drawback of traditional educational theory and practice, as a result of which students cannot use the knowledge they have acquired at school in their everyday lives, and vice versa, certain experience of intellectual and research activity accumulated by the child before school remains untapped in the learning process. Traditional pedagogy, which was firmly based on Herbartianism, gave preference to mechanical, teacher-dominated verbal teaching methods and rote learning of ready-made truths and therefore failed to develop creative activity and curiosity in students, to meet the current needs and interests of the child, to become a form of active social activity, rather than "a corner detached from life where lessons are taught" [4, p. 138]. J. Dewey also maintained that education centering in occupations helps compensate for the educational losses resulting from the changes in industrial organization. He pointed out that the Industrial Revolutions

had destroyed the old household and neighborhood industries among which children once lived and learned. The child brought up in an urbanized, industrialized community no longer had opportunities to observe or to participate in the economic and industrial life around him, thus missing the very real educational experiences that former generations of children had.

J. Dewey firmly rejects the misconception of school education as preparation for the future "real", i.e., "adult" life, because children live fully every year and every hour, without awaiting for the moment that adults have determined to be the beginning of their "real" life – the time of finishing school. If school is only viewed as a place where students are provided with some information and where certain skills are formed that will only be useful to the child in the remote future, then this knowledge and these skills "do not become part of the life experience of the child and so are not truly educative," J. Dewey emphasizes [1, p. 79]. Therefore, the true calling of the school as a social institution is not to impart a certain amount of truths and principles to students, but to direct their abilities and inclinations in such a way that they can be of maximum benefit to the society in which the students live.

Since modern life is extremely complex and the amount of knowledge that needs to be acquired is tremendous, students feel lost, confused, and overwhelmed as they try to grasp all the nuances of social life in the "adult" world. That is why, according to J. Dewey, schools should simplify existing social life, reducing it to its most basic forms [1, p. 77]. This goal can be achieved if a child's school life flows naturally and gradually from their home life and continues the activities in which the student was involved at home. Solving the problem of student socialization became not only the guiding principle of the University of Chicago Laboratory School, but also the main difference between this educational institution and so-called "progressive" schools of that time. According to J. Dewey, this striking difference lay in the fact that progressive schools emphasized the maximum development of the child's emotional, intellectual, and moral potential, disregarding the importance of the social factor."... Today, attention is focused mainly on the abilities and inclinations of the individual, while coordination with social goals is largely ignored", J. Dewey argued [5, p. 265]. Insufficient attention to the social factor led to some schools focusing solely on preparing students for individual economic success, considering the achievement of this goal to be the only important aspect of social life. Other schools promoted the doctrine of "social adaptation", thus narrowing the meaning of "social" to the individual filling a predetermined niche in contemporary social relations. Warning against superficially equating the Chicago laboratory school with progressive schools, J. Dewey noted: "... we consider the main goal to be ensuring a free and informal community life in which each child is aware of their place and

their share of the work. ... This emphasis on various types of practical activities provides ample opportunities for the formation of a child's social consciousness and respect for impeccably performed honest work" [5, p. 32].

Conclusions. J. Dewey viewes the child as a biological and sociocultural entity in a state of constant development, and the processes of education are an integral part of their life. Education must be organized along social rather than individual lines and students must be given opportunity to engage in meaningful group activities centering in some interest nd challenging their abilities. Through the free reciprocity of such shared experience, students escape the narrow confines of their private lives, entering into the larger life of their fellows where they find the stimuli and sustenance necessary for highest and fullest development. Consequently, in the processes of socialization education serves as a tool for reconciling the individual and social vectors of personality development. It also functions as both a factor and a means of socialization; since it influences the formation of an individual's value orientations, shapes their self-determination, and regulates spontaneous socialization influences. Thus, education appears as a process and result of purposeful, pedagogically organized socialization of the individual, satisfying the needs of both the person themselves and the society to which they belong.

References:

1. Dewey John. "My Pedagogic Creed". School Journal. 1897. No. 54(3). P. 77–80.
2. Dewey J. Plan of organization of the university primary school. Privately printed (University of Chicago) Archives, Regenstein Library, 1895. 16 p.
3. Dewey J. The psychology of the elementary curriculum. Elementary School Record. 1900. №1(9). P. 21-32.
4. Dewey J. The School and Society. Chicago : University of Chicago Press, 1899.169p.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. New York : Dutton, 1915. 346 p.

Література:

1. Dewey John. "My Pedagogic Creed". School Journal. 1897. No. 54(3). P. 77–80.
2. Dewey J. Plan of organization of the university primary school. Privately printed (University of Chicago) Archives, Regenstein Library, 1895. 16 p.
3. Dewey J. The psychology of the elementary curriculum. Elementary School Record. 1900. №1(9). P. 21-32.
4. Dewey J. The School and Society. Chicago : University of Chicago Press, 1899.169p.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. New York : Dutton, 1915. 346 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 378.091.12:005.336.2(510)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1371-1384

Kalashnyk Nadiia Serhiyivna Doctor of Sciences on Public administration, professor, Head of the Department of Public Management and Administration, National Forestry University of Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-0814-0246

Mo Guanxiang PhD Program student, Semyon Kuznets Kharkiv National University of Economics, PR China, https://orcid.org/0009-0005-7794-3941

INSTITUTIONAL PRACTICES FOR DEVELOPING MANAGEMENT COMPETENCE IN CHINA: UNIVERSITY-BASED MODELS OF FUTURE MANAGERS` PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT

Abstract: The article examines contemporary practices employed by Chinese universities to develop management competence among future managers during their period of higher education, with a particular focus on university-based models of professional self-improvement. The study conceptualizes management competence as an integrated construct that combines managerial knowledge, practical skills, value orientations, self-regulation, and the capacity for continuous professional development. Drawing on an analysis of institutional, organizational, and pedagogical practices in Chinese higher education, the article highlights how universities systematically embed self-improvement mechanisms into educational processes.

Special attention is given to competence-oriented curricula, reflective learning technologies, project-based and practice-oriented training, mentoring systems, and structured forms of self-assessment and self-development planning. The article demonstrates that professional self-improvement in Chinese universities is not treated as an individual or spontaneous activity, but as an institutionally guided and normatively regulated process aligned with national education policies and labor market expectations. Universities act as key agents in shaping students' readiness for lifelong learning, managerial adaptability, and continuous competence renewal.

The findings suggest that Chinese university models emphasise the unity of academic instruction, practical management training, and guided self-development, creating a coherent environment for the formation of future managers capable of systematic self-enhancement. The article argues that these practices contribute to the sustainability of managerial competence in a rapidly

changing socio-economic context and may offer valuable reference points for comparative research and for the modernization of management education in other national systems.

Keywords: management competence, professional self-improvement, higher education, Chinese universities, managerial training, competence-based education, institutional practices

Калашник Надія Сергіївна доктор наук з державного управління, професор, завідувачка кафедри публічного управління та адміністрування, Національний лісотехнічний університет України, Львів, https://orcid.org/0000-0003-0814-0246

Мо Гуаньсян здобувач здобувач третього освітньо-наукового рівня, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, КНР, https://orcid.org/0009-0005-7794-3941

ІНСТИТУЦІЙНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КИТАЇ: УНІВЕРСИТЕТСЬКІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація: У статті розглядаються сучасні практики, що застосовуються китайськими університетами для розвитку управлінської компетентності майбутніх менеджерів у період їх навчання у закладах вищої освіти, з особливим акцентом на університетські моделі професійного самовдосконалення. Управлінська компетентність концептуалізується як інтегрований феномен, що поєднує управлінські знання, практичні навички, ціннісні орієнтації, здатність до саморегуляції та готовність до безперервного професійного розвитку. На основі аналізу інституційних, організаційних і педагогічних практик у системі вищої освіти Китаю показано, яким чином університети системно вбудовують механізми самовдосконалення в освітній процес.

Особливу увагу приділено компетентнісно орієнтованим освітнім програмам, рефлексивним освітнім технологіям, проєктному та практико-орієнтованому навчанню, менторським системам, а також структурованим формам самооцінювання й планування саморозвитку. Доведено, що професійне самовдосконалення в китайських університетах розглядається не як індивідуальна чи спонтанна діяльність, а як інституційно керований і нормативно врегульований процес, узгоджений із національною освітньою політикою та вимогами ринку праці. Університети виступають ключовими

агентами формування готовності студентів до навчання впродовж життя, управлінської адаптивності та безперервного оновлення компетентностей.

Отримані результати свідчать, що університетські моделі Китаю акцентують єдність академічної підготовки, практичного управлінського навчання та керованого саморозвитку, формуючи цілісне освітнє середовище для підготовки майбутніх менеджерів, здатних до системного самовдосконалення. Обґрунтовано, що зазначені практики сприяють стійкості управлінської компетентності в умовах швидких соціально-економічних змін і можуть слугувати важливими орієнтирами для порівняльних досліджень та модернізації управлінської освіти в інших національних системах.

Ключові слова: управлінська компетентність, професійне самовдосконалення, вища освіта, університети Китаю, підготовка менеджерів, компетентнісний підхід, інституційні практики.

Problem Statement and Its Relation to Important Scientific and Practical Tasks: In the context of accelerating economic transformation, digitalisation, and increasing complexity of organizational environments, the requirements placed on managerial personnel are undergoing substantial change. Contemporary managers are expected not only to possess professional knowledge and technical skills, but also to demonstrate a high level of management competence that includes strategic thinking, adaptability, self-regulation, ethical responsibility, and a sustained capacity for professional self-improvement. These demands place higher education institutions at the center of the task of preparing future managers who are capable of continuous competence development throughout their professional lives.

Within this global context, the People's Republic of China represents a particularly significant case. Rapid economic growth, large-scale organizational reforms, and the strategic role of higher education in national development have prompted Chinese universities to assume an active institutional role in shaping managerial competence. Professional self-improvement of future managers in China is increasingly treated not as an individual, optional activity, but as an institutionally structured and pedagogically guided process embedded in university education. However, despite the growing practical relevance of these practices, their conceptualisation and systematic analysis within international academic discourse remain limited.

The scientific problem addressed in this article lies in the insufficient theoretical and empirical understanding of how Chinese universities institutionalise professional self-improvement as a core mechanism for developing management competence during the period of higher education. Existing studies often focus either on management education outcomes or on general

competence-based approaches, without adequately examining the organizational, pedagogical, and normative frameworks through which universities guide students' self-development. As a result, there is a lack of integrated models that explain the relationship between institutional practices, educational processes, and the formation of future managers' readiness for continuous self-enhancement.

The practical significance of this problem is directly connected to the need for higher education systems to modernise management training in response to dynamic labor market demands and global competitiveness. Understanding university-based models of professional self-improvement in China can contribute to the improvement of management education quality, the design of competence-oriented curricula, and the development of institutional mechanisms that support lifelong learning. Moreover, the analysis of Chinese practices offers valuable reference points for comparative educational research and for policymakers and educators seeking effective strategies to foster sustainable management competence in different national and institutional contexts.

Analysis of recent studies and publications: Recent scholarship frames management competence in higher education as a multi-component construct (knowledge, skills, attitudes/values, and self-regulation) and argues that competence-based curricula must be aligned with labour-market and societal needs. A widely cited conceptual point of departure is the competence-based higher education discussion developed by Martin Mulder, Judith Gulikers, Harm Biemans, and Renate Wesselink (Netherlands), who analyse how universities operationalise "competence" and what barriers appear in implementation.

Within management/HR competence research, bibliometric mapping helps clarify how "competence-based management" is studied across disciplines (HRM, strategy, industrial relations) and how fragmented collaboration patterns still are.

This perspective is illustrated by Vítor Vasata Macchi Silva, José Luis Duarte Ribeiro, Gonzalo Rubén Alvarez, and Sonia Elisa Caregnato (Brazil), whose database-based analysis positions competence-based management as a broad, cross-sector research field rather than a single pedagogy.

A closely related stream focuses on self-regulation and self-improvement as learnable outcomes. Evidence from Chinese higher education contexts shows that reflective and self-monitoring practices can raise learners' awareness of strategies and strengthen regulation behaviours. For example, Yining Zhang, Mingzhu Li, YuanTzu Chieh, and Shuyuan Han (China) demonstrate how reflective journals are associated with increases in several self-regulated strategy types over time, underscoring the role of guided reflection as an institutional learning technology.

Systematic reviews also emphasise that self-regulated learning is driven by variables such as self-efficacy, learning strategies, engagement, motivation, and feedback, and that the Chinese tertiary context has distinct sociocultural conditions shaping these dynamics. A relevant example is the review by Li Su (Malaysia/China), Nooreen Noordin (Malaysia), and Du Yang (China), which synthesises studies on Chinese college EFL learners and identifies key drivers and gaps for future work (including technology-assisted learning and individual differences). While focused on language learning, its SRL mechanisms are transferable to management education design, especially where self-improvement is institutionalised through structured goal-setting and feedback loops.

In parallel, researchers examining competence-based reforms highlight persistent conceptual ambiguity (competence vs. proficiency vs. qualification) and the need for coherent assessment cultures: issues that matter when universities claim to "form competence" and measure it. This problem is discussed by Tacettin Açıkgöz and Mustafa Cem Babadoğan (Turkey; Ankara University) in their review of competency-based education debates and implementation challenges.

Finally, practice-oriented instructional models (project work, real-world tasks, peer collaboration) are frequently presented as vehicles for competence growth. In Chinese-university-oriented course design research, Xiaoxin Zhai (Thailand/China) and Pengfei Chen (Thailand) describe a project-based learning entrepreneurship course explicitly targeting competence domains (including business/management-related competence), showing how course objectives, learning activities, and feedback can be engineered to cultivate competence rather than only transmit knowledge.

Aim of the Article is to analyze and systematize the institutional practices of Chinese universities that contribute to the development of management competence among future managers through university-based models of professional self-improvement. Specifically, the article seeks to identify the organizational, pedagogical, and normative mechanisms by which higher education institutions in China integrate guided self-development into management education, and to conceptualize professional self-improvement as an institutionally structured component of competence formation during the period of higher education. Through this analysis, the article aims to clarify the role of universities as key agents in shaping students' readiness for continuous self-improvement, managerial adaptability, and lifelong learning, as well as to highlight the distinctive features of Chinese university models that align educational processes with national policy objectives and labor market requirements.

Discussion. Professional self-improvement of future managers is unequivocally recognized as a core task of Chinese higher education institutions.

Universities in China are not perceived merely as providers of managerial knowledge in areas such as finance, marketing, or operations, but as institutional environments responsible for the holistic formation of future managerial elites. This broader educational mission explicitly includes the development of students' capacity for continuous professional self-improvement, understood as a prerequisite for sustainable managerial competence.

The prevailing educational model integrates external institutional guidance with the internalization of values, motivations, and behavioral patterns associated with lifelong self-development. One of the central conceptual foundations of this approach is the "Deyu" (moral education) framework, which permeates all levels of higher education in China. While traditionally associated with ideological education, Deyu has been substantively expanded to encompass professional ethics, social responsibility, self-discipline, and the cultivation of a lifelong learning mindset. Within management education, these elements are regarded as essential conditions for sustained professional self-improvement and responsible leadership.

Another influential framework is the principle of "Five Simultaneous Developments" (Wutong), increasingly applied in contemporary Chinese business and management education. This approach promotes the parallel development of professional knowledge, practical abilities, personal qualities, value orientations, and habitual behaviors. In particular, the enhancement of personal qualities (including adaptability and psychological resilience), value formation (aligning individual aspirations with social and national development goals), and habit formation (continuous learning and reflection) directly underpin students' capacity for professional self-improvement.

A significant institutional mechanism supporting this process in Chinese educational institutions is the "Second Classroom" (Di'er Kecheng), which refers to structured extracurricular activities integrated into university education. Through student organizations, case competitions, innovation projects, social practice, and leadership roles, universities create practical environments in which theoretical knowledge is applied and managerial self-regulation, teamwork, and adaptive competencies are developed. These activities function as laboratories for cultivating self-management skills and reflective practices that are essential for professional self-improvement [6].

Leading Chinese business schools explicitly articulate this educational philosophy in their institutional missions, emphasizing the preparation of future leaders with global vision, innovative capacity, and a strong sense of social responsibility. Achieving these objectives requires not only high-quality academic instruction but also the systematic formation of students' ability to engage in continuous self-development beyond formal educational settings.

The institutionalization of professional self-improvement in Chinese higher education is embedded within a comprehensive system of national development strategies, education policies, and ministerial guidelines. Rather than being regulated through a single legislative act, this process is governed by a coherent policy ecosystem that defines educational priorities and implementation mechanisms. At the strategic level, national initiatives such as the "Double First-Class" program position the quality of graduates as a key indicator of university excellence. Within management and business disciplines, this emphasis translates into an explicit institutional responsibility to cultivate graduates capable of continuous adaptation and competence renewal. Similarly, the "New Liberal Arts" initiative, promoted by the Ministry of Education of China, calls for the integration of ethics, digital literacy, interdisciplinary thinking, and cultural awareness into traditional disciplines, including management. This reform agenda necessitates a shift toward educational models that prioritize self-directed learning and holistic competence development [12]. Broader policy frameworks, including the 14th Five-Year Plan and China Education Modernization 2035, further reinforce the orientation toward quality-based education and the preparation of innovative, application-oriented, and interdisciplinary professionals. Future managers in China are explicitly positioned as a strategic target group within this vision, with professional self-improvement viewed as a critical capability for navigating complex socio-economic environments. At the regulatory level, Chinese national teaching quality standards for business administration programs define expected learning outcomes that extend beyond disciplinary knowledge to include learning ability, communication competence, and innovative capacity. These outcomes implicitly require the development of students' self-improvement skills. Additionally, the policy of "Ideological and Political Education in All Courses" mandates the integration of value-oriented education across all subjects, including management courses. In this context, professional self-improvement in China is framed not only as a career strategy but also as a moral and social responsibility aligned with national development goals [14].

Complementing these measures, the implementation of comprehensive quality evaluation systems in China shifts student assessment away from purely academic performance toward multidimensional indicators such as moral conduct, social engagement, physical and mental well-being, and practical experience. This evaluation logic incentivizes universities to construct educational environments that foster all-round development and sustained self-growth. Taken together, these institutional practices and policy frameworks form a "state–university–individual" synergy that characterizes the Chinese model of management education. The state establishes strategic objectives and normative orientations, universities operationalize these priorities through curriculum design

and educational infrastructure, and students are guided toward internalizing professional self-improvement as a stable component of their managerial identity [7].

The Chinese universities` approach to developing management competence among future managers is characterized by a combination of standardized, system-wide practices and innovative, institution-specific models. This dual structure reflects a balance between national policy guidance and institutional autonomy, enabling universities to implement both uniform educational requirements and distinctive pedagogical strategies. Together, these practices form a structured ecosystem that supports professional self-improvement as a core educational outcome. At the ***system level***, a set of general institutional practices forms the foundation of management competence development. These practices are either mandated or strongly encouraged through national education policies and are consistently applied across Chinese higher education institutions. In particular they include:

Integration of Ideological and Political Education into the Curriculum. A defining feature of Chinese higher education is the integration of ideological and political education into all academic disciplines, commonly referred to as Curriculum Ideological and Political Education. In management education, this approach entails embedding themes such as professional ethics, socialist core values, national development strategies, and Chinese business culture into core subjects including strategic management, marketing, and human resource management. By contextualizing managerial decision-making within broader societal and national objectives, universities frame professional self-improvement as both a personal responsibility and a contribution to collective development [11]. For instance, case-based teaching at Fudan University frequently combines strategic analysis with reflection on leadership responsibility and innovation aligned with national priorities [2].

Practice-Embedded Learning and the "Second Classroom". Another widely adopted practice is the systematic integration of experiential learning through internships, field projects, and extracurricular activities. Universities maintain extensive partnerships with state-owned enterprises, private companies, and public institutions, enabling students to engage in real-world management tasks. The institutionalized "Second Classroom" framework assigns academic recognition to participation in competitions, innovation projects, and student leadership roles, thereby reinforcing self-management, teamwork, and reflective learning. At Shanghai Jiao Tong University [5], for example, professional degree programs require extended internships and actively encourage participation in national entrepreneurship competitions as a means of cultivating applied competence.

The Dual Tutor System. In professional master's programs, particularly in management and accounting, many universities implement a dual tutor system that pairs each student with an academic supervisor and an industry mentor. This structure facilitates the integration of theoretical learning with professional practice and provides students with individualized guidance on career development and self-improvement strategies [13]. Programs at Renmin University of China exemplify this approach by systematically involving senior industry practitioners in student supervision [4].

Emphasis on Innovation and Entrepreneurship Education. Innovation and entrepreneurship education constitutes another core institutional pillar. Beyond formal coursework, universities have established innovation centers, incubators, and venture funds that support student-led entrepreneurial initiatives. These environments require students to develop adaptability, risk awareness, and iterative learning abilities, which are essential components of professional self-improvement [10]. Flagship platforms such as the innovation ecosystems at Tsinghua University [8] and Peking University [3] illustrate how institutional infrastructure can systematically reinforce competence development through practice.

In addition to system-wide practices, leading universities have developed ***distinctive models*** that deepen and personalise the process of professional self-improvement. As the exhale of such models the following case-studies of the universities can be presented:

At Tsinghua University School of Economics and Management, management education is guided by a holistic leadership philosophy emphasizing global vision, innovation, and social responsibility. The curriculum is structured around the integration of knowledge acquisition, ability development, and value formation, complemented by mandatory field research and international immersion experiences. These elements are designed to stimulate self-reflection and long-term professional growth [8].

The Peking University Guanghua School of Management adopts a model centered on the systematic study of contemporary Chinese enterprises. Through specialized case repositories and collaborative "new business model laboratories," students engage directly with firms to analyze and co-create innovative strategies, positioning them as active contributors rather than passive learners [3].

A distinct approach is evident at China Europe International Business School, where a strong mentorship culture and student-led professional clubs form the backbone of competence development. Peer mentoring, alumni engagement, and compulsory service-learning projects collectively foster a culture of continuous self-improvement and socially responsible leadership [1].

Similarly, Zhejiang University School of Management leverages its regional innovation environment to promote interdisciplinary and technology-driven management education. Elite programs and large-scale case development initiatives immerse students in the operational realities of leading private enterprises, offering a highly intensive form of experiential and reflective learning [15].

Taken together, these institutional practices demonstrate that professional self-improvement in Chinese management education is neither incidental nor purely individual. Generalized practices ensure coherence, policy alignment, and broad competence development, while university-specific models provide depth, specialization, and distinctive educational identities. The unifying characteristic of these approaches is a deliberate shift from passive knowledge transmission toward experiential, reflective, and value-oriented learning, often embedded within narratives linking individual managerial growth to national and societal development. This combination of centralized guidance and institutional innovation constitutes a defining feature of the Chinese university-based model for developing future managerial talent.

Today a comprehensive analysis of university-based models for developing management competence in China necessitates attention to several underlying tensions that shape both the effectiveness and the limits of institutional practices. One persistent challenge concerns the distinction between formal participation and the genuine internalization of professional self-improvement values. While Chinese universities have established extensive systems of extracurricular engagement, ethics education, and comprehensive quality evaluation, scholarly debate persists regarding the extent to which student participation reflects intrinsic motivation rather than credential-oriented behavior. In some cases, the requirement to accumulate formal credits or obtain evaluation endorsements may prioritize procedural compliance over the authentic formation of self-regulatory habits and lifelong learning orientations. This tension raises questions about how institutional mechanisms can better support deep, value-based self-improvement rather than symbolic achievement.

Another structural tension arises from the integration of ideological and political education into management curricula. Effective managerial performance in a globalized and volatile economic environment requires critical thinking, openness to uncertainty, and the capacity to question established models. At the same time, universities are expected to ensure ideological coherence and value alignment. Elite institutions such as Tsinghua University [8] and Peking University [3] have sought to address this challenge by promoting forms of “contextualized critical thinking,” encouraging analytical reflection within nationally defined frameworks. Nevertheless, balancing innovation-driven

pedagogy with normative guidance remains one of the most complex pedagogical tasks in contemporary Chinese management education.

A further tension concerns disparities between elite universities and regional or less-resourced institutions. Leading schools (such as China Europe International Business School [1]) benefit from strong industry linkages, international accreditation, and extensive financial and human resources. In contrast, many regional universities face constraints related to limited industry access, fewer international partnerships, and tighter budgets. As a result, the implementation of professional self-improvement models may rely more heavily on theoretical instruction and standardized activities, producing uneven outcomes across the higher education system. Recognizing this spectrum of implementation is essential for avoiding overly generalized assessments of the Chinese model.

The Chinese system of management education is dynamic and continues to evolve in response to technological, economic, and social pressures. A significant trend is the integration of management education with science, technology, engineering, and mathematics disciplines. Programs in areas such as digital management, financial technology, and intelligent supply chains are expanding rapidly, redefining professional self-improvement to include advanced digital and analytical competencies. Universities such as University of Electronic Science and Technology of China [9] have pioneered business curricula that embed data science and engineering knowledge, thereby reshaping expectations of managerial competence in technologically intensive sectors. Chinese universities increasingly pursue a dual internationalization strategy commonly described as "going global" and "bringing in." On the one hand, institutions actively seek international accreditation, expand student exchange programs, and establish overseas educational platforms, exposing students to global standards of managerial self-development. On the other hand, universities integrate global online learning platforms and invite international faculty for short-term teaching and collaborative modules. This hybrid approach fosters students' ability to independently navigate and synthesize global knowledge resources, reinforcing self-directed professional learning. Alongside technical and analytical skills, there is growing recognition of the importance of mental resilience and well-being in sustaining long-term managerial performance. In response to increasing academic and social pressures, leading business schools have begun incorporating training in stress management, resilience, and reflective practices into management programs. These initiatives position psychological sustainability as an integral component of professional self-improvement, complementing traditional emphases on performance and innovation. Taken together, these tensions and emerging trends illustrate that the Chinese university-based model of management competence development is neither monolithic nor static. It is characterized by

ongoing negotiation between formal regulation and authentic self-development, ideological guidance and critical inquiry, and elite innovation and system-wide inclusivity. Acknowledging these dynamics allows for a more nuanced understanding of professional self-improvement as an institutionalized yet evolving educational outcome within Chinese higher education.

Conslusions. The professional self-improvement of future managers in Modern China emerges not as an incidental or purely individual endeavor, but as an institutionalized educational outcome aligned with national development goals and the demands of a modernized economy. The findings indicate that Chinese universities conceptualize management competence as an integrated construct that combines professional knowledge, practical managerial skills, value orientations, self-regulation, and readiness for lifelong learning. Institutional mechanisms such as competence-oriented curricula, the integration of ideological and ethical education into management disciplines, practice-embedded learning, dual tutor systems, and innovation and entrepreneurship platforms collectively create an educational environment that systematically supports students' capacity for continuous self-development. In this sense, Chinese universities function not only as sites of knowledge transmission but as formative institutions shaping the professional identity and self-improvement trajectories of future managers. A key conclusion of the study is that the Chinese model is characterized by a distinctive synergy between national policy guidance and institutional implementation. State-level strategies and regulatory frameworks establish normative goals and developmental priorities, while universities operationalize these objectives through organizational and pedagogical practices. This top-down orientation does not eliminate institutional diversity; rather, it allows leading universities to develop innovative, context-sensitive models that deepen and personalize professional self-improvement processes. At the same time, disparities in resources and implementation capacity across institutions highlight the uneven realization of these models within the national system. The analysis also reveals several structural tensions inherent in the Chinese approach. These include the challenge of ensuring authentic internalization of self-improvement values beyond formal compliance, the pedagogical balance between ideological alignment and the cultivation of critical and innovative thinking, and the gap between elite and regional institutions. Acknowledging these tensions is essential for a realistic and nuanced understanding of the effectiveness and limitations of institutionalized self-improvement practices. The Chinese experience offers valuable insights for comparative research and provides reference points for higher education systems seeking to modernize management education, strengthen competence-based approaches, and support the development of future managers capable of sustained self-renewal in complex organizational contexts.

References:

1. China Europe International Business School. (n.d.). About CEIBS. https://www.ceibs.edu
2. Fudan University. (2026). Fudan University official website. https://www.fudan.edu.cn
3. Peking University Guanghua School of Management. (2026). Guanghua School of Management. https://www.gsm.pku.edu.cn
4. Renmin University of China. (2026). Renmin University of China official website. https://www.ruc.edu.cn
5. Shanghai Jiao Tong University. (2026). Shanghai Jiao Tong University official website. https://www.sjtu.edu.cn
6. Shao, L., Miao, Y., Ren, S., Cai, S., & Fan, F. (2024). Designing a framework for entrepreneurship education in Chinese higher education: A theoretical exploration and empirical case study. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 519. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03024-2
7. Shi, Y., & Li, W. (2024). Empowering education: Unraveling the factors and paths to enhance project-based learning among Chinese college students. SAGE Open, 14(3). https://doi.org/10.1177/21582440241276600
8. Tsinghua University School of Economics and Management. (2026). School of Economics and Management. https://www.sem.tsinghua.edu.cn
9. University of Electronic Science and Technology of China. (2026). UESTC official website. https://www.uestc.edu.cn
10. Wang, X., Yan, Z., Tang, A., Chen, C., Chen, J., & Xiong, Y. (2025). Adversity quotient influences self-regulated learning strategies via achievement motivation among Chinese university students. Education Sciences, 15(8), 1042. https://doi.org/10.3390/educsci15081042
11. Wang, Y., & Zhou, L. (2023). Integrating socialist core values into financial management courses in Chinese higher education: A curriculum politics approach. International Journal of Higher Education, 12(4), 88–97. https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n4p88
12. Wong, K. K. (2025). Mentoring in higher education in China: A critical survey. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2518386
13. Xu, X., Wang, Y., Yan, J., & Yu, D. (2023). Does entrepreneurship education in China develop entrepreneurial intention? The role of self-efficacy and experience. PLOS ONE, 18(5), e0286090. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286090
14. Xu, C., Niu, S., Chen, J., & Wang, C. (2022). Implementation of “curriculum ideological and political education” in a financial management course: A case study in China. Journal of Beijing International Studies University. https://doi.org/10.12002/j.bisu.398
15. Zhejiang University School of Management. (2026). School of Management. http://www.som.zju.edu.cn

Література:

1. China Europe International Business School. (n.d.). About CEIBS. https://www.ceibs.edu
2. Fudan University. (2026). Fudan University official website. https://www.fudan.edu.cn

3. Peking University Guanghua School of Management. (2026). Guanghua School of Management. https://www.gsm.pku.edu.cn

4. Renmin University of China. (2026). Renmin University of China official website. https://www.ruc.edu.cn

5. Shanghai Jiao Tong University. (2026). Shanghai Jiao Tong University official website. https://www.sjtu.edu.cn

6. Shao, L., Miao, Y., Ren, S., Cai, S., & Fan, F. (2024). Designing a framework for entrepreneurship education in Chinese higher education: A theoretical exploration and empirical case study. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 519. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03024-2

7. Shi, Y., & Li, W. (2024). Empowering education: Unraveling the factors and paths to enhance project-based learning among Chinese college students. SAGE Open, 14(3). https://doi.org/10.1177/21582440241276600

8. Tsinghua University School of Economics and Management. (2026). School of Economics and Management. https://www.sem.tsinghua.edu.cn

9. University of Electronic Science and Technology of China. (2026). UESTC official website. https://www.uestc.edu.cn

10. Wang, X., Yan, Z., Tang, A., Chen, C., Chen, J., & Xiong, Y. (2025). Adversity quotient influences self-regulated learning strategies via achievement motivation among Chinese university students. Education Sciences, 15(8), 1042. https://doi.org/10.3390/educsci15081042

11. Wang, Y., & Zhou, L. (2023). Integrating socialist core values into financial management courses in Chinese higher education: A curriculum politics approach. International Journal of Higher Education, 12(4), 88–97. https://doi.org/10.5430/ijhe.v12n4p88

12. Wong, K. K. (2025). Mentoring in higher education in China: A critical survey. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2518386

13. Xu, X., Wang, Y., Yan, J., & Yu, D. (2023). Does entrepreneurship education in China develop entrepreneurial intention? The role of self-efficacy and experience. PLOS ONE, 18(5), e0286090. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286090

14. Xu, C., Niu, S., Chen, J., & Wang, C. (2022). Implementation of “curriculum ideological and political education” in a financial management course: A case study in China. Journal of Beijing International Studies University. https://doi.org/10.12002/j.bisu.398

15. Zhejiang University School of Management. (2026). School of Management. http://www.som.zju.edu.cn

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 159.9:378.091.212.5-057.85(043.3)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1385-1399

Lupanov Kostiantyn Vyacheslavovich Ph.D. of Medical Sciences, Associate Professor of The Clinical Disciplines and Nursing Department in Kyiv International University (KyIU), Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-1412-2701

METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MASTER'S STUDENTS IN PSYCHOLOGY FOR SOCIAL SUPPORT FACILITATION DURING POST-TRAUMATIC INDIVIDUAL RECOVERY

Abstract. This article substantiates a theoretical and methodological framework and proposes a practice-oriented toolkit for facilitating social support as a key resource for post-traumatic psychological recovery. The primary focus is on the professional training of Master's students in Psychology with a focus on developing specialized competencies aimed at restoring disrupted social networks and patterns of social support.

The relevance of this study is shaped by the contemporary sociocultural context of Ukraine, where the mass disintegration of social ties due to armed conflict requires future psychologists to be capable of systemic design of environmental interventions. The theoretical section provides a detailed analysis of the "social erosion" model and S. E. Hobfoll's Conservation of Resources (COR) theory. Within this framework, social support is conceptualized as a dynamic buffer that protects personal resources from depletion and reduces the risk of PTSD chronicity.

This study introduces an original vector model of social mapping, specifically adapted for Master's-level psychology curricula. This model offers an algorithmic approach to the diagnostics and correction of the client's social environment through four strategic vectors: 1) resource monitoring; 2) reconstructive search; 3) regulation of intensity; 4) quality correction.

It is substantiated that the formation of the professional readiness of Master's students in psychology should be based on the step-by-step mastery of psychological assistance algorithms: the preparatory, diagnostic, interventional, and evaluative stages. Particular attention is paid to training future specialists in methods of neutralizing survivors' subjective barriers.

The practical significance of the study is determined by the development and detailing of three strategic directions of psychological assistance: cognitive-behavioral, regulatory-emotional, and communicative-educational. The proposed algorithm directly corresponds to the requirements of the higher education

standard regarding the ability of Master's students in psychology to solve complex, multifaceted problems in the field of psychological rehabilitation and mental health care.

The implementation of the vector model of social mapping into the educational process ensures the formation of a proactive professional position of the Master's student, develops their prognostic competence, and prepares them for effective activity in multidisciplinary teams.

Keywords: psychological training of psychologists, social reintegration, social support map, vector model of social mapping, resilience, post-traumatic recovery, psychological assistance in wartime, professional competencies.

Лупанов Костянтин Вячеславович кандидат медичних наук, професор кафедри клінічних дисциплін і медсестринства Київського Міжнародного Університету (КиМУ), м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-1412-2701

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПСИХОЛОГІЇ ДО ФАСИЛІТАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті здійснено комплексне теоретико-методичне обґрунтування та розроблено практико-орієнтований інструментарій актуалізації соціальної підтримки як фундаментального ресурсу психологічного відновлення особистості в умовах тривалих воєнних викликів. Основну увагу зосереджено на процесі фахової підготовки магістрів психології, що передбачає формування спеціалізованих компетентностей для роботи з відновлення «соціальної тканини» суспільства.

Актуальність дослідження зумовлена специфікою сучасного соціокультурного контексту України, де масова дезінтеграція соціальних зв’язків внаслідок збройного конфлікту вимагає від майбутніх психологів здатності до системного проєктування середовищних інтервенцій. У теоретичному розділі детально проаналізовано модель «соціальної ерозії» та теорію збереження ресурсів S. E. Hobfoll, на основі яких обґрунтовано роль соціальної підтримки як динамічного «буфера», що запобігає виснаженню особистісних резервів та мінімізує ризики хронізації ПТСР.

Наукова новизна роботи полягає у розробці авторської векторної моделі соціального картування, адаптованої до навчальних планів магістерського рівня підготовки. Дана модель пропонує алгоритмізований підхід до діагностики та корекції соціального середовища клієнта за

чотирма стратегічними векторами: 1) ресурсний моніторинг; 2) реконструктивний пошук; 3) регуляція інтенсивності; 4) корекція якості.

Обґрунтовано, що формування професійної готовності магістрів психології має базуватися на поетапному опануванні алгоритмів психологічної допомоги: підготовчого, діагностичного, інтервенційного та оцінювального. Окрему увагу приділено навчанню майбутніх фахівців методам нівелювання суб'єктивних бар'єрів постраждалих.

Практичне значення дослідження визначається розробкою та деталізацією трьох стратегічних напрямів психологічної допомоги: когнітивно-поведінкового, регулятивно-емоційного та комунікативно-навчального. Запропонований алгоритм безпосередньо відповідає вимогам стандарту вищої освіти щодо здатності магістрів психології розв'язувати складні комплексні задачі у сфері психологічної реабілітації та охорони ментального здоров'я.

Впровадження векторної моделі соціального картування в освітній процес забезпечує формування проактивної професійної позиції магістра, розвиває його прогностичну компетентність та готовність до ефективної діяльності у мультидисциплінарних командах.

Ключові слова: професійна підготовка психологів, соціальна реінтеграція, карта соціальних зв'язків, векторна модель соціального картування, резильєнтність, посттравматичне відновлення, психологічна допомога в умовах війни, професійні компетентності.

Problem Statement. Extreme catastrophic events create a fundamentally altered context for the professional training of future psychologists, as they profoundly transform the social conditions of individual functioning. In the process of professional psychological education, it is crucial to consider the disintegration of social ties not only as a consequence of objective losses (destruction of social infrastructure, forced migration, loss of loved ones) but also as a result of subjective psychological mechanisms that complicate the restoration of social interaction.

Special attention in educational curricula should be paid to the analysis of internal barriers that prevent the actualization of social support in affected individuals. One such mechanism is specific avoidance, which arises under conditions of chronic or peak stress.

High levels of emotional tension led to the depletion of cognitive resources of empathy, as a result of which an individual becomes ambivalent or detached regarding social interaction. For psychology students, it is essential to understand that such avoidance is not a manifestation of asociality but rather an adaptive, albeit restrictive, strategy of mental self-defense.

Understanding these mechanisms is of both theoretical and didactic significance, as it allows for the development of skills for the early diagnosis of social isolation and the appropriate selection of interventions. Reflection on these mechanisms supports the development of skills for differentiating between external social losses and internal psychological limitations. This creates a foundation for the development of professional thinking oriented toward a correct assessment of an individual's readiness for social interaction and the prevention of secondary traumatization during the psychological assistance process.

In the post-catastrophic period, the process of social self-isolation is often exacerbated by the subjective perception of being a "burden" to others. It is important to emphasize that the fear of becoming a burden to others functions as a powerful internal barrier that blocks proactive help-seeking, even when a social network is formally available. Understanding this phenomenon allows students to better interpret paradoxical situations where a client declares the availability of support but does not actually utilize it in the process of overcoming a crisis state.

The restoration of interpersonal interaction is further complicated by affective reactions typical of post-traumatic responding, including anger, irritability, and profound disappointment. In the pedagogical context, it is appropriate to consider these states not only as symptoms of traumatic experience but also as factors that directly influence the quality of communication. Simultaneously, within the framework of training psychologists, it is fundamentally important not to limit the focus to documenting destructive tendencies, but to substantiate the scientific necessity of social reintegration as one of the key directions of psychological assistance.

Modern research on the social facilitation of recovery convincingly demonstrates that a high level of perceived social support correlates with increased resilience and better indicators of psychological recovery. Therefore, psychology education should focus on helping future specialists reimagine the role of everyday social contacts - from the immediate family circle to the professional environment.

Of particular importance for the development of psychologists' professional thinking is the analysis of situations in which the primary microsystem of support proves to be functionally exhausted or unable to provide the necessary level of assistance. In such cases, it is crucial to train students to identify and engage resources at various levels: religious communities, mutual aid groups, professional or volunteer associations. From a pedagogical perspective, this fosters the development of a systemic vision of the client’s social context in future psychologists and an understanding that diversifying sources of support not only enhances the rehabilitative effect but also restores a basic sense of social belonging. In this context, the task of purposefully preparing future psychologists

to work with disrupted social ties becomes particularly relevant. This preparation requires not only a clinical understanding of trauma but also mastery of structured algorithms for social reintegration.

Literature Review. Contemporary research consistently indicates that social support constitutes one of the central determinants of psychological recovery following traumatic events. This defines it as a central object of attention both in a psychologist's practical activity and within the system of their professional training. The foundation of this field was laid by R. S. Lazarus and S. Folkman, whose seminal works conceptualized the social environment as a "buffer" capable of mitigating the impact of extreme stressors and promoting the maintenance of mental equilibrium through coping mechanisms [1, pp. 248–250]. A systematic theoretical substantiation of this process is found in the works of S. E. Hobfoll [2, pp. 312–315], whose Conservation of Resources (COR) theory views social support as a critical resource that prevents the loss of personal reserves under stress. Further development of these ideas in the works of L. G. Calhoun and colleagues showed that for long-term adaptation and post-traumatic growth, the quality rather than the quantity of social ties is of decisive importance [3, pp. 722–724]. In the context of post-traumatic stress disorder, social support is considered a dynamic process closely interconnected with the individual's mental state. Meta-analyses of longitudinal studies conducted by L. M. Sippel and colleagues demonstrate that a low level of support is not only a consequence of trauma but also functions as a predictor of PTSD symptom chronicity, forming the so-called "social erosion" model [4, pp. 52–55].

Such data are of fundamental importance for the training of psychologists, as they imply a staged structure of professional assistance, encompassing a preparatory phase (establishing trust and assessing readiness), a diagnostic phase (identifying social lacunae), an interventional phase (addressing support deficits and cognitive attitudes), and an evaluative phase focused on monitoring effectiveness and sustainability of restored ties.

Particular attention is paid to the mechanisms of perceived support. Research by E. F. Acoba and colleagues shows that the subjective feeling of having help available can be more significant for mental health than the objective characteristics of the social network [5, pp. 4–6]. This highlights the necessity of integrating targeted training components into psychology curricula, aimed at developing competencies for working with clients' expectations and interpretations of social interaction. In the works of A. S. Masten on resilience, social ties are considered a basic adaptive system that ensures the restoration of functioning in both children and adults [6, pp. 156–160]. For the educational process, this implies the necessity of an interdisciplinary approach, where training combines knowledge from developmental and social psychology.

These issues acquire particular relevance in the context of war and mass social trauma. Research by C. Moret-Tatay in zones of armed conflict indicates the critical role of informal communities and volunteer networks in restoring social identity [7, p. 218]. Within the Ukrainian scholarly context, which reflects the broader challenges of societies exposed to prolonged collective trauma, O. V. Chuiko, A. M. Holotenko, and O. M. Ihnatovych consider veteran support as a systemic resource that integrates individual, family, and community levels [8, pp. 48–50; 9, p. 82]. The phenomenon of collective resilience under conditions of prolonged crises is analyzed in detail in the works of V. V. Yatchenko and I. A. Klymenko [10, pp. 15–18].

In summary, effective professional training, as concluded by S. P. Yalanska and colleagues, must include the development of practical skills for facilitating social support and working with mutual aid networks [11, p. 138]. Furthermore, social support is also viewed as a resource for the specialist themselves which, according to O. I. Yakymchuk and A. V. Suliatytskyi, prevents professional burnout and secondary traumatization [12, pp. 62–64]. Thus, the reviewed literature confirms that fostering competencies in future psychologists for the active construction and facilitation of social ties is an essential condition for effective psychological assistance at both individual and societal levels.

Research Objectives. The aim of this study is to substantiate and systematize theoretical and methodological approaches to the restoration of social ties in individuals affected by catastrophic events, with a specific focus on developing algorithmic tools applicable to Master's-level training of future psychologists working in contexts of post-traumatic social disintegration.

Presentation of the main material. *Methodological, Ethical, and Psychological Foundations for Actualizing Social Resources in Psychology Training.*

The restoration of social ties in the post-catastrophic period acquires particular scientific and educational significance in the context of in conflict-affected societies, where the prolonged impact of military and social traumatic factors generates a massive demand for psychological assistance. In the process of training psychologists, it is essential to recognize that after catastrophic experiences an individual's cognitive, emotional, and energetic resources are often severely depleted and primarily directed toward maintaining basic psychological stability.

It is fundamentally important to foster awareness of the affected individual’s autonomy as a core value of professional interaction. In the conditions of modern Ukraine, where a significant part of the population has experienced the loss of home, social status, or loved ones, previous social experience acquires special subjective weight. The duration and depth of social

ties built prior to the catastrophic situation determine the individual significance of their loss. This requires future specialists to be able to support the client's individual pace of social reintegration. Under such conditions, forced or premature socialization may act not as a factor of recovery, but as a source of additional psychological destabilization.

An important component of psychologists' professional training involves learning to differentiate psychological states that block social interaction. In particular, within the context of the mass experience of loss characteristic of Ukrainian society during the war, the grieving process often becomes a dominant factor in social isolation.

Analysis of premorbid models of interpersonal interaction requires separate methodological attention. This is particularly relevant for modern Ukraine, where the social networks of many individuals prior to the catastrophe might have already been marked by power asymmetry, violence, or chronic emotional exploitation. In such cases, the restoration of social ties cannot be limited to the instrumental engagement of contacts; instead, it transforms into a corrective process. This aspect should be integrated into Master's-level training courses as part of fostering professional responsibility in future psychologists.

Special methodological and didactic attention is required when addressing age-specific features of social reintegration, particularly in childhood. Within the framework of Master's-level psychological training, it is crucial to emphasize that for a child, the leading mechanism for processing intense emotional and physiological reactions is play activity, which provides a symbolic mastery of experience and the restoration of social roles. This necessitates specialized training for future psychologists to work with children in post-catastrophic conditions, focusing on play-based and family-oriented methods of restoring social interaction.

In the pedagogical context, this highlights the importance of purposefully developing future psychologists' competencies in facilitating play-based interaction within small groups. Work with the adult environment surrounding the child must also be included in Master's level educational programs within this discourse. For war-affected populations, where a significant portion of adults are themselves in a state of chronic stress, this aspect acquires particular practical significance.

A significant methodological component of subject-oriented planning is the preliminary reflection on the individual and cultural experience of the affected person. Traumatic events actualize not only personal resources but also deep-seated ethnocultural codes of support, which define acceptable forms of interaction, ways of experiencing loss, and models of social solidarity. For modern Ukraine, characterized by cultural diversity and the presence of both

traditional and modernized forms of communities, this aspect acquires particular practical significance. It is important to develop in future psychologists the skills needed to explore cultural rituals and traditions of social interaction within therapeutic or counseling dialogue.

Within university-level psychology training, these principles should be integrated into educational case studies and workshops that promote ethical sensitivity and respect for the client's pace of recovery.

Step 1: Social Network Visualization Using the Social Support Map in Psychology Training.

The practical process of restoring social capital in difficult life circumstances begins with making the affected individual's current network of social contacts visible and structured. Within psychology training, this stage should be understood not only as a diagnostic procedure but also as an educational and reflective tool. The methodology for constructing a Social Support Map relies on creative and flexible forms of visualization, which are particularly important when working with post-traumatic states characterized by cognitive rigidity and attentional narrowing. For future psychologists, working with metaphorical models becomes an effective way to develop cognitive flexibility when engaging with a client's lived experience. This approach creates a safe space for the actualization of complex or painful social memories without direct immersion in traumatic content.

From a pedagogical perspective, the visualization process facilitates the recovery of memories related to social ties lost or disrupted by catastrophic events. This is particularly relevant in the Ukrainian context of mass disruptions within family, professional, and territorial communities. Within the educational process, this tool functions as a core training exercise for developing students' systemic understanding of the client's social context.

At the initial stage, social mapping serves a dual function: it provides a preliminary assessment of available social resources while simultaneously developing students' skills for sensitive and ethical work with the client's social environment.

The Vector Model of Social Mapping as a Scientific and Practice-Oriented Training Algorithm for Master's-Level Psychologists.

In the training of psychologists, at both the Bachelor's and Master's levels, social mapping is conceptualized as an algorithmic process integrating diagnostic, reflective, and projective functions. The proposed scientific and practical algorithm for creating a **Social Support Map** is based on four core vectors that enable systematic analysis of the affected individual's social experience.

The **first vector** is **resource monitoring**, aimed at identifying individuals who are actually present in the affected person's current social network. In the

pedagogical dimension, it is crucial to train future psychologists to distinguish between the formal presence of a contact and its actual functionality, assessing the level of emotional support provided in crisis situations. This approach helps prevent the illusion of "social saturation" that is common in digitally mediated environments.

The **second vector** is **reconstructive search**, which involves identifying contacts lost due to catastrophic events but potentially significant for the recovery process.

Reconstructive search does not imply the automatic restoration of interaction; rather, it requires a preliminary assessment of psychological readiness and the appropriateness of re-engaging these ties.

The **third vector** focuses on identifying relationships that, at the current stage, are energetically exhausting, conflictual, or destructive. For future psychologists, it is fundamentally important to understand that a temporary reduction in the intensity of interaction is not a social failure but may act as an adaptive self-preservation strategy.

The **fourth vector** is aimed at developing strategies to improve the quality of existing relationships. This vector emphasizes qualitative change rather than quantitative expansion, aiming to enhance functional effectiveness through clearer roles, boundaries, and expectations.

The cumulative application of these vectors supports the individual's transition from experiences of chaos and isolation toward a structured understanding of their social world.

The process of populating the map involves a clear prioritization of social resources. Primary attention is given to subjectively most significant contacts within the family and the local community. Subsequently, remote forms of connection (digital communications) are gradually integrated into the analysis. It should be noted that the process of social mapping is potentially capable of actualizing traumatic memories related to the death of loved ones, the severance of significant relationships, or forced family separation. In the training of future psychologists, it is crucial to develop skills for recognizing when mapping ceases to be resourceful and begins to pose a risk of re-traumatization. In cases of significant emotional overload, the exercise should be temporarily suspended and replaced with stabilization techniques.

Thus, the integration of various aspects of social mapping fosters in psychologists the ability to work with different categories of clients in the context of mass social trauma. Master's-level training requires a shift from the acquisition of theoretical knowledge toward the development of strategic planning competencies in psychological assistance. The vector model of social mapping becomes a tool of analytical synthesis for the Master's student, allowing them not

only to document the disruption of ties but also to forecast the resourceful potential of the client's microsocial environment.

Step 2. Analysis of Social Support Structure and Functional Modularity as a Core Professional Competence of the Psychologist.

The completion of the graphical stage of social mapping creates a methodological foundation for the second step, focused on the functional assessment of social ties. For students of psychological education, it is fundamentally important to emphasize that at this stage, work with the social network moves from a descriptive level toward structured psychological analysis. Here, the specialist's key task is to facilitate the process of differentiating social resources according to their substantive and regulatory functions. Such differentiation is a vital element of professional training, as it prevents the oversimplified reduction of social support to a single, universal resource.

The social network of the affected individual is not a homogeneous structure. Given that Ukraine's current reality is characterized by prolonged social instability and mass changes in life roles.

Such modularity increases the flexibility of the support system and prevents its overload by a single dominant resource, which is particularly important under conditions of prolonged social instability.

Thus, the second step transforms the social map from a purely visual tool into a functional rehabilitation strategy. In the context of training psychologists in modern Ukraine, this means fostering the ability not only to document social ties but also to professionally interpret their role in long-term post-traumatic recovery.

Designing an Individualized Social Support Plan as a Projective Stage of Psychological Assistance.

The results of the functional analysis of the **Social Support Map** serve as the conceptual foundation for developing an individualized social support plan. For students in the psychological profession, it is crucial to emphasize that the key task at this stage is not the mechanical expansion of the network of contacts, but rather conscious work with so-called “resource lacunae,” defined as deficits in specific types of support that are critical for recovery.

The scientific and practical algorithm for designing social changes is implemented through several directions of projective modifications, each of which must be separately practiced during the professional training of Master's level psychologists.

The **first direction** is the **compensation for functional deficits**, which involves searching for new or restoring lost sources of those specific types of support that are lacking: emotional acceptance, constructive advice, or practical assistance. This approach makes it possible to avoid the ineffective accumulation of homogeneous contacts.

The **second direction** is the **reconstruction of interrupted social ties**, associated with the identification of significant individuals with whom contact was lost due to catastrophic events. In the pedagogical context, it is essential to develop specialists' skills in realistically assessing both the feasibility and psychological appropriateness of restoring such ties.

The **third direction** involves the **regulation of interaction intensity**, which consists of the conscious redistribution of temporal and emotional resources. This pertains both to increasing participation in supportive and constructive relationships and to the temporary minimization of contacts that are destructive or exhausting at the current stage of recovery. This component has particular preventive value in reducing the risk of recurrent emotional exhaustion in a population living under conditions of war.

The **fourth direction** (**correcting the quality of existing relationships**) focuses not on replacing contacts but on the qualitative improvement of communication within the already established network. Restoring trust and fostering more assertive interaction models constitute essential professional competencies of future psychologists.

The **fifth direction** is the **expansion of social space through inclusion**, specifically through involvement in community initiatives, volunteer, professional, or religious communities. This can facilitate the development of altruistic motivation and the transition from a passive position to that of an active community participant.

Thus, psychological support shifts from mere problem documentation toward the joint construction of a renewed social reality aligned with the individual's current recovery needs.

Step 3. Differentiation of Therapeutic Interventions in Implementing the Social Reintegration Plan.

The transition to the practical implementation of the social support plan involves a deliberate selection of psychological tools aligned with identified resource lacunae and specific reintegration goals. In the training of specialists in the psychological field, it is fundamentally important to foster an understanding that this stage is not universal but situationally determined and context-sensitive, where each problem area of the social network requires a distinct therapeutic logic of intervention. It is at this stage that a specific short-term action algorithm is constructed (ranging from several days to several weeks), within which social tasks are translated into clear psychological interventions. Such differentiation allows for the optimization of the recovery process, taking into account the heterogeneity of post-traumatic needs, which is particularly relevant in contemporary Ukraine, where individuals are often required to cope simultaneously with emotional distress and practical survival demands.

Within the framework of the proposed model, the social reintegration plan is implemented through several differentiated therapeutic strategies.

The **first** is the **cognitive-behavioral problem-solving strategy**, applied in cases of an objective deficit of social resources or the need to expand the support network. Typical examples include children's adaptation to new educational environments, integration into new communities, or searching for alternative sources of assistance. Training in problem-solving skills allows the affected individual to decompose the complex and anxiety-inducing task of "seeking support" into a sequence of realistic steps.

The **second** is the **regulatory-emotional strategy**, aimed at working with existing relationships that are conflict-ridden, exhausting, or those that reinforce post-traumatic reactions. Combined with cognitive-behavioral techniques, this approach helps the affected individual establish psychological boundaries in an emotionally sustainable manner, regulate the intensity of affective reactions, and stabilize interpersonal distance. In the training course for psychologists, it is vital to emphasize that not all social ties are subject to active restoration at a given stage of recovery.

The **third** is the **communicative-educational strategy**, oriented toward individuals with a critically limited social network or a pronounced deficit in help-seeking skills. Here, the focus shifts to forming proactive communication strategies and behavioral scripts, developing assertiveness, and overcoming internal barriers - such as the fear of rejection, the feeling of being a "burden" to others, and social shyness. This strategy holds particular restorative value for psychological recovery in populations exposed to prolonged armed conflict.

It is fundamentally important that the action plan remains dynamic and subject to regular review in response to changes in the affected individual's psychological state and the conditions of their social environment. In the training of psychologists, it is advisable to foster skills in the processual assessment of intervention effectiveness. The criterion for success is not only the actual expansion of the social network but also the subjective sense of increased self-efficacy in managing one's own social ties. Within the context of Master's training, this approach facilitates the development of clinical thinking and the skills for the reasoned selection of psychological strategies.

Thus, the implementation of the social support plan is transformed from a tool of external adaptation into a mechanism for internal personality transformation - moving from the position of a passive recipient of help to the role of an active architect of one's own social environment. It is precisely this shift in the subjective position that future psychologists must recognize as one of the key indicators of successful social reintegration amidst the prolonged crisis challenges of modern Ukraine.

Conclusions. The synthesis of theoretical foundations confirms that social support constitutes a fundamental resource for individual resilience and psychological recovery in the post-catastrophic period. S. E. Hobfoll's Conservation of Resources (COR) theory and L. M. Sippel's "social erosion" model demonstrate that a deficit of high-quality social ties not only exacerbates the individual's condition but also functions as a predictor of PTSD chronicity. This necessitates the integration of social support facilitation methods into educational programs for psychological training.

The analysis indicates that the process of restoring social interaction is complicated by a range of subjective barriers: specific avoidance, the exhaustion of cognitive empathy resources, and the client's fear of becoming a "burden" to those around them.

Within the framework of professional training for future specialists, it is crucial to differentiate these states as adaptive self-defense strategies rather than manifestations of asociality. This distinction allows for the avoidance of secondary traumatization during interventions.

The vector model of social mapping is substantiated and proposed as an algorithmic tool for the training of Master's-level psychologists. The model allows for a systemic approach to the client's "social fabric" through four vectors: resource monitoring, reconstructive search, regulation of relationship intensity, and correction of relationship quality. This approach enables the transformation of the social map from a visual instrument into a functional rehabilitation strategy. Integrating the vector model of social mapping into the educational process for psychology students fosters their prognostic competence and readiness to work in multidisciplinary teams focused on restoring population-level mental health.

The findings indicate that the effectiveness of social reintegration in the context of prolonged war depends on the differentiation of therapeutic strategies: cognitive-behavioral (problem-solving), regulatory-emotional (distance stabilization), and communicative-educational (overcoming internal barriers). A key indicator of the effectiveness of a psychologist's professional training success is the ability to facilitate a shift in the client's subjective position - from a passive recipient of aid to an active architect of their own social environment.

Prospects for further research include the development of specific modules for Master's programs that combine an anthropological approach, the study of ethnocultural codes of support, and digital methods of social mapping in the context of remote psychological assistance.

The results obtained can be integrated into Master's level educational programs for psychologists, particularly in courses on crisis, social, and military psychology, and serve as a foundation for the development of specialized training courses and workshops.

References:

1. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
2. Hobfoll, S. E. (2002). Social support as a resource: A conservation of resources theory perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 312–328.
3. Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Cann, A., & Hanks, E. A. (2022). Positive outcomes following trauma and loss: An updated review. *Journal of Traumatic Stress*, 35(3), 720–732.
4. Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2024). How social support impacts posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(1), 45–72.
5. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
6. Acoba, E. F., Rodriguez, J. S., & Lee, J. Y. (2024). Perceived social support as a mediator of trauma recovery. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1287462.
7. Moret-Tatay, C. (2025). Social networks, collective trauma, and resilience in conflict-affected societies. *International Journal of Psychology*, 60(2), 215–227.
8. Chuiko, O. V., & Holotenko, A. M. (2017). Social support as a factor of psychological adaptation of internally displaced persons. *Psychological Journal*, 3, 45–56.
9. Ihnatovych, O. M. (2025). Psychological resources for overcoming traumatic experience in conditions of armed conflict. *Actual Problems of Psychology*, 12(1), 78–89.
10. Yatchenko, V. V., & Klymenko, I. A. (2025). Collective trauma and resilience in transitional societies. *Social Psychology*, 2, 12–25.
11. Yalanska, S. P., Rudenko, N. M., & Kozlova, L. V. (2025). Training psychologists to work with the consequences of war: Educational and ethical challenges. *Scientific Perspectives*, 4, 134–146.
12. Yakymchuk, O. I., & Suliatytskyi, A. V. (2024). Professional resilience of psychologists working with trauma. *Psychology and Society*, 1, 59–71.

Література:

1. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
2. Hobfoll, S. E. (2002). Social support as a resource: A conservation of resources theory perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 312–328.
3. Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Cann, A., & Hanks, E. A. (2022). Positive outcomes following trauma and loss: An updated review. *Journal of Traumatic Stress*, 35(3), 720–732.
4. Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2024). How social support impacts posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(1), 45–72.
5. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
6. Acoba, E. F., Rodriguez, J. S., & Lee, J. Y. (2024). Perceived social support as a mediator of trauma recovery. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1287462.
7. Moret-Tatay, C. (2025). Social networks, collective trauma, and resilience in conflict-affected societies. *International Journal of Psychology*, 60(2), 215–227.
8. Chuiko, O. V., & Holotenko, A. M. (2017). Social support as a factor of psychological adaptation of internally displaced persons. *Psychological Journal*, 3, 45–56.
9. Ihnatovych, O. M. (2025). Psychological resources for overcoming traumatic experience in conditions of armed conflict. *Actual Problems of Psychology*, 12(1), 78–89.
10. Yatchenko, V. V., & Klymenko, I. A. (2025). Collective trauma and resilience in transitional societies. *Social Psychology*, 2, 12–25.

11. Yalanska, S. P., Rudenko, N. M., & Kozlova, L. V. (2025). Training psychologists to work with the consequences of war: Educational and ethical challenges. *Scientific Perspectives*, 4, 134–146.

12. Yakymchuk, O. I., & Suliatytskyi, A. V. (2024). Professional resilience of psychologists working with trauma. *Psychology and Society*, 1, 59–71.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDC 378 + 372.881.111.22

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1400-1412

Lysenko Olena Anatoliyivna Ph.D.(Pedagogical Sciences), Associate Professor at the English Language and Translation Department, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2919-9343

Mudrynych Svitlana Yuriivna Ph.D. (Linguistics), Associate Professor at the English Language and Translation Department, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4524-0935

Maslova Larysa Oleksandrivna Senior Lecturer at the English Language and Translation Department, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8279-2077

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN STUDENTS OF LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the role of artificial intelligence (AI) in the formation of speaking skills of students of language specialties in higher education institutions. In the context of the rapid digitalization of the educational space and the spread of blended and distance learning formats, the search for effective technological solutions for the development of speaking as one of the most complex and resource-intensive speech competencies is of particular relevance. The article considers the main classes of modern AI tools, in particular automatic speech recognition systems (ASR), generative chatbots, automatic pronunciation scorers, speech synthesis platforms (TTS) and combined digital environments, and also analyzes their pedagogical functions, didactic potential and limitations. Based on a systematic review of empirical research and meta-analyses from the last five years, the impact of AI on the development of pronunciation, fluency, communicative confidence, motivation and autonomy of students is highlighted. Particular attention is paid to the examples of practical use of tools such as ChatGPT, ELSA Speak, TalkPal AI, Speeko and Microsoft Copilot for Education in oral language development training courses. At the same time, key challenges of AI implementation are outlined, including limited accuracy of ASR across accents, insufficient assessment of prosodic characteristics of speech, the risk of over-reliance on automatic feedback and ethical issues of confidentiality and algorithmic bias.

As a result of the study, methodological recommendations were formulated regarding the pedagogically sound integration of AI into the educational process, taking into account the balance between automated and teacher-provided feedback.Prospects for further scientific research aimed at studying the long-term effects of using AI and its impact on the emotional and motivational aspects of oral speech are outlined.

Keywords: artificial intelligence, oral speech, language skills, students,e ducational technologies, innovative teaching methods.

Лисенко Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і перекладу, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https// orcid.org/0000-0003-2919-934

Мудринич Світлана Юріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і перекладу, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4524-0935

Маслова Лариса Олександрівна старший викладач кафедри англійської мови і перекладу, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8279-2077

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ФОРМУВАННІ РОЗМОВНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ МОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу ролі штучного інтелекту (ШІ) у формуванні навичок усного мовлення студентів мовних спеціальностей у закладах вищої освіти. У контексті стрімкої цифровізації освітнього простору та поширення змішаних і дистанційних форматів навчання особливої актуальності набуває пошук ефективних технологічних рішень для розвитку говоріння як однієї з найбільш складних і ресурсо-містких мовленнєвих компетентностей. У статті розглянуто основні класи сучасних ШІ-інструментів, зокрема системи автоматичного розпізнавання мовлення (ASR), генеративні чат-боти, автоматичні скорери вимови, платформи синтезу мовлення (TTS) та комбіновані цифрові середовища, а також проаналізовано їхні педагогічні функції, дидактичний потенціал і обмеження.

На основі систематичного огляду емпіричних досліджень і мета-аналізів останніх п’яти років висвітлено вплив ШІ на розвиток вимови, плавності мовлення, комунікативної впевненості, мотивації та автономії

студентів. Особливу увагу приділено прикладам практичного використання таких інструментів, як ChatGPT, ELSA Speak, TalkPal AI, Speeko та Microsoft Copilot for Education у навчальних курсах з розвитку усного мовлення.

Водночас окреслено ключові виклики впровадження ШІ, серед яких обмежена точність ASR для різних акцентів, недостатня оцінка просодичних характеристик мовлення, ризик надмірної залежності від автоматичного фідбеку та етичні питання конфіденційності й упередженості алгоритмів.

У результаті дослідження сформульовано методичні рекомендації щодо педагогічно доцільної інтеграції ШІ у навчальний процес з урахуванням балансу між автоматизованим і викладацьким зворотним зв'язком. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, спрямованих на вивчення довгострокових ефектів використання ШІ та його впливу на емоційно-мотиваційні аспекти усного мовлення.

Ключові слова: штучний інтелект, усне мовлення, мовні навички, студенти, навчальні технології, інноваційні методи навчання.

Problem statement. The rapid development of digital technologies and, in particular, artificial intelligence methods are significantly transforming the process of teaching foreign languages in higher education institutions. Oral speech is traditionally considered one of the most difficult for the formation of speech competencies, as it requires intensive practice, high-quality feedback and work with phonetic and prosodic aspects. Even in classic works on computer-mediated language learning [4 ; 16] it was emphasized that digital technologies can expand the opportunities of language practice, but their effectiveness depends on pedagogical design. Oral speech is one of the most resource-intensive and at the same time critically important competencies: its formation requires regular practice, individual feedback and work on prosody and pronunciation. AI tools (chatbots with generative capabilities, automatic speech recognition systems - ASR, automatic pronunciation scorers, etc.) offer scalable solutions for simulating communicative situations, prompt individual feedback, and adaptive task selection - therefore, studying their impact on the formation of oral speech is an urgent scientific and practical problem [6].

ChatGPT is a versatile AI chatbot used for generating and revising texts, explaining concepts, practicing dialogues, and supporting language learning in a flexible way. ELSA Speak is a pronunciation-focused tool that uses automatic speech recognition to analyze learners' speech and provide detailed, instant feedback on sounds, stress, and intonation. TalkPal AI is designed for speaking practice through interactive text and voice conversations with an AI tutor, helping learners develop fluency and confidence. Speeko functions as an AI speech coach, analyzing aspects such as tempo, clarity, pauses, and filler words to improve oral

performance and public speaking skills. Microsoft Copilot for Education is an AI assistant integrated into Microsoft 365 that supports teaching and learning by helping create, summarize, adapt, and personalize educational content while assisting both teachers and students.

Modern AI tools (ASR, generative chatbots, automatic pronunciation scorers) significantly expand these capabilities, providing personalized, scalable, and often instant feedback. The relevance of the topic is enhanced by the transition to blended and distance learning, which actualizes the need for autonomous tools for practicing oral speech outside the classroom. The relevance of the topic is enhanced by several factors. First, the emergence of generative models and improvements in ASR over the past few years have made it possible to create realistic speech dialogues and immediately return detailed information about pronunciation and intention to the student. Second, the COVID-19 pandemic and the steady shift to blended and distance learning have increased the need for autonomous tools for practicing oral speech outside the classroom. Third, pedagogical research increasingly focuses not only on effectiveness (learning outcomes), but also on the emotional, motivational, and ethical consequences of AI implementation (e.g., the impact on student confidence, anxiety, and autonomy). Empirical reviews and meta-analyses in recent years confirm that these issues are not only technical but also pedagogically important [18].

Analysis of recent research. A wide range of problems on the use of AI technologies in the process of teaching and learning foreign languages have been in the focus of different scientists.

1. ***Methodological reviews and ASR reviews.*** A systematic review of ASR applications in L2 learning shows that ASR tools provide advantages in diagnosing and training segmental aspects of pronunciation, but often ignore prosodic (intonation, rhythm) features—and points to technical limitations in recognition accuracy for different L1 users [7].

2. ***AI chatbots and generative systems for oral practice***. A systematic review of AI chatbots in spoken English practice shows positive effects on engagement, confidence, and reduced speech anxiety, as well as increased speaking performance in a number of studies; at the same time, the authors note the unevenness of methodologies and the need for long-term controlled experimental studies [6].

3. ***Quantitative meta-analyses of AI effectiveness in L2*****.** Influential meta-analyses from 2024 not only show an overall positive effect of AI interventions on learning outcomes (including speaking), but also find significant moderators of the effect: type of tool (generative chatbot vs. ASR), learning context (classroom vs. extracurricular), duration of intervention, and student level. Xu & Wang conducted the first quantitative meta-analysis on how artificial intelligence

(AI) affects the English language learning achievement. They synthesized data from 40 empirical studies involving 3 290 learners across 10 countries. The key finding was that AI had a large positive effect on English learning outcomes, meaning learners using AI-assisted methods significantly outperformed those in traditional instruction in overall English achievement. The authors also examined moderators, finding that sample size, learning phase, and students' majors influenced the effectiveness of AI interventions, suggesting that context and learner characteristics matter [18].

Guan et al. (2024) showed that GenAI in informal digital learning significantly improves proficiency and self-regulation [8].

4. Limitations and challenges. Systematic reviews **on the use of AI technologies in the process of teaching and learning foreign languages** point a number of recurring issues connected with limitations and challenges of thei use: unequal access to quality tools; ASR errors across languages/accents, insufficient coverage of prosody; risks of students over-reliance on automated feedback; ethical issues (audio privacy, authorship of generative content, model bias). [7]. Based on a review of the last 5 years, the following interim conclusions can be drawn that justify further research on the topic: (1) AI tools demonstrate promising pedagogical effects for the development of oral language skills (in particular, on pronunciation, fluency, and motivation to practice), but their effectiveness is moderated by the type of technology and task design; (2) randomized or well-controlled long-term studies are needed that test not only short-term gains but also the maintenance of speaking skills; (3) practical implementation in university courses requires attention to inclusivity, transparency of feedback, and pedagogical support (integration into tasks, teacher role, assessment) [18].

The aim of this article is to synthesize current empirical data and reviews on the use of AI for the development of oral skills in language students, to identify effective practices and pedagogical designs, and to outline open questions and methodological gaps for further research. The article will analyze in detail the key classes of tools (chatbots/generative agents; ASR systems and automatic scorers; interactive exercises with TTS/paired dialogues), the results of experimental studies, and develops recommendations for teachers and researchers. To deal with everything, mentioned above, we have to cope with a range of tasks:

I. To analyze modern classes of AI tools used in teaching oral communication.

II. To identify the pedagogical advantages and limitations of using AI.

III. To examine examples of the practical application of tools such as ChatGPT, ELSA Speak, TalkPal AI, Speeko, and Microsoft Copilot for Education.

IV. To develop methodological recommendations for integrating AI into speaking skills development courses.

V. To identify prospects for further research in this field.

Research methods. To achieve the research goal, the following methods were used:

1. Literature analysis and systematic review of modern research from 2019 to 2025 on the use of AI in language teaching. 2. Method for comparing the effectiveness of different classes of AI tools (ASR, chatbots, TTS platforms).3. Method of pedagogical observation and analysis of practical cases of integrating AI into training courses. 4. Method of synthesis for formulating methodological recommendations and conclusions on optimal strategies for using AI.

Presentation of the main outcomes of the study. I. 1). Automatic Speech Recognition (ASR) Systems convert spoken language into text, which allows teachers and lecturers draw the analysis of pronunciation, articulation, pauses, fluency, and intonation of language learners. In the context of language learning, they allow students to practice autonomously, receiving quick feedback.

Understanding the practical importance of the studies on the use of AI technologies in the process of teaching and learning foreign languages, we should also highlight the outcomes of current researches.The study on the impact of automatic speech recognition technology on L2 pronunciation and speaking skills showed that the group that worked with ASR with peer correction had significantly better results in pronunciation and overall oral performance compared to the control group [14].

Liu, Y., Ab Rahman, F., & Mohamad Zain, F in their work “A systematic literature review of research on automatic speech recognition in pronunciation learning’’ highlighted that ASR technologies have recently been actively used in EFL/ESL contexts to improve pronunciation and reduce speaking anxiety [11].

Harsh Ahlawat, Naveen Aggarwal, Deepti Gupta made a general overview of ASR technologies and a survey of deep learning approaches. They focused on deep learning architectures, multilingual models, which is important for application in teaching languages with different accents [1].

In the view of everything mentioned above, we should highlight some issues for application of ASR technologies in language teaching: first of all it is the opportunity of instant analysis: the student reads or speaks – the system recognizes, converts to text, analyzes errors.

Another important feature of practical implemetation of ASR technologies is autonomy: the student can train independently, without constant supervision of the teacher. As for challenges, we should notice that ASR can make mistakes with atypical pronunciation, accent, noise or uneven pace, which must be taken into account.

In the view of all studied resources we have developed certain recommendationson plactical implementation of ASR technologies: implement ASR-system as an additional tool, not as a sole method; combine it with feedback from the teacher or peers for better effect; make sure the system is adapted to the specific language/accent of your students (there may be a loss of accuracy).

2. Generative chatbots and conversational agents. These tools (such as ChatGPT, other conversational agents) simulate communicative situations - students can "talk" to the bot, receive answers, exercises, allow you to practice speaking without fear of making mistakes in front of a real interlocutor. Improve motivation, reduce speaking anxiety.

Current research and conclusions. Meta-analysis on a systematic review of AI powered chatbots for English as a foreign language learning showed that chatbots have a positive effect on language proficiency, self-esteem, motivation and reduced anxiety [6].

Research on investigating the role of AI powered conversation bots in reducing speaking anxiety confirms that such bots create a less stressful environment for oral practice, which increases readiness for communication [5].

The use of generative chatbots and conversational agents in practise can be characterised by some peculiarities in language learning. First of all it can be the imitation of a “calm” interlocutor, it means that the student can make mistakes, does not feel social pressure.

At the same time these chatbots can provide great flexibility for language learners: practice can be carried out 24/7, during non-working hours, independently. To use chatbots successfully it is important to focus on adjusting the context, minding the language level of learners and the necessity of making up dialogues close to reality as much as possible.

Having studied the use of **generative chatbots and conversational agents in practise, we can give some practical** recommendations on their use: chatbots should be used as a supplement to live communication. For bigger efficiency it is necessary to develop scenarios that stimulate real communication (not just memorizing phrases). Moreover, it has to be made sure that the bot can provide useful answers/feedback (not just template reactions).

3. Automatic Pronunciation Scorers are systems that evaluate a student’s oral speech by analyzing rhythm, tempo, pronunciation accuracy, pauses, intonation, and issue a numerical score or category (e.g., “Good,” “Needs improvement”) + recommendations for correction.

The article “Developing an Automatic Pronunciation Scorer: Aligning Speech Evaluation Models and Applied Linguistics Constructs” describes the creation of an automatic scorer based on deep neural networks, and shows a high correlation with expert assessments [3].

The article "AI and AI-powered tools for pronunciation training" by Hana Vančová explores the potential of artificial intelligence in improving learners' pronunciation in foreign language education. The author provides an overview of AI-based tools, such as speech recognition systems and pronunciation apps, highlighting their role in offering immediate feedback, individualized practice, and increased learner autonomy. The article emphasizes the pedagogical benefits of integrating AI into pronunciation training, particularly in terms of motivation and accessibility. At the same time, it critically notes existing limitations, including accuracy issues, overreliance on technology, and the continued importance of teacher guidance. Overall, the study offers a clear and practical contribution to the discussion on technology-enhanced pronunciation learning and is especially relevant for language teachers and researchers interested in AI-supported language instruction [15].

Having summarised all the materials connected with the use of **Automatic Pronunciation Scorers,** we can give some tips on their use in language teaching. Very often ASR can provide more accurate data on pronunciation errors (phonemes, stress, pace) than traditional assessment or teacher comments. They can also promote autonomous learning: the student sees what exactly needs to be improved. At the same time ASR have some limitations: they can be insensitive to nuances (accent, individual articulation, changes in pace) and do not always explain why an error occurred.

We can also draw some recommendations for practical use of ASR. Implement such scorers as additional feedback, not as the only assessment criterion. Explain to students that the score received is a tool for self-correction, not final. Check whether the system is suitable for the language level and individual needs of your students.

4. **TTS (Text-to-Speech) Platforms.** TTS systems synthesize voice from text, creating a clear, model sample of pronunciation and intonation patterns. The student listens, repeats, compares his pronunciation with the ideal. In combination with other tools (e.g. ASR), this provides powerful self-control.

The article "The Application of Text to Speech Technology in Language Learning: A Systematic Review" by Widyana et al. shows that TTS technologies can increase motivation, support independent work, although they have limitations (e.g., "artificial" voice, limited intonation expressiveness) [17].

A more recent study "The Effectiveness of Online Text To Speech Tools in Improving EFL Students' Pronunciation" by Önder shows that an online TTS tool, used for 4 weeks, improved word-level pronunciation of Turkish students [21].

Having summarised recent studies connected with the use of TTS systems we can give some tips on their use in language teaching. Synthetic voice provides

a clear model (without background noise, artifacts) so the student can compare his pronunciation. TTS systems can be characterised by accessibility: any text can be "voiced" and listened to/repeated. At the same time TTS systems have some limitations: they do not always fully reflect natural pronunciation (e.g., intonation, emotionality, pauses, natural fluctuations), which can affect the authenticity of practice.

We can also draw some recommendations for practical use of TTS systems. Use TTS as an auxiliary tool for modeling a pronunciation sample. Encourage students to listen, repeat, record themselves, compare with the model. Combine with a live voice of a teacher or native speaker to provide a more natural context.

5. **Hybrid Digital Platforms** are platforms that integrate multiple tools at once — ASR (speech recognition), chatbots/dialogue agents, automatic scorers, progress analytics, TTS models. The goal is to create a comprehensive environment for oral practice, self-study, feedback, motivation.

Recent research and findings.The study “Design language learning with artificial intelligence (AI chatbots): A systematic review “(Li 2025) analyzes how such hybrid systems affect students’ behavioral, cognitive, emotional, and agency outcomes (e.g., autonomy, self-regulation, communicative readiness) [10].

Having summarised recent studies connected with the use of **Hybrid Digital Platforms** we can single out some peculiarities on their use in language teaching. First of all they can help in creating a full-fledged environment: the student can engage, receive feedback, see progress, get motivated, integrate different types of activities. Moreover they can provide necessary autonomy and independence: systems allow you to work outside the classroom, flexibly, independently. It is important to mention the platform design, its convenience, adaptability to the user, feedback – all these features raise efficiency.

Based on the points discussed above, several practical recommendations can be made for the use of hybrid digital platforms. It is advisable to choose or develop platforms that integrate multiple technologies, such as automatic speech recognition, automated scoring, chatbots, and learning analytics. Clear and intuitive navigation should be provided so that students can easily understand how to use all platform components. In addition, teachers should regularly monitor platform usage and learning outcomes, including the number of completed exercises, time spent on tasks, and students’ progress, as this data is essential for adjusting instruction.

II. At the same time, the advantages of using AI in language learning are evident. AI technologies allow for personalized learning by selecting tasks according to students’ individual levels and needs. They also provide instant feedback, which shortens the time between task completion and error correction. Practicing with AI tools can reduce speaking anxiety, as students can interact with

a bot without direct teacher evaluation. Finally, interactive and gamified elements of AI-based systems increase learner motivation and encourage regular practice.

III. At the same time, attention should be paid to several limitations and challenges of AI technologies in language learning. The accuracy of automatic speech recognition often decreases when students have non-standard accents or when audio recordings are of poor quality. Many AI systems also have difficulties with prosody assessment, as they do not fully account for intonation patterns and speech rhythm. In addition, existing research is often limited by short study periods, small sample sizes, and the limited duration of experimental interventions. Finally, ethical concerns remain significant, including the confidentiality of audio data, the lack of transparency in algorithmic decision-making, and the risk of bias in AI models.

IV. From a methodological perspective, several recommendations should be followed when implementing AI technologies in language education. Automated feedback should be used to support and complement the teacher's pedagogical assessment rather than replace it. The introduction of ASR systems and automated scorers should be gradual and first tested with specific groups of students. It is also important to maintain a balance between automated and human feedback by combining AI-based assessment with the teacher's professional interpretation.

In addition, learning tasks should include prosody and communicative exercises that focus on intonation patterns as well as content assessment. Finally, students should be clearly informed about ethical aspects, particularly issues of confidentiality and the limitations of data use.

Conclusions. The study confirms that artificial intelligence plays a significant role in developing oral skills of students in language institutions of higher education as an effective complement to traditional teaching methods. The analysis of recent research shows that AI tools, including automatic speech recognition systems, generative chatbots and pronunciation assessment programs, contribute to the improvement of pronunciation, fluency, lexical diversity and communicative confidence. AI technologies support individualized learning, provide instant feedback and enable autonomous speech practice in a safe communicative environment, which increases students' motivation and intensity of practice. At the same time, several challenges were identified, such as limited recognition accuracy for different accents, insufficient consideration of pragmatic and prosodic aspects of speech, and ethical issues related to data protection and overreliance on automated feedback. The study demonstrates that the highest effectiveness is achieved when AI tools are integrated with teacher guidance rather than replacing the teacher. Therefore, artificial intelligence has considerable didactic potential in oral skill formation, provided it is implemented

through a pedagogically balanced and ethically responsible approach, which remains a promising direction for further research.

Perspectives for future study. Further research should focus on the long-term impact of artificial intelligence on the development and retention of students' oral speech competence at different stages of higher education.

References

1. Ahlawat, H., Aggarwal, N., & Gupta, D. Automatic speech recognition: A survey of deep learning techniques and approaches. International Journal of Cognitive Computing in Engineering. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijcce.2024.12.007

2. Beatty, K. Teaching and researching computer-assisted language learning. 2nd ed. London : Routledge, 2013. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833774

3. Cai, D., Naismith, B., Kostromitina, M., Teng, Z., Yancey, K. P., & LaFlair, G. T. Developing an automatic pronunciation scorer: Aligning speech evaluation models and applied linguistics constructs. Language Learning. 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/lang.70000

4. Chapelle, C. A. Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681

5. Ding, D., & Muhyiddin Yusof, A. B. Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: A mixed methods study. Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12, Article 1223. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-05550-z

6. Du, J., & Daniel, B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for EFL speaking practice. Computers & Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 5. Article 100230. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

7. Farrús, M. Automatic speech recognition in L2 learning: A review based on PRISMA methodology. Languages. 2023. Vol. 8(4). Article 242. DOI: https://doi.org/10.3390/languages8040242

8. Guan, L., Li, S., & Gu, M. AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. Computers & Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 5. Article 100323. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100323

9. Levis, J. M. Computer technology in teaching and researching pronunciation. Annual Review of Applied Linguistics. 2007. Vol. 27. P. 184–202. DOI: https://doi.org/10.1017/S0267190508070098

10. Li, Y., Zhou, X., Yin, H. B., et al. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory: A systematic review. Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. Article 24. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0

11. Liu, Y., Ab Rahman, F. b., & Zain, F. b. M. A systematic literature review of research on automatic speech recognition in EFL pronunciation. Cogent Education. 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2466288

12. Pennington, M. C. Phonology in English language teaching: An international approach. London : Longman, 1996.

13. Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford : Oxford University Press, 1998.

14. Sun, W. The impact of automatic speech recognition technology on second language pronunciation and speaking skills of EFL learners: A mixed methods investigation. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1210187. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1210187

15. Vančová, H. AI and AI-powered tools for pronunciation training. Trnava : Trnava University, 2023. DOI: 10.2478/jolace-2023-0022

16. Warschauer, M., & Healey, D. Computers and language learning: An overview. Language Teaching. 1998. Vol. 31(2). P. 57–71. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444800012970

17. Widyana, A., & Jerusalem, M. I. The application of text-to-speech technology in language learning: A systematic review. In: Proceedings of the Sixth International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2022). 2022. P. 85–92. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-91-6_14

18. Xu, T., & Wang, H. The effectiveness of artificial intelligence on English language learning achievement: A meta-analysis. System. 2024. Vol. 125. Article 103428. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103428

19. Zakiyah. AI-driven language learning: Can ChatGPT improve student speaking proficiency? KnE Social Sciences. 2024. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v10i14.19071

20. Zhukevych, I., & Spiricheva, O. Transformation of foreign language learning: Artificial intelligence as a tool for developing students' language skills. International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. Vol. 3(3). P. 45–55. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240303.06

21. Önder, F. The effectiveness of online text-to-speech tools in improving EFL students' pronunciation. Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches. 2025. Vol. 5(1). DOI: https://doi.org/10.51383/jesma.2025.116

Література

1. Ahlawat, H., Aggarwal, N., & Gupta, D. Automatic speech recognition: A survey of deep learning techniques and approaches. International Journal of Cognitive Computing in Engineering. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijcce.2024.12.007

2. Beatty, K. Teaching and researching computer-assisted language learning. 2nd ed. London : Routledge, 2013. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315833774

3. Cai, D., Naismith, B., Kostromitina, M., Teng, Z., Yancey, K. P., & LaFlair, G. T. Developing an automatic pronunciation scorer: Aligning speech evaluation models and applied linguistics constructs. Language Learning. 2025. DOI: https://doi.org/10.1111/lang.70000

4. Chapelle, C. A. Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681

5. Ding, D., & Muhyiddin Yusof, A. B. Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: A mixed methods study. Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12, Article 1223. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-025-05550-z

6. Du, J., & Daniel, B. K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for EFL speaking practice. Computers & Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 5. Article 100230. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

7. Farrús, M. Automatic speech recognition in L2 learning: A review based on PRISMA methodology. Languages. 2023. Vol. 8(4). Article 242. DOI: https://doi.org/10.3390/languages 8040242

8. Guan, L., Li, S., & Gu, M. AI in informal digital English learning: A meta-analysis of its effectiveness on proficiency, motivation, and self-regulation. Computers & Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 5. Article 100323. DOI: https://doi.org/10.1016/ j.caeai.2024.100323

9. Levis, J. M. Computer technology in teaching and researching pronunciation. Annual Review of Applied Linguistics. 2007. Vol. 27. P. 184–202. DOI: https://doi.org/10.1017/ S0267190508070098

10. Li, Y., Zhou, X., Yin, H. B., et al. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory: A systematic review. Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12. Article 24. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0

11. Liu, Y., Ab Rahman, F. b., & Zain, F. b. M. A systematic literature review of research on automatic speech recognition in EFL pronunciation. Cogent Education. 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2466288

12. Pennington, M. C. Phonology in English language teaching: An international approach. London : Longman, 1996.

13. Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford : Oxford University Press, 1998.

14. Sun, W. The impact of automatic speech recognition technology on second language pronunciation and speaking skills of EFL learners: A mixed methods investigation. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1210187. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1210187

15. Vančová, H. AI and AI-powered tools for pronunciation training. Trnava : Trnava University, 2023. DOI: 10.2478/jolace-2023-0022

16. Warschauer, M., & Healey, D. Computers and language learning: An overview. Language Teaching. 1998. Vol. 31(2). P. 57–71. DOI: https://doi.org/10.1017/ S0261444800012970

17. Widyana, A., & Jerusalem, M. I. The application of text-to-speech technology in language learning: A systematic review. In: Proceedings of the Sixth International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2022). 2022. P. 85–92. DOI: https://doi.org/10.2991/978-2-494069-91-6_14

18. Xu, T., & Wang, H. The effectiveness of artificial intelligence on English language learning achievement: A meta-analysis. System. 2024. Vol. 125. Article 103428. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103428

19. Zakiyah. AI-driven language learning: Can ChatGPT improve student speaking proficiency? KnE Social Sciences. 2024. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v10i14.19071

20. Zhukevych, I., & Spiricheva, O. Transformation of foreign language learning: Artificial intelligence as a tool for developing students' language skills. International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. Vol. 3(3). P. 45–55. DOI: https://doi.org/ 10.46299/j.isjel.20240303.06

21. Önder, F. The effectiveness of online text-to-speech tools in improving EFL students' pronunciation. Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches. 2025. Vol. 5(1). DOI: https://doi.org/10.51383/jesma.2025.116

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111'276.6:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1413-1423

Shandra Nataliya Andriivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Sciences at the Faculty of Foreign Languages, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https//orcid.org/0000-0003-1321-4828.

BENEFITS OF AI AT ENGLISH-LANGUAGE CLASSES: A PEDAGOGICAL FRAMEWORK AND EVIDENCE-INFORMED IMPLEMENTATION MODEL

Abstract. Artificial intelligence (AI) is rapidly reshaping English-language teaching by enabling scalable feedback, adaptive practice and interactive rehearsal opportunities that are difficult to provide consistently in time-limited classroom settings. This article proposes an evidence-informed pedagogical framework for using AI in English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) classes, with particular attention to B1–B2 learners in university contexts.

The aim of the study is to synthesize research findings on AI-supported language learning and to operationalize the benefits of AI into a practical implementation model that teachers can apply to lesson planning, assessment and learner support. A scoping review of empirical studies and foundational works in computer-assisted language learning was conducted to identify recurring benefit mechanisms: acceleration of formative feedback cycles, expansion of interaction time, personalization of practice pathways, reinforcement of learner autonomy and instructional decision support through analytics.

The results suggest that the most reliable gains appear in writing development when automated writing evaluation is integrated into iterative drafting routines and combined with teacher-led instruction on coherence and genre conventions [1; 2; 3]. Speaking and pronunciation benefits are promising when AI tools provide low-stakes rehearsal and repeated practice, while teachers ensure transfer into authentic communication tasks [4; 5]. Vocabulary and grammar outcomes improve when adaptive systems reduce redundant practice and intensify exposure to learner-specific gaps [6]. At the same time, the evidence highlights that AI effectiveness is conditional: feedback accuracy, task design and learner feedback literacy determine whether AI promotes learning or merely produces polished products [7]. The article concludes that AI is most beneficial when positioned as an assistive learning partner that strengthens formative assessment and individualized practice, while teachers retain responsibility for instructional design, ethical boundaries and evaluation.

Keywords: artificial intelligence, EFL, ESL, English language teaching, formative feedback, automated writing evaluation, chatbots, adaptive learning, pronunciation technology, learning analytics, learner autonomy.

Шандра Наталія Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів факультету іноземних мов, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, http://orcid.org/0000-0003-1321-4828.

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ШІ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕДАГОГІЧНА ОСНОВА ТА ДОКАЗОВА МОДЕЛЬ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ

Анотація. Штучний інтелект (ШІ) швидко змінює викладання англійської мови, забезпечуючи масштабований зворотний зв'язок, адаптивну практику та інтерактивні можливості для повторення, які важко постійно забезпечувати в умовах обмеженого часу в аудиторіях. У цій статті пропонується науково обґрунтована педагогічна основа для використання ШІ на заняттях з англійської як іноземної (EFL) та англійської як другої мови (ESL), з особливою увагою до студентів рівня B1–B2.

Метою наукової розвідки є синтез результатів досліджень щодо вивчення мови за допомогою штучного інтелекту та практичне впровадження переваг штучного інтелекту, який викладачі можуть застосовувати для планування занять, оцінювання та підтримки студентів. Було проведено огляд емпіричних досліджень та фундаментальних робіт з комп'ютерного навчання мови для визначення переваг, а саме: прискорення циклів формувального зворотного зв'язку, розширення часу взаємодії, персоналізація практичних шляхів, посилення автономії студентів та підтримка навчальних рішень за допомогою аналітики.

Результати показують, що найнадійніші покращення розвитку письма спостерігаються, коли автоматизоване оцінювання письма інтегровано в ітеративні процедури складання плану та поєднується з навчанням під керівництвом викладача щодо зв'язності та жанрових норм [1; 2; 3]. Переваги для говоріння та вимови є багатообіцяючими, коли інструменти штучного інтелекту забезпечують повторення та багаторазову практику з метою успішного спілкування іноземною мовою [4; 5]. Результати поповнення словникового запасу та вдосконалення граматики покращуються, коли адаптивні системи зменшують надлишкову практику та посилюють вплив прогалин, характерних для студента [6]. Водночас, дані підкреслюють, що ефективність ШІ є умовною: точність зворотного зв'язку,

розробка завдань та грамотність студентів визначають, чи сприяє ШІ навчанню, чи просто створює відшліфовані продукти (Shute, 2008).

У статті робиться висновок, що ШІ є найбільш корисним, коли його позиціонують як допоміжного партнера у навчанні, який посилює формувальне оцінювання та індивідуалізовану практику, тоді як викладачі є відповідальними за розробку траєкторії навчання, етичні межі та оцінювання.

Ключові слова: штучний інтелект, англійська мова, викладання англійської мови, формувальний зворотний зв'язок, автоматизована оцінка письма, чат-боти, адаптивне навчання, технологія вимови, аналітика навчання, автономія студента.

Formulation of the problem. English-language education has long relied on technology to increase access to authentic input, practice opportunities and feedback. Within computer-assisted language learning (CALL), the use of intelligent systems has gradually expanded from rule-based tutoring to data-driven tools capable of recognizing patterns in learner language and responding dynamically. Contemporary AI tools now support teachers and learners through automated feedback, conversational practice, adaptive exercises and performance analytics.

These tools are particularly relevant for EFL/ESL contexts where classroom time is limited and where learners often require extensive exposure and practice beyond scheduled lessons [8].

Despite growing adoption, AI integration remains pedagogically uneven. In some cases, AI is used as a replacement for learning processes, encouraging learners to outsource drafting, summarizing or translation tasks. In other cases, AI becomes a meaningful formative partner that increases the frequency and quality of practice. This difference suggests that AI benefits should be understood not as inherent properties of software but as outcomes shaped by task design, teacher mediation and learner agency [7; 9].

This article addresses the need for a structured, evidence-informed understanding of AI benefits in English-language classes. Rather than listing tools, it explains how AI can be integrated into pedagogy through a framework that links AI functions to learning mechanisms and classroom decisions.

Analysis of recent research and publications. Recent scholarly publications demonstrate a marked shift from exploratory studies of AI tools toward more pedagogically grounded and ethically informed research agendas. Since approximately 2020, the literature has increasingly focused on empirical classroom-based investigations rather than tool descriptions with a growing emphasis on learning processes, feedback interpretation and learner agency. Studies published in leading

journals of computer-assisted language learning indicate that automated writing evaluation, generative AI assistants, and conversational agents are most effective when embedded within structured pedagogical frameworks that emphasize revision, reflection, and communicative transfer [10; 11].

Meta-analytical and review-oriented publications also highlight a move toward mixed-methods designs, combining quantitative performance measures with qualitative data on learner perceptions and strategy use. At the same time, recent research increasingly addresses ethical dimensions such as academic integrity, data privacy, and algorithmic bias, reflecting broader concerns in educational technology scholarship [9]. Overall, current publication trends suggest a maturation of the field: AI is no longer examined as a novelty but as a mediating tool whose educational value depends on instructional design, teacher mediation and learners' feedback literacy.

The purpose of the article is to examine the benefits of AI in English-language classes and to offer a pedagogical framework that translates research findings into implementable classroom practices. The study is guided by three research questions:

1) Which benefits of AI are most consistently supported by empirical research in EFL/ESL settings?

2) Which mechanisms explain why AI may improve learning outcomes (feedback, practice intensity, personalization, autonomy)?

3) What implementation conditions maximize benefits while minimizing risks related to accuracy, integrity, and equity?

Presenting main material.

Methods

A scoping-review approach was selected to map the breadth of research on AI-supported language learning and to synthesize evidence across multiple AI tool categories. Sources included peer-reviewed journal articles, research monographs, and review studies in the field of CALL. The synthesis focused on studies addressing at least one of the following AI functions: automated writing evaluation, conversational agents and chatbots, speech recognition for pronunciation practice, adaptive vocabulary/grammar platforms, and learning analytics dashboards.

The analysis proceeded in three steps. First, studies were grouped by skill focus (writing, speaking, vocabulary/grammar, affective outcomes). Second, reported benefits were coded into mechanism categories.

Third, a teacher-facing implementation model was developed to connect mechanisms to classroom routines and assessment design. In addition, an illustrative coding of 30 representative studies was used to generate descriptive pie charts that visualize tool-type and outcome distributions.

Results

The synthesis indicates that AI benefits in English-language classes cluster around five mechanism domains. Each domain describes a pathway through which AI can contribute to learning when integrated with appropriate pedagogy.

Mechanism 1: Faster formative feedback loops (especially in writing)

Formative feedback is most effective when it is timely, actionable and followed by opportunities to revise. In writing instruction, teachers often struggle to provide detailed feedback on multiple drafts, particularly in large classes. Automated writing evaluation (AWE) tools can provide rapid feedback on grammar, mechanics and some lexical features, enabling learners to revise more frequently and to engage in iterative drafting cycles [1].

Evidence suggests that AWE supports improvements in accuracy and text quality when learners are trained to interpret feedback and when teachers retain responsibility for discourse-level evaluation [2]. From a process-writing perspective, AI is most beneficial when it supports repeated drafting and encourages reflection on patterns rather than one-time correction [3].

In practice, teachers can use AI feedback to shift classroom time toward higher-order concerns such as argumentation, cohesion and genre conventions, while AI handles routine detection of mechanical errors. This division of labor does not reduce teacher importance; it reallocates teacher expertise to areas where human judgment is indispensable.

Mechanism 2: Increased practice intensity and interaction time

Language development requires extensive practice, yet classroom schedules often limit opportunities for individualized speaking and writing output. Task-based language teaching emphasizes the value of meaningful interaction and output that pushes learners to express precise meanings [4]. AI chatbots and conversational agents can expand interaction time by providing additional practice outside the classroom.

Learners may experience reduced anxiety when practicing with non-judgmental conversational partners which can increase willingness to communicate. Such affective benefits can be especially important for intermediate learners who have sufficient language resources to speak but hesitate due to fear of errors or peer evaluation [12]. Research-based discussions of chatbots in language learning emphasize their potential as rehearsal tools that complement rather than replace, human communication [10].

Mechanism 3: Personalization and adaptive pathways for vocabulary and grammar

Vocabulary acquisition is strongly linked to comprehension, fluency and writing quality. Adaptive systems can personalize vocabulary practice by adjusting difficulty, spacing repetitions and targeting items that learners struggle

with. This reduces inefficient practice and supports retention, especially in heterogeneous classes where lexical gaps differ widely [6].

Similarly, adaptive grammar practice can provide targeted feedback and examples that respond to learner performance. However, to avoid purely mechanical practice, teachers should connect adaptive exercises to communicative tasks where forms must be used to express meaning. In this model, AI strengthens accuracy while the teacher ensures functional use and pragmatic appropriateness.

Mechanism 4: Strengthening learner autonomy and self-regulation

Autonomy is a critical factor in successful language learning. AI can support autonomy by offering on-demand explanations, personalized practice recommendations and progress dashboards. These features can help learners set goals, monitor progress and sustain learning routines. Motivation theory suggests that perceived progress and manageable challenges support persistence and engagement [12].

Nevertheless, autonomy depends on feedback literacy. Learners must be able to evaluate AI suggestions critically and decide whether a recommendation improves clarity, register or correctness. Formative feedback research indicates that learners benefit when they understand the purpose of feedback and can apply it strategically [7]. Therefore, teachers should explicitly teach how to interpret AI feedback and how to verify uncertain suggestions using rules, examples or teacher consultation.

Mechanism 5: Teacher decision support through analytics and automation

AI can assist teachers by summarizing performance data and highlighting patterns such as recurring error types, low participation or incomplete practice. Learning analytics may enable earlier interventions and more differentiated instruction, particularly in large groups. Reports on AI in education emphasize that analytics can support teacher decision-making but should be used transparently and ethically with attention to privacy and fairness [9].

Automation is most beneficial when it reduces repetitive workload without removing teacher agency. For example, AI can generate quick diagnostic summaries but teachers still decide which errors to prioritize and how to address them in instruction.

Table 1

AI Functions, Classroom Roles and Evidence-Informed Benefits

AI function	*Primary skill focus*	*Teacher role*	*Benefit pathway*
Automated feedback (AWE)	Writing accuracy and revision	Coach revision strategy; assess coherence	More drafts + faster correction cycles [2]
Conversational agents	Speaking fluency and confidence	Design role-plays; evaluate transfer	More interaction time; lower anxiety [10]
Speech recognition	Pronunciation and fluency	Teach phonological rules; monitor progress	Noticing and rehearsal [5]
Adaptive practice	Vocabulary and grammar	Align practice with course goals	Personalized retention and gap-filling [6]
Analytics dashboards	Cross-skill monitoring	Differentiate instruction; intervene early	Data-informed teaching [9]

Table 2

Implementation Model: AI-Supported Lesson Cycle (University B1–B2)

Lesson phase	*AI-supported activity*	*Learner product*	*Assessment / control*
Pre-class input	AI-generated vocabulary set from topic reading (teacher-approved)	Personalized word list + examples	Teacher checks appropriateness; mini-quiz
In-class task	Role-play rehearsal with chatbot (scenario-based)	Dialogue notes + key phrases	Teacher observation; peer feedback
Drafting	AWE-assisted first draft of a paragraph	Draft 1 + revision log	Require justification of changes; originality check
Revision	Second draft after teacher conference	Draft 2 with improvements	Rubric focusing on coherence and argument

Lesson phase	*AI-supported activity*	*Learner product*	*Assessment / control*
Reflection	AI-supported self-assessment prompts	Short reflection (150–200 words)	Teacher grades reflection quality

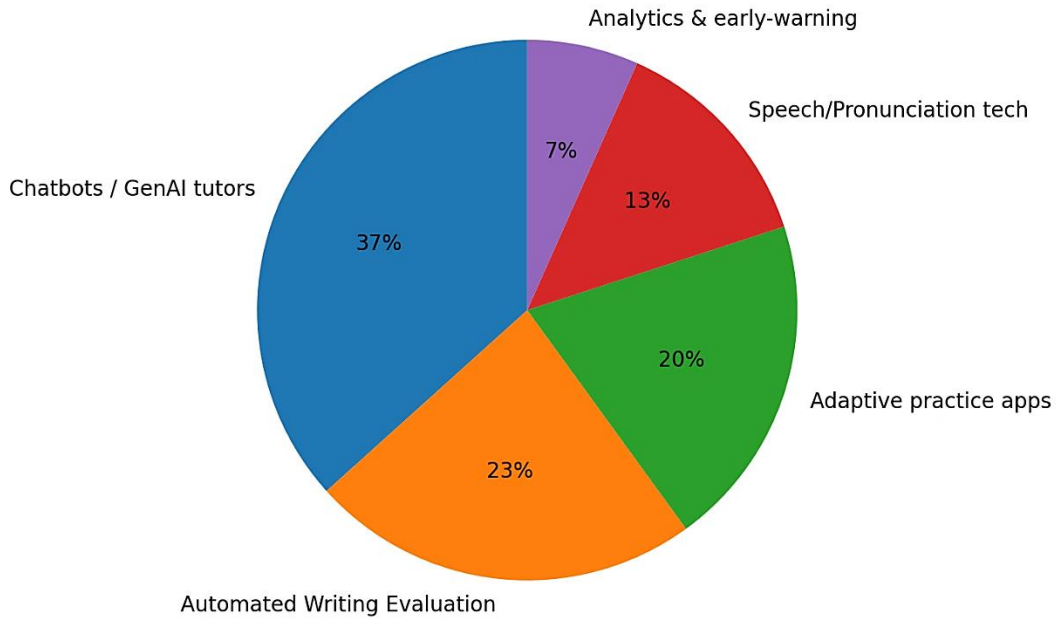


Figure 1 - Distribution of AI tool types in the illustrative reviewed sample (n=30).

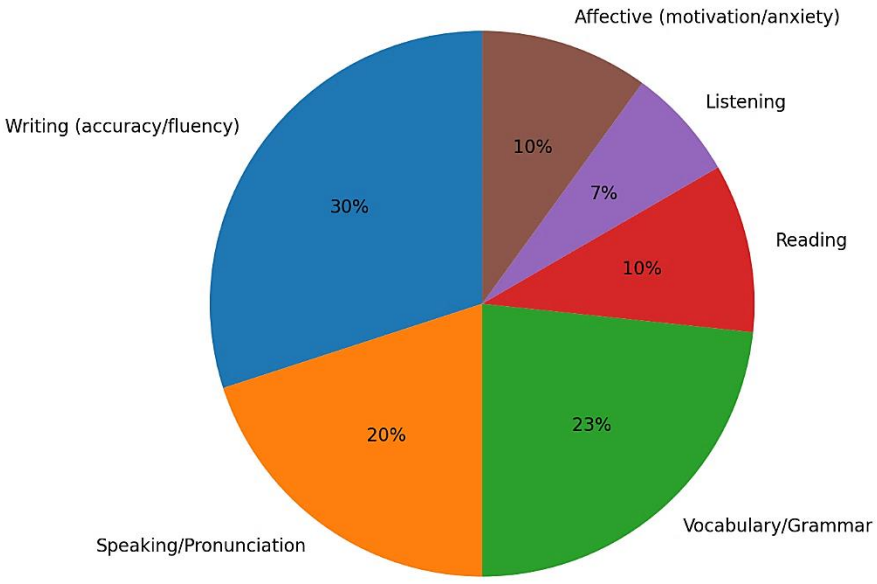


Figure 2 - Primary learning outcomes targeted in the illustrative reviewed sample (n=30)

The proposed framework emphasizes that AI benefits are best understood as outcomes of interaction between technology, pedagogy and learner behavior. In writing, AI feedback increases the frequency of revision but the educational value depends on whether revisions are strategic.

Process writing theory suggests that drafting, feedback and revision form a developmental cycle, and AI can strengthen this cycle by providing immediate cues for improvement [3;13]. Yet, if learners simply accept AI suggestions, they may reduce cognitive engagement and fail to develop independent editing skills. To prevent this, teachers can require revision rationales and incorporate peer review.

In speaking, AI expands practice time but the goal is transfer to real interaction. Task-based approaches stress that tasks must be meaningful and goal-oriented; therefore, chatbot conversations should not be random chatting but structured rehearsal for communicative outcomes such as negotiations, presentations, or interviews [4]. Affective variables also matter: reduced anxiety and increased willingness to communicate can unlock performance potential, especially for learners who underperform due to fear rather than lack of competence [12].

Personalization is a strong advantage of AI, particularly for vocabulary and grammar. However, personalization should not isolate learners into individual micro-curricula that reduce shared classroom discourse. Teachers can balance personalization with common thematic content and shared communicative tasks. In this way, AI provides individualized practice, while the classroom remains a collaborative language community.

Ethical implementation remains central. AI systems can generate fluent text that learners may submit as their own, challenging academic integrity. Institutions and teachers can respond by designing assessments that require evidence of process, in-class performance components and reflective commentary. In addition, privacy and fairness should be considered when adopting analytics tools. Reports on AI in education highlight that transparency and governance are essential for responsible use [9].

Practical Recommendations for Teachers

Based on the synthesis, the following recommendations can help teachers maximize AI benefits:

1) Use AI for formative support not final product replacement [7].

2) Require revision logs and justification of AI-driven changes in writing tasks [2].

3) Frame chatbot work as rehearsal for real communicative tasks [4; 10].

4) Combine adaptive practice with communicative follow-up activities to ensure transfer.

5) Teach feedback literacy: how to verify AI suggestions using rules and examples [3].

6) Establish clear classroom policies on acceptable AI use and assessment boundaries [3].

7) Ensure equitable access and provide alternatives for learners without stable devices or connectivity.

Conclusion. This article argues that the benefits of AI in English-language classes can be explained through five mechanism domains: faster feedback cycles, expanded practice opportunities, personalization, autonomy support and teacher decision assistance. The strongest and most consistent evidence supports AI-enhanced writing development when automated feedback is embedded in iterative drafting and supported by teacher guidance [1; 2]. Speaking, pronunciation, and vocabulary benefits are substantial when AI practice is purposeful, structured and linked to authentic communication [4; 5]. Ultimately, AI should be positioned as an assistive learning partner that amplifies formative assessment and individualized practice, while teachers remain responsible for pedagogy, ethics and evaluation.

References:

1. Warschauer M., Grimes D. Automated writing assessment in the classroom. Pedagogies: An International Journal. 2008. Vol. 3(1). P. 22–36.

2. Li J., Link S., Ma H., Yang H., Hegelheimer V. The role of automated writing evaluation holistic scores in the ESL classroom. System. 2015. Vol. 54. P. 35–47.

3. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

4. Ellis R. Task-Based Language Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 2003.

5. van Doremalen J., Boves L., Colpaert J. Using speech technology for pronunciation training. In: The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning. Hoboken: Wiley, 2017.

6. Stockwell G. (Ed.). Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

7. Shute V. J. Focus on formative feedback. Review of Educational Research. 2008. Vol. 78(1). P. 153–189.

8. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

9. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

10. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Chatbots and language learning. Language Learning & Technology. 2022. Vol. 26(2). P. 1–9.

11. Luo H., Cheng L. Intelligent tutoring systems in second language learning: A review. Computer Assisted Language Learning. 2020. Vol. 33(8). P. 1–27.

12. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

13. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. New York: Carnegie Corporation of New York, 2007.

Література:

1. Warschauer M., Grimes D. Automated writing assessment in the classroom. Pedagogies: An International Journal. 2008. Vol. 3(1). P. 22–36.

2. Li J., Link S., Ma H., Yang H., Hegelheimer V. The role of automated writing evaluation holistic scores in the ESL classroom. System. 2015. Vol. 54. P. 35–47.

3. Hyland K. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

4. Ellis R. Task-Based Language Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 2003.

5. van Doremalen J., Boves L., Colpaert J. Using speech technology for pronunciation training. In: The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning. Hoboken: Wiley, 2017.

6. Stockwell G. (Ed.). Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

7. Shute V. J. Focus on formative feedback. Review of Educational Research. 2008. Vol. 78(1). P. 153–189.

8. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

9. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

10. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Chatbots and language learning. Language Learning & Technology. 2022. Vol. 26(2). P. 1–9.

11. Luo H., Cheng L. Intelligent tutoring systems in second language learning: A review. Computer Assisted Language Learning. 2020. Vol. 33(8). P. 1–27.

12. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

13. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. New York: Carnegie Corporation of New York, 2007.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

UDK 37.013.46:005.96(510)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1424-1437

Tan Lipin PhD Program student, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine, PR China, https://orcid.org/0009-0002-5592-6882

NON-FORMAL EDUCATION AS A KEY PATHWAY OF MANAGERS' PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT IN CHINA

Abstract: The article examines non-formal education as a key pathway for managers' professional self-improvement in the context of contemporary China. Against the background of rapid economic transformation, digitalization, and intensified global competition, Chinese managers are increasingly required to engage in continuous professional development beyond formal higher education. The purpose of the study is to analyze the organizational and pedagogical features of non-formal education and self-directed learning that support managers' professional self-improvement in China. The research is grounded in a competence-based, andragogical, and lifelong learning framework and employs methods of theoretical analysis, comparison, and generalization of scholarly sources and policy documents.

The article clarifies the conceptual foundations of non-formal education and professional self-improvement, highlighting their interrelation in managerial development. Particular attention is paid to the role of corporate training programs, online learning platforms, professional communities, mentoring practices, and state-supported lifelong learning initiatives in China. It is argued that non-formal education enables managers to flexibly respond to changing professional requirements, update managerial competencies, and integrate learning into everyday professional practice. The study also emphasizes the cultural and institutional specificity of the Chinese context, where professional self-improvement is closely linked to organizational performance, social responsibility, and alignment with national development priorities.

The findings demonstrate that non-formal education in China functions not merely as a supplementary form of learning, but as a systemic mechanism for sustaining managers' professional growth throughout their careers. The article contributes to pedagogical research by systematizing key non-formal educational pathways of managers' self-improvement and may serve as a theoretical basis for comparative studies and for adapting selected elements of Chinese experience within other national education systems.

Keywords: non-formal education; professional self-improvement; managers; lifelong learning; China; adult education

Тан Ліпін здобувачка третього освітньо-наукового рівня, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, КНР, https://orcid.org/0009-0002-5592-6882

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРІВ У КИТАЇ

Анотація: У статті розглянуто неформальну освіту як ключовий шлях професійного самовдосконалення менеджерів у контексті сучасного Китаю. На тлі стрімких економічних трансформацій, цифровізації та посилення глобальної конкуренції китайські менеджери дедалі частіше потребують безперервного професійного розвитку поза межами формальної вищої освіти. Метою дослідження є аналіз організаційно-педагогічних особливостей неформальної освіти та самоосвіти, які забезпечують професійне самовдосконалення менеджерів у КНР. Дослідження ґрунтується на компетентнісному, андрагогічному підходах і концепції навчання впродовж життя та передбачає використання методів теоретичного аналізу, порівняння й узагальнення наукових джерел і нормативно-програмних документів.

У статті уточнено концептуальні засади неформальної освіти й професійного самовдосконалення та висвітлено їх взаємозв'язок у процесі управлінського розвитку. Особливу увагу приділено ролі корпоративних програм навчання, онлайн-платформ, професійних спільнот, менторських практик і державних ініціатив у сфері навчання впродовж життя в Китаї. Обґрунтовано, що неформальна освіта дає змогу менеджерам гнучко реагувати на зміну професійних вимог, оновлювати управлінські компетентності та інтегрувати навчання у повсякденну професійну діяльність. Також акцентовано на культурній та інституційній специфіці китайського контексту, у якому професійне самовдосконалення тісно пов'язане з ефективністю діяльності організацій, соціальною відповідальністю та відповідністю національним пріоритетам розвитку.

Отримані результати засвідчують, що неформальна освіта в КНР функціонує не лише як допоміжна форма навчання, а як системний механізм забезпечення сталого професійного зростання менеджерів упродовж усього їхнього професійного шляху. Стаття робить внесок у педагогічні дослідження шляхом систематизації основних неформальних освітніх шляхів професійного самовдосконалення менеджерів і може слугувати теоретич-

ною основою для порівняльних досліджень та адаптації окремих елементів китайського досвіду в інших національних освітніх системах.

Ключові слова: неформальна освіта; самоосвіта; професійне самовдосконалення; менеджери; навчання впродовж життя; Китай / КНР.

Problem Statement and Its Relation to Important Scientific and Practical Tasks: In the context of rapid socio-economic transformation, technological advancement, and the intensification of global competition, the requirements for managerial professionalism are undergoing significant change. Managers are increasingly expected not only to possess formal qualifications, but also to continuously update their competencies, adapt to dynamic organizational environments, and demonstrate a high level of self-directed professional development. Within this framework, non-formal education has emerged as a crucial mechanism for supporting managers' professional self-improvement, particularly in countries characterized by large-scale economic modernization and strong state involvement in human capital development, such as China.

Despite the growing recognition of non-formal education as an integral component of lifelong learning, its role in the professional self-improvement of managers remains insufficiently explored within pedagogical research. Existing studies tend to focus either on formal higher education or on corporate training from a management perspective, often overlooking the pedagogical foundations, organizational conditions, and educational potential of non-formal learning environments. This gap is especially evident in relation to the Chinese context, where non-formal education is closely interwoven with national development strategies, digital governance, and organizational performance, yet remains underrepresented in comparative and theoretical pedagogical analyses.

The scientific problem addressed in this article lies in the contradiction between the objectively increasing importance of non-formal education for managers' professional self-improvement in China and the limited systematization of its organizational and pedagogical features in contemporary educational research. This contradiction necessitates a focused analysis of non-formal educational pathways, self-directed learning practices, and institutional mechanisms that support continuous managerial development beyond formal education systems.

The relevance of this problem is directly connected to important scientific and practical tasks. From a scientific perspective, the study contributes to the development of pedagogical theory by clarifying the conceptual links between non-formal education, self-education, and professional self-improvement within the framework of lifelong learning. It also expands the empirical and analytical

basis for comparative education studies by incorporating the Chinese experience of managerial development into broader international discourse. From a practical standpoint, the findings may inform the design of effective professional development strategies for managers, support evidence-based educational policy-making, and facilitate the adaptation of selected non-formal educational practices within other national and organizational contexts.

Analysis of recent studies and publications: Recent scholarship demonstrates that managers' professional self-improvement is increasingly conceptualized through lifelong learning, adult/andragogical approaches, and workplace-based (non-formal) learning ecosystems that combine corporate training, digital platforms, mentoring, and professional communities. At the macro-level, international organizations frame non-formal and adult learning as a core mechanism for skills renewal in economies facing rapid technological and labor-market change. In particular, OECD analytical work on adult learning highlights the growing role of job-related non-formal learning, including blended formats that combine digital provision with human support (coaching/mentoring, workplace learning), as a condition for sustained participation and quality outcomes. UNESCO's lifelong learning agenda (via the UNESCO Institute for Lifelong Learning) likewise emphasizes adult and continuing education, positioning non-formal learning as a structural pillar of lifelong learning systems.

At the meso-level (system and institutional design in China), a policy-and-research review by Yang Li (China) synthesizes 2019–2025 sources and shows how China's lifelong learning strategy is implemented through university continuing education, online modalities, open-university infrastructure, and quality-focused reforms, creating formal–non-formal linkages relevant for managers' continuous development. At the micro-level (organizational and pedagogical mechanisms in workplaces), empirical studies increasingly analyze how learning transfers into performance and how organizations institutionalize learning. For example, Xingheng Wang, Weihan Lin, Tianwen Xue, Adam Green, Xiaoshan Huang, Zilu Jin, Yihua Wu and colleagues represent a cross-institutional team spanning China, the USA (Southern Illinois University), and Canada (McGill University); their 2022 study in a Chinese division of a multinational company tests training modalities and shows that structured reflection supports learning and performance directly relevant to self-directed professional self-improvement as an andragogical mechanism inside non-formal corporate training.

In parallel, research on "learning organizations" in China examines corporate universities as carriers of non-formal learning. A grounded-theory study by Yuhang Han, Yi Zhou, Jiaoyan Jiang (China) and Sarah Carr (New Zealand) models how corporate universities enable organizational lifelong learning through

producing and circulating strategic, business, governance, and cultural knowledge important for understanding how Chinese enterprises structure managers' continuous competence renewal beyond formal education. Finally, mentoring is increasingly studied as a competence-forming practice embedded in Chinese institutional contexts. While much of this literature is situated in higher education, it provides transferable insights for managerial development. For instance, Xue Jiang and Hong Wang (China) empirically connect mentoring with employability-related competence formation, reinforcing the broader argument that mentoring functions as a scalable non-formal mechanism supporting professional growth.

The article aims to substantiate the role of non-formal education as a key pathway for managers' professional self-improvement in the context of contemporary China by analyzing its organizational and pedagogical characteristics, dominant forms, and underlying mechanisms. The study seeks to systematize non-formal educational pathways that support continuous managerial development, including corporate training programs, self-directed learning practices, digital learning platforms, mentoring, and participation in professional communities. Particular emphasis is placed on identifying the cultural and institutional factors that shape the implementation of non-formal education in China and determine its effectiveness for sustaining managers' professional growth within the framework of lifelong learning.

Discussion. In the Chinese context, non-formal education (NFE) in managers' training should be understood as a form of structured and goal-oriented learning that takes place outside the system of formal academic degrees and standardized professional qualifications. Unlike formal higher education, NFE is not designed to replace university-based management education (such as MBA programs), but rather to function as a continuous, career-long mechanism for updating knowledge, skills, and professional attitudes in parallel with managerial work. Its defining features are flexibility, practical orientation, and a strong responsiveness to changing economic, technological, and policy environments.

One of the core characteristics of non-formal education for managers in China is its complementary and continuous nature. It accompanies the entire professional trajectory of managers and supports lifelong learning by enabling regular competence renewal. At the same time, NFE is distinctly pragmatic and applied, focusing on the solution of concrete managerial tasks, implementation of new strategies, and adaptation to policy initiatives such as digital transformation or the "dual circulation" development model. Learning content is typically grounded in real business cases, often reflecting local or sector-specific conditions. Another important feature is organizational flexibility: non-formal programs are offered in modular, short-term, part-time, online, or blended formats, allowing managers to integrate learning into demanding professional

schedules. Finally, NFE in China is largely market-driven. Curricula are shaped by enterprises, private training providers, and consulting organizations in response to perceived skill gaps and market trends rather than by a unified national academic standard [7].

In practice, non-formal education for managers in China is realized through a wide range of institutional and organizational forms. A dominant role is played by enterprise-initiated learning, including corporate universities, internal leadership academies, onboarding programs for new managers, high-potential development tracks, and mentoring systems. Large corporations have institutionalized such learning structures as part of their human resource and organizational development strategies. Alongside these internal mechanisms, commercial training programs are widely распространені, encompassing open-enrollment executive courses, short-term certificate programs, and leadership retreats delivered by private business schools, consulting firms, and professional training companies. A rapidly expanding segment is formed by digital knowledge platforms, which offer subscription-based courses, micro-learning, audio lectures, and live-streamed classes on management and business topics. In addition, professional and peer networks (such as industry associations, chambers of commerce, alumni communities, and curated executive clubs) serve as important non-formal learning spaces. These are complemented by self-directed learning practices, including structured reading, participation in book clubs, following expert discourse via digital media, and engagement with professional podcasts, often encouraged or curated by employers [1].

A distinctive “Chinese dimension” of non-formal education is reflected in its cultural and policy embeddedness. Many executive programs integrate elements of guoxue (traditional Chinese philosophy and ethics), using classical texts to frame leadership, strategy, and moral responsibility. Another specific feature is the prevalence of policy interpretation sessions, in which experts explain new regulations, national strategies, and Five-Year Plan priorities to managers, thereby aligning corporate decision-making with state development goals. Furthermore, strong emphasis is placed on innovation and entrepreneurship, promoted through national initiatives that stimulate intrapreneurship and entrepreneurial thinking within organizations.

Although there is no single law mandating participation in non-formal education for all managers, NFE is strongly encouraged through a comprehensive policy framework. Long-term education strategies, Five-Year Plans, sectoral initiatives, and ministerial guidelines consistently promote lifelong learning, workforce upskilling, and enterprise-based training. This policy environment creates a powerful normative expectation that managers engage in continuous self-improvement. As a result, non-formal education in China functions not as an

optional supplement, but as a strategically supported and socially expected pathway for professional self-development serving the interests of individual managers, enterprises, and national economic modernization alike [1].

In China's highly competitive and fast-moving business environment, NFE functions not merely as a mechanism for acquiring new skills, but as a critical space for managers 'strategic self-development, professional identity recalibration, and expansion of social networks. It plays a central role in managers 'self-improvement by responding to the structural limitations of formal education and the accelerating pace of economic, technological, and policy change. A key function of NFE is the closing of the so-called "agility gap." While formal higher education provides foundational managerial knowledge, it is often unable to keep pace with rapid developments such as artificial intelligence, big data analytics, livestreaming e-commerce models, or frequent regulatory adjustments. Non-formal learning enables managers to update their professional toolkit quickly and in a targeted manner. In this sense, participation in NFE becomes a form of professional survival, allowing managers to maintain relevance and effectiveness in volatile market conditions.

Equally important is the role of non-formal education in cultivating guanxi and social capital. Many NFE programs (particularly high-end forums, executive peer groups, and closed professional communities) are deliberately designed as curated networking platforms. For Chinese managers, professional self-improvement is inseparable from social learning: it depends not only on what one knows, but also on who one learns with and gains access to. This relational dimension constitutes a primary motivational driver for engagement in NFE and significantly shapes learning outcomes. Non-formal education also offers a relatively safe space for experimental and strategic thinking. Removed from the rigid hierarchies and political sensitivities of their own organizations, managers can openly discuss disruptive ideas, critically analyze case studies, and reflect on failures without immediate organizational risk. Such environments encourage strategic reflection, cognitive flexibility, and innovative thinking. In addition, NFE allows managers to address highly specific professional "pain points." Unlike broad degree programs, non-formal formats support hyper-targeted learning: for example, a manager experiencing difficulties with cross-generational leadership may enroll in a short course on managing post-1990s employees, while another may attend an intensive policy interpretation session to better understand new regulations [5]. In this way, NFE functions as a form of personalized professional problem-solving.

The effectiveness of NFE in China is reinforced by sophisticated, market-tested methods and delivery "algorithms," particularly on digital platforms. Providers such as 得到 (Dedao) and 混沌学社 (Hundun School) package learning

content as consumer-oriented "knowledge products," using compelling titles, previews, and endorsements by well-known experts to lower the threshold for engagement. Learning paths are frequently gamified: users earn certificates, badges, and ranking points, which can be shared via social media platforms such as WeChat, satisfying the demand for visible micro-credentials. Data-driven recommendation systems further personalize learning by suggesting courses based on users 'job roles, previous content consumption, and trends among comparable professional peers. Learning is also embedded in social interaction through course-specific discussion forums and WeChat groups, creating peer accountability and network effects. Corporate and commercial NFE programs rely heavily on practice-oriented methodologies. Action learning, often referred to as zhengtan (实战), is a dominant approach: managers bring real organizational challenges into the learning process and develop solutions that are subsequently presented to their own company leadership. Case-based learning frequently involves direct interaction with founders or CEOs of successful Chinese companies (such as Perfect Diary or Nio) who present real-time strategic dilemmas and decision-making processes instead of abstract or historical cases. Mentorship systems, particularly within large corporations such as Alibaba, formalize the pairing of experienced executives (shifu) with high-potential managers, enabling structured transfer of tacit knowledge. In addition, invitation-only "closed-door" (闭门会) sessions provide executives with confidential spaces to discuss sensitive strategies and failures, offering privileged access to unfiltered insights [6].

Among the most popular NFE forms, digital knowledge-payment platforms occupy a central position. Dedao is widely regarded as the most influential platform for aspiring middle and senior managers, offering polished audio courses by prominent "knowledge celebrities" such as Professor Liu Run. A typical case involves a product manager in a technology firm who listens to Liu Run's course How to Make Your Work More Valuable during her daily commute and subsequently applies the MVP (Minimum Viable Product) framework to sprint planning, demonstrating immediate and tangible self-improvement. Hundun School, by contrast, is particularly popular among startup founders and innovation-oriented managers, emphasizing first-principles thinking and disruptive business model design. Enterprise leadership academies, or corporate universities, represent another major NFE form. Huawei University serves as a benchmark example, playing a central role in Huawei's talent development system. Managers participate in mandatory boot camps that combine military-style discipline (reflecting the founder's background) with advanced technical and managerial training, positioning self-development as both organizational

indoctrination and resilience building. Alibaba's Hupan College, although later restructured, set a different standard by functioning less as a traditional school and more as an elite network where founders and senior entrepreneurs lectured. Participation signaled high status and offered transformative peer learning and mentorship opportunities [3].

High-end peer advisory forums such as Zhenghe Island and Lingjiao Workshop cater primarily to business owners and CEOs. For example, the CEO of a mid-sized manufacturing enterprise may join a Lingjiao Workshop "boss group," meeting quarterly for three-day sessions with 15 non-competing peers and a professional facilitator. These meetings involve in-depth discussion of each participant's most pressing strategic challenges, providing confidential, peer-to-peer coaching unavailable in other settings. Finally, short-term executive certificate programs offered by prestigious institutions (such as CKGSB or CEIBS) attract managers aiming for senior leadership positions. A five-day program on strategic financial leadership at CKGSB, for instance, delivers condensed high-quality content, strong brand signaling, and access to elite networks.

Overall, a clear hierarchy of popularity can be observed: digital platforms such as Dedao function as a daily "vitamin" for the broad managerial population; short commercial courses address specific skill deficits; elite forums and prestigious institutional certificates represent the pinnacle for strategic insight and networking; and in-house corporate programs remain the most widespread and often mandatory form for employed managers. Collectively, these elements illustrate that non-formal education in China has evolved into a sophisticated, multi-layered ecosystem that supports every stage of managerial development from everyday knowledge consumption to deep strategic and network transformation and serves as the primary arena in which ambitious professionals actively construct their competitive advantage [8].

Despite the dynamism and scale of China's NFE landscape, its very strengths (market-driven agility, rapid commercialization, and deep social embeddedness) also generate a set of structural weaknesses that significantly affect the quality and outcomes of managers 'professional self-improvement. These contradictions reveal the complex and ambivalent nature of NFE as both an indispensable resource and a problematic educational environment. One of the most visible challenges is the pronounced heterogeneity of quality and the growing commodification of knowledge. The low barrier to entry for becoming a "knowledge provider" has resulted in an oversupply of courses, lectures, and training programs that vary widely in rigor and credibility. In the absence of a nationally recognized accreditation or quality assurance system for short-term commercial programs and digital knowledge products, the value of certificates

depends almost entirely on the brand reputation of the issuing organization or individual. This has contributed to the rise of so-called "knowledge celebrities" (zhishi wanghong), particularly on digital platforms such as Dedao, where popularity is often driven by charisma, storytelling, and packaging rather than pedagogical expertise or empirical grounding. As a result, complex management concepts are frequently simplified into catchy slogans, transforming learning into a form of content consumption. A typical case involves a highly popular course on "Silicon Valley innovation methods" delivered by a charismatic speaker with no direct experience in Silicon Valley or advanced technology sectors, repackaging second-hand ideas [2].

Managers may feel intellectually stimulated, yet acquire only superficial buzzwords with limited practical value.

A second major weakness lies in the persistent gap between theory and practice, often compounded by failures of localization. Many NFE programs (especially those drawing on Western prestige models) struggle to adapt imported theories to the specific cultural, institutional, and policy context of China. Leadership frameworks emphasizing flat hierarchies and open dissent may clash with organizations shaped by Confucian traditions and strong vertical authority, resulting in training that "does not land" in practice. Similarly, strategy courses grounded in assumptions of free-market competition may neglect the decisive role of industrial policy, government relations, and alignment with national priorities such as "Common Prosperity." A concrete example is that of a manager who completes a prestigious Western-style executive program on corporate governance and returns eager to implement transparent, independent board oversight, only to encounter opaque, relationship-based (guanxi-driven) decision-making within a joint-venture partner. In such cases, training is experienced as irrelevant or unusable.

Structural and systemic barriers further limit the effective application of NFE. Large corporations such as Alibaba can operate sophisticated internal universities, while managers in small and medium-sized, family-owned manufacturing firms (such as those in Dongguan) often rely on lower-quality, generic online content and lack access to interactive, high-touch learning formats. Organizational culture can also block the translation of learning into practice. For example, a mid-level manager in a traditional state-owned enterprise may learn agile management principles through NFE, yet face senior leadership unwilling to decentralize authority, rendering self-improvement efforts ineffective [4]. Compounding this issue is the difficulty organizations face in evaluating the return on investment of NFE beyond satisfaction surveys, leading to a focus on the number of participants trained rather than measurable performance improvement.

Another significant limitation is short-termism and credentialism. Many managers pursue NFE primarily for symbolic benefits rather than deep learning. Collecting certificates from prestigious brands (such as short programs associated with Tsinghua or CEIBS) often serves as a résumé enhancement or a social media artifact, with the act of sharing the certificate completing the perceived value cycle. Demand therefore concentrates on tactical, immediately applicable skills, such as Douyin or TikTok marketing, while foundational areas such as ethics, critical thinking, or sustainable leadership attract less attention.

The rapid expansion of digital NFE has also exposed a digital divide and generational rift. App-based, fragmented micro-learning formats presuppose high digital literacy and a preference for continuous online engagement. Older managers or those in traditional industries may feel alienated by such platforms, creating developmental gaps within leadership teams. Moreover, constant streams of micro-content can foster an illusion of progress while encouraging intellectual distraction, undermining the capacity for deep, sustained engagement with complex managerial problems [9].

Commercialization has further produced a two-tier system of access. The most valuable forms of NFE (such as closed-door advisory forums operated by elite networks like Zhenghe Island) are expensive and often require insider referrals, reinforcing exclusivity. A striking case involves a founder-CEO paying approximately 500,000 RMB (almost $85000) annually to participate in a private advisory forum offering confidential guidance from former ministers and top economists. By contrast, a mid-level manager in a regional firm has no access to such calibrated, high-stakes knowledge and must rely on publicly available, sanitized content. This dynamic risks deepening inequalities within the managerial class.

Finally, NFE is not ideologically neutral. Some commercialized programs resemble motivational “chicken soup,” promoting hyper-competitive and materialistic notions of success without ethical reflection. Few programs encourage critical examination of business’s social responsibilities, environmental costs, or labor ethics, focusing instead on growth and personal advancement. At the same time, in state-owned enterprises and large private firms, managerial development often includes substantial political education aimed at ensuring alignment with Party ideology. While this is viewed as essential for governance coherence, critics argue that it can crowd out genuine managerial skill development [9].

Taken together, these dynamics reveal a core paradox of China’s NFE system for managers: it is characterized by an abundance of access, formats, and content, alongside a scarcity of verified quality, deep contextualization, equitable access, and demonstrable long-term impact. The system is energetic, market-

responsive, and indispensable, yet structurally flawed. For individual managers, effective engagement with NFE requires discernment - the ability to distinguish signal from noise, to prioritize applied learning over credential accumulation, and to strategically combine digital tools, peer networks, and selective high-quality programs. At a broader level, the NFE landscape mirrors China's wider economic trajectory: dynamic and innovative, but continuously negotiating challenges of quality, inequality, and sustainable depth.

Conslusions. The analysis of non-formal education as a pathway for managers' professional self-improvement in China demonstrates that NFE has become a central and structurally embedded component of lifelong learning within the contemporary managerial landscape. It complements formal higher education by providing flexible, practice-oriented, and market-responsive learning opportunities that enable managers to rapidly adapt to technological change, evolving business models, and shifting policy environments. Through corporate universities, digital knowledge platforms, peer advisory networks, and short-term executive programs, non-formal education supports continuous competence renewal, strategic thinking, and the accumulation of social capital. At the same time, the study reveals significant contradictions within China's NFE ecosystem. The absence of unified quality assurance mechanisms, the commodification of knowledge, and persistent gaps between imported theories and local practice limit the educational depth and long-term effectiveness of many programs. Structural inequalities in access, short-term credentialism, and the dominance of tactical skill training over reflective and ethical development further complicate the role of NFE in managers' self-improvement. Overall, non-formal education in China represents a dynamic yet uneven system that offers substantial opportunities alongside notable risks. Its effective use requires both institutional responsibility for quality and individual managerial discernment. These findings underscore the need for more balanced, context-sensitive, and ethically grounded approaches to non-formal managerial learning, providing a basis for future comparative research and policy-oriented refinement of lifelong learning systems.

References:

1. Almeida, F., & Morais, J. C. P. (2025). Non-formal education as a response to social problems in developing countries. E-Learning and Digital Media. https://doi.org/10.1177/20427530241231843

2. Changjun, T. (2020). Using action learning for the development of senior leaders in China: A learning journey. Action Learning: Research and Practice, 17(3), 308–313. https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1819606

3. Chen, Y., Xu, Y., & Zhai, Q. (2022). Networking of corporate universities in knowledge management: Evidence from China. Management Decision. https://doi.org/10.1108/MD-05-2021-0679

4. Han, Y., Zhou, Y., Carr, S., & Jiang, J. (2024). Lifelong learning in the workplace: The knowledge management role of corporate universities in China. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 1–11. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02693-3

5. Lemmetty, S., & Collin, K. (2020). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. Vocations and Learning, 13, 47–70. https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x

6. Wong, K. K. (2025). Mentoring in higher education in China: A critical survey. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2518386

7. Wang, X., Lin, W., Xue, T., Green, A., Gu, L., He, Y., Huang, X., Jin, Z., & Wu, Y. (2022). Workplace learning in China: Transferring training into practice to improve performance. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 9(3), 294–315. https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.3.1

8. Yu, L., Chen, Z., Yao, P., & Liu, H. (2021). A study on the factors influencing users' online knowledge paying-behavior based on the UTAUT model. Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 16(5), 1768–1790. https://doi.org/10.3390/jtaer16050099

9. Zhou, J., Mieiro, S., & Sousa, M. J. (2025). The impact of self-directed learning on middle management job performance: Mediating role of explicit knowledge internalization. The Learning Organization. https://doi.org/10.1108/TLO-08-2024-0242

Література:

1. Almeida, F., & Morais, J. C. P. (2025). Non-formal education as a response to social problems in developing countries. E-Learning and Digital Media. https://doi.org/10.1177/20427530241231843

2. Changjun, T. (2020). Using action learning for the development of senior leaders in China: A learning journey. Action Learning: Research and Practice, 17(3), 308–313. https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1819606

3. Chen, Y., Xu, Y., & Zhai, Q. (2022). Networking of corporate universities in knowledge management: Evidence from China. Management Decision. https://doi.org/10.1108/MD-05-2021-0679

4. Han, Y., Zhou, Y., Carr, S., & Jiang, J. (2024). Lifelong learning in the workplace: The knowledge management role of corporate universities in China. Humanities and Social Sciences Communications, 11, Article 1–11. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02693-3

5. Lemmetty, S., & Collin, K. (2020). Self-directed learning as a practice of workplace learning: Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. Vocations and Learning, 13, 47–70. https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x

6. Wong, K. K. (2025). Mentoring in higher education in China: A critical survey. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2518386

7. Wang, X., Lin, W., Xue, T., Green, A., Gu, L., He, Y., Huang, X., Jin, Z., & Wu, Y. (2022). Workplace learning in China: Transferring training into practice to improve performance. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 9(3), 294–315. https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.3.1

8. Yu, L., Chen, Z., Yao, P., & Liu, H. (2021). A study on the factors influencing users' online knowledge paying-behavior based on the UTAUT model. Journal of Theoretical and

Applied Electronic Commerce Research, 16(5), 1768–1790. https://doi.org/10.3390/jtaer16050099

9. Zhou, J., Mieiro, S., & Sousa, M. J. (2025). The impact of self-directed learning on middle management job performance: Mediating role of explicit knowledge internalization. The Learning Organization. https://doi.org/10.1108/TLO-08-2024-0242

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 37.014.3:37.091.33:54

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1438-1450

Авдєєва Ольга Юріївна доктор філософії з галузі Освіта/ Педагогіка, доцент, доцент кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0001-6550-0776

Авдєєв Сергій Володимирович старший викладач кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0009-0001-0340-3150

Анічкіна Олена Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-4843-0707

Євдоченко Олена Сергіївна доктор філософії з галузі Освіта/ Педагогіка, доцент, доцент кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0001-6338-5372

Камінський Олександр Миколайович кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри хімії, Житомирський державній університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-1971-8437

Кучерук Сніжана Василівна доктор філософії з галузі Хімічна та біоінженерія, доцент, доцент кафедри хімії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, https://orcid.org/0000-0002-5978-487X

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розкрито сутність, дидактичні можливості та перспективи впровадження практико-орієнтованого навчання хімії в профільних класах закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу. Обґрунтовано актуальність переходу від переважно репродуктивного засвоєння теоретичних знань до навчання, зорієнтованого на формування в учнів умінь застосовувати хімічні знання для розв’язання практичних, життєво важливих і професійно значущих

завдань. Зазначено, що недостатній рівень мотивації учнів до вивчення хімії значною мірою зумовлений абстрактністю навчального матеріалу та обмеженими можливостями експериментальної діяльності у шкільній практиці.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до організації практико-орієнтованого навчання хімії, зокрема використання навчального експерименту, дослідницької та проєктної діяльності, STEM-орієнтованих завдань, цифрових і віртуальних лабораторій. Показано роль інтеграції хімії з біологією, фізикою, екологією та інформатикою у формуванні цілісного наукового світогляду старшокласників.

Особливу увагу приділено дослідницькій діяльності учнів профільних класів, участі в наукових конкурсах і проєктах, зокрема МАН України, як ефективному засобу розвитку наукового мислення, самостійності та професійного самовизначення.

У статті наведено приклади практико-орієнтованих форм роботи, адаптованих до чинної програми з хімії профільного рівня для 10–11 класів, та узагальнено їх очікувані результати навчання. Доведено, що системне впровадження практико-орієнтованого навчання сприяє підвищенню якості хімічної освіти, формуванню предметних і ключових компетентностей, екологічної та здоров'язбережувальної свідомості учнів.

Зроблено висновок про доцільність подальшого науково-методичного обґрунтування та поширення практико-орієнтованих підходів у профільному навчанні хімії.

Ключові слова: практико-орієнтоване навчання, профільне навчання хімії, хімічна освіта, профільні класи, дослідницька діяльність учнів, проєктна діяльність учнів, навчальний експеримент, STEM-освіта, компетентнісний підхід, інтеграція теорії та практики, мотивація до вивчення хімії.

Avdieieva Olga Yuriivna Doctor of Philosophy in the field of Education/Pedagogy, an associate professor, an associate professor of the Chemistry department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0001-6550-0776

Avdieiev Serhii Volodymyrovych senior lecturer of the Chemistry Department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0009-0001-0340-3150

Anichkina Olena Vasylivna PhD in Pedagogy, an associate professor, the head of the Chemistry department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-4843-0707

Yevdochenko Olena Serhiyivna Doctor of Philosophy in the field of Education/Pedagogy, an associate professor, an associate professor of the Chemistry department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0001-6338-5372

Kaminskyi Oleksandr Mykolaiovych Candidate of Chemical Sciences (Ph. D.), an associate professor, an associate professor of the Chemistry department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-00031971-8437

Kucheruk Snizhana Vasylivna Doctor of Philosophy Degree Field of Study Chemical and bioengineering, an associate professor, an associate professor of the Chemistry department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-5978-487X

PRACTICAL CHEMISTRY TEACHING IN SPECIALIZED CLASSES: POSSIBILITIES AND PROSPECTS

Abstract. The article reveals the essence, didactic possibilities, and prospects of implementing practice-oriented chemistry teaching in specialized classes of general secondary education institutions in the context of the competency-based approach. It substantiates the relevance of the transition from predominantly reproductive acquisition of theoretical knowledge to teaching focused on developing students' ability to apply chemical knowledge to solve practical, vitally important, and professionally significant tasks. It is noted that the insufficient level of student motivation to study chemistry is largely due to the abstract nature of the teaching material and the limited opportunities for experimental activity in school practice.

Modern scientific approaches to the organization of practice-oriented chemistry education are analyzed, in particular the use of educational experiments, research and project activities, STEM-oriented tasks, digital and virtual laboratories. The role of integrating chemistry with biology, physics, ecology, and computer science in forming a holistic scientific worldview in high school students is demonstrated. Particular attention is paid to the research activities of students in specialized classes, participation in scientific competitions and projects, in particular the Ukrainian Small Academy of Sciences, as an effective means of developing scientific thinking, independence, and professional self-determination.

The article provides examples of practice-oriented forms of work adapted to the current chemistry curriculum for grades 10–11 and summarizes their

expected learning outcomes. It has been proven that the systematic implementation of practice-oriented learning contributes to improving the quality of chemistry education, the formation of subject-specific and key competencies, and the environmental and health awareness of students. It has been concluded that further scientific and methodological justification and dissemination of practice-oriented approaches in specialized chemistry education is advisable.

Keywords: practice-oriented learning, specialized chemistry education, chemical education, specialized classes, student research activities, student project activities, educational experiments, STEM education, competency-based approach, integration of theory and practice, motivation to study chemistry.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти, впровадження компетентнісного підходу та орієнтації на потреби ринку праці особливої актуальності набуває практико-орієнтоване навчання хімії в профільних класах. Традиційна модель засвоєння хімічних знань, що ґрунтується переважно на репродуктивному відтворенні теоретичного матеріалу, дедалі менше відповідає запитам сучасних здобувачів освіти та суспільства загалом. Натомість зростає потреба у формуванні в учнів умінь застосовувати хімічні знання для розв’язання практичних, життєво необхідних і професійно зорієнтованих завдань.

Незважаючи на зростаючу роль хімії у розвитку сучасних технологій, екології, медицини та промисловості, рівень зацікавленості учнів у вивченні даного навчального предмета в закладах загальної середньої освіти, зокрема у профільних класах, залишається недостатнім. Однією з ключових причин є переважання теоретизованого підходу до навчання, за якого хімічні знання часто сприймаються учнями як абстрактні та відірвані від реальних життєвих і професійних ситуацій.

Діюча навчальна програма з хімії для профільного рівня вивчення [6] передбачає компетентнісну спрямованість, проте на практиці це не завжди забезпечує системне й ефективне впровадження практико-орієнтованих форм і методів навчання. Обмежена кількість експериментальних робіт, недостатнє матеріально-технічне забезпечення хімічних кабінетів, дефіцит методичних рекомендацій щодо організації дослідницької та проєктної діяльності у профільних класах ускладнюють реалізацію потенціалу профільного навчання хімії.

У результаті виникає суперечність між потребою формування в учнів практичних умінь застосування хімічних знань у реальних умовах і фактичними можливостями шкільної практичної діяльності. Це негативно впливає на якість хімічної підготовки, професійне самовизначення старшокласників і готовність випускників до подальшого навчання у

закладах вищої освіти за природничо-науковими спеціальностями, зокрема, хімією.

Таким чином, актуальною є проблема пошуку та наукового обґрунтування ефективних шляхів реалізації практико-орієнтованого навчання хімії в профільних класах, визначення його дидактичних можливостей і перспектив із урахуванням сучасних освітніх вимог та ресурсів закладів середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підвищення ефективності навчання хімії за допомогою практико-орієнтованих підходів привертає значну увагу науковців як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. У багатьох дослідженнях підкреслюється, що традиційно орієнтоване на запам'ятовування знань навчання не сприяє формуванню в учнів умінь застосовувати хімічні поняття, закони, теорії в реальних життєвих і професійних ситуаціях [1].

Натомість саме практичні, дослідницькі та проєктні методи навчання забезпечують глибше розуміння змісту навчального предмета та стимулюють мотивацію до подальшого вивчення [12].

Важливим внеском у впровадження практико-орієнтованого навчання хімії є роботи, що аналізують уведення STEM-технологій у шкільну практичну діяльність. Зокрема, наукові праці закордонних учених [9, 10] підтверджують думку про те, що дослідницько-проєктна діяльність значно підвищує рівень навчальних досягнень старшокласників і формує критичне мислення, уяву, пам'ять, самостійність та міждисциплінарну інтеграцію знань. Так, використання реальних об'єктів дослідження, зокрема газованих напоїв, харчових барвників, цукристих речовин, природних індикаторів і каталізаторів, дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки хімії з біологією, фізикою, екологією та основами здоров'я. Такі завдання сприяють формуванню екологічної та здоров'язбережувальної компетентностей учнів. Таким чином, інтеграція хімії із фізикою, математикою та екологією демонструється як один із ефективних шляхів профільного навчання.

Українські науковці також приділяють значну увагу даній проблематиці. У роботах Н. Іванової [5] і Л. Гуменюк [3] розглядаються методичні засади впровадження експериментальних завдань у курс профільного вивчення хімії та їх вплив на формування предметних компетентностей. Автори підкреслюють, що результативність навчання зростає за умови, коли реалізовуються практичні завдання – виконання лабораторних дослідів і практичних робіт, аналіз складу хімічних реактивів, розв'язування експериментальних задач тощо.

Проблематика застосування цифрових та віртуальних лабораторій у практико-орієнтованому навчанні хімії висвітлюється у працях учених [11,

13, 14]. У дослідженнях доведено, що таке технологічне середовище дозволяє моделювати складні хімічні експерименти без ризику для безпеки, розширює доступ до більшої кількості лабораторних дослідів, тренувальних вправ та підвищує мотивацію учнів до вивчення хімії. Таким чином, наукові публікації свідчать, що практико-орієнтоване навчання позитивно впливає не лише на рівень знань, а й на формування предметних умінь, комунікативних навичок та готовності учнів до професійного самовизначення.

Отже, дослідження можливостей і перспектив практико-орієнтованого навчання хімії в профільних класах є своєчасним і актуальним, оскільки сприяє підвищенню якості хімічної освіти, наближенню її до реальних потреб учнів та забезпеченню підготовки конкурентоспроможних і науково грамотних випускників.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей організації практико-орієнтованого навчання хімії в профільних класах та окресленні шляхів підвищення його ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система профільної середньої освіти орієнтована на формування в учнів не лише ґрунтовних предметних знань, а й здатності впевнено застосовувати їх у практичній діяльності в ході виконання професійно зорієнтованих завдань і конкретних життєвих ситуацій. У цьому контексті особливого значення набуває практико-орієнтоване навчання хімії, яке виступає ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу в профільних класах.

Практико-орієнтоване навчання хімії передбачає органічне поєднання теоретичного матеріалу з експериментальною, дослідницькою та проєктною діяльністю учнів. У профільних класах така модель навчання дозволяє поглибити розуміння хімічних явищ і процесів, сформувати навички планування та проведення хімічного експерименту, здійснювати аналіз результатів дослідження, роботи з хімічною термінологією та науковими літературними джерелами [4].

Однією з ключових форм реалізації практико-орієнтованого навчання є навчальний хімічний експеримент. Лабораторні досліди та практичні роботи в профільних класах доцільно спрямовувати не лише на відтворення відомих хімічних реакцій, а й на дослідження реальних об’єктів навколишнього середовища, харчових продуктів, води, побутових речовин і промислових матеріалів, які нас оточують у повсякденному житті. Такий підхід сприяє усвідомленню практичної й прикладної значущості хімії, підвищує навчальну мотивацію учнів і сприяє формуванню цілісного наукового світогляду. Водночас упровадження практико-орієнтованого підходу потребує науково обґрунтованих методичних рішень, оновлення змісту навчання та використання сучасних освітніх технологій.

Таким чином, важливу роль у практико-орієнтованому навчанні відіграє дослідницька діяльність учнів, особливо в умовах профільної старшої школи, зокрема виконання навчальних міні-досліджень, науково-дослідних проєктів, домашнього експерименту. У процесі такої роботи учні опановують елементи наукового стилю мислення та пізнання: формулювання проблеми, висунення гіпотез, добір методів дослідження, планування та проведення експерименту, обрання робочої гіпотези, статистичну обробку результатів, їх узагальнення та аналіз, формулювання висновків тощо [8]. Особливо ефективною є участь учнів профільних класів у олімпіадах, наукових конкурсах і проєктах, зокрема МАН України, що сприяє свідомій професійній орієнтації та розвитку стійкого наукового мислення.

Варто зазначити, що в процесі виконання хімічних досліджень учні опановують базові методи наукового пізнання, зокрема спостереження, вимірювання, порівняння, моделювання та інтерпретацію експериментальних даних. Це дозволяє глибше зрозуміти природу хімічних явищ і процесів, а також усвідомити прикладне значення хімії в повсякденному житті, медицині, екології та промисловості.

Проєктна діяльність, у свою чергу, орієнтована на інтеграцію знань з різних розділів хімії та суміжних дисциплін (біології, математики, фізики, екології, інформатики тощо). Вона передбачає самостійну або групову роботу над комплексною проблемою, результатом якої є конкретний освітній продукт: презентація, модель, дослідницький звіт, наукова стаття або проєкт для участі в конкурсах і наукових заходах. Такий підхід розвиває в учнів навички командної роботи, планування часу, критичного оцінювання інформації та публічного представлення результатів своєї діяльності.

У контексті практико-орієнтованого навчання хімії дослідницькі та проєктні завдання дозволяють наблизити навчальний процес до реальних наукових і виробничих ситуацій. Використання ужиткових об’єктів дослідження (харчових продуктів, води, побутових хімічних засобів, екологічних зразків) підвищує мотивацію учнів до навчання та сприяє формуванню відповідального ставлення до довкілля й власного здоров’я. Така інтеграція дозволяє розглядати хімічні процеси в контексті реальних проблем сучасності: охорони довкілля; якості харчових продуктів, води, повітря та ґрунтів; сталого розвитку суспільства, безпеки життєдіяльності тощо. Таким чином, вище зазначені види діяльності забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння знань до активного пізнання, формування в учнів умінь самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію та застосовувати теоретичні знання з метою розв’язання практичних завдань.

Отже, системне впровадження дослідницької та проєктної діяльності в освітній процес є необхідною умовою реалізації практико-орієнтованого

навчання хімії в профільних класах, оскільки забезпечує розвиток предметних і ключових компетентностей, підготовку учнів до подальшої наукової та професійної діяльності та формування їх як активних і свідомих учасників освітнього процесу.

Окрему увагу слід приділити використанню цифрових технологій у практико-орієнтованому навчанні хімії. Віртуальні хімічні лабораторії, цифрові датчики, онлайн-симуляції, електронні дидактичні ігри, освітні платформи розширюють можливості експериментальної діяльності, особливо за умов обмеженого матеріально-технічного забезпечення закладів освіти. Поєднання реального та віртуального експерименту сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу та формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів [2, 7].

Профільні класи з хімії мають забезпечувати не лише поглиблене вивчення теоретичних основ науки, а й підготовку учнів до подальшого навчання за хіміко-технологічними, медичними, біологічними, екологічними та аграрними спеціальностями. У цьому контексті практико-орієнтоване навчання виступає важливим інструментом формування предметної, дослідницької, екологічної та професійної компетентностей старшокласників, розвитку критичного мислення, самостійності та відповідальності за результати власної діяльності.

Профільний рівень вивчення хімії у 10–11 класах передбачає поглиблене опрацювання теоретичних питань, виконання лабораторних дослідів і практичних робіт, а також залучення учнів до елементів науково-дослідницької діяльності в якості реалізації творчих навчальних проєктів практичного характеру та виконання домашніх хімічних експериментів [6]. Саме тому впровадження практико-орієнтованих форм роботи дає змогу підвищити пізнавальну активність старшокласників, розвинути в них навички експериментування, аналізу та узагальнення результатів, а також сформувати цілісне уявлення про прикладне значення хімії в житті кожної людини.

Зазначені нижче приклади практико-орієнтованого навчання демонструють можливості інтеграції експериментальних, дослідницьких і проєктних форм діяльності в межах конкретних тем навчальної програми з хімії профільного рівня вивчення та підтверджують доцільність їх використання у навчальному процесі старшої школи (табл. 1).

Таблиця 1

Можливості організації практико-орієнтованого навчання хімії у профільних класах

Тема навчальної програми	Приклади практико-орієнтованих завдань	Очікувані результати навчання
Органічні сполуки	Аналіз складу пального Паперова хроматографія	Усвідомлення ролі хімії в енергетиці та екологічних проблемах сучасності.
Спирти	Якісні реакції на етанол Хімія запаху	Формування практичних умінь і відповідального ставлення до використання хімічних речовин у побуті.
Карбонові кислоти	Аналіз кислотності продуктів	Підвищення інтересу до прикладної хімії, здоров'язбережувальне спрямування завдання дослідження.
Вуглеводи та їх значення	Визначення вмісту цукрів у газованих напоях методом рефрактометрії	Усвідомлення хімічної природи вуглеводів, розвиток навичок кількісного аналізу.
Полімери	Пластик і довкілля	Формування екологічної свідомості, відповідальності та критичного мислення.
Харчові добавки	Дослідження барвників у напоях	Демонстрація зв'язку хімії з харчовою промисловістю та безпекою споживачів, формування критичного ставлення до якості продуктів.
Хімія і медицина	Аналіз складу ліків Нітрогеновмісні гетероцикли на службі медицини	Інтеграція хімії та медицини, формування уявлення про роль хімії в охороні здоров'я.
Хімія та екологія	Очищення води від органічних барвників фотокаталітичними методами	Розвиток екологічної відповідальності та дослідницьких умінь.
Фізико-хімічні методи	Фотоколориметричні вимірювання	Формування навичок використання фізико-хімічних методів аналізу та статистичної обробки результатів.
Хімія як наука	Лабораторна діагностика якості питної води	Формування практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, усвідомлення важливості хімічного контролю навколишнього середовища.
Періодичний закон	Мікро- і макроелементи в організмі людини	Усвідомлення ролі хімічних елементів у життєдіяльності людини.

Тема навчальної програми	Приклади практико-орієнтованих завдань	Очікувані результати навчання
Будова атома	Робота з цифровими симуляціями	Сприяння підвищенню ролі наочності навчання, розумінню абстрактних хімічних понять, розвитку просторового мислення.
Хімічний зв'язок	3D-моделювання молекул	Формування просторового мислення, яке допомагає встановити взаємозв'язок між будовою речовин і їх властивостями.
Хімічні реакції та їх швидкість	Дослідження зміни інтенсивності забарвлення напоїв під дією УФ-випромінювання	Розуміння факторів, що впливають на швидкість хімічних реакцій, формування експериментальних умінь.
Каталіз. Каталізатори	Фотокаталітичне руйнування барвників у присутності TiO_2, SnO_2, гідроксиапатиту	Формування уявлень про механізм каталізу та його практичне застосування.
Розчини	Приготування розчинів заданої концентрації	Розвиток обчислювальних навичок і вміння застосовувати теоретичні знання у реальних ситуаціях.
Електролітична дисоціація	Визначення pH побутових речовин	Формування аналітичного мислення та практичного розуміння хімічних процесів.
Окисно-відновні реакції	Аналіз процесів фотодеструкції барвників як окиснювальних перетворень	Поглиблення знань про окисно-відновні процеси в реальних хімічних системах, розуміння прикладнеого значення окисно-відновних реакцій у промисловості та побуті.
Неметали	Аналіз фосфатів у мийних засобах	Формування екологічної компетентності та усвідомлення впливу хімічних речовин на довкілля.
Азот і фосфор	Моделювання кругообігу елементів у природі	Розуміння системного характеру хімічних процесів у природі та їхній зв'язок із сільським господарством.
Вплив хімічних речовин на організм людини	Аналіз безпечності синтетичних харчових барвників у напоях	Усвідомлення ризиків для здоров'я, розвиток критичного мислення.
Науковий експеримент у хімії	Виконання учнівських науково-дослідних робіт (МАН, STEM-проєкти)	Розвиток дослідницьких навичок, підготовка до наукової діяльності.
Інтеграція знань з природничих наук	Міжпредметні дослідження (хімія + біологія + фізика)	Формування цілісного наукового світогляду та міжпредметних компетентностей.

Таким чином, практико-орієнтоване навчання хімії в профільних класах створює всі умови для формування цілісної системи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання та професійної діяльності. Реалізація цього підходу потребує методичної підготовки вчителя, оновлення змісту навчальної програми та навчально-методичного забезпечення, а також активного залучення учнів до дослідницької й проєктної діяльності.

Висновки. Практико-орієнтоване навчання хімії в профільних класах є ефективним засобом підвищення якості природничо-наукової освіти та формування в учнів цілісного уявлення про роль хімії в сучасному суспільстві. Залучення старшокласників до виконання експериментальних, дослідницьких і проєктних завдань, пов'язаних із реальними об'єктами та процесами, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку критичного мислення та формуванню практичних навичок роботи з хімічними методами дослідження.

Отже, системне впровадження практико-орієнтованих форм і методів навчання хімії в профільних класах є перспективним напрямом удосконалення шкільної хімічної освіти та важливою передумовою підготовки учнів до подальшої наукової, освітньої й професійної діяльності.

Література

1. Андрієнко О. В. Компетентнісний підхід у навчанні хімії : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 184 с.

2. Анічкіна О. В., Авдєєва О. Ю. Використання інтерактивного моделювання при викладанні хімії в закладах вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 48, т. 1. С. 38–41.

3. Гуменюк Л. М. Практико-орієнтоване навчання хімії у профільних класах. Педагогічні науки. 2022. № 75. С. 98–104.

4. Жук Ю. О., Морзе Н. В. Практико-орієнтоване навчання в сучасній школі: теорія і практика. Київ : Інтерсервіс, 2020. С. 15–256.

5. Іванова Н. П. Експериментальна діяльність у профільному навчанні хімії. Український педагогічний журнал. 2020. № 3. С. 45–52.

6. Навчальна програма з хімії для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (профільний рівень). Київ : Міністерство освіти і науки України, чинна редакція, 2023.

7. Порхун Л. В., Авдєєва О. Ю. Використання віртуальної хімічної лабораторії: сучасні підходи до викладання хімії. Перспективи хімії в сучасному світі : матеріали IV Всеукр. інтернет-конф. молодих вчених, 20 листоп. Житомир, 2024. С. 216–217.

8. Стадник Л. М. Організація дослідницької діяльності учнів у процесі навчання хімії. Харків : Основа, 2021. С. 5–198.

9. STEM-освіта в Україні: методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти / за ред. О. І. Ляшенка. Київ : ІМЗО, 2020. С. 9–112.

10. Brown T., Lee M. STEM-based learning as a tool for improving science education. Journal of Science Education. 2019. Vol. 23, № 4. P. 215–223.

11. Gulay H., Shemet V., Moroz I., Savaryn P., Kabak V. Using the Labster virtual laboratory to study chemistry at a technical university. Information Technologies: Learning and Teaching, Vol. 102, No. 4, Sep. 2024, pp. 95–107, DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5737.

12. Johnson A., Miller R., Smith K. Project-based learning in chemistry education. International Journal of STEM Education. 2021. Vol. 8. P. 1–10.

13. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović V. M., & Jovanović K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. Computers & Education, Vol. 95, pp. 309–327.

14. Tatli Z., Ayas A., Virtual laboratory applications in chemistry education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 9, 2010, pp. 938–942.

References

1. Andriienko O. V. (2018). *Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni khimii* [Competence-based approach in chemistry education]: monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka, 184 [in Ukrainian]

2. Anichkina O. V., Avdieieva O. Yu. (2022). Vykorystannia interaktyvnoho modeliuvannia pry vykladanni khimii v zakladakh vyshchoi osvity [The use of interactive modeling in teaching chemistry in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika.* Vyp. 48, t. 1, 38–41 [in Ukrainian]

3. Humeniuk L. M. Praktyko-oriientovane navchannia khimii u profilnykh klasakh [Practical chemistry education in specialized classes]. *Pedahohichni nauky*. 2022. № 75, 98–104 [in Ukrainian]

4. Zhuk Yu. O., Morze N. V. *Praktyko-oriientovane navchannia v suchasnii shkoli: teoriia i praktyka* [Practice-oriented learning in modern schools: theory and practice]. Kyiv : Interservis, 2020, 15–256 [in Ukrainian]

5. Ivanova N. P. Eksperymentalna diialnist u profilnomu navchanni khimii [Experimental activities in specialized chemistry education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2020. 3, 45–52 [in Ukrainian]

6. *Navchalna prohrama z khimii dlia 10–11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity* (profilnyi riven) [Chemistry curriculum for grades 10–11 of general secondary education institutions (specialized level)]. Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, chynna redaktsiia, 2023 [in Ukrainian]

7. Porkhun L. V., Avdieieva O. Yu. Vykorystannia virtualnoi khimichnoi laboratorii: suchasni pidkhody do vykladannia khimii [Using a virtual chemistry lab: modern approaches to teaching chemistry]. *Perspektyvy khimii v suchasnomu sviti* : materialy IV Vseukr. internet-konf. molodykh vchenykh, 20 lystop. Zhytomyr, 2024, 216–217 [in Ukrainian]

8. Stadnyk L. M. *Orhanizatsiia doslidnytskoi diialnosti uchniv u protsesi navchannia khimii* [Organization of research activities for students in the process of teaching chemistry]. Kharkiv : Osnova, 2021, 5–198 [in Ukrainian]

9. *STEM-osvita v Ukraini: metodychni rekomendatsii dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [STEM education in Ukraine: methodological recommendations for general secondary education institutions] / za red. O. I. Liashenka. Kyiv : IMZO, 2020, 9–112 [in Ukrainian]

10. Brown T., Lee M. STEM-based learning as a tool for improving science education. *Journal of Science Education*. 2019. Vol. 23, № 4. P. 215–223.

11. Gulay H., Shemet V., Moroz I., Savaryn P., Kabak V. Using the Labster virtual laboratory to study chemistry at a technical university. *Information Technologies: Learning and Teaching*, Vol. 102, No. 4, Sep. 2024, pp. 95–107, DOI: 10.33407/itlt.v102i4.5737.

12. Johnson A., Miller R., Smith K. Project-based learning in chemistry education. *International Journal of STEM Education*. 2021. Vol. 8. P. 1–10.

13. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl C., Petrović V. M., & Jovanović K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*, Vol. 95, pp. 309–327.

14. Tatli Z., Ayas A., Virtual laboratory applications in chemistry education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, 2010, pp. 938–942.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 371.3: 37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1451-1463

Андрєєв Андрій Миколайович доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та прикладної фізики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-5390-6813.

Іваницький Олександр Іванович доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-3351-0571.

РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК («SOFT SKILLS») У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано та розкрито концептуальні засади системи розвитку м'яких навичок (soft skills) учителів інформатики в умовах післядипломної педагогічної освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією освітнього простору та необхідністю формування в педагогів не лише фахових Hard Skills, а й гнучких метакомпетентностей, що забезпечують їхню професійну адаптивність. Автори спираються на базову класифікацію М. Коберника та С. Котлова, інтегруючи її в контекст неперервної освіти.

У роботі структуровано ключові групи м'яких навичок учителів інформатики за трьома основними блоками: соціально-комунікативним, управлінсько-лідерським та когнітивно-інтелектуальним. Детально проаналізовано специфіку комунікативної компетентності вчителя інформатики, яка визначається як «перекладацька» діяльність — здатність адаптувати складну технологічну мову до пізнавальних можливостей учнів різного віку. Висвітлено роль когнітивних навичок (критичного та системного мислення) у процесі аналізу освітніх даних та рефлексії власної практики. Особлива увага приділена самоорганізаційним характеристикам, таким як тайм-менеджмент та емоційна саморегуляція, що є критично важливими для реалізації STEM-проєктів та запобігання професійному вигоранню.

Запропоновано та описано чотирикомпонентну структуру системи розвитку soft skills: діагностичний компонент (самооцінювання та визначення потреб), освітній компонент (модульне навчання, зокрема за програмою «Організація інноваційного освітнього середовища»), практичний

компонент (проєктна, продуктивна діяльність) і рефлексивно-оцінювальний компонент (портфоліо та менторинг). Доведено, що системне впровадження такої моделі сприяє трансформації вчителя інформатики в носія цифрових змін, здатного не лише до ефективної взаємодії в професійному середовищі, а й до цілісного формування соціальних та громадянських компетентностей учнів.

Ключові слова: м'які навички, емоційний інтелект, післядипломна освіта, вчитель інформатики, робота в команді, лідерство, мотивація, компетентність, результати навчання.

Andrieiev Andrii Mikolayovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General and Applied Physics**,** Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-5390-6813.

Ivanytskyi Olexandr Ivanovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-3351-0571.

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION OF INFORMATICS TEACHERS

Abstract. The article theoretically substantiates and reveals the conceptual principles of the system for developing soft skills of computer science teachers in the context of postgraduate pedagogical education. The relevance of the study is due to the rapid digitalization of the educational space and the need to form in teachers not only professional Hard Skills, but also flexible meta-competences that ensure their professional adaptability. The author relies on the basic classification of M. Kobernyk and S. Kotlov, integrating it into the context of continuing education. The work structures the key groups of soft skills of computer science teachers into three main blocks: social-communicative, managerial-leadership and cognitive-intellectual. The specifics of the communicative competence of a computer science teacher, which is defined as "translational" activity — the ability to adapt complex technological language to the cognitive capabilities of students of different ages, are analyzed in detail. The role of cognitive skills (critical and systemic thinking) in the process of analyzing educational data and reflecting on one's own practice is highlighted. Special attention is paid to self-organizational characteristics, such as time management and emotional self-regulation, which are critically important for the implementation of STEM projects and preventing professional burnout. The author

proposes and describes a four-component structure of the soft skills development system: a diagnostic component (self-assessment and identification of needs), an educational component (modular training, in particular under the program "Organization of an innovative educational environment"), a practical component (project, productive activity) and a reflective and evaluative component (portfolio and mentoring). It is proven that the systematic implementation of such a model contributes to the transformation of an informatics teacher into a carrier of digital change, capable not only of effective interaction in a professional environment, but also of the holistic formation of social and civic competencies of students.

Keywords: soft skills, emotional intelligence, postgraduate education, computer science teacher, teamwork, leadership, motivation, competence, learning outcomes.

Постановка проблеми. В умовах перманентної модернізації всіх рівнів освіти, глобальної цифровізації та інтенсивного впровадження інструментів штучного інтелекту у професійну діяльність педагогів, а також у навчання учнів і студентів, істотно зростає роль м'яких навичок (soft skills). У сучасних науково-педагогічних дослідженнях вони дедалі частіше розглядаються не як допоміжний або факультативний компонент професійної підготовки, а як системоутворювальний чинник професійної компетентності, що забезпечує здатність фахівця до ефективної комунікації, адаптивної поведінки, міжособистісної взаємодії, критичного мислення, саморегуляції та безперервного професійного розвитку. Такий підхід узгоджується з положеннями компетентнісної парадигми освіти, відповідно до якої результатом освітнього процесу є не лише засвоєння знань, а сформованість здатності діяти у складних і невизначених професійних ситуаціях.

М'які навички набувають особливої значущості у професійній діяльності вчителя, оскільки саме вони забезпечують ефективне педагогічне спілкування, сприяють соціалізації здобувачів освіти, формуванню їхньої особистості та успішній адаптації до життя в умовах інформаційного суспільства. Вчитель, володіючи розвиненими soft skills, здатний будувати довірливі міжособистісні стосунки, підтримувати навчальну мотивацію учнів, створювати психологічно безпечне освітнє середовище, розвивати критичне й системне мислення, а також конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації. Усе це відповідає ціннісним засадам і ключовим орієнтирам Нової української школи, де педагог постає фасилітатором навчання, партнером і наставником.

Особливої уваги в цьому контексті потребує система післядипломної педагогічної освіти, яка розглядається як ключовий інституційний механізм

забезпечення безперервного професійного розвитку вчителя. Стосовно вчителів інформатики розвиток м'яких навичок набуває особливої актуальності. Їхня професійна діяльність поєднує педагогічну, технологічну та інноваційну складові, що зумовлює специфічну конфігурацію soft skills, серед яких провідне місце посідають комунікативна компетентність, здатність до командної роботи, креативність, гнучкість мислення, управління змінами та цифрова етика.

Для цієї категорії педагогів м'які навички не є допоміжними, а виступають необхідною умовою ефективного використання цифрових технологій, організації змішаного й дистанційного навчання, взаємодії з учнями різного рівня підготовки та формування в них ключових компетентностей XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади дослідження м'яких навичок сформувалися на перетині психології, педагогіки, менеджменту та теорії професійного розвитку. Вагомий внесок у теоретичне осмислення проблеми зробили концепції емоційного інтелекту (Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Майєр, Д. Карузо), які обґрунтували зв'язок між емоційним інтелектом, успішністю професійної діяльності та міжособистісною взаємодією.

Теорії лідерства та комунікації (Е. Харріс, К. Леонард) дозволили розглядати м'які навички як ресурс управління освітніми процесами й педагогічної взаємодії.

Методологічно важливим є положення про те, що м'які навички не належать до вроджених якостей особистості, а формуються й розвиваються у процесі навчальної та професійної діяльності. У психолого-педагогічній науці цей процес обґрунтовується з позицій діяльнісного підходу (О. Леонтьєв), соціально-конструктивістської теорії навчання (Л. Виготський), а також концепцій навчання дорослих, зокрема андрагогіки (М. Ноулз).

Водночас наукові дослідження переконливо доводять, що стихійне формування м'яких навичок є недостатньо ефективним. Їх цілеспрямований розвиток потребує спеціально організованого освітнього процесу, який ґрунтується на принципах системності, практичної спрямованості, рефлексивності та інтеграції теорії з професійною практикою.

В українському науковому дискурсі проблему розвитку м'яких навичок досліджували А. Марушев, О. Спірін, В. Давидова, Н. Філатова, В. Колпаков, О. Сосницька та інші науковці, які визначили soft skills як невід'ємну складову професійної компетентності сучасного педагога. У працях І. Камінської обґрунтовано формування м'яких навичок як основу організації якісного освітнього процесу [1], О. Коберник і С. Котловий запропонували класифікацію soft skills та механізми їх розвитку у процесі

командної роботи [2], С. Пащенко і Г. Харламова розробили та впровадили сертифікований курс з розвитку м'яких навичок дорослих [3].

Окремі дослідження присвячено міжнародному досвіду формування soft skills у проєктній діяльності (Л. Сергеєва, Н. Муранова, В. Купрієвич [4, 5]), створенню сприятливого освітнього середовища для їх розвитку у здобувачів вищої освіти (М. Циганчук [6]), а також ролі м'яких навичок у професійному становленні фахівців різних галузей (І. Шевченко, О. Шелевер, В. Маркова [7]). Значний практичний інтерес становлять прикладні розробки, спрямовані на формування м'яких навичок засобами тренінгових технологій (О. Абрамова, О. Пуляк, А. Терещук [8]), інтерактивних методів навчання (С. Шестакова [9]), а також дослідження Н. Длугунович, присвячені soft skills як складовій підготовки ІТ-фахівців [10], дослідження О. Прохорчук з формування професійної компетентності вчителів інформатики у системі післядипломної педагогічної освіти [11] та представлений на сайті Profosvita «Практикум з розвитку м'яких навичок» (72 години) [12]. У післядипломній педагогічній освіті розвиток м'яких навичок має здійснюватися з урахуванням професійного досвіду педагогів, їхніх індивідуальних освітніх потреб і специфіки фахової діяльності. Це відповідає положенням концепції освіти дорослих, у межах якої акцент робиться на самоспрямованому навчанні, практичній значущості змісту та опорі на професійний досвід слухачів (Л. Лукіянова [13], С. Сисоєва [14]).

Безпосереднє відношення до розвитку м'яких навичок вчителів інформатики у післядипломній педагогічній освіті має прийнята у Європейському Союзі «Рамка цифрової компетентності для освітян» [15] та матеріали щорічних Всесвітніх економічних форумів у Давосі [16].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість теоретичних і прикладних праць, проблема цілеспрямованого розвитку м'яких навичок учителів інформатики у процесі післядипломної педагогічної освіти залишається недостатньо розробленою. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування методологічні підходи, принципи, зміст і педагогічні умови розвитку soft skills цієї категорії педагогів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності та викликів цифрової трансформації освіти.

Мета статті – розробка системи формування м'яких навичок у вчителів інформатики у післядипломній педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. У нашій роботі, для виділення базових груп м'яких навичок, ми грунтувалися на класифікації, запропонованій М. Коберником та С. Котловим (уміння працювати в команді; лідерські якості; креативність; організаторські здібності; комунікація; емоційний інтелект; робота з інформацією; системне мислення; мотивація) [2, с. 196]

та низці досліджень, присвячених післядипломній педагогічній освіті фахівців [1; 3; 4; 7; 11]. Узагальнюючи результати цих досліджень, виділимо три взаємопов`язані блоки базових груп м'яких навичок: соціально-комунікативний блок; управлінський та лідерський блок; когнітивний та інтелектуальний блок (рис. 1).

Рис. 1. Взаємопов`язані блоки базових груп м`яких навичок

Дамо стислу характеристику кожної групи м'яких навичок у контексті післядипломної освіти учителів інформатики.

Соціально-комунікативний блок. Навички цього блоку визначають взаємодію особистості з оточенням та побудову нею стосунків. Професійна діяльність сучасного вчителя інформатики вимагає інтеграції специфічних м'яких навичок, серед яких фундаментальне місце посідає комунікативна компетентність, що у загальному випадку полягає у здатності чітко та переконливо висловлювати думки, активно слухати та адаптувати свій стиль спілкування під співрозмовника. Вона є фундаментом для запобігання конфліктам.

Для вчителя цієї предметної спеціаліальності комунікація набуває особливого «перекладацького» характеру, що полягає у здатності трансформувати складну мову технологій та алгоритмічні поняття у зрозумілу для учнів форму. Це передбачає не лише гнучку адаптацію стилю спілкування залежно від віку та цифрового досвіду аудиторії, а й володіння інструментами ефективної онлайн-взаємодії в межах LMS-систем та освітніх платформ.

У контексті післядипломної освіти цей блок доповнюється навичками професійної дискусії, фасилітації та репрезентації власного педагогічного досвіду перед колегами під час впровадження спільних цифрових рішень. З огляду на зростаючу роль концепції соціально-емоційного навчання (СЕН) [17; 18] важливе місце у блоці посідають м'які навички, пов'язані з розвитком емоційного інтелекту (EQ): вміння розпізнавати власні емоції та емоції інших, керувати ними та використовувати цей ресурс для вирішення складних ситуацій. Пріоритет спільних цілей над особистими амбіціями, готовність до взаємодопомоги та конструктивного прийняття зворотного зв'язку складають основу групи м'яких навичок, які забезпечують *уміння працювати в команді*.

Управлінський та лідерський блок. Організаційний складник діяльності вчителя інформатики, що часто пов'язаний із координацією інноваційних ініціатив та STEM-проєктів, вимагає розвинених самоорганізаційних та управлінських навичок, які складають основу цього блоку і відповідають за спрямування енергії (своєї чи команди) у потрібне русло. Насамперед, це здатності надихати людей, брати на себе відповідальність за результат та вести команду за собою навіть у ситуаціях невизначеності, що складають *групу лідерських якостей.* Невід'ємною складовою цього блоку м'яких навичок є вміння структурувати процеси, ефективно розподіляти ресурси (час, гроші, людей) та контролювати виконання завдань без мікроменеджменту, що складають групу *організаторських здібностей*. Внутрішня спрямованість до досягнення цілей та здатність підтримувати високий рівень залученості — як особистої, так і колег, складають *групу мотивації.*

В умовах багатозадачності особливого значення набувають тайм-менеджмент та вміння керувати навчальними проєктами, що неможливо без високого рівня стресостійкості та емоційної саморегуляції. Кінцевим етапом розвитку цього блоку м'яких навичок є здатність педагога до самостійного планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку, що забезпечує його конкурентоспроможність та адаптивність до викликів сучасної цифрової освіти.

Когнітивний та інтелектуальний блок. Водночас робота в умовах стрімких технологічних змін актуалізує роль когнітивних та аналітичних

навичок, пов'язаних з обробкою інформації та прийняттям рішень. Насамперед, до таких навичок відносяться вміння бачити «загальну картину», розуміти взаємозв'язки між різними елементами системи та передбачати наслідки рішень у довгостроковій перспективі, націленість на конкретний результат. На таких навичках грунтується *продуктивне мислення*, тому вони складають окрему відповідну групу. До цього блоку також входить група навичок, що забезпечує ефективну *роботу з інформацією*: здатність швидко знаходити, фільтрувати, аналізувати та перевіряти дані на достовірність у світі інформаційного шуму. Важливим компонентом блоку є також група *креативності*, яку складають навичка пошуку нестандартних рішень, здатність поєднувати непоєднуване та генерувати інноваційні ідеї там, де традиційні методи не працюють. Здатність до критичного оцінювання програмного забезпечення та системного бачення міжпредметних зв'язків дозволяє вчителю інформатики не просто споживати цифрові ресурси, а й глибоко аналізувати освітні дані та «цифрові сліди» учнів для корекції навчального процесу. Такі здатності в межах підвищення кваліфікації трансформуються у рефлексивно-аналітичну компетентність, яка стає основою для прийняття рішень в умовах невизначеності та постійного переосмислення власної педагогічної практики.

У післядипломній освіті ці навички підтримують стійкість до професійного вигорання, що, зрештою, забезпечує професійне довголіття вчителя.

Розвиток soft skills має бути цілеспрямованим, системним і інтегрованим у всі форми післядипломної освіти.

Формулюючи концептуальні засади системи розвитку м'яких навичок учителів інформатики у післядипломній педагогічній освіті, зазначимо, що вона базується насамперед на *принципі безперервності професійного розвитку та поєднанні формальної, неформальної та інформальної освіти*. Також важливу роль в цій системі відіграють *практико-орієнтоване (продуктивне) навчання та індивідуалізація освітніх траєкторій*.

Система розвитку м'яких навичок учителів інформатики у системі післядипломної освіти базується на послідовній взаємодії чотирьох ключових компонентів. Процес розпочинається з *діагностичного етапу*, де за допомогою цифрових опитувальників та рефлексивних карт педагоги здійснюють самооцінювання власного рівня розвитку soft skills. Це дозволяє чітко визначити індивідуальні потреби професійного зростання та сформувати персональну траєкторію навчання.

Наступний, *освітній компонент*, забезпечує безпосереднє опанування знань через варіативні форми навчання: від модульних курсів підвищення

кваліфікації, присвячених лідерству та цифровій етиці, до інтенсивних тренінгів, воркшопів і сучасних онлайн-курсів. Змістовим прикладом освітнього компоненту є формування м'яких навичок у вчителів інформатики у післядипломній освіті на прикладі навчання за освітньою програмою «Організація інноваційного освітнього середовища», що містить наступні змістові компоненти:

1. Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика (8 годин)
2. Управління проєктами та смарт-технологіями у галузі освіти (8 годин).
3. Інноваційні педагогічні технології в освіті. (8 годин)
4. Сучасні дидактичні системи (6 годин).

Набуті знання трансформуються у досвід завдяки *практичному компоненту*. Він реалізується через залучення вчителів до проєктної діяльності, STEM-ініціатив та участі у фахових спільнотах, де педагоги розв'язують реальні кейси. Важливою умовою ефективності практичного компоненту є застосування комплексу методів навчання з врахуванням професійної специфіки слухачів: методи організації, здійснення, стимулювання, мотивації та контролю за ефективністю освітньо-пізнавальної діяльності; бінарні, інтегровані, індивідуально-орієнтовані, коучингові та консалтингові освітні технології; соціологічні та статистичні методи, сучасні технології навчання та організації освітнього процесу, цифрові технології

Завершальною ланкою є *рефлексивно-оцінювальний компонент*, що передбачає аналіз власних педагогічних практик, формування професійного портфоліо та роботу з менторами.

Такий комплексний підхід забезпечує вагомі результати впровадження системи. Зокрема, учитель інформатики суттєво підвищує ефективність педагогічної взаємодії та стає справжнім ініціатором цифрових змін у своєму закладі. Окрім здатності до самостійного професійного вдосконалення, такий фахівець транслює набутий досвід учням, допомагаючи їм формувати не лише цифрову грамотність, а й критично важливі соціальні та громадянські компетентності.

Результатом цілеспрямованого розвитку м'яких навичок стає якісна трансформація професійної діяльності вчителя інформатики, що виявляється на кількох рівнях. Насамперед, педагог суттєво підвищує ефективність педагогічної взаємодії, вибудовуючи більш продуктивну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу. Це дозволяє йому вийти за межі суто викладацької ролі та стати активним адептом цифрових змін, який ініціює та супроводжує інноваційні перетворення безпосередньо у закладі освіти.

Крім того, розвиток soft skills закладає підґрунтя для переходу до безперервного самостійного професійного розвитку, де вчитель здатен автономно визначати та реалізовувати власні освітні потреби. Найважливішим же соціальним ефектом є те, що такий фахівець стає спроможним комплексно впливати на особистість учня, формуючи в нього не лише технічну грамотність, а й критично важливі соціальні та громадянські компетентності, необхідні для успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Висновки. На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень встановлено, що м'які навички вчителя інформатики є багатогранною структурою, яка охоплює соціально-комунікативні, управлінські та когнітивні блоки. Для вчителя інформатики soft skills мають прикладний характер: комунікація постає інструментом адаптації складних алгоритмічних понять, когнітивні навички забезпечують критичний відбір цифрових ресурсів, а управлінські здатності дозволяють координувати інноваційні освітні ініціативи. Запропонована чотирикомпонентна система (діагностичний, освітній, практичний та рефлексивно-оцінювальний етапи) забезпечує цілісність процесу розвитку soft skills. Впровадження системи розвитку м'яких навичок призводить до якісної зміни професійного профілю вчителя. Він трансформується з транслятора технічних знань у модератора освітнього процесу та носія інновацій, що безпосередньо впливає на формування в учнів критичного мислення, здатності до співпраці та цифрової відповідальності.

Продовження дослідження ми вбачаємо у пошуках надійних методів і критеріїв вимірювання рівня сформованості м'яких навичок у вчителів інформатики, розробці методики формування вкладених структур, фундаментом яких є м'які навички.

Література

1. Камінська І. В. Формування «м'яких навичок» (soft skills) як основа організації якісного освітнього процесу. *Наукові записки молодих учених*. №12. 2023. URL: https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2056/pdf

2. Коберник О. М., Котловий С. А. Формування у здобувачів освіти м'яких навичок («soft-skills») у процесі командної роботи. Суспільство і національні інтереси. 2025. Вип. 3(11). С. 190-202. URL: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-190-201

3. Пащенко С. Ю., Харламова Г. О. Курс лекцій «Soft skills: ефективна особистісна комунікація та соціалізація». Відділ академічної мобільності Київського національного університету імені Тараса Шевченка. URL: https://mobility.knu.ua/?p=1584

4. Сергеєва Лариса, Муранова Наталія, Купрієвич Вікторія. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. '2023. Вип.1 (26). С. 103-109. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737525/1/Сергеєва%2C%20Муранова%2C%20Купрієвич%20%2Bукр.pdf

5. Soft skills – навички XXI століття. Що найбільш за все цінують роботодавці: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного вебінару за підсумками дослідно-експериментальної роботи з теми «Формування м'яких навичок (soft skills) майбутніх кваліфікованих робітників в освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти» 07.11.2024 р. / за наук. ред. професора Л. М. Сергеєвої. Чернівці, Видавничий дім «Букрек», 2024. 50 с.

6. Циганчук, М. О. Методи та засади формування сприятливого середовища для набуття м'яких навичок у студентів вищих навчальних закладів. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2024. №3. С. 71-79. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3848

7. Шевченко І. А., Шелевер О. В., Маркова В. В. Розвиток soft SKILLS у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 72. 2024. С. 269-272. URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/56.pdf

8. Абрамова О. В., Пуляк О. В., Терещук А. І. Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2021. Вип. 18(47). С.10-28. URL: https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-18(47)-10-28

9. Шестакова Світлана. Використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2020, № 2 (96). С.224-233. URL:https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/24.pdf

10. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239-242.

11. Прохорчук О. М. Формування професійної компетентності вчителів інформатики у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2011. 248 с.

12. Практикум з розвитку м'яких навичок. *Profosvita.* URL: https://profosvita.online/courses/course-v1:Profosvita+CS-K001SFPL+2024/about

13. Лукіянова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3. С. 7–22.

14. Сисоєва С. О. Освіта дорослих: світовий досвід, українські реалії та перспективи : монографія. Київ : ВД «Екмо», 2011. 440 с.

15. Цифрова компетентність вчителя (DigCompEdu). Рамка цифрової компетентності для освітян / пер. з англ. за заг. ред. Н. В. Морзе. Київ : Університет Грінченка, 2019. 48 с.

16. The Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum. 2023. 296 p. URL: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/ (дата звернення: 12.01.2026)

17. Соціально-емоційне навчання як інструмент розвитку наскрізних умінь учнів Нової української школи. Типова програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Затверджена Наказом МОН № 1465 від 04.11.2025 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/692/6ae/59d/6926ae59d1ab6608805555.pdf (Дата звернення 15.01.2026 р.)

18. Елькін О. Б., Рассказова О. І., Гринько В. О., Марущенко О. А. Зміцнення освіти через соціально-емоційне навчання: актуальні напрями дослідження в Україні та світі. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education».* 2024. №1 (58).

References

1. Kaminska, I. V. (2023). Formuvannia «miakykh navychok» (soft skills) yak osnova orhanizatsii yakisnoho osvitnoho protsesu [Formation of "soft skills" (soft skills) as a basis for organizing a quality educational process]. *Naukovi zapysky molodykh uchenykh. [Scientific notes of young scientists]. 12.* Retrieved from https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2056/pdf [in Ukrainian]

2. Kobernyk, O. M., Kotlovyi, S. A. (2025). Formuvannia u zdobuvachiv osvity miakykh navychok («soft-skills») u protsesi komandnoi roboty [Formation of soft skills in students in the process of teamwork]. *Suspilstvo i natsionalni interesy [Society and national interests]. Issue 3(11),* 190-202. Retrieved from https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-190-201[in Ukrainian]

3. Pashchenko S. Yu., Kharlamova H. O. Kurs lektsii «Soft skills: efektyvna osobystisna komunikatsiia ta sotsializatsiia». [Course of lectures «"Soft skills: effective personal communication and socialization»]. *Viddil akademichnoi mobilnosti Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. [Academic Mobility Department of Taras Shevchenko Kyiv National University]*. Retrieved from https://mobility.knu.ua/?p=1584 [in Ukrainian]

4. Serheieva, L., Muranova, N. & Kupriievych, V. ('2023). Rozvytok miakykh navychok maibutnikh fakhivtsiv u proiektnii diialnosti: mizhnarodnyi dosvid. Profesiina pedahohika.. [Development of soft skills of future specialists in project activities: international experience]. *Професійна педагогіка [Professional pedagogy]. Issue.1(26),* 103-109. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737525/1/Сергеєва%2C%20Муранова%2C%20Куприєвич%20%2Bукр.pdf [in Ukrainian]

5. Serheieva, L. M. (Ed.). (2024). Soft skills – navychky XXI stolittia. Shcho naibilsh za vse tsinuiut robotodavtsi: zbirnyk tez Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho vebinaru za pidsumkamy doslidno-eksperymentalnoi roboty z temy «Formuvannia miakykh navychok (soft skills) maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv v osvitnomu seredovyshchi zakladu profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity» 07.11.2024 r. [Soft skills - skills of the XXI century. What employers value most of all: collection of theses of the All-Ukrainian scientific and practical webinar based on the results of research and experimental work on the topic «Formation of soft skills (soft skills) of future qualified workers in the educational environment of a professional (vocational and technical) education institution» 11/07/2024]. Chernivtsi, Vydavnychyi dim «Bukrek» [in Ukrainian]

6. Tsyhanchuk, M. O. (2024). Metody ta zasady formuvannia spryiatlyvoho seredovyshcha dlia nabuttia miakykh navychok u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Methods and principles of creating a favorable environment for the acquisition of soft skills by students of higher educational institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykholoho-pedahohichni nauky». [Proceedings. Series «Psychological and pedagogical sciences»]. Issue 3,* 71-79. Retrieved from http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3848 [in Ukrainian]

7. Shevchenko, I. A., Shelever, O. V. & Markova, V. V. (2024). Rozvytok soft skills u zdobuvachiv osvity yak zaporuka uspishnoi profesiinoi diialnosti [Development of soft skills among students as a key to successful professional activity]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]. Issue 72,* C. 269-272. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/56.pdf [in Ukrainian]

8. Abramova, O. V., Puliak, O. V. & Tereshchuk, A. I. (2021).Formuvannia miakykh navychok u zdobuvachiv osvity cherez zastosuvannia treninhovykh tekhnolohii [Formation of soft skills among students through the use of training technologies.]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity.Seriia «Pedahohichni nauky»* [Bulletin of postgraduate education. Series «Pedagogical

Sciences»]. *Issue 18(47),* 10-28. Retrieved from https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-18(47)-10-28 [in Ukrainian]

9. Shestakova, S. (2020), Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia dlia formuvannia soft skills u studentiv yurydychnoho profiliu [The use of interactive teaching methods for the formation of soft skills in law students]. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*. *Issue 2 (96),* 224-233. Retrieved from https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/24.pdf [in Ukrainian]

10. Dluhunovych, N. A. (2014). Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv.. [Soft skills as a necessary component of IT specialist training]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of the Khmelnytskyi National University]*. *Issue* 6 *(219),* 239-242 [in Ukrainian]

11. Prokhorchuk O. M. (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchyteliv informatyky u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of professional competence of computer science teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Kandydatska dysertatsiia* [*Candidate's dissertation*]. Zhytomyr. [in Ukrainian]

12. Praktykum z rozvytku miakykh navychok. Profosvita. [Workshop on the development of soft skills. Profosvita]. Retrieved from https://profosvita.online/courses/course-v1:Profosvita+CS-K001SFPL+2024/about [in Ukrainian]

13. Lukiianova L. B. (2011). Kontseptsiia rozvytku osvity doroslykh v Ukraini [Concept of development of adult education in Ukraine]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Adult education: theory, experience, prospects..]. *Issue 3,* 7–22. [in Ukrainian]

14. Sysoieva S. O. (2011). Osvita doroslykh: svitovyi dosvid, ukrainski realii ta perspektyvy: monohrafiia [Adult education: world experience, Ukrainian realities and prospects: monograph] [in Ukrainian]. Kyiv : VD «Ekmo». [in Ukrainian]

15. Morze, N. V. (Ed.). (2019). Tsyfrova kompetentnist vchytelia (DigCompEdu). Ramka tsyfrovoi kompetentnosti dlia osvitian [Digital Competence for Teachers (DigCompEdu). A Digital Competence Framework for Educators] (Trans. in Eng.). Kyiv : Universytet Hrinchenka [in Ukrainian]

16. The Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum. 2023. 296 p. Retrieved from: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

17. Sotsialno-emotsiine navchannia yak instrument rozvytku naskriznykh umin uchniv Novoi ukrainskoi shkoly. Typova prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. . [Social-emotional learning as a tool for developing cross-curricular skills of students of the New Ukrainian School. A typical program for advanced training of pedagogical workers of secondary education institutions]. Zatverdzhena Nakazom MON № 1465 vid 04.11.2025 r [Order of the Ministry of Education and Science No. 1465 dated 04.11.2025]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/692/6ae/59d/6926ae59d1ab6608805555.pdf [in Ukrainian]

18. Elkin, O. B., Rasskazova, O. I., Hrynko, V. O. & Marushchenko, O. A. (2024) Zmitsnennia osvity cherez sotsialno-emotsiine navchannia: aktualni napriamy doslidzhennia v Ukraini ta sviti [Strengthening education through social-emotional learning: current research directions in Ukraine and the world]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». Issue 1 (58).* [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378:004:330

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1464-1473

Андрусів Володимир Володимирович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», Львів, https://orcid.org/0009-0009-5837-5079

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анотація. У статті досліджується проблема формування та розвитку цифрової компетентності здобувачів економічної освіти в контексті сталого розвитку та глобальних трансформацій сучасного суспільства. Актуальність теми зумовлена прискоренням цифровізації економічних процесів, поширенням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, а також необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців економічного профілю, здатних ефективно діяти в умовах нестабільності, глобалізації та переходу до сталих моделей розвитку. У цьому контексті цифрова компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості здобувача освіти, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та готовність до використання цифрових технологій у професійній діяльності та повсякденному житті.

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до визначення сутності цифрової компетентності та її структури, окреслено її роль у забезпеченні досягнення цілей сталого розвитку, зокрема у сфері економічного зростання, інновацій, відповідального споживання та виробництва. Обґрунтовано, що глобальні трансформації, зумовлені цифровою економікою, розвитком штучного інтелекту, великих даних і платформних бізнес-моделей, висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх економістів і зумовлюють необхідність перегляду змісту, форм і методів освітнього процесу.

Особливу увагу приділено аналізу освітніх практик формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти, зокрема інтеграції цифрових інструментів у навчальні дисципліни, використанню проєктних та практикоорієнтованих методів навчання, розвитку критичного мислення та цифрової етики. Підкреслено значення міждисциплінарного підходу та партнерства закладів освіти з бізнес-середовищем у контексті сталого розвитку.

У висновках наголошено, що системне формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти є важливою передумовою підвищення якості економічної освіти, забезпечення сталого розвитку та успішної інтеграції майбутніх фахівців у глобальний економічний простір.

Ключові слова: цифрова компетентність, здобувачі економічної освіти, цифровізація освіти, сталий розвиток, глобальні трансформації, економічна освіта, інноваційні освітні технології, професійна підготовка економістів.

Andrusiv Volodymyr Volodymyrovych postgraduate student of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0009-5837-5079

DIGITAL COMPETENCE OF ECONOMIC EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND GLOBAL TRANSFORMATIONS

Abstract. The article examines the problem of forming and developing the digital competence of students in economic education in the context of sustainable development and global transformations of modern society. The relevance of the topic is determined by the acceleration of the digitalization of economic processes, the widespread adoption of innovative information and communication technologies, as well as the need to prepare competitive specialists in the economic field who can act effectively under conditions of instability, globalization, and transition to sustainable development models. In this context, digital competence is considered an integral characteristic of a learner's personality, combining knowledge, skills, abilities, values, and readiness to use digital technologies in professional activities and everyday life.

The study provides a theoretical analysis of scientific approaches to defining the essence of digital competence and its structure, outlining its role in achieving the goals of sustainable development, particularly in the areas of economic growth, innovation, responsible consumption, and production. It is substantiated that global transformations driven by the digital economy, the development of artificial intelligence, big data, and platform business models impose new requirements on the professional training of future economists and necessitate a revision of the content, forms, and methods of the educational process.

Special attention is given to the analysis of educational practices for developing digital competence among students in economic education, in particular the integration of digital tools into academic disciplines, the use of

project-based and practice-oriented learning methods, and the development of critical thinking and digital ethics. The importance of an interdisciplinary approach and partnerships between educational institutions and the business environment in the context of sustainable development is emphasized.

The conclusions highlight that the systematic formation of digital competence among students in economic education is an essential prerequisite for improving the quality of economic education, ensuring sustainable development, and facilitating the successful integration of future specialists into the global economic space.

Keywords: digital competence, students of economic education, digitalization of education, sustainable development, global transformations, economic education, innovative educational technologies, professional training of economists.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку світової економіки характеризується посиленням процесів глобалізації, цифрової трансформації та зростанням рівня соціально-економічної нестабільності, що суттєво впливає на вимоги до професійної підготовки фахівців економічного профілю. Цифрові технології стають визначальним інструментом функціонування економічних систем, управління бізнес-процесами, аналізу ринкових тенденцій і прийняття управлінських рішень, що зумовлює необхідність формування у здобувачів економічної освіти високого рівня цифрової компетентності. Водночас перехід до моделей сталого розвитку актуалізує потребу в економістах, здатних поєднувати цифрові інструменти з принципами соціальної відповідальності, екологічної збалансованості та економічної ефективності. У цьому контексті цифрова компетентність виходить за межі суто технічних умінь і набуває міждисциплінарного характеру, охоплюючи здатність критично оцінювати цифрові дані, використовувати інформаційні ресурси для підтримки сталих управлінських рішень, дотримуватися норм цифрової етики та безпеки.

Незважаючи на зростаючу увагу науковців і практиків до проблем цифровізації освіти, питання системного формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти з урахуванням викликів сталого розвитку та глобальних трансформацій залишаються недостатньо опрацьованими. Зокрема, потребують подальшого наукового осмислення узгодження змісту економічної освіти з вимогами цифрової економіки, визначення ефективних педагогічних умов і методів розвитку цифрових компетентностей, а також інтеграції цінностей сталого розвитку в освітній процес. Це зумовлює актуальність дослідження та визначає необхідність комплексного підходу до вирішення окресленої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування цифрової компетентності здобувачів освіти привертає увагу науковців у зв'язку з посиленням ролі цифрових технологій в освітньому процесі, трансформацією професійних вимог на ринку праці та сталим соціально-економічним розвитком суспільства. У науковій літературі цифрова компетентність розглядається як багатовимірна інтегральна характеристика, що включає не лише технічні навички, але й уміння ефективно організовувати діяльність у цифровому середовищі, критично оцінювати цифрові дані, створювати та використовувати цифровий контент, а також забезпечувати безпеку й етичну поведінку в інформаційному середовищі [1-15].

Зокрема, низка вітчизняних дослідників проаналізували загальні підходи до цифрової компетентності в освітньому контексті. Так, Т. Годецька здійснила комплексний огляд наукового доробку з проблематики цифрової компетентності, виокремивши базові компоненти компетентнісного підходу та методологічні засади її формування в освітньому середовищі [2]. Дослідниця Г. Генсерук, у своїх роботах розглядає цифрову компетентність як одну з ключових компетентностей майбутніх фахівців та підкреслює важливість застосування міжнародних рамок цифрової компетентності, зокрема DigComp, для інтеграції в глобальний освітній простір [3].

У контексті вищої освіти численні міжнародні огляди підтверджують, що цифрова компетентність здобувачів є предметом активного наукового обговорення. Зокрема, Yu Zhao та ін. наголошують на різноманітті визначень, методів оцінювання та дослідницьких підходів до цифрової компетентності студентів у глобальному освітньому просторі. Ці роботи акцентують увагу не лише на описі сутності компетентності, але й на її емпіричній апробації в конкретних освітніх контекстах [15].

Окремі вітчизняні автори приділяють увагу специфіці формування цифрової компетентності у різних галузях. Так, В. Нагаєв, В. Грідін, В. Чалий та В. Півень досліджують педагогічні технології розвитку цифрових навичок у майбутніх економістів, зокрема через використання електронних ресурсів у професійній підготовці [5]. І. Шевченко, І. Федосова та О. Федотова висвітлюють педагогічні моделі та умови, які сприяють ефективному розвитку цифрових навичок здобувачів, зокрема в умовах змішаного навчання, дистанційних форм та впровадження інноваційних освітніх практик [13].

Таким чином, дані наукові здобутки становлять основу для подальшого аналізу цифрової компетентності саме здобувачів економічної освіти в контексті сталого розвитку та глобальних трансформацій. Вони дозволяють окреслити сучасні тенденції, визначити прогалини в дослідженнях та

сформулювати науково-методичні рекомендації щодо підвищення ефективності підготовки майбутніх економістів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та значення цифрової компетентності здобувачів економічної освіти в контексті сталого розвитку та глобальних трансформацій, а також визначення основних підходів і педагогічних умов її формування в сучасному освітньому середовищі з урахуванням вимог цифрової економіки та глобалізованого ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація сучасного суспільства зумовлює глибинні зміни у функціонуванні економічних систем, формах організації праці та механізмах прийняття управлінських рішень. У цих умовах цифрова компетентність стає однією з ключових професійних характеристик фахівців економічного профілю, визначаючи їх здатність ефективно працювати з інформаційними ресурсами, цифровими інструментами та аналітичними платформами. Для здобувачів економічної освіти розвиток цифрової компетентності є не лише вимогою ринку праці, а й важливою передумовою формування економічного мислення, орієнтованого на принципи сталого розвитку.

У наукових дослідженнях цифрова компетентність трактується як комплексна інтегрована здатність особистості, що поєднує знання з інформаційних технологій, практичні вміння використання цифрових інструментів, навички критичного аналізу даних, а також ціннісні орієнтації та етичні установки щодо відповідального використання цифрових ресурсів. Для майбутніх економістів особливого значення набуває вміння працювати з економічною інформацією, цифровими статистичними базами, фінансовими програмними продуктами, системами електронного урядування та платформами електронної комерції. Саме ці складові формують підґрунтя для прийняття обґрунтованих управлінських рішень у цифровому економічному середовищі.

Контекст сталого розвитку надає цифровій компетентності нових смислових акцентів. Застосування цифрових технологій у сфері економіки сприяє підвищенню ефективності використання ресурсів, прозорості бізнес-процесів, розвитку «зеленої» економіки та соціально відповідального підприємництва. Здобувачі економічної освіти повинні володіти не лише технічними навичками роботи з цифровими інструментами, а й розуміти вплив цифровізації на соціальні та екологічні аспекти розвитку, оцінювати ризики цифрової нерівності, кіберзагроз і неетичного використання даних [1;4]. У цьому аспекті цифрова компетентність тісно пов’язується з формуванням відповідального економічного мислення та культури сталого розвитку.

Глобальні трансформації, зумовлені інтеграцією національних економік у світовий економічний простір, посилюють вимоги до якості економічної освіти та її відповідності міжнародним стандартам. Використання цифрових освітніх платформ, відкритих онлайн-курсів, міжнародних освітніх проєктів і віртуальної академічної мобільності розширює можливості здобувачів економічної освіти, сприяє розвитку міжкультурної комунікації та підвищенню їх конкурентоспроможності [6]. У цьому контексті цифрова компетентність виступає інструментом інтеграції у глобальний освітній і професійний простір.

Важливою умовою ефективного формування цифрової компетентності є оновлення змісту економічної освіти та впровадження інноваційних педагогічних підходів. Йдеться про інтеграцію цифрових інструментів у навчальні дисципліни економічного циклу, використання кейс-методу, проєктного та проблемно-орієнтованого навчання, аналізу реальних економічних даних і бізнес-ситуацій [9-11]. Такі підходи сприяють розвитку практичних навичок, критичного мислення та здатності застосовувати цифрові технології для вирішення професійних завдань у сфері економіки та управління.

Особливу роль у формуванні цифрової компетентності здобувачів економічної освіти відіграє освітнє середовище закладу освіти, яке має забезпечувати доступ до сучасних цифрових ресурсів, програмного забезпечення та інформаційних платформ. Не менш важливим є рівень цифрової компетентності педагогічних працівників, які виступають провідниками цифрових інновацій в освітньому процесі та формують у здобувачів позитивну мотивацію до використання цифрових технологій. Системна взаємодія закладів освіти з бізнес-структурами та державними інституціями також сприяє узгодженню освітніх програм із реальними потребами цифрової економіки [12-13].

Отже, формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти в умовах сталого розвитку та глобальних трансформацій є багатовимірним і безперервним процесом, що потребує комплексного підходу. Поєднання цифрових технологій з економічними знаннями, цінностями сталого розвитку та інноваційними педагогічними практиками створює передумови для підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобальної нестабільності та цифрової економіки. З метою поглиблення процесу формування цифрової компетентності доцільним є використання **системи оцінювання та самооцінювання цифрових навичок здобувачів економічної освіти**, що ґрунтується на міжнародних і національних рамках цифрових компетентностей. Такі інструменти дають змогу визначати рівень володіння цифровими технологіями, виявляти прогалини у знаннях і

навичках, а також індивідуалізувати освітню траєкторію здобувачів. Регулярний моніторинг рівня цифрової компетентності сприяє підвищенню якості освітнього процесу, забезпечує зворотний зв'язок між здобувачами та викладачами і створює умови для цілеспрямованого професійного розвитку майбутніх економістів.

Крім того, важливим напрямом є **формування цифрової культури та цифрової відповідальності здобувачів економічної освіти**, що передбачає усвідомлене й етичне використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. В умовах глобальних трансформацій особливої актуальності набувають питання захисту персональних даних, академічної доброчесності, кібербезпеки та відповідального використання штучного інтелекту в економічному аналізі й управлінні. Інтеграція цих аспектів у зміст економічної освіти сприяє формуванню цілісної цифрової компетентності, орієнтованої не лише на технологічну ефективність, а й на досягнення цілей сталого розвитку та соціальної відповідальності в глобалізованому економічному середовищі.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що цифрова компетентність здобувачів економічної освіти є ключовою умовою їх професійної підготовки та успішної діяльності в умовах сталого розвитку й глобальних трансформацій. Вона виступає інтегральною характеристикою особистості майбутнього економіста, що поєднує знання, практичні вміння та навички використання цифрових технологій, здатність до критичного аналізу інформації, а також дотримання принципів цифрової етики й відповідальності.

Обґрунтовано, що процес формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти має здійснюватися системно та цілеспрямовано, із урахуванням викликів цифрової економіки, нестабільності соціально-економічного середовища та потреб глобалізованого ринку праці. Важливу роль у цьому процесі відіграє оновлення змісту економічної освіти, впровадження інноваційних педагогічних підходів, інтеграція цифрових інструментів у навчальні дисципліни та розвиток практико-орієнтованих форм навчання.

Наголошено, що поєднання цифрової компетентності з цінностями сталого розвитку сприяє формуванню у здобувачів економічної освіти відповідального економічного мислення, орієнтованого на ефективне використання ресурсів, соціальну відповідальність та екологічну збалансованість. Перспективами подальших наукових розвідок є розроблення й апробація моделей формування цифрової компетентності здобувачів економічної освіти, а також емпіричне дослідження ефективності запропонованих педагогічних умов у сучасному освітньому середовищі.

Література:

1. Болтовська, Л.Л. Цифрові технології як інструмент підвищення конкурентоспроможності економічної освіти. Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». Серія:«Економічні науки». 2025.№ 7 (99). DOI: https://doi.org/10.25313/2520-2294-2025-7-11240

2. Годецька, Т. (2024). Проблематика цифрової компетентності в науковому доробку українських дослідників. Науково-педагогічні студії, 7(7), 252-274. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2023-7-252-274

3. Генсерук, Н. (2019). Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету", (6), 8–16. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.816

4. Стасюк, О. (2025). Цифрова трансформація закладів вищої освіти. Проблеми і перспективи економіки та управління, (3 (43)), 232-242.

5. Нагаєв, В. М., Грідін, О. В., Чалий, І. В., & Півень, А. В. (2022). Формування цифрової компетентності фахівців економічного фахового спрямування в умовах використання електронного порталу «ORACLE» . Імідж сучасного педагога, (1(202), 11–17. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1(202)-11-17

6. Нич, Т.В. Цифрова трансформація освіти України: можливості та бар'єри впровадження. Цифрова трансформація та сталий розвиток: економічні, соціальні й управлінські виміри в умовах глобальних і воєнних викликів, 211.

7. Острянська, О. А. (2025). Цифрові екосистеми закладів вищої освіти (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довід. бюл, (21), 81-132.

8. Мєлков, Ю., Гаврилюк, А., Зінченко, В., Вітренко, Ю. М., & Ворона, В. О. (2024). Розвиток університетів: теоретичні та методичні засади забезпечення синергії соціальних і інституційних трансформацій вищої освіти, науки та економіки: монографія. 102с.

9. Криштанович М.Ф. Професійно-педагогічна компетентність сучасного викладача як предмет наукового дослідження. «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка" № 20, том 2, ДДПУ ім. І.Франка: м. Дрогобич, 2018 р.: С. 125-128.

10. Криштанович М.Ф. Роль і значення категорій "компетенція" і "компетентність" в процесі дослідження підготовки викладачів закладу вищої освіти. Періодичний науковий журнал «Іноваційна педагогіка» Випуск-9, том-1/2019 р., - С. 104-107.

11. Криштанович М. Ф., & Юзьв'як, Р. М. (2024). Професійна підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: зарубіжний досвід. Академічні візії, (30).

12. Трушкіна, Н. В., Юрченко, О. А. (2025). Цифрова компетентність як ключова складова системи підготовки маркетологів у контексті глобальних і національних викликів. Інвестиції: практика та досвід, (24), 101-111.

13. Шевченко, І. А., Федосова, І. В., & Федотова, О. О. (2025). Моделювання цифрової компетентності здобувачів освіти в умовах змішаного навчання . Академічні візії, (44).

14. Жутар, М. (2025). Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій, 1(15), 450-461.

15. Yu Zhao, Ana María Pinto Llorente, María Cruz Sanchez ´ Gomez ´ (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. Computers & Education. 168. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212

References:

1. Boltovska, L.L. (2025). Tsyfrovi tekhnolohiyi yak instrument pidvyshchennya konkurentospromozhnosti ekonomichnoyi osvity. [Digital technologies as a tool for increasing the competitiveness of economic education. International scientific journal]. "Internauka". Series: "Economic Sciences". № 7 (99).

2. Godetska, T. (2024). Problematyka tsyfrovoyi kompetentnosti v naukovomu dorobku ukrayins′kykh doslidnykiv. [The issue of digital competence in the scientific work of Ukrainian researchers]. Scientific and pedagogical studies, 7(7), 252-274.

3. Genseruk, H. (2019). Tsyfrova kompetentnist′ yak odna iz profesiyno znachushchykh kompetentnostey maybutnikh uchyteliv. [Digital competence as one of the professionally significant competencies of future teachers]. Electronic scientific professional publication “Open educational E-environment of the modern university”, (6), 8–16.

4. Stasyuk, O. (2025). Tsyfrova transformatsiya zakladiv vyshchoyi osvity. [Digital Transformation of Higher Education Institutions]. Problems and Prospects of Economics and Management, (3 (43)), 232-242.

5. Nagayev, V. M., Gridin, O. V., Chaly, I. V., & Piven, A. V. (2022). Formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti fakhivtsiv ekonomichnoho fakhovoho spryamuvannya v umovakh vykorystannya elektronnoho portalu «ORACLE». [Formation of digital competence of specialists of economic specialization in the conditions of using the electronic portal "ORACLE"]. Image of a modern teacher, (1(202), 11–17.

6. Nych, T.V. Tsyfrova transformatsiya osvity Ukrayiny: mozhlyvosti ta bar″yery vprovadzhennya. [Digital transformation of education in Ukraine: opportunities and barriers to implementation]. Digital transformation and sustainable development: economic, social and managerial dimensions in the context of global and military challenges, 211.

7. Ostryanska, O. A. (2025). Tsyfrovi ekosystemy zakladiv vyshchoyi osvity (analitychnyy ohlyad). [Digital ecosystems of higher education institutions (analytical review)]. Analytical Bulletin in the Field of Education and Science: Reference. Bulletin, (21), 81-132.

8. Melkov, Yu., Gavrilyuk, A., Zinchenko, V., Vitrenko, Yu. M., & Vorona, V. O. (2024). Rozvytok universytetiv: teoretychni ta metodychni zasady zabezpechennya synerhiyi sotsial′nykh i instytutsiynykh transformatsiy vyshchoyi osvity, nauky ta ekonomiky: [Development of universities: theoretical and methodological principles for ensuring synergy of social and institutional transformations of higher education, science and economy]: monograph. 102p.

9. Kryshtanovych M.F. (2018). Profesiyno-pedahohichna kompetentnist′ suchasnoho vykladacha yak predmet naukovoho doslidzhennya. [Professional and pedagogical competence of a modern teacher as a subject of scientific research]. "Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University" No. 20, volume 2, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University: Drohobych: pp. 125-128.

10. Kryshtanovych M.F. (2019). The role and significance of the categories “competence” and “competence” in the process of researching the training of teachers of a higher education institution. Periodical scientific journal “Innovative Pedagogy” Issue-9, volume-1. pp. 104-107.

11. Kryshtanovych M. F., & Yuzvyak, R. M. (2024). Profesiyna pidhotovka maybutn′oho vykladacha zakladu vyshchoyi osvity do vprovadzhennya interaktyvnykh pedahohichnykh tekhnolohiy: zarubizhnyy dosvid. [Professional training of future teachers of higher education institutions for the implementation of interactive pedagogical technologies: foreign experience]. Academic Visions, (30).

12. Trushkina, N. V., Yurchenko, O. A. (2025). Tsyfrova kompetentnist′ yak klyuchova skladova systemy pidhotovky marketolohiv u konteksti hlobal′nykh i natsional′nykh vyklykiv. [Digital competence as a key component of the system of training marketers in the context of global and national challenges]. Investments: practice and experience, (24), 101-111.

13. Shevchenko, I. A., Fedosova, I. V., & Fedotova, O. O. (2025). Modelyuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti zdobuvachiv osvity v umovakh zmishanoho navchannya. [Modeling digital competence of education seekers in blended learning]. Academic Visions, (44).

14. Zhutar, M. (2025). Transformatsiya vyshchoyi osvity v period viyny ta pislyavoyennoho vidnovlennya: ryzyky, vyklyky ta stratehichni oriyentyry. [Transformation of higher education during the war and post-war recovery: risks, challenges and strategic guidelines]. European Journal of Economic and Financial Innovations, 1(15), 450-461.

15. Yu Zhao, Ana María Pinto Llorente, María Cruz Sanchez ´ Gomez ´ (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. Computers & Education. 168. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37(091)(477)-051Комаров Олександр

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1474-1484

Антонець Наталія Борисівна кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-7772-9364

ПОСТАТІ НА ТЛІ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX ст.: ОЛЕКСАНДР КОМАРОВ (О. СТЕПОВИК)

Анотація. Здійснене дослідження є одним із перших в українській історіографії спроб комплексно розглянути просвітницьку діяльність та внесок у національне підручникотворення уродженця Дніпропетровщини, випускника природничого відділення фізико-математичного факультету Харківського університету Олександра Федоровича Комарова (1842–1918). Доведено, що хоча після викладання у Рівненському реальному училищі (1870–1876) О. Комаров довгий час (1876–1905) обіймав різні педагогічні посади у Воронезькій та Курській губерніях, проте, незважаючи на асимілятивну політику в Російській імперії, він шукав шляхів підвищувати рівень освіти українців їх рідною мовою. Так, О. Комаров став автором низки україномовних науково-популярних видань («Оповідання про комах: яка од їх користь або шкода в господарстві», «Оповідання про рослини», «Корисні звірятка. Кажан, їжак та кріт», «Про городину», «Про садовину та ягідні кущі» та ін.), які сприяли поширенню корисних знань серед українського селянства. Враховуючи офіційну заборону викладати наукові знання українською мовою, О. Комаров змушений був ховати своє авторство за псевдонімом О. Степовик.

У статті акцентовано увагу на співпраці О. Комарова із львівською «Просвітою» та Благодійним товариством для видання загальнокорисних та дешевих книг, яке протягом 1898–1919 рр. функціонувало у Санкт-Петербурзі. Також висвітлено участь діяча у створенні україномовних навчальних книг з арифметики, яка почалася після часткового зняття цензурних заборон щодо україномовної літератури Тимчасовими правилами друку 1905 р. («Арихметичний, або щотний задачник», «Арихметика, або щотниця за-для самоосвіти й школи») та продовжилася у період визвольних змагань («Арихметичний задачник задля початкової школи: у 3-х книгах»).

Ключові слова: Олександр Комаров, О. Степовик, педагогічна персоналія, педагогічна біографіка, історія освіти, науково-популярні видання, національне підручникотворення.

Antonets Natalia Borysivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Pedagogical Source Studies and Biographies of the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-7772-9364

FIGURES IN THE BACKGROUND OF THE HISTORY OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES: OLEKSANDR KOMAROV (O. STEPOVYK)

Abstract. The research conducted is one of the first attempts in Ukrainian historiography to comprehensively consider the educational activities and contribution to national textbook creation of Oleksandr Fedorovych Komarov (1842–1918), a native of Dnipropetrovsk Oblast and a graduate of the Natural Sciences Department of the Faculty of Physics and Mathematics of Kharkiv University. It is proven that although after teaching at the Rivne Real School (1870–1876), O. Komarov held various teaching positions in the Voronezh and Kursk provinces for a long time (1876–1905), despite the assimilative policy in the Russian Empire, he sought ways to improve the level of education of Ukrainians in their native language. Thus, O. Komarov became the author of a number of Ukrainian-language popular science publications (“Stories about insects: what is their benefit or harm in the household”, “Stories about plants”, “Useful animals.

Bat, hedgehog and mole”, “About vegetables”, “About vegetables and berry bushes”, etc.), which contributed to the spread of useful knowledge among the Ukrainian peasantry. Given the official ban on teaching scientific knowledge in Ukrainian, O. Komarov was forced to hide his authorship under the pseudonym O. Stepovyk.

The article focuses on O. Komarov's cooperation with the Lviv "Prosvita" and the Charitable Society for the Publication of Generally Useful and Cheap Books, which operated in St. Petersburg from 1898 to 1919. The figure's participation in the creation of Ukrainian-language textbooks on arithmetic, which began after the partial lifting of censorship bans on Ukrainian-language literature by the Temporary Printing Rules of 1905 ("Arithmetic, or Weekly Problem Book", "Arithmetic, or Weekly Problem Book for Self-Education and School") and continued during the liberation struggle ("Arithmetic Problem Book for Primary School: in 3 Books"), is also highlighted.

Keywords: Oleksandr Komarov, O. Stepovyk, pedagogical personalities, pedagogical biography, history of education, popular science publications, arithmetic textbook creation.

Постановка проблеми. Помітний внесок у розвиток української культури кінця XIX – початку XX ст. зробили брати Олександр і Михайло Комарови. Більш знаним нашими сучасниками є молодший брат – Михайло Федорович (1844–1913). Мабуть, мало з тих, хто цікавиться історією національної культури на рубежі XIX та XX століть, не зустрічав його два найбільш поширені псевдоніми – М. Комар та М. Уманець. За фахом юрист, М. Комаров займав різні судові посади у Воронезькій губернії, Києві, Умані, а з 1887 р. до кінця життя працював нотаріусом в Одесі. Та славу йому принесла інша діяльність. Відомий український бібліограф, літературний критик, фольклорист, лексикограф, популяризатор історичних та природничих знань серед народу він по праву став помітною фігурою у славній когорті свідомої української інтелігенції того часу.

Значно менше інформації поширено про старшого брата – Олександра Федоровича (1842–1918), котрий обрав шлях педагога. Разом з тим, його персоналія достойний приклад діяча, який в умовах асимілятивної політики у Російській імперії також шукав шляхів підвищувати рівень освіти українців їхньою рідною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальну інформацію про життя та діяльність О. Комарова знаходимо у статтях Г. Зленка, що розміщені в Українській Літературній Енциклопедії та в Енциклопедії Сучасної України. Підручники педагога з математики аналізує у контексті процесу створення україномовної навчальної літератури для початкової школи у період 1905–1914 рр. Т. Гавриленко. Ці ж навчальні книжки є предметом уваги О. Бондарчук під час опису колекції «Підручники і навчальні посібники (1748–1917)», що зберігається у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Побіжно О. Комарова згадують Н. Побірченко у зв’язку із висвітленням просвітницької діяльності української інтелігенції та Г. Швидько у своєму дослідженні життя і діяльності Михайла Комарова.

Мета статті – актуалізувати інформацію про життя та діяльність О. Комарова як представника української інтелігенції, що в умовах асиміляційної політики в Російській імперії сприяла освіті свого народу рідною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майбутній педагог, активний популяризатор наукових знань серед народу Олександр Федорович Комаров народився в с. Дмитрівка на Дніпропетровщині в

російській селянській родині, яка, опинившись на українських землях з волі поміщика, прийняла культуру корінного населення. Після навчання на природничому відділенні фізико-математичного факультету Харківського університету (1865–69) разом із дипломом отримав свідоцтво про право викладати природознавство у гімназіях. З 1870 р. був учителем в Рівненській гімназії (у 1872 р. реорганізована у Рівненське реальне училище). Тут серед його учнів був майбутній відомий письменник та громадський діяч Володимир Короленко. Згодом у автобіографічному творі «Історія мого сучасника» В. Короленко згадає свого вчителя «україно-філа-етнографа», інтереси якого явно виходили за межі казенного викладання.

Після Рівного О. Комаров викладав природознавство та фізику у Бєлгородському учительському інституті (1876–1883), з 1883 р. обіймав посаду інспектора, а з 1898 р. – директора народних училищ Воронезької губернії, протягом 1902–1905 рр. був директором Бєлгородського вчительського інституту. Принагідно зазначимо, що великий відсоток населення у Воронезькій та Курській (до неї входив Бєлгород) губерніях складали українці і навіть територіально ці губернії входили до Харківського навчального округу.

Фахова освіта та великий практичний досвід дозволили О. Комарову створити цілу бібліотечку педагогічної літератури. Неодноразово перевидавався його арифметичний задачник для початкових міських та сільських училищ, що складався з трьох випусків (перший випуск – задачі, приклади та питання на числа першої сотні для першокласників; другий випуск – задачі, приклади та питання на числа понад сотню, на іменовані числа та найпростіші дроби для учнів другого та третього року навчання; третій випуск – прості та десяткові дроби призначався для використання під час четвертого року навчання). Також педагог видав методичний посібник, у якому надавав поради вчителям щодо навчання учнів розв'язувати арифметичні задачі у початкових училищах, арифметику для самоосвіти та керівництво для вчителів початкових училищ, де розглянув головні педагогічні, дидактичні та методичні основи шкільної справи. Оскільки згідно з асимілятивною політикою царського уряду в Російській імперії було заборонено викладати українською мовою у будь-яких навчальних закладах, уся ця література вийшла російською мовою.

Небайдуже ставлення до низького рівня освіти українського народу, розуміння підступності офіційної освітньої політики в Російській імперії спонукало О. Комарова шукати засобів поширення знань серед земляків поза існуючими навчальними закладами. Зрештою він залучається до такого напряму просвітницької діяльності, як створення популярних видань, в яких у доступній пересічному українцеві напівбелетристичній формі його рідною

мовою надавалися практичні та наукові знання. Прикладом для написання подібних творів Олександру Федоровичу слугували брошури брата Михайла «Розмови про небо та землю» (1874) та «Розмови про земні сили» (1875), що були перероблениими перекладами з російської мови брошур О. Строніна. Перша давала читачам елементарні знання з астрономії (її зміст передавався у формі розмірковувань допитливого сільського хлопчика та його бесід із священиком і молодим паничем), у другій розглядались основні фізичні властивості повітря, води, звуку, світла, електрики (той же хлопчина, тільки після закінчення школи вже сам розкриває оточенню сутність різних природних процесів) [1].

Зауважимо, що створення такої науково-популярної літератури було досить небезпечною діяльністю. Адже згідно з Валуєвським циркуляром 1863 р. заборонялося видання українською мовою будь-яких навчальних книг, а параграфи Емського указу 1876 р. дозволяли лише україномовну белетристику. Таким чином, науково-популярні видання були заборонені двічі. Як зазначав Петро Стебницький у статті «Петербурзька “Просвіта”» (1913): «Все, що хоч скільки-небудь виходило за рамки чистої белетристики, зазнавало нещадного гоніння; цензурне відомство у своїй оцінці українських рукописів з особливою суворістю ставилося до творів, читання яких могло навіяти думки про можливість застосування української мови до школи та науки; тому книжки для дітей, для позашкільного читання, для самоосвіти трактувалися майже нарівні з революційною літературою. Завданням натхненників тодішнього цензурного режиму було поступово звести український літературний рух до нуля і цим довести справедливість провіщеного ще в 1863 р. Валуєвим афоризму: “жодної малоросійської мови не було, немає і бути не може”» [2, С. 163–164]. У таких умовах україномовна науково-популярна брошура могла побачити світ лише в результаті неабияких хитрощів автора (наприклад, виклад наукового змісту за допомогою діалогів) та його титанічних зусиль в процесі довготривалої боротьби з цензурним комітетом.

І все ж у цьому протистоянні автори час від часу отримували перемогу. В 1882 р. у Києві під псевдонімом О. Степовик вийшла книжка О. Комарова «Оповідання про комах: яка од їх користь або шкода в господарстві» (2-е виправлене видання побачило світ у Харкові в 1910 р. [3]). Це цілий своєрідний багатоілюстрований (45 малюнків) довідник, завдяки якому читач знайомився із представниками комашиного царства. Притому довідник із значним практичним спрямуванням, оскільки у ньому надавалися поради щодо боротьби із шкідниками. Як з’ясувалося, Олександр Федорович володів не лише великим обсягом знань, а й неабияким літературним хистом. Завдяки вдалому поєднанню змісту та

форми викладу вважається, що ця праця започаткувала жанр української науково-художньої літератури.

Принагідно зауважимо, що псевдонімом О. Степовик О. Комаров і надалі підписував усі свої україномовні видання. При цьому його аналогічні російськомовні праці виходили в світ під дійсним прізвищем автора, тобто проблеми з цензорами виникали не через зміст книжок, а лише через мову їх написання.

Хоча «Оповідання про комах» були написані дуже зрозумілою мовою, проте книга була досить об'ємна, а тому знайомство з її повним змістом потребувало певного читацького досвіду. Зважаючи на це, у 1893 р. в Одесі О. Комаров видає невелику також ілюстровану брошуру «Лихі потайні хлібоїди» (друге видання також в Одесі у 1899 р. [4]), яка по суті є розширеним фрагментом попередньої книжки.

Оскільки на тих українських землях, що входили у склад Австро-Угорщини, завдяки більший політичній свободі функціонували різні українські просвітницькі організації, багато наддніпрянців через складнощі боротьби з цензурою в Російській імперії шукало підтримки у своїх однодумців за кордоном. Особливою активністю у такій співпраці відзначалась львівська «Просвіта». Саме вона у 1879 р. та у 1886 р. видала «Оповідання про рослини» О. Комарова [5]. Як і «Оповідання про комах» це видання адресувалось тим малограмотним прошаркам населення, які вже володіли певними читацькими навичками. Книга складається з двох частин. У першій розповідається про загальну будову рослинних організмів, тобто це фактично є короткий загальний курс ботаніки, а друга складається з окремих невеликих нарисів, присвячених 16 типовим представникам української флори. Причому важливою особливістю видання є те, що після перших 10 нарисів, присвячених виключно отруйним рослинам, уміщено окремий розділ з порадами щодо першої допомоги у разі отруєння ними. Логічним продовженням природничого циклу видань О. Комарова стала надрукована львівською «Просвітою» у 1890 р. брошура «Про городину».

Наскільки демотивуюче на українських авторів в Російській імперії впливала виснажувальна боротьба з цензурою, свідчить, зокрема, лист брата О. Комарова Михайла до педагога, письменника, фольклориста, етнографа Бориса Грінченка. У листі, що датований лютим 1892 р., жаліючись на свавілля цензури щодо україномовних книг, Михайло Федорович писав про свого брата: «Я знаю безперечно щирого і працьовитого чоловіка О. Степовика, але як йому двічі вернули з цензури такі речі, котрі потім по [російські] пропущені, то він і руки опустив. І тепер треба його багато бадьорити, щоб повернути на яку українську роботу» [6]. Звернемо увагу, що навіть у приватному листі, боючись чужого ока, Михайло Федорович не

розкриває псевдонім брата (на той час інспектора народних училищ, тобто державного службовця), адже необачність могла призвести до втрати посади.

Наприкінці 1898 р. ті свідомі українці, які волею долі проживали на той час у Петербурзі, опікуючись освітою свого народу, заснували Благодійне товариство для видання загальнокорисних та дешевих книг. Сховавшись за довгу назву загального характеру, а також за абстрактні формулювання положень статуту (наприклад, мета діяльності – сприяти релігійно-моральному розвитку та економічному добробуту малоросійського народу шляхом видання схвалених цензурою і доступних за мовою та викладом дешевих книг як релігійно-морального змісту, так і з усіх галузей сільського господарства і взагалі промислового знання, а також літературно-художнього змісту), фундатори об'єднання створили перше в Російській імперії легальне українське видавниче товариство. Місце створення товариства пояснювалося тим, що тільки петербурзький цензурний комітет мав право надавати дозвіл на публікацію україномовних творів, і «близькість до вищої цензурної інстанції давала можливість шляхом особистих клопотів і прохань прискорювати рух рукописів через цензуру і, в окремих випадках, збільшувала шанси на сприятливий для цього рукопису результат» [2, С. 164]. За роки існування (припинило діяльність у 1919 р.) товариство видало 80 назв художніх та науково-освітніх книг і брошур загальним тиражем понад 1 млн. примірників. І саме брошура О. Комарова «Корисні звірятка: кажан, їжак та зінське щеня (кріт)» стала першим його виданням.

У брошурі не лише розповідається про будову тіла та спосіб життя кажана, їжака та крота, а й доводиться помилковість негативних суджень та агресивних дій щодо тварин, пояснюється їх користь для сільського господарства. Про популярність серед читачів цієї ілюстрованої брошури свідчить її перевидання товариством у 1902 р. [7].

Цікаво, що і другим виданням Благодійного товариства стала також книжка О. Комарова «Про городину» (1899) [8], яка вже виходила заходами львівської «Просвіти». Завдяки цьому виданню пересічний український селянин міг отримати деякі відомості з історії розведення звичайних для нього рослин, дізнатися загальні правила вибору місця для городу, обробки насіння, зміни посівів, догляду за паростками, а також отримати конкретні поради щодо особливостей догляду за 23 рослинами, які є найпоширенішими на присадибних ділянках в українських губерніях. Ця книжка опинилась у числі десяти найбільш популярних серед читачів видань Благодійного товариства. Вона перевидавалась товариством двічі – у 1902 р. та у 1911 р., усього було розпродано 12730 її екземплярів [2, С. 170].

Також у 1911 р. вже під номером 63 Благодійне товариство із незначними змінами перевидало львівську брошуру О. Комарова «Оповідання про рослини» [9], проілюструвавши текст 36 малюнками. Брошура складається з трьох частин. Перша – її назва «Про всі рослини гуртом» – складається з 19 параграфів, серед яких, зокрема, «Нащо рослині корінь?», «Про стебло та віти», «Навіщо лист рослині?», «Чому від рослин кращає повітря?», «Як-то з насіння виростає рослина?» та ін. У другій частині «Трути-зілля» розповідається про 12 отруйних рослин (дурман, блекота, чорні вовчі ягоди, паслін, червоні вовчі ягоди, вороняче око, дикий шафран, болиголова, водяна болиголова, собача петрушка, кукіль, плевел отруйний) та про заходи запобігання їх небезпечним діям. Третя частина брошури присвячена найбільш поширеним на українських землях деревам – дубу, липі, березі, осині, вербі та вільсі. Зауважимо, що видання Благодійним товариством брошур О. Комарова збіглося зі смугою деякого цензурного послаблення. Цензурне відомство почало дозволяти друкувати україномовні популярні твори із сільського господарства, які отримали попереднє схвалення Вченого комітету Міністерства землеробства та державних маєтностей. Із свого боку Міністерство не лише рекомендувало книжки Олександра Федоровича для бібліотек своїх нижчих хліборобських та садівницьких шкіл, а й виділило певні кошти на їх друкування. Таким чином, брошури О. Комарова відносяться до тих небагатьох україномовних видань, користь яких було визнано у Російській імперії на офіційному рівні.

У цей же період комплект природничих видань діяча доповнила його ілюстрована брошура «Про садовину та ягідні кущі», що побачила світ в 1909 р. у Харкові [10].

Проте О. Комаров не обмежився лише україномовними науково-популярними брошурами. Коли наслідки революційних подій 1905 р. дали підстави сподіватися на вже близьке скасування дискримінаційної заборони української мови в навчальних закладах, він приєднався до плеяди тих національно свідомих освітніх діячів (Б. Грінченко, О. Лотоцький, Т. Лубенець, Г. Неводовський, С. Русова, С. Черкасенко, Г. Шерстюк та ін.), хто, реагуючи на часткове зняття цензурних заборон щодо україномовної літератури Тимчасовими правилами друку 1905 р., завчасно взявся за укладання рідномовних підручників, створюючи таким чином підґрунтя для якомога швидкої організації нормального процесу навчання у майбутній національній школі. Так, у Полтаві в 1906 р. вийшла перша частина «Арихметичного, або щотного задачника» О. Комарова [11] (друга частина задачника, яка була присвячена простим та десятковим дробам, побачила світ у Харкові в 1910 р. [12]), а в 1908 р. також у Полтаві педагог видав підручник «Арихметика, або щотниця за-для самоосвіти й школи», що

складався з двох окремих частин: перша частина – цілі числа (з 155 завданнями та 44 малюнками) [13], друга частина – 185 завдань [14].

Навчальні книги О. Комарова, в яких завдання будувались на зрозумілих українській дитині прикладах із повсякденного життя, дійсно виконали своє призначення, але вже у роки українізації освіти протягом 1917–1921 рр. Зокрема, на з'їзді учителів Харківщини (1917 р.) саме вони були визнані найкращими підручниками з математики для початкової школи [15]. Тому ці книжки перевидавалися [16–17 та ін.] та широко використовувалися у навчальних закладах.

Нам не вдалося достеменно з'ясувати, як склалась доля О. Комарова після звільнення у 1905 р. з посади директора Бєлгородського вчительського інституту. У цьому відношенні звертає на себе увагу датований 1913 р. фрагмент із щоденника громадського діяча, видавця, публіциста, мецената Євгена Чикаленка: «В дорозі коло Катеринослава [нині м. Дніпро. – Н. А.] я зустрівся з О. Ф. Комаровим (Степовиком) і ми з ним розмовляли про всякі українські прави… Степовик у розмові зо мною у вагоні журився, що в Олександрівську [нині м. Запоріжжя. – Н. А.] сорок літ тому усі міщани, чиновники і взагалі все населення говорило українською мовою, а тепер, коли він на старість знов оселився в Олександрівську, то побачив, що все місто страшенно обрусіло, що тепер рідко хто говорить по-українському» [18, С. 282]. Цікаво, що провідник, який випадково став свідком цієї розмови, прокоментував її таким чином: «Коли настане час, що можна буде говорити не боячись, то з отих свідомих одиниць наростуть тисячі свідомих» [там само].

Висновки. Олександр Федорович Комаров належить до числа тих діячів, які на межі XIX та XX століть в умовах асимілятивної політики в Російській імперії сполучали офіційну працю в державних установах з участю у фактично нелегальному українському русі. Викладаючи у Рівненському реальному училищі (1870–1876), Бєлгородському учительському інституті (1876–1883, 1902–1905), обіймаючи посаду інспектора, а потім директора народних училищ Воронезької губернії (1883–1902), О. Комаров водночас став автором низки україномовних науково-популярних видань, що поширювали серед українських селян практичні сільськогосподарські знання. Враховуючи офіційну заборону викладати наукові знання українською мовою, педагог через змагання із цензурою змушений був ховати своє авторство за псевдонімом О. Степовик.

Після часткового зняття цензурних заборон щодо україномовної літератури Тимчасовими правилами друку 1905 р. О. Комаров приєднався до плеяди тих національно свідомих освітніх діячів, хто завчасно взявся за укладання рідномовних підручників для майбутньої національної школи.

Його навчальні книги з арифметики для початкової школи виконали своє призначення у роки українізації освіти протягом 1917–1921 рр.

Література:

1. Антонець Н. Комаров Михайло Федорович. *Педагоги України (друга половина XIX – початок XXI ст.):* енциклопедичний біографічний словник / наук. ред. Березівська Л. Д. Вінниця, 2025. С. 187–188. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Educators_of_Ukraine_Encyclopedic_dictionary-2025.pdf

2. Стебницький П. Вибрані твори / упоряд. І. Старовойтенко. Київ: Темпора, 2009. 632 с.

3. Степовик О. Оповідання про комах: яка од їх користь або шкода в господарстві. 2-е вид., випр. Харків, 1910. 140 с.

4. Степовик О. Лыхи потайни хлибоіды: хлибный комарык та шведська муха. Одеса, 1899. 16 с.

5. Степовик О. Оповіданя про рослины. Львів, 1886. 99 с.

6. Лист М. Комарова Б. Грінченку від 5 (17) лютого 1892 р. Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, ф. ІІІ, од. зб. 37498, арк. 2.

7. Степовыкъ О. Корыстни звирятка. Кажанъ, ижакъ та критъ. 2-е вид. С.-Петербургъ, 1902. 24 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Komarov_Oleksandr/Korysni_zviriatka_Kazhan_izhak_ta_krit.pdf

8. Степовик О. Про городину. С.-Петербург, 1899. 55 с.

9. Степовик О. Оповідання про рослини. Про всі рослини гуртом, трути-зілля, деякі наші дерева. С.-Петербург, 1911. 99 с.

10. Степовик О. Про садовину та ягідні кущі. Харків, 1909. 32 с.

11. Степовик О. Арихметичний, або щотний задачник. Ч. 1. Полтава, 1906. 178 с.

12. Степовик О. Арихметичний, або щотний задачник. Ч. 2: Прості дроби та десятичні. Харків, 1910. 68 с.

13. Степовик О. Арихметика, або щотниця за-для самоосвіти. Ч. 1: цілі числа. Полтава, 1908. 136 с.

14. Степовик О. Арихметика, або щотниця за-для самоосвіти й школи. Ч. 2. Полтава, 1908. 140 с.

15. Корж Л. Дорадянська народна школа. *Шлях освіти.* 1999. № 1. С. 54.

16. Степовик О. Арихметичний задачник за-для початкової школи: у 3-х кн. Кн. 1: задачі та числа першої сотні. 2-е вид. Харків, 1917. 49 с.

17. Степовик О. Арихметичний задачник задля початкової школи: у 3-х кн. Кн. 2 (2-й та 3-й роки вчення): задачі на числа більші сотні, на гуртові названі числа та на простіші частки. 4-е вид. Харків, 1918. 112 с.

18. Чикаленко Є. Щоденник: у 2-х т. Київ: Темпора, 2004. Т. 1: 1907–1917 рр. 428 с.

References:

1. Antonets′, N. (2025). Komarov Mykhaylo Fedorovych [Komarov Mikhail Fedorovich] In *Pedahohy Ukrayiny (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.): entsyklopedychnyy biohrafichnyy slovnyk* [Pedagogues of Ukraine (Second Half of the 19th – Early 21st Centuries): Encyclopaedic Biographical Dictionary]. Vinnytsya: TVORY. Retrieved from https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Educators_of_Ukraine_Encyclopedic_dictionary-2025.pdf (in Ukrainian)

2. Stebnyts′kyy, P. (2009). *Vybrani tvory [Selected works]*. Kyyiv: Tempora. [in Ukrainian]

3. Stepovyk, O. (1910). *Opovidannya pro komakh: yaka od yikh koryst' abo shkoda v hospodarstvi. [Stories about insects: what are their benefits or harms in farming]*. 2-e vyd., vypr. Kharkiv. [in Ukrainian]

4. Stepovyk, O. (1899) *Lykhi potayni khliboyidy: khlibnyy komaryk ta shveds'ka mukha [Evil secretive bread eaters: bread midge and Swedish fly]*. Odesa. [in Ukrainian]

5. Stepovyk, O. (1886). *Opovidannya pro roslyny [Stories about plants]*. L′viv. [in Ukrainian]

6. Komarov, M. (1892). *Lyst B. Hrinchenku [Letter to B. Grinchenko]*. Instytut rukopysu Natsional′noyi biblioteky Ukrayiny im. V. Vernads′koho [Manuscript Institute of the Vernadsky National Library of Ukraine]. F. III. Spr. 37498. Ark. 2.

7. Stepovyk, O. *Korysni zviryatka: kazhan, yizhak ta* krit *[Useful animals: bat, hedgehog and mole]*. 2-e vyd. S.-Peterburh. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Komarov_Oleksandr/Korysni_zviriatka_Kazhan_izhak_ta_krit.pdf [in Ukrainian]

8. Stepovyk, O. (1899). *Pro horodynu [About vegetables]*. S.-Peterburh. [in Ukrainian]

9. Stepovyk, O. (1911). *Opovidannya pro roslyny. Pro vsi roslyny hurtom, truty-zillya, deyaki nashi dereva [Stories about plants. About all plants in general, poisons-potions, some of our trees]*. S.-Peterburh. [in Ukrainian]

10. Stepovyk, O. (1909). *Pro sadovynu ta yahidni kushchi [About vegetables and berry bushes]*. Kharkiv. [in Ukrainian]

11. Stepovyk, O. (1906). *Arykhmetychnyy, abo shchotnyy zadachnyk. CH. 1. [Arithmetic or regular problem book. Part 1.]*. Poltava. [in Ukrainian]

12. Stepovyk, O. (1910). *Arykhmetychnyy, abo shchotnyy zadachnyk. CH. 2: Prosti droby ta desyatychni [Arithmetic or arithmetic problem book. Part 2: Simple fractions and decimals]*. Kharkiv. [in Ukrainian]

13. Stepovyk, O. (1908). *Arykhmetyka, abo shchotnytsya za-dlya samoosvity. CH. 1: tsili chysla [Arithmetic, or a self-educational guide. Part 1: integers]*. Poltava. [in Ukrainian]

14. Stepovyk, O. (1908). *Arykhmetyka, abo shchotnytsya za-dlya samoosvity y shkoly. CH. 2. [Arithmetic, or a scholastic book for self-education and school. Part 2]*. Poltava. [in Ukrainian]

15. Korzh, L. (1999). Doradyans′ka narodna shkola [Pre-Soviet public school]. *Shlyakh osvity – The path of education*, 1, 54 [in Ukrainian]

16. Stepovyk, O. (1917). *Arykhmetychnyy zadachnyk za-dlya pochatkovoyi shkoly: u 3-kh kn. Kn. 1: zadachi ta chysla pershoyi sotni [Arithmetic problem book for primary school: in 3 books. Book 1: problems and numbers of the first hundred]*. 2-e vyd. Kharkiv. [in Ukrainian]

17. Stepovyk, O. (1918). *Arykhmetychnyy zadachnyk zadlya pochatkovoyi shkoly: u 3-kh kn. Kn. 2 (2-y ta 3-y roky vchennya): zadachi na chysla bil'shi sotni, na hurtovi nazvani chysla ta na prostishi chastky [Arithmetic problem book for primary school: in 3 books. Book 2 (2nd and 3rd years of study): problems for numbers greater than hundreds, for group named numbers and for simpler fractions*]. 4-e vyd. Kharkiv. [in Ukrainian]

18. Chykalenko, YE. (2004). *Shchodennyk: u 2-kh t. (T. 1:1907–1917 rr.) [Diary: in 2 volumes (Vol. 1: 1907–1917)]*. Kyyiv: Tempora. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1485-1496

Анушкевич Володимир Ігорович кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0009-0004-3535-2062

ТЕХНОЛОГІЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ У ВОЄННИЙ ЧАС

Анотація. У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади використання рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів психології, визначено їхній дидактичний, соціальний та компетентнісно-орієнтований потенціал. Доведено, що рольові ігри забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяють формуванню ключових фахових компетентностей, зокрема консультативної, комунікативної, кризової, етичної та рефлексивної, а також створюють умови для моделювання реальних професійних ситуацій психологічної діяльності у воєнний час. Розроблено технологію рольових ігор як цілісну педагогічну систему, що включає мету, зміст, етапи реалізації (підготовчий, основний, завершальний), методи, форми організації та критерії оцінювання результатів навчання. На підготовчому етапі здійснюється визначення дидактичних цілей гри, добір проблемних ситуацій, розроблення сценаріїв, розподіл ролей і формування безпечного психологічного простору для учасників. Особлива увага приділяється етичним аспектам та попередженню повторної травматизації здобувачів освіти. Основний етап передбачає безпосереднє програвання ролей із дотриманням принципів професійної автентичності, добровільності участі та активної взаємодії.

Завершальний етап включає рефлексивне обговорення, аналіз професійних дій, емоційних реакцій і прийнятих рішень, що сприяє усвідомленню набутих знань і досвіду. Окреслено шляхи впровадження технології рольових ігор в освітній процес через інтеграцію у фахові дисципліни психологічного спрямування, використання очних і дистанційних форматів навчання, а також забезпечення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища. Запропоновано приклад розробки рольової гри «Психологічне консультування», адаптованої до умов воєнного часу. Особливу увагу приділено підготовці викладачів до фасилітації рольових ігор, володіння ними методиками психологічної

підтримки та рефлексивного супроводу здобувачів освіти. Обґрунтовано доцільність використання тренінгово-практичних методів, супервізійної підтримки, психоосвітніх програм і розвитку рефлексивної культури викладача як умов підвищення ефективності реалізації рольових ігор у навчальному процесі.

Ключові слова: рольові ігри, бакалаври з психології, професійна підготовка, психологічна освіта, воєнний час, технологія, підходи

Anushkevych Volodymyr Igorovych Candidate of Psychological Sciences, Assistant Chair of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0009-0004-3535-2062

ROLE-PLAYING TECHNOLOGY IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR'S DEGREES IN PSYCHOLOGY IN WARTIME

Abstract. The article substantiates the theoretical and methodological principles of using role-playing games in the system of professional training of bachelors of psychology, determines their didactic, social and competence-oriented potential. It is proven that role-playing games provide the integration of theoretical knowledge and practical skills, contribute to the formation of key professional competencies, in particular consultative, communicative, crisis, ethical and reflective, and also create conditions for modeling real professional situations of psychological activity in wartime. The technology of role-playing games has been developed as a holistic pedagogical system, which includes the goal, content, stages of implementation (preparatory, main, final), methods, forms of organization and criteria for assessing learning outcomes. At the preparatory stage, the didactic goals of the game are determined, problem situations are selected, scenarios are developed, roles are assigned and a safe psychological space for participants is formed. Special attention is paid to ethical aspects and the prevention of re-traumatization of students. The main stage involves direct role-playing in compliance with the principles of professional authenticity, voluntary participation and active interaction. The final stage includes reflective discussion, analysis of professional actions, emotional reactions and decisions made, which contributes to the awareness of acquired knowledge and experience. Ways of introducing role-playing technology into the educational process are outlined through integration into professional disciplines of psychological orientation, the use of face-to-face and distance learning formats, as well as ensuring a psychologically safe and supportive educational environment. An example of developing a role-playing game «Psychological Counseling», adapted

to wartime conditions, is proposed. Special attention is paid to the preparation of teachers for facilitating role-playing games, their mastery of methods of psychological support and reflective support of students. The feasibility of using training and practical methods, supervisory support, psychoeducational programs and the development of a teacher's reflective culture as conditions for increasing the effectiveness of the implementation of role-playing games in the educational process is substantiated.

Keywords: role-playing games, bachelors in psychology, professional training, psychological education, wartime, technology, approaches

Постановка проблеми. Сучасні умови воєнного стану в Україні суттєво трансформують систему вищої освіти, зокрема професійну підготовку бакалаврів психології, діяльність яких безпосередньо пов'язана з наданням психологічної допомоги особам, що переживають наслідки війни. Зростання кількості травматичних подій, хронічного стресу, втрат і вимушеного переміщення населення зумовлює підвищені вимоги до практичної готовності майбутніх психологів, їхньої стресостійкості, емпатійності, здатності діяти в умовах невизначеності та кризових ситуацій. Водночас традиційні підходи до професійної підготовки не завжди забезпечують належний рівень сформованості практичних компетентностей, необхідних для ефективної роботи в екстремальних і соціально чутливих умовах воєнного часу.

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження активних та інтерактивних освітніх технологій, зокрема технології рольових ігор, яка дозволяє моделювати професійно значущі ситуації, наближені до реальної практики психологічної допомоги.

Актуальність дослідження технології рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів психології у воєнний час зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників і може бути обґрунтована з дидактичної, соціальної та компетентнісно-орієнтованої позицій.

З *дидактичної позиції* актуальність теми визначається необхідністю оновлення змісту, форм і методів навчання у закладах вищої освіти відповідно до умов воєнного стану та дистанційно-змішаних форматів освітнього процесу. Технологія рольових ігор як активний метод навчання сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формуванню рефлексії та розвитку професійного мислення. В умовах обмеженого доступу до традиційних видів практичної підготовки рольові ігри виступають ефективним дидактичним інструментом моделювання реальних професійних ситуацій психологічної діяльності.

З *соціальної позиції* актуальність дослідження зумовлена зростанням суспільного запиту на підготовку психологів, здатних надавати кваліфіковану допомогу особам, які зазнали впливу воєнних дій, зокрема військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, дітям і сім'ям у кризових умовах. Рольові ігри дозволяють відтворювати соціально значущі та емоційно складні ситуації взаємодії, формувати у майбутніх фахівців готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної соціальної відповідальності, моральних дилем та етичних викликів воєнного часу.

З *компетентнісно-орієнтованої позиції* актуальність теми пов'язана з вимогами стандартів вищої освіти щодо формування у бакалаврів психології загальних і фахових компетентностей, зокрема комунікативної, емоційно-регулятивної, консультативної, кризової та етичної. Технологія рольових ігор забезпечує умови для цілеспрямованого розвитку цих компетентностей через активну участь здобувачів освіти у змодельованих професійних ситуаціях, наближених до реальних викликів психологічної практики у воєнний час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання ігрових та рольових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців гуманітарного профілю, зокрема психологів, має ґрунтовне відображення у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. Аналіз наукових джерел свідчить про сталий інтерес дослідників до ігрових методів як ефективного інструменту навчання, розвитку професійних умінь і формування особистісно значущих якостей майбутніх спеціалістів.

У працях українських науковців і практиків значна увага приділяється дидактичному потенціалу ігрових технологій. Так, Т. Войцях розглядає ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти, акцентуючи на їх можливостях у розвитку комунікативних навичок, емпатії та професійної рефлексії [1]. Л. Гонтаренко аналізує ігротехнічні методи в психології крізь призму організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, підкреслюючи їхню роль у формуванні практичної готовності майбутніх бакалаврів психології [2]. І. Романюк обґрунтовує доцільність використання ігрових технологій у вищій школі як засобу активізації навчальної діяльності та підвищення мотивації здобувачів освіти [4].

Окремий напрям досліджень присвячено інтерактивним та цифровим формам ігрового навчання. Зокрема, О. Куріпта та Н. Кононец розглядають комп'ютерні ігри в контексті сучасного цифрового соціуму, акцентуючи на їх дидактичних можливостях у ресурсно-орієнтованому навчанні [3]. Л. Ярослав досліджує інтерактивні технології як засіб формування конфліктологічної компетентності у майбутніх психологів, доводячи

ефективність рольових та ділових ігор у розвитку навичок конструктивної взаємодії [5].

Зарубіжні наукові розвідки мають більш тривалу традицію вивчення рольових ігор як педагогічного та психотерапевтичного інструменту. Класичні праці R. Corsini заклали теоретичні основи рольового програвання в психотерапії, що згодом були адаптовані до освітнього середовища [7]. E. Errington присвятив свої дослідження методичним аспектам рольової гри у вищій освіті, зокрема її впливу на активне навчання та розвиток професійних умінь [8]. M. Caltabiano та співавтори аналізують потенціал рольової гри в підготовці студентів-психологів, підкреслюючи її значення для формування клінічного мислення та практичних навичок [6].

У галузі психічного здоров'я та соціальної роботи рольова гра розглядається як ефективний засіб навчання терапевтичної комунікації та саморефлексії (M. Kinney, E. Aspinwall-Roberts; S. Rønning, S. Bjørkly) [9; 11]. Дослідники також акцентують на можливостях онлайн-рольових ігор у підготовці фахівців у сфері ментального здоров'я (L. Saunder) [13], а також на використанні театральних і драматичних методів як різновиду рольового навчання (Y. Wasylko, T. Stickley) [15]. Праці, T. Sæterstrand, J. Yoder та C. Hochevar доводять, що активні методи навчання, зокрема рольові ігри, позитивно впливають на навчальні результати та академічну успішність студентів [12; 16].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, проблема використання технології рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів психології саме в умовах воєнного часу залишається недостатньо висвітленою. Наявні праці здебільшого не враховують специфіку кризового контексту, підвищене емоційне навантаження та нові соціальні виклики, з якими стикаються майбутні психологи в сучасних умовах, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Мета статті – розробити технологію рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час та запропонувати шляхи її реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Реалізація мети дослідження передбачає наукове обґрунтування та розроблення технології рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів з психології з урахуванням специфіки воєнного часу, а також визначення шляхів її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Технологія рольових ігор у професійній підготовці майбутніх психологів розглядається як цілісна педагогічна система, що поєднує мету, зміст, методи, форми організації навчання та критерії оцінювання

результатів. Її провідною метою є формування професійної готовності бакалаврів психології до практичної діяльності в умовах кризових і травматичних ситуацій, характерних для воєнного часу. Відповідно, зміст рольових ігор спрямовується на моделювання реальних професійних контекстів психологічної допомоги: кризове консультування, робота з травмою втрати, підтримка внутрішньо переміщених осіб, психологічний супровід дітей і підлітків, взаємодія з військовослужбовцями та членами їхніх родин [7; 10; 12; 15].

Структурно розроблена технологія рольових ігор охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: *підготовчий, основний, завершальний* (рис. 1).

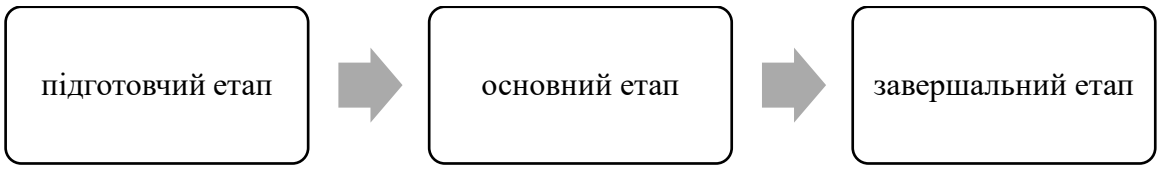


Рис. 1. Технологія рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час

На *підготовчому етапі* здійснюється визначення дидактичних цілей гри, добір проблемних ситуацій, розроблення сценаріїв, розподіл ролей і формування безпечного психологічного простору для учасників. Особлива увага приділяється етичним аспектам та попередженню повторної травматизації здобувачів освіти. *Основний етап* передбачає безпосереднє програвання ролей із дотриманням принципів професійної автентичності, добровільності участі та активної взаємодії. *Завершальний етап* включає рефлексивне обговорення, аналіз професійних дій, емоційних реакцій і прийнятих рішень, що сприяє усвідомленню набутих знань і досвіду.

Методологічною основою технології рольових ігор є *компетентнісний, діяльнісний, ресурсно- та особистісно-орієнтований підходи*. У межах компетентнісного підходу рольові ігри забезпечують формування фахових компетентностей, зокрема консультативної, комунікативної, кризової, етичної та рефлексивної. Діяльнісний підхід реалізується через активне включення здобувачів освіти в змодельовану професійну діяльність. Ресурсно-орієнтований підхід реалізується через акумуляцію внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх ресурсів закладу вищої освіти, а особистісно орієнтований – через врахування індивідуального досвіду, емоційного стану та рівня підготовленості кожного учасника [12; 14].

Шляхи реалізації запропонованої технології в освітньому процесі передбачають її інтеграцію у фахові дисципліни психологічного спрямування, зокрема «Психологічне консультування», «Кризова психологія», «Психологія травми», «Психологічна служба». Доцільним є використання

рольових ігор як у межах аудиторних занять, так і в дистанційному або змішаному форматі із застосуванням цифрових платформ.

Пропонуємо приклад розробки рольової гри «Психологічне консультування», адаптованої до умов воєнного часу (табл. 1).

Таблиця 1

Розробка рольової гри «Психологічне консультування»

Компонент	Зміст
Назва рольової гри	«Кризове психологічне консультування особи, що пережила воєнну травму»
Мета гри	Формування практичних умінь і навичок кризового консультування, розвитку професійної комунікації, емпатії та рефлексії у майбутніх бакалаврів психології
Навчальні завдання	– відпрацювання алгоритму первинного психологічного консультування; – розвиток навичок активного слухання та уточнювальних запитань; – формування вміння працювати з емоційними реакціями клієнта; – дотримання етичних норм професійної діяльності
Зміст ситуації	Звернення внутрішньо переміщеної особи (або члена сім'ї військовослужбовця), яка перебуває у стані підвищеної тривоги, емоційного виснаження та дезадаптації
Ролі учасників	Психолог-консультант; клієнт; спостерігачі-експерти (2–3 здобувачі освіти); викладач-фасилітатор
Етапи проведення	1) інструктаж і постановка завдання;2) програвання консультативної сесії;3) рефлексивне обговорення та експертний аналіз;4) узагальнення та формування висновків
Методи і прийоми	Рольове програвання, активне слухання, емпатійне реагування, рефлексивна бесіда, зворотний зв'язок
Форма організації	Аудиторна / дистанційна (онлайн-рольова гра в малих групах)
Очікувані результати	Сформованість базових навичок психологічного консультування в кризових умовах; підвищення професійної впевненості та емоційної стійкості
Критерії оцінювання	Адекватність професійних дій; рівень комунікативної компетентності; дотримання етичних принципів; здатність до рефлексії

Слід підкреслити дидактичний потенціал запропонованої рольової гри, котрий полягає в її здатності забезпечити інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду у процесі професійної підготовки бакалаврів психології. Рольова гра створює умови для моделювання реальних ситуацій психологічного консультування, що дозволяє здобувачам освіти апробувати професійні ролі в безпечному освітньому середовищі. З дидактичної точки

зору гра сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та професійної рефлексії. Участь у рольовому програванні забезпечує формування стійких практичних умінь через дію, а рефлексивний етап – усвідомлення власних сильних і проблемних аспектів професійної поведінки. Особливого значення набуває розвиток емоційної компетентності, що є ключовою для психологічної діяльності у воєнний час.

Крім того, рольова гра виконує функцію адаптації здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності в умовах високого психоемоційного навантаження. Вона сприяє формуванню готовності до роботи з травматичним досвідом клієнтів, розвитку емпатії, толерантності та відповідальності. Таким чином, використання рольових ігор «Психологічне консультування» є дидактично доцільним та педагогічно обґрунтованим інструментом підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів у сучасних умовах.

Ефективність упровадження технології рольових ігор у систему професійної підготовки бакалаврів психології значною мірою залежить від рівня готовності викладачів до виконання ролі фасилітатора освітнього процесу. У воєнний час ця роль ускладнюється необхідністю забезпечення психологічної безпеки здобувачів освіти, надання емоційної підтримки та організації рефлексивного супроводу навчальної діяльності. У зв’язку з цим підготовка викладачів потребує цілеспрямованої, системної та багатовимірної організації.

Одним із провідних способів підготовки викладачів є *цільове підвищення кваліфікації,* що передбачає проходження спеціалізованих тренінгів і курсів, спрямованих на опанування технології рольових ігор як педагогічного інструменту. Зміст таких програм має включати методику розроблення сценаріїв рольових ігор, принципи фасилітації групової взаємодії, алгоритми управління груповою динамікою та способи попередження емоційного перенавантаження учасників освітнього процесу.

Важливим методом є *тренінгово-практична підготовка*, що реалізується через участь викладачів у рольових іграх у позиції як фасилітатора, так і учасника. Такий досвід сприяє розвитку навичок емпатійного реагування, гнучкого управління освітньою ситуацією та усвідомленню психологічних станів здобувачів освіти під час програвання емоційно насичених сценаріїв. Практико-орієнтований характер підготовки забезпечує формування професійної впевненості та рефлексивної компетентності викладача.

Окреме значення має *метод супервізії та інтервізії*, який дозволяє викладачам аналізувати власний досвід фасилітації рольових ігор, обговорювати складні педагогічні та емоційні ситуації, отримувати фахову підтримку та зворотний зв’язок від колег або досвідчених супервізорів. У

воєнний час супервізійна підтримка викладачів є важливою умовою профілактики професійного вигорання та підвищення якості психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти.

З метою оволодіння методиками психологічної підтримки доцільним є застосування *психоосвітніх методів*, що передбачають ознайомлення викладачів з основами кризової психології, психології травми, техніками стабілізації емоційного стану та саморегуляції. Це забезпечує здатність викладача своєчасно розпізнавати ознаки дистресу у здобувачів освіти та коректно реагувати на них у межах освітнього процесу, не порушуючи професійних та етичних меж.

Суттєвим компонентом підготовки є *формування рефлексивної культури викладача,* що реалізується через використання методів педагогічної рефлексії, аналізу кейсів, ведення рефлексивних щоденників та участь у професійних спільнотах практики. Такі методи сприяють усвідомленню викладачами власного стилю фасилітації, розвитку здатності до самоаналізу та вдосконалення педагогічної діяльності.

Таким чином, підготовка викладачів до фасилітації рольових ігор у системі професійної підготовки бакалаврів психології у воєнний час має здійснюватися на основі поєднання підвищення кваліфікації, тренінгово-практичної діяльності, супервізійної підтримки, психоосвітніх методів і розвитку рефлексивної культури. Це забезпечує не лише методичну компетентність викладача, а й його готовність до здійснення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що технологія рольових ігор є ефективним і педагогічно доцільним інструментом професійної підготовки бакалаврів психології в умовах воєнного часу. Воєнні реалії зумовлюють підвищені вимоги до рівня практичної готовності майбутніх психологів, їхньої емоційної стійкості, здатності до кризового реагування та професійної рефлексії, що актуалізує потребу у впровадженні активних, особистісно орієнтованих освітніх технологій. Розроблено технологію рольових ігор як цілісну педагогічну систему, що включає мету, зміст, етапи реалізації, методи, форми організації та критерії оцінювання результатів навчання. Запропоновано шляхи її впровадження в освітній процес через інтеграцію у фахові дисципліни психологічного спрямування, використання очних і дистанційних форматів навчання, а також забезпечення психологічно безпечного та підтримувального освітнього середовища. Особливу увагу приділено підготовці викладачів до фасилітації рольових ігор, володіння ними методиками психологічної підтримки та рефлексивного супроводу здобувачів освіти. Обґрунтовано доцільність використання тренінгово-практичних методів, супервізійної

підтримки, психоосвітніх програм і розвитку рефлексивної культури викладача як умов підвищення ефективності реалізації рольових ігор у навчальному процесі.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в експериментальній перевірці ефективності запропонованої технології рольових ігор, розробленні критеріїв і показників оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей бакалаврів психології, а також у розширенні можливостей використання цифрових і онлайн-форм рольового навчання в умовах воєнного та післявоєнного відновлення системи вищої освіти України..

Література:

1. Войцях Т. В Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : навчально-методичний посібник. Черкаси : Черкаський ОІПОПП, 2014. 92 с.

2. Гонтаренко Л.О. Ігротехнічні методи в психології: методичні вказівки з організації самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія»). Черкаси, 2025. 26 с.

3. Куріпта О. С., Кононец Н. В. Комп'ютерні ігри в сучасному цифровому соціумі: дидактичний контекст. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 240-243.

4. Романюк І. М. Використання ігрових технологій у вищій школі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 6. С. 131-136.

5. Ярослав Л. Інтерактивні технології як засіб формування конфліктологічної компетентності у майбутніх студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2020. № 9 (85). С. 125-129.

6. Caltabiano, M., Errington, E., Ireland, L., Sorin, R., & Nickson, A. The potential of role play in undergraduate psychology training. *Asian Journal of University Education*. 2018. №14 (1). P. 1-14.

7. Corsini, R. J. Role-playing in psychotherapy: a manual. Chicago: Aldine, 1966.

8. Errington, E. Role-play. HERDSA green guide; № 21, ACT: Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated, 1997.

9. Kinney, M, Aspinwall-Roberts E. The use of self and role play in social work education. *J Mental Health Training Edu Pract*. 2010. №5(4). P. 27–33.

10. Levenson, R. L., & Herman, J. The use of role playing as a technique in the psychotherapy of children. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training.* 1991. № 28(4). P. 660–666.

11. Rønning, S., Bjørkly, S. The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: an integrative review. *Adv Med Educ Pract*. 2019. №10. P. 415-425.

12. Sæterstrand, T. Roleplaying as pedagogical method (Rollespill som pedagogisk metode). *Sykepleien*. 2007. №95(5). P. 70–71.

13. Saunder, L. Online role play in mental health education. *J Mental Health Training Edu Pract*. 2016. №11(1). P. 1–9.

14. Soloshych, I., Grynova, M., Kononets, N., Shvedchykova, I. &Bunetska, I. Competence and Resource-Oriented Approaches to the Development of Digital Educational Resources, *2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*, 2021. P. 1-5.

15. Wasylko, Y, Stickley, T. Theatre and pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Educ Today*. 2003. №23. P. 443–448.

16. Yoder, J. D., and Hochevar, C. M. Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*. 2005. №32(2). P. 91-95.

References:

1. Voitsiakh T. V *Ihrovi tekhnolohii yak instrument profilaktychnoi roboty spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby zakladiv osvity : navchalno-metodychnyi posibnyk [Game technologies as a tool for preventive work of specialists of the psychological service of educational institutions: a teaching and methodological manual]*. Cherkasy : Cherkaskyi OIPOPP, 2014. 92 s. [in Ukrainian].

2. Hontarenko L.O. *Ihrotekhnichni metody v psykholohii: metodychni vkazivky z orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity v haluzi znan 05 «Sotsialni ta povedinkovi nauky» spetsialnosti 053 «Psykholohiia») [Game-based methods in psychology: methodological guidelines for organizing independent work of applicants for the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 05 "Social and Behavioral Sciences" specialty 053 "Psychology")]*. Cherkasy, 2025. 26 s. [in Ukrainian].

3. Kuripta O. S., Kononets N. V. Kompiuterni ihry v suchasnomu tsyfrovomu sotsiumi: dydaktychnyi kontekst [Computer games in modern digital society: didactic context]. *Resursno-oriientovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika : zbirnyk tez dopovidei IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (m. Poltava, 22–23 liutoho 2024 roku). Poltava : FKUEP PDAU, 2024. S. 240-243. [in Ukrainian].

4. Romaniuk I. M. Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii u vyshchii shkoli [Using gaming technologies in higher education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2013. № 6. S. 131-136. [in Ukrainian].

5. Yaroslav L. Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti u maibutnikh studentiv-psykholohiv [Interactive technologies as a means of forming conflictological competence in future psychology students]. *Molodyi vchenyi*. 2020. № 9 (85). S. 125-129. [in Ukrainian].

6. Caltabiano, M., Errington, E., Ireland, L., Sorin, R., & Nickson, A. The potential of role play in undergraduate psychology training. *Asian Journal of University Education*. 2018. №14 (1). P. 1-14. [in English].

7. Corsini, R. J. Role-playing in psychotherapy: a manual. Chicago: Aldine, 1966. [in English].

8. Errington, E. Role-play. HERDSA green guide; № 21, ACT: Higher Education Research and Development Society of Australasia Incorporated, 1997. [in English].

9. Kinney, M, Aspinwall-Roberts E. The use of self and role play in social work education. *J Mental Health Training Edu Pract*. 2010. №5(4). P. 27–33. [in English].

10. Levenson, R. L., & Herman, J. The use of role playing as a technique in the psychotherapy of children. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training.* 1991. № 28(4). P. 660–666. [in English].

11. Rønning, S., Bjørkly, S. The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: an integrative review. *Adv Med Educ Pract*. 2019. №10. P. 415-425. [in English].

12. Sæterstrand, T. Roleplaying as pedagogical method (Rollespill som pedagogisk metode). *Sykepleien*. 2007. №95(5). P. 70–71. [in English].

13. Saunder, L. Online role play in mental health education. *J Mental Health Training Edu Pract*. 2016. №11(1). P. 1–9. [in English].

14. Soloshych, I., Grynova, M., Kononets, N., Shvedchykova, I. &Bunetska, I. Competence and Resource-Oriented Approaches to the Development of Digital Educational Resources, *2021 IEEE International Conference on Modern Electrical and Energy Systems (MEES)*, 2021. P. 1-5. [in English].

15. Wasylko, Y, Stickley, T. Theatre and pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Educ Today*. 2003. №23. P. 443–448. [in English].

16. Yoder, J. D., and Hochevar, C. M. Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*. 2005. №32(2). P. 91-95. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.018.43:37.091

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1497-1510

Аристова Людмила Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-3867-7450

МЕТОДИКА ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ (НА ОСНОВІ МОДЕЛІ SAMR)

Анотація. У сучасному освітньому процесі однією з ключових задач є формування всебічно розвиненої особистості учня, що передбачає розвиток не лише когнітивних та діяльнісних, а й емоційно-ціннісних компонентів компетентностей. У контексті інтеграції цифрових технологій та впровадження принципів Нової української школи особливого значення набуває формувальне оцінювання, спрямоване на відстеження динаміки навчальних досягнень та підтримку індивідуального розвитку кожного учня. Мистецька освіта, зокрема навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», потребує комплексного підходу до оцінювання емоційно-ціннісного компонента, що поєднує когнітивне усвідомлення, емоційну чутливість та творчу діяльність, спрямовану на формування естетичних суджень, рефлексії та креативності.

Запропонована методика формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента передбачає поетапне використання цифрових технологій на основі моделі SAMR, що забезпечує поступовий розвиток емоційної залученості та творчої активності учнів 1-6-х класів. На етапах заміщення та покращення цифрові інструменти виступають підтримкою традиційних прийомів навчання, сприяючи тренуванню пам’яті, уваги та аналізу мистецького контенту. Етапи модифікації та переосмислення стимулюють створення власних інтерактивних продуктів, колективну творчість і глибоку рефлексію щодо емоційного та ціннісного сприйняття мистецтва, що сприяє усвідомленню ролі культурних цінностей у житті учня.

Формувальне оцінювання у цифровому середовищі дозволяє здійснювати своєчасний зворотний зв’язок, відстежувати прогрес учнів та підтримувати індивідуалізацію навчання, що робить освітній процес більш адаптивним і мотиваційно насиченим.

Застосування моделі SAMR у поєднанні з формувальним оцінюванням забезпечує комплексний розвиток емоційно-ціннісної компетентності та креативності, формує позитивне ставлення до мистецтва, стимулює самовираження учнів та сприяє глибинному засвоєнню культурного й художнього досвіду. Використання інтерактивних платформ, мультимедійних матеріалів і гейміфікаційних прийомів підвищує активність, сприяє зануренню в освітній процес і створює умови для творчого мислення та співпраці в групах. Запроваджені підходи відповідають сучасним міжнародним тенденціям цифрової освіти та потребам Нової української школи щодо компетентнісного й особистісно орієнтованого навчання. Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка універсальних цифрових критеріїв оцінювання емоційно-ціннісного компонента та вивчення впливу інструментів штучного інтелекту на ефективність формувального оцінювання в мистецькій освіті.

Ключові слова: формувальне оцінювання, емоційно-ціннісний компонент, мистецька освіта, цифрова трансформація, модель SAMR, інтегрований курс «Мистецтво».

Arystova Liudmyla Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Music Arts, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0002-3867-7450

METHODOLOGY OF FORMATIVE ASSESSMENT OF THE EMOTIONAL AND VALUE-BASED COMPONENT OF ARTS EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION (BASED ON THE SAMR MODEL)

Abstract. In the contemporary educational process, one of the key tasks is the formation of a comprehensively developed student personality, which involves the development not only of cognitive and activity-based competencies but also of the emotional and value-based components of competence. In the context of integrating digital technologies and implementing the principles of the New Ukrainian School, formative assessment becomes particularly significant, aimed at monitoring the dynamics of students' learning achievements and supporting the individual development of each learner. Arts education, particularly the integrated course "Art," requires a comprehensive approach to assessing the emotional and value-based component, combining cognitive understanding, emotional sensitivity, and creative activity aimed at developing aesthetic judgments, reflection, and creativity.

The proposed methodology for formative assessment of the emotional and value-based component involves a stepwise use of digital technologies based on the SAMR model, which ensures the gradual development of students' emotional engagement and creative activity in grades 1–6. At the substitution and augmentation stages, digital tools serve as support for traditional learning methods, facilitating the training of memory, attention, and analysis of artistic content. The modification and redefinition stages stimulate the creation of original interactive products, collaborative creativity, and deep reflection on the emotional and value-based perception of art, contributing to an awareness of the role of cultural values in students' lives. Formative assessment in a digital environment allows for timely feedback, tracking student progress, and supporting individualized learning, making the educational process more adaptive and motivationally enriched.

The application of the SAMR model in combination with formative assessment ensures the comprehensive development of emotional and value-based competence and creativity, fosters a positive attitude toward art, stimulates student self-expression, and promotes the deep assimilation of cultural and artistic experience. The use of interactive platforms, multimedia materials, and gamification techniques increases engagement, facilitates immersion in the learning process, and creates conditions for creative thinking and collaborative work. These approaches align with current international trends in digital education and the needs of the New Ukrainian School regarding competence-based and student-centered learning. Promising directions for further research include the development of universal digital criteria for assessing the emotional and value-based component and studying the impact of artificial intelligence tools on the effectiveness of formative assessment in arts education.

Keywords: formative assessment, emotional and value-based component, arts education, digital transformation, SAMR model, integrated course "Art."

Постановка проблеми. Сучасні виклики, зумовлені збройною агресією російської федерації проти України, спричинили суттєву трансформацію організації освітнього процесу, зокрема активізацію використання цифрових освітніх середовищ як необхідної умови забезпечення безперервності навчання. В умовах обмеженого доступу до традиційних форматів очного навчання, особливо на територіях з підвищеними ризиками для життя й безпеки учасників освітнього процесу, цифрова взаємодія набула статусу ключового інструмента підтримки якості освіти.

Реалізація концептуальних засад Нової української школи [1], орієнтованих на формування цілісних компетентностей учнів, актуалізує проблему розроблення ефективних дидактичних моделей формувального

оцінювання в цифровому освітньому просторі. Особливої уваги потребує емоційно-ціннісний компонент навчальних досягнень, який у контексті інтегрованого курсу «Мистецтво» є провідним чинником розвитку особистості, формування її емоційного інтелекту, естетичних потреб і морально-ціннісних орієнтацій.

Попри наявність теоретичних напрацювань щодо формувального оцінювання, проблема цілеспрямованої діагностики ставлень, емоційного відгуку та ціннісних суджень учнів в умовах цифрової мистецької освіти залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребують уточнення критерії, індикатори та цифрові інструменти, що забезпечують гуманістично спрямоване оцінювання емоційно-ціннісного розвитку здобувачів освіти.

У зв'язку з цим постає необхідність визначення дидактичних засад, технологій і методичних прийомів оцінювання емоційно-ціннісного компонента на уроках мистецтва в цифровому середовищі, що й зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження спирається на праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі мистецької освіти, педагогічної діагностики та цифрової дидактики. Проблематика естетичного розвитку учнів, формування їх емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва є предметом наукових розвідок Л. Масол, О. Рудницької, Г. Шевченко, які визначили ключові орієнтири мистецької освіти в контексті особистісного становлення здобувачів освіти. Методичні засади інтегрованого курсу «Мистецтво» ґрунтовно висвітлені у працях О. Гайдамаки, О. Гумінської, С. Дубенюк, О. Комаровської, О. Лобової, О. Олексюк, Е. Печерської, О. Ростовського, Л. Хлєбникової, В. Черкасова та інших науковців.

Результати дисертаційного дослідження автора [2] стали основою для подальшого аналізу особливостей формування емоційного ставлення до мистецтва в умовах інтеграції. Методичні аспекти викладання інтегрованого курсу відображено також у фахових посібниках [3, 4].

Значний внесок у розроблення теорії формувального оцінювання належить зарубіжним ученим Дж. Хетті, П. Блеку, Д. Вільяму, які обґрунтували його роль як ключового механізму формування освітніх результатів та забезпечення якісного зворотного зв'язку. Питання оцінювання емоційного інтелекту, мотивації та ставлень учнів розкривали М. Бенноу, Г. Гарднер, Д. Голман. Вітчизняні дослідники (Т. Засєкіна, Л. Масол та ін.) адаптують сучасні підходи до вимог Нової української школи, підкреслюючи важливість оцінювання не лише когнітивного й діяльнісного, а й емоційно-ціннісного компонентів навчальних досягнень [5–7].

У контексті цифрової трансформації освіти актуальними є праці О. Пасічник, О. Антонової, а також зарубіжних учених Е. Майерс, К. Барретта, які акцентують на потенціалі ІКТ для розвитку творчості, самовираження та критичного мислення. Важливим методологічним орієнтиром виступає модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), розроблена Р. Пуентедурою [8], що дає змогу оцінити глибину інтеграції цифрових технологій в освітній процес.

Попри значний науковий доробок, комплексне педагогічне забезпечення формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента в цифровому середовищі інтегрованого курсу «Мистецтво» (1–6 класи) залишається недостатньо розкритим. Наявний брак системної моделі, яка б поєднувала дидактичні принципи трансформаційної інтеграції цифрових інструментів (відповідно до SAMR) із критеріальним оцінюванням емоційно-ціннісного розвитку учнів, зумовлює актуальність окресленої проблеми.

Мета статті – теоретично обгрунтувати та розробити методику формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента мистецької освіти в умовах цифрової трансформації (на основі моделі SAMR), спрямовану на педагогічно доцільну інтеграцію цифрових інструментів і гейміфікаційних механізмів у навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтегрований курс «Мистецтво» має полікомпонентну структуру, що зумовлює необхідність застосування формувального оцінювання, здатного охопити всі аспекти розвитку особистості учня. У контексті реалізації Концепції Нової української школи [1] формувальне оцінювання виконує функцію відстеження динаміки навчальних досягнень під час освітнього процесу (оцінювання для навчання), сприяючи усвідомленню учнями власного поступу, розвитку навичок самооцінювання та коригуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

Розвиток мистецької компетентності в освітній галузі «Мистецтво» розглядається як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів:

1) Когнітивний (знання) - розуміння художньо-образної мови, жанрового розмаїття мистецтва, засобів виразності (мелодія, ритм, темп, динаміка, колір, композиція тощо), усвідомлення міжвидових взаємозв'язків.

2) Діяльнісний (уміння) - сформованість творчих, технічних, комунікативних умінь, здатність до імпровізації, інтерпретації, створення мистецького продукту й презентації результатів художньої діяльності.

3) Емоційно-ціннісний (ставлення) - естетичний відгук, співпереживання, інтерес до мистецтва, позитивна внутрішня мотивація, емоційно-чуттєве залучення та здатність до співпраці в мистецькому середовищі.

Емоційно-ціннісний компонент посідає провідне місце у мистецькій освіті, адже, як наголошував В. Сухомлинський, мистецтво впливає на

інтелект через емоційну сферу, «відкриваючи нові джерела пам'яті, думок і кмітливості» [9].

Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного трактування структури естетичного ставлення. Спираючись на узагальнення сучасних досліджень, визначаємо *естетичне ставлення як емоційно-чуттєву взаємодію особистості з художніми цінностями, у процесі якої відбувається не лише пізнання та оцінювання мистецьких явищ, а й актуалізація творчого потенціалу та самореалізація у художній діяльності*.

З урахуванням зазначеного підходу й вікових особливостей учнів 1–6-х класів у структурі оцінювання емоційно-ціннісного компонента визначаємо такі взаємопов'язані критерії (Таблиця 1.).

Таблиця 1

Структура та критерії формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента мистецької компетентності учнів 1-6-х класів

Критерій	**Складові**	**Показники для формувального оцінювання**
Емоційно-мотиваційний	Естетичне сприймання, естетичні емоції, інтерес до мистецтва, емпатія, потреба у взаємодії з творами мистецтва	Естетичний відгук (готовність висловити емоції), рівень залученості, мотивація й наполегливість, інтерес до подальшого дослідження
Пізнавально-оцінний	Естетичні судження, оцінка, асоціативність, рефлексія й саморефлексія	Аргументованість суджень про твір мистецтва, здатність до аналізу власних переживань, встановлення асоціативних зв'язків
Діяльнісно-творчий	Інтерпретація, творчість, самореалізація, здатність до саморозвитку	Креативність, самостійність у творчих рішеннях, готовність до співпраці, повага до роботи інших

Запропоновані критерії узгоджуються з логікою мистецького розвитку учнів молодшого й середнього шкільного віку та відповідають вимогам Державного стандарту початкової освіти (2018), Державного стандарту базової середньої освіти (2020) й концептуальним положенням Нової української школи (2016).

Емоційно-мотиваційний критерій обумовлений тим, що позитивний емоційний досвід є вихідною умовою художньо-естетичної діяльності. Емоції виступають не лише результатом взаємодії з мистецтвом, а й потужним мотиваційним чинником, що стимулює подальше пізнання й творчість.

Пізнавально-оцінний критерій дає змогу фіксувати здатність учня усвідомлювати особистісний зміст мистецького досвіду. Естетичні судження й рефлексія сприяють розвитку критичного й творчого мислення, переходу від сприймання до інтерпретації.

Діяльнісно-творчий критерій відображає рівень самореалізації учня в мистецькій діяльності. Ініціативність, оригінальність і готовність до співпраці свідчать про сформованість внутрішньої потреби в творчому самовираженні й художньо-естетичному розвитку.

Таким чином, запропонована система критеріїв забезпечує цілісне охоплення емоційно-ціннісного розвитку учня, поєднуючи емоційний відгук, когнітивне осмислення та практичне втілення ставлення до мистецтва. Вона створює підґрунтя для формувального оцінювання, орієнтованого на підтримку індивідуального поступу кожного здобувача освіти.

У контексті цифровізації освіти та реформування системи оцінювання, започаткованих Концепцією Нової української школи, сучасна мистецька дидактика орієнтована на інтеграцію цифрових технологій як засобу реалізації компетентнісного підходу та формувального оцінювання. Згідно з позицією О. Стечкевича, цифрова компетентність педагога має базуватися на принципах системності, варіативності, педагогічної доцільності, аксіологічності та комфортності цифрового середовища [10].

Активне впровадження ІКТ зумовлює трансформацію не лише змісту та методів викладання мистецтва, а й підходів до оцінювання - від епізодичного застосування цифрових засобів до цілеспрямованої цифрової дидактики, яка забезпечує творчу активність, особистісне залучення, рефлексію, співпрацю та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності. У цьому контексті значущим методологічним інструментом постає модель SAMR (S. Puentedura) [8], що пропонує поетапний перехід від цифрового заміщення традиційних форм навчання до створення нових результатів, неможливих поза цифровим середовищем.

У наукових джерелах підкреслюється, що цифрові інструменти формувального оцінювання здатні посилювати мотивацію, індивідуалізувати інструкції, удосконалювати зворотний зв’язок, стимулювати творче самовираження та забезпечувати рефлексивність навчальної діяльності учнів [11]. Таким чином, інтеграція цифрової дидактики, формувального оцінювання та моделі SAMR створює надійну основу для

якісного оцінювання емоційно-ціннісного компонента мистецької компетентності.

Метою запропонованої методики є забезпечення формувального оцінювання, яке охоплює емоційно-ціннісну, пізнавальну й діяльнісну складові мистецької компетентності; сприяє розвитку мотивації, творчості, ціннісного ставлення до мистецтва; реалізується через педагогічно доцільну інтеграцію цифрових технологій і гейміфікації; забезпечує підтримку індивідуального поступу кожного здобувача освіти; формує цифрову та комунікативну автономність учнів.

Спираючись на класифікацію цифрової дидактики О. Стечкевича [10], у структурі методики формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента мистецької освіти в умовах цифрової трансформації (на основі моделі SAMR) виокремлено п’ять взаємопов’язаних компонентів: цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювально-рефлексивний, підтримувальний.

1) Цільовий - розвиток емоційної чутливості, естетичного ставлення, мотивації та культурних цінностей.

2) Змістовий - використання мультимедійних і візуально-інтерактивних освітніх ресурсів (аудіо, відео, цифрові галереї, навчальні ігри).

3) Процесуальний - реалізація навчальної діяльності з урахуванням рівнів моделі SAMR, використання гейміфікаційних механізмів, індивідуальної та групової взаємодії.

4) Оцінювально-рефлексивний - цифрові чек-листи, емоційно-рефлексивні індикатори, само- та взаємооцінювання, регулярний зворотний зв’язок.

5) Підтримувальний - забезпечення вікової відповідності, психологічної безпеки й поступового зростання автономності учнів.

Організація освітнього процесу за моделлю SAMR передбачає чотири етапи, кожен із яких поєднує цифрові інструменти з формувальним оцінюванням і спрямований на поступовий розвиток емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

1 етап - ознайомлення і тренування (Substitution / Augmentation). Застосовуються дидактичні прийоми впізнавання, первинного емоційного реагування, тренування пам’яті та уваги. На цьому рівні використовуються QR-ігри (QR-коди подано на сторінках авторських підручників у рубриці «Перевіряймо себе граючись» [12-17]), інтерактивні вправи (LearningApps), елементарні інтерпретації мистецьких явищ. Цифрові засоби виконують функцію заміни або незначного підсилення традиційних методів, забезпечуючи оперативний зворотний зв’язок та зацікавленість учнів.

2 етап - закріплення і осмислення (Augmentation / Modification). Провідними стають інтерпретація, аналіз, обговорення, рефлексія.

Застосування платформи Kahoot!, інтерактивних галерей, онлайн-дискусій сприяє усвідомленню художніх образів, розвитку емоційно-ціннісного судження та активної позиції учня в оцінюванні власних вражень.

3 етап - творче втілення (Modification). Учні переходять до створення власних інтерактивних продуктів: цифрових вправ на LearningApps, аудіо- та відеопроєктів (за темами підручника (5-6 клас) [12,13]), що поглиблює емоційне переживання мистецтва та розвиває вміння художньо інтерпретувати зміст. Діяльність набуває дослідницького й командного характеру.

4 етап - переосмислення і розширення творчих можливостей (Redefinition). Навчальна діяльність виходить за межі традиційного уроку: учні створюють інтерактивні мультимедійні проєкти для зовнішньої аудиторії, комбінують аудіо, візуальні та текстові елементи, демонструють результати в онлайн-просторі. Цифрові технології стають засобом особистісного самовираження, формування ціннісних орієнтацій та розвитку соціальних і комунікаційних умінь.

Формувальне оцінювання в межах усіх етапів здійснювалося комплексно: через цифрові чек-листи (емоційна залученість, активність, взаємодія в групі), рефлексивні індикатори (emoji-шкали, в початкових класах - використання героя-комунікатора МіКа зі змінними емоціями), онлайн-опитування, само- та взаємооцінювання, а також аналіз створених учнями цифрових продуктів.

Оцінювання охоплювало такі компоненти: емоційна чутливість, ціннісне ставлення до мистецтва, творчість, комунікативність, ІКТ-компетентність.

Розроблена методика апробована на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» (музичне мистецтво) у 1-6-х класах закладів загальної середньої освіти м. Миколаєва (Миколаївський ліцей №34, Миколаївська гімназія №26, Миколаївський ліцей імені М. Аркаса). Важливою складовою стала реалізація цифрових підходів у авторських підручниках із мистецтва для 1-6-х класів (автор - Л. Аристова; у співавторстві – Н. Чєн (1–2, 5–6 класи)[12-15], К. Фролова-Чередняк (3–4 класи)) [16-17], у яких упроваджено QR-коди до рубрики «Перевіряймо себе граючись». Вони забезпечували доступ до інтерактивних завдань платформ LearningApps та Faino, створюючи можливості для регулярного формувального оцінювання емоційно-ціннісного й діяльнісного складників мистецької компетентності.

Для демонстрації практичного потенціалу моделі SAMR навчальна діяльність учнів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» (блок музичне мистецтво) була організована відповідно до чотирьох рівнів трансформації навчання.

Рівень S - Substitution (Заміщення). Цифрові інструменти використовувалися як пряма альтернатива традиційним методам. Наприклад, замість паперових карток застосовувалися інтерактивні вправи Learning-Apps («Знайди пару», «Знайти слова»), де учні співвідносили музичні інструменти з країнами їх походження[18], або розшифровували магічний квадрат для підбору слів, що характеризують оперну виставу [19]. На цьому етапі технології лише автоматизували виконання завдання, не змінюючи його суті.

Рівень A - Augmentation (Покращення). Технології розширювали функціональні можливості навчання. Використання Kahoot! забезпечувало миттєвий зворотний зв'язок, гейміфікацію та підвищення активності учнів, сприяючи більш ефективному засвоєнню та закріпленню знань.

Рівень M - Modification (Модифікація). Цифрові технології змінювали характер навчальної діяльності, орієнтуючи учнів на творчу взаємодію з контентом. Робота в малих групах передбачала створення власних інтерактивних вправ у LearningApps, наприклад, ігор на класифікацію музичних жанрів [20], або встановлення послідовності перемог України на конкурсі «Євробачення» [21]. Такі завдання вимагали аналізу, відбору та структурування мистецького матеріалу, стимулюючи перехід від репродуктивної до продуктивної діяльності.

Рівень R - Redefinition (Переосмислення). З'являлися принципово нові формати діяльності, неможливі без цифрових технологій. Учні виконували фінальні командні проєкти («Народна пісня — душа народу», «Сучасні українські гурти та виконавці», «Танці народів світу» тощо), створювали інтерактивні «експонати» (вправи, ілюстрації, аудіофрагменти), інтегрували їх у спільні онлайн-ресурси та презентували результати зовнішній аудиторії. Ці форми роботи сприяли розвитку творчого самовираження, колективної взаємодії та формуванню емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Запропонований підхід демонструє, що цифрові інструменти, інтегровані відповідно до моделі SAMR, підтримують формувальне оцінювання та сприяють розвитку емоційно-ціннісного компонента мистецької компетентності учнів 1-6-х класів. Використання гейміфікаційних механізмів і інтерактивних платформ підвищує внутрішню мотивацію, занурює учнів у творчу взаємодію з мистецьким контентом і стимулює розвиток рефлексивних умінь. Така цифрова дидактика забезпечує індивідуалізацію навчального досвіду та перетворює оцінювання на підтримувальний процес, що сприяє позитивному емоційному досвіду та особистісному зростанню учнів. Це підтверджує перспективність цифрової трансформації мистецької освіти, орієнтованої на гуманістичні цінності та розвиток компетентнісного потенціалу здобувачів освіти.

Застосування моделі SAMR у навчанні музичного мистецтва в інтегрованому курсі «Мистецтво» засвідчило її ефективність для поступового ускладнення навчальної діяльності - від елементарного ознайомлення й тренування до створення оригінальних цифрових продуктів.

Цифрові інструменти не лише замінюють традиційні засоби, а й стимулюють творчу взаємодію, рефлексію та колективну діяльність, створюючи умови для цілісного розвитку мистецької компетентності, зокрема емоційно-ціннісного компонента. Такий підхід підтримує принципи формувального оцінювання, оскільки дозволяє своєчасно відстежувати прогрес, забезпечувати постійний зворотний зв'язок та сприяти розкриттю особистісного потенціалу кожного учня, забезпечуючи мотивацію та творче самовираження.

Висновки. Запропонована методика формувального оцінювання емоційно-ціннісного компонента мистецької освіти в умовах цифрової трансформації (на основі моделі SAMR) забезпечує комплексну реалізацію формувального оцінювання учнів 1-6-х класів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». Інтеграція моделі SAMR дозволяє поступово, поетапно підвищувати рівень технологічного та творчого залучення учнів - від заміщення традиційних прийомів до створення принципово нових видів діяльності. Використання цифрових інструментів і гейміфікаційних прийомів стимулює мотивацію, активність і емоційну залученість учнів, сприяє розвитку креативності, комунікаційних умінь та співпраці. Формувальне оцінювання в цифровому середовищі забезпечує своєчасний зворотний зв'язок, відстеження динаміки розвитку емоційно-ціннісного та творчого компонентів і підтримку індивідуального підходу до навчання.

Запроваджені підходи відповідають сучасним міжнародним тенденціям цифрової освіти та потребам Нової української школи щодо компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка універсальних цифрових критеріїв оцінювання емоційно-ціннісного компонента та вивчення впливу інструментів штучного інтелекту на ефективність формувального оцінювання в мистецькій освіті.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 40 с. Режим доступу: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Аристова Л. С. Формування у старшокласників естетичного ставлення до мистецтва в процесі вивчення художньої культури : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2008. 233 с.

3. Аристова Л. С. Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» : навч.-метод. посіб. (для змішаної форми навчання). Миколаїв : РАЛ-поліграфія, 2022. 213 с.

4. Аристова Л. Методика музичного навчання та виховання ч.2: навч. метод. посібник. Миколаїв: РАЛ-поліграфія, 2025. 200 с.

5. Засєкіна Т. Ключові питання оновлення змісту навчання. Режим доступу: https://naps.gov.ua/ua/press/releases/1243/

6. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 208 с. : іл. Режим доступу: https://surl.li/vfgzzu

7. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 3–4 класах на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2020. 160 с. : іл. Режим доступу: https://surl.li/gdkvqt

8. Puentedura R. R. SAMR: Getting to transformation. Hippasus, 2013, May 31. Режим доступу: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf

9. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. К.: Рад. школа, 1975.230 с.

10. Стечкевич О. О. Формування цифрової компетентності педагога в контексті принципів та ключових понять сучасної дидактики // Педагогічні науки : теорія та практика. 2023. № 4. С. 156–161. Режим доступу: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-22.

11. Janke M., Faber, H., Luyten, H., Visscher, A. J. The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment // Computers & Education. 2017. Vol. 106. P. 83–96. Режим доступу: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001.

12. Аристова Л., Чєн Н. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2023, 224 с.; іл..

13. Аристова Л., Чєн Н. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 6 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2024, 224 с.; іл..

14. Аристова Л.С., Чєн Н.В. Мистецтво: підручник для 1 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2024. 160с., іл.

15. Аристова Л.С., Чєн Н.В. Мистецтво: підручник для 2 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2024. 160с., іл.

16. Аристова Л.С., Фролова-Чередняк К.О. Мистецтво: підручник для 3 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2025. 160с., іл.

17. Аристова Л.С., Фролова-Чередняк К.О. Мистецтво: посібник як частина підручника інтегрованого курсу для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч. 1. К.: УОВЦ «Оріон», 2025. 98с., іл.

18. Створи пару: країна - музичний інструмент. Режим доступу: https://learningapps.org/display?v=pp4drkq8c21

19. Опера. Режим доступу: https://learningapps.org/display?v=puye1me9j21

20. Вокальні жанри: романс, серенада. Режим доступу: https://learningapps.org/display?v=pyf291gvj22

21. Євробачення. Режим доступу: https://learningapps.org/display?v=pt18zqh9c22

References:

1. Nova ukrainska shkola. (2016). Konceptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Aristova, L. S. (2008). Formuvannia u starsheklasnykiv estetychnoho stavlennia do mystetstva v protsesi vyvchennia khudozhn'oi kultury [Formation of aesthetic attitude toward art in senior pupils during art culture study] (Doctoral dissertation). Kyiv [in Ukrainian].

3. Aristova, L. S. (2022). Metodyka vykladannia intehrovanoho kursu «Mystetstvo» : navch.-metod. posibnyk (dlia zmishanoi formy navchannia) [Methodology of teaching integrated course "Art" : educational-methodical manual]. Mykolaiv: RAL-Poligrafiia [in Ukrainian].

4. Aristova, L. (2025). Metodyka muzychnoho navchannia ta vykhovannia. Ch. 2 : navch.-metod. posibnyk [Methodology of music education and training. Part 2]. Mykolaiv: RAL-Poligrafiia [in Ukrainian].

5. Zasieikina, T. (n.d.). Kliuchovi pytannia onovlennia zmistu navchannia [Key issues of curriculum updating]. Retrieved from https://naps.gov.ua/ua/press/releases/1243/ [in Ukrainian].

6. Masol, L. M. (2019). Nova ukrainska shkola: Metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Mystetstvo» u 1–2 klasakh na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu : navch.-metod. posibnyk [Methodology of teaching integrated course "Art" in grades 1–2 on competence-based approach]. Kyiv: Heneza. Retrieved from https://surl.li/vfgzzu [in Ukrainian].

7. Masol, L. M. (2020). Nova ukrainska shkola: Metodyka navchannia intehrovanoho kursu «Mystetstvo» u 3–4 klasakh na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu : navch.-metod. posibnyk [Methodology of teaching integrated course "Art" in grades 3–4 on competence-based approach]. Kyiv: Heneza. Retrieved from https://surl.li/gdkvqt [in Ukrainian].

8. Puentedura, R. R. (2013, May 31). SAMR: Getting to transformation. Hippasus. Retrieved from http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingTo Transformation.pdf

9. Sukhomlynskyi, V. (1975). Yak vykhovaty spravzhnju liudynu [How to educate a real human]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

10. Stechkievych, O. O. (2023). Formuvannia tsyfrovoyi kompetentnosti pedahoha v konteksti pryntsypiv ta kliuchovykh poniat suchasnoi dydaktyky [Formation of teacher's digital competence in the context of modern didactics]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka, (4), 156–161. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-22 [in Ukrainian].

11. Janke, M., Faber, H., Luyten, H., & Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. Computers & Education, 106, 83–96. https://doi.org/10.1016 /j.compedu.2016.12.001

12. Arystova, L., & Chen, N. (2023). Mystetstvo: pidruch. intehrovanoho kursu dlia 5 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: textbook for integrated course, grade 5]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

13. Arystova, L., & Chen, N. (2024). Mystetstvo: pidruch. intehrovanoho kursu dlia 6 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: textbook for integrated course, grade 6]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

14. Arystova, L. S., & Chen, N. V. (2024). Mystetstvo: pidruchnyk dlia 1 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: textbook for grade 1]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

15. Arystova, L. S., & Chen, N. V. (2024). Mystetstvo: pidruchnyk dlia 2 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: textbook for grade 2]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

16. Arystova, L. S., & Frolova-Cheredniak, K. O. (2025). Mystetstvo: pidruchnyk dlia 3 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Art: textbook for grade 3]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

17. Arystova, L. S., & Frolova-Cheredniak, K. O. (2025). Mystetstvo: posibnyk yak chastyna pidruchnyka intehrovanoho kursu dlia 4 klasy zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ch. 1 [Art: manual as part of textbook for grade 4, part 1]. Kyiv: UOVC «Orion» [in Ukrainian].

18. Stvori paru: kraina – muzychnyi instrument [Create a pair: country – musical instrument]. (n.d.). Retrieved from https://learningapps.org/display?v=pp4drkq8c21 [in Ukrainian].

19. Opera. (n.d.). Retrieved from https://learningapps.org/display?v=puye1me9j21 [in Ukrainian].

20. Vokalni zhanry: romans, serenada [Vocal genres: romance, serenade]. (n.d.). Retrieved from https://learningapps.org/display?v=pyf291gvj22 [in Ukrainian].

21. Eurovision. (n.d.). Retrieved from https://learningapps.org/display?v=pt18zqh9c22 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 331.104:316.454.5/.54

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1511-1522

Атрощенко Тетяна Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету, м. Мукачево, https://orcid.org/0000-0003-4595-1662

Коврей Дора Йосипівна доктор філософії, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-4745-4977

Медве Максим Олександрович викладач Фахового коледжу Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0009-0002-4588-8632

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті представлено обґрунтування теоретичних засад командної взаємодії у сучасному професійному середовищі. Відзначено, що у сучасному професійному середовищі відзначається висока динамічність, невизначеність та складність завдань, що зумовлено глобалізаційними процесами, цифровою трансформацією та соціально-економічними змінами. Професійне середовище визначено як сукупність умов, обставин, відносин і ресурсів, у яких здійснюється професійна діяльність людини. Зауважено, що у цьому середовищі людина реалізує свої професійні функції та взаємодіє з іншими учасниками професійної спільноти, отримує досвід і розвиває компетентності, сформовані у процесі професійної підготовки. Представлено підходи вітчизняних науковців до розуміння поняття команди, сутності командної роботи та її ключових характеристик. Провідними характеристиками особистості фахівця є свідома активність, включеність у систему суспільних відносин, сформованість психічних властивостей і професійно значущих якостей, здатність до саморегуляції, відповідальність і суб'єктність. Авторами додатково виділяється здатність до ефективної командної взаємодії, що передбачає конструктивну співпрацю, узгодження цілей, розподіл відповідальності і досягнення спільних результатів. Досліджуючи командну взаємодію, враховано, що діяльність

людини тісно пов'язана зі спілкуванням, оскільки будь-яка його форма є також формою спільної діяльності. Висвітлено роль ділового етикету та професійної культури у забезпеченні ефективної командної роботи.

Показано, що дотримання моральних норм, повага до думки колег, толерантність та корпоративні традиції сприяють гармонізації взаємодії, підвищенню ефективності колективних рішень та зниженню ризику конфліктів. Переконані, що теоретичне осмислення цих аспектів створює підґрунтя для розробки науково обґрунтованих засад командної взаємодії та підготовки майбутніх менеджерів, здатних ефективно, відповідально та скоординовано здійснювати організаційно-управлінську діяльність у її межах у сучасному професійному середовищі.

Ключові слова: командна взаємодія, командна робота, майбутні менеджери, організаційно-управлінська діяльність, управлінська команда, організаційна культура команди, діловий етикет, професійна підготовка, професійне середовище.

Tetiana Atroshchenko Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Preschool and Special Education Department of Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0003-4595-1662

Dora Kovrei PhD, Lecturer of the Pedagogy, Psychology, Primary, Pre-School Education and Management of Educational Institutions Department of Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-4745-4977

Medve Maksym teacher of Vocational School of Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0009-0002-4588-8632

THEORETICAL BASIS OF TEAMWORK IN THE MODERN PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The author of the article has presented the theoretical foundations of teamwork in the modern professional environment. It has been noted that the modern professional environment is characterized by high dynamics, uncertainty, and complexity of tasks, which is caused by globalization processes, digital transformation, and socio-economic changes. The professional environment has been defined as the set of conditions, circumstances, relationships, and resources in which a person's professional activities are carried out. It has been noted that in this environment, people perform their professional functions and interact with

other members of the professional community, gain experience, and develop competencies formed in the process of professional training. The approaches of national scientists to understanding the concept of a team, the essence of teamwork, and its key characteristics have been presented. The leading characteristics of a specialist's personality are conscious activity, involvement in the system of social relations, the formation of mental properties and professionally significant qualities, the ability to self-regulate, responsibility, and subjectivity. The authors have additionally highlighted the ability to engage in effective teamwork, which involves constructive cooperation, coordination of goals, distribution of responsibilities, and achievement of common results. While studying teamwork, it has been taken into account that human activity is closely linked to communication, since any form of communication is also a form of joint activity. The role of business etiquette and professional culture in ensuring effective teamwork has been highlighted. It has been shown that adherence to moral norms, respect for the opinions of colleagues, tolerance, and corporate traditions contribute to the harmonization of interaction, increase the effectiveness of collective decisions, and reduce the risk of conflicts. We are convinced that a theoretical understanding of these aspects creates the basis for the development of scientifically sound principles of team interaction and the training of future managers who are capable of effectively, responsibly, and coordinately carrying out organizational and managerial activities within their scope in the modern professional environment.

Keywords: team interaction, teamwork, future managers, organizational and managerial activities, management team, organizational culture of the team, business etiquette, professional training, professional environment.

Постановка проблеми. Сучасне професійне середовище характеризується високою динамічністю, невизначеністю та зростанням складності завдань, що зумовлено глобалізаційними процесами, цифровою трансформацією та швидкими соціально-економічними змінами. У цих умовах індивідуальних професійних знань і навичок часто виявляється недостатньо для досягнення стійких результатів діяльності. Зростає потреба в узгодженій спільній роботі фахівців різних профілів, що актуалізує проблему ефективної командної взаємодії як ключового чинника успішності організацій і професійних спільнот.

Водночас практика свідчить, що командна робота не завжди забезпечує очікувану результативність через недостатню сформованість комунікативних умінь, нечіткий розподіл ролей, низький рівень взаємної відповідальності та відсутність спільних ціннісних орієнтирів. Часто команди функціонують формально, без усвідомлення психологічних,

соціальних і організаційних механізмів взаємодії, що призводить до конфліктів, зниження мотивації та неефективного використання людського потенціалу. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває теоретичне осмислення командної взаємодії у сучасному професійному середовищі, визначення її сутнісних характеристик, принципів, структурних компонентів та умов ефективності. Обґрунтування теоретичних засад командної взаємодії є необхідним підґрунтям для розроблення науково виважених підходів до підготовки фахівців, здатних до продуктивної співпраці, відповідального прийняття рішень і досягнення спільних професійних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен командної роботи розкрито у дослідженнях С. Войтко, І. Грінько, М. Лещенко, Б. Панасюк, О. Сидоренко та ін. Ефективність командної взаємодії в різних галузях науки підтверджують О. Бондарчук, І. Дмитрієва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, А. Каплієнко, Л. Карамушка, О. Коберник та ін. Результати досліджень свідчать, що організація командної роботи сприяє формуванню професійних навичок, стимулює інноваційні підходи та підвищує продуктивність колективу. Проте в наукових працях недостатньо уваги приділяється комплексному аналізу процесів взаємодії в командах і методам підвищення їх результативності.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади командної взаємодії у сучасному професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Кожна професія формує власне професійне середовище, яке визначається її специфікою та діяльністю людей. Відтак, професійне середовище – це сукупність умов, обставин, відносин і ресурсів, у яких здійснюється професійна діяльність людини. У цьому середовищі людина реалізує свої професійні функції та взаємодіє з іншими учасниками професійної спільноти, отримує досвід і розвиває компетентності, сформовані у процесі професійної підготовки.

Саме у професійному середовищі, за твердженням В. Ягупова, відбувається становлення й розвиток особистості як суб'єкта професійного буття, індивідуальний світ якої є унікальним і зумовлює різноманіття проявів фахівця. Психологічна структура особистості формується під впливом конкретних історичних, культурних, соціальних і професійних відносин українського суспільства, адже вона безпосередньо розвивається та вдосконалюється в процесі активної соціальної взаємодії. Професійна діяльність, різні форми співпраці, а також особистісне, професійне й суб'єктне самоствердження створюють умови для фахової самоактуалізації та повноцінної реалізації особистості у професійному середовищі [8]. Науковець констатує, що провідними якостями, рисами та характерис-

тиками особистості фахівця є такі: свідома активність, безпосередньо спрямована на здійснення професійної діяльності; включеність у систему суспільно-виробничих відносин через виконання конкретних посадових функцій і компетентностей у певному професійному середовищі як суб'єкта професійної діяльності; рівень сформованості провідних психічних властивостей і професійно значущих якостей як представника відповідного професійного середовища та конкретного фаху, що насамперед виявляється у розвитку професійної свідомості й самосвідомості, сформованості фахової Я-концепції та системи індивідуальних цінностей професійної діяльності й професійного буття; здатність до свідомої цілеспрямованої саморегуляції та самодетермінації власної поведінки й діяльності у певному професійному середовищі; готовність і спроможність усвідомлено нести повну відповідальність за результати та наслідки своїх дій, вчинків і професійної поведінки в межах посадових повноважень; професійна суб'єктність, що виявляється у належній професійній підготовленості, суб'єктній готовності та фаховій здатності бути активним суб'єктом професійної діяльності у відповідному професійному середовищі [8]. До цього переліку вважаємо за доцільне додати здатність фахівця до ефективної командної взаємодії, що передбачає вміння конструктивно співпрацювати з іншими, узгоджувати індивідуальні та спільні цілі, приймати колективні рішення, розподіляти відповідальність і досягати професійних результатів у межах спільної діяльності.

Актуальність виокремлення цієї якості посилюється сучасними викликами ринку праці, які зумовлюють необхідність володіння фахівцями навичками ефективної командної взаємодії, здатністю гнучко адаптуватися до змін, ухвалювати виважені рішення, креативно розв'язувати професійні завдання та нести відповідальність за результати спільної діяльності [1, с. 785]. Відповідно, командна взаємодія трактується як «цілеспрямований процес спільної діяльності учасників команди, що ґрунтується на узгодженні дій, ефективній комунікації, взаємній відповідальності та партнерських взаєминах, спрямованих на досягнення спільної мети й отримання колективного результату, який перевищує суму індивідуальних зусиль» [1, с.785].

Щоб досконало зрозуміти феномен командної взаємодії, слід ознайомитися з поняттям команди та сутністю командної роботи. Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови поняття «команда» визначає як «група людей, що виконує якусь роботу» [2, с. 558]. Команда – це «група учасників із розподіленими ролями, які об'єднують свої зусилля, професійний досвід, вміння, знання, навички та компетенції для розв'язання певної проблеми чи виконання поставленого перед ними завдання,

досягнення спільної мети завдяки командній роботі» [4, с.27]. Команда має низку характерних ознак, які визначають особливості її функціонування та результативність спільної роботи: наявність спільної мети або сукупності цілей командної діяльності; чіткий розподіл ролей і визначеність статусно-рольових відносин між учасниками; згуртованість колективу та інтенсивна співпраця, зокрема через розвинену систему комунікативних зв'язків, спрямованих на досягнення спільної мети чи розв'язання проблеми. Важливу роль відіграє лідерство, яке може мати як формальний, так і неформальний характер, а також організаційна культура команди, що виявляється в узгоджених групових нормах і правилах поведінки, усталених традиціях, спільності цінностей та установок її членів. До загальних характеристик також відносять сприятливу соціально-психологічну атмосферу, використання специфічних методів вироблення й ухвалення колективних рішень, а також певний рівень автономії команди [4, с.27].

Команда має ширший набір ресурсів і можливостей порівняно з окремою людиною. Індивідуальний співробітник обмежений власними повноваженнями та знаннями. У складі команди, що об'єднує фахівців різного профілю та рівня, виникає більше шансів для генерування нестандартних ідей і використання різноманітних засобів для їх реалізації. Командна робота суттєво впливає на ефективність окремих членів команди. По-перше, спільна робота робить людей більш рішучими та готовими співпрацювати з фахівцями різного профілю, навіть якщо вони знаходяться на іншому рівні кар'єрної ієрархії. По-друге, участь у команді формує відкритість і терпимість до інших, що полегшує налагодження зв'язків з людьми та організаціями. По-третє, робота в команді сприяє розвитку емоційного інтелекту: людина вчиться проявляти емпатію, повагу до колег, уважно слухати і прислухатися, а також демонструє шанобливість і терпимість у взаємодії з оточуючими. Нарешті, працівники, здатні ефективно працювати в команді, високо цінуються на ринку праці, що підвищує їх професійну значущість і стає вагомим пунктом у резюме [6, с.9].

Ефективна взаємодія фахівців у команді здатна приносити набагато більші результати, ніж їхня робота окремо. Щоб глибше зрозуміти суть командної роботи, доцільно виділити її ключові характеристики:

1) спільна робота: команда – це не просто сукупність окремих людей, а цілісна, структурована група, де кожен учасник доповнює іншого;

2) чітке розподілення ролей: кожен член команди добре обізнаний із загальною ситуацією та стратегічними цілями, має конкретні завдання і несе відповідальність за їх виконання;

3) комунікація: у команді учасники відкрито й чесно обмінюються інформацією, своєчасно вирішують конфлікти на ранніх стадіях;

4) автономність: команда функціонує як самостійна одиниця в структурі організації, має власні способи взаємодії з керівництвом і іншими групами, при цьому процеси всередині команди залишаються незалежними;

5) синергія: спільна робота команди дає результат, який значно перевищує суму індивідуальних зусиль її учасників [6, с.6].

Беремо до уваги, що командна робота – це не просто взаємини між людьми, які працюють в одній організації або над спільним проєктом. Це форма співпраці, що охоплює різні сфери діяльності та завдання. У центрі командної роботи – спільне зусилля групи людей, спрямоване на вирішення конкретного завдання. Команда в цьому випадку виступає як окрема «одиниця», що інтегрується в загальний механізм роботи організації [6, с.7]. Взаємодія між членами команди відображає її структуру, спосіб організації роботи та прагнення досягти узгодженої мети. Основним принципом командної роботи є формування колективу учасників, які взаємно довіряють один одному та відповідально співпрацюють задля досягнення спільної мети й визначених загальних цілей, використовуючи єдиний підхід до виконання поставлених перед командою завдань. Ефективна команда має об'єднувати учасників із різним досвідом і навичками, що дає змогу застосовувати їх у різноманітних ситуаціях у процесі виконання конкретних завдань. Результатом командної діяльності та створення команди в організації може бути зростання продуктивності праці, підвищення якості продукції й послуг, зниження собівартості за рахунок скорочення тривалості виробничих процесів, прискорення постачання товарів і надання послуг тощо [4, с.38]. Одним із ключових факторів ефективного формування команди є час, який керівник витрачає на складання, формування та підготовку управлінського складу або управлінської команди – «згуртованої групи фахівців із різних сфер організаційної діяльності, які спільно працюють над досягненням спільної мети, гнучко розподіляючи між собою функції в команді» [2, с.74]. Погоджуємося, що завдання створення команд в організації стало нагальною для кожного керівника, менеджера і є визначальною для досягнення поставлених організаційних цілей [2, с.80].

Результат командної роботи полягає у прийнятті рішення, яке є вибором однієї з можливих альтернативних дій і спрямоване на розв'язання проблемної ситуації або виконання визначеного завдання. На процес підготовки й ухвалення рішення впливає низка чинників, серед яких виокремлюють особистісні характеристики лідера команди (або керівника групи), а також середовище, в якому формується конкретне рішення. Зокрема, важливим є вплив усталеної, сформованої та тривало функціонуючої групи учасників команди на вибір і прийняття рішення. Суттєве значення мають професійний досвід лідера, рівень управлінської культури,

а також цінності й традиції організаційної культури всієї команди. Слід зауважити, що зміст і якість прийнятого рішення визначають поведінка та характер взаємодії учасників [6, с.15-16].

Визначальним чинником командної роботи, незалежно від типу чи складу команди, автори підручника «Експерти в командній роботі» називають ефективну взаємодію. Учасники мають усвідомлювати власну відповідальність і зобов'язання щодо досягнення спільної мети. Водночас ця мета повинна бути конкретизована через чіткі та вимірювані показники, що дає змогу оцінити рівень її досягнення, ступінь узгодженості дій членів команди та результативність виконання ними визначених ролей і завдань. Важливе значення при цьому має також формування та дотримання спільних норм командної діяльності [4, с.30].

У межах нашого дослідження слід розглянути поняття «організаційна культура команди», яке є інтегральною характеристикою колективу й охоплює такі складники, як поведінка учасників, способи та методи оцінювання результативності їхньої діяльності, система цінностей і обрані типи управління командними процесами. Відтак команда постає як цілісний, взаємопов'язаний організм і водночас як об'єкт управлінської діяльності будь-якої організації чи підприємства, у межах яких вона формується та функціонує [4, с.67].

Досліджуючи командну взаємодію, слід ураховувати той факт, що з діяльністю людини тісно пов'язане спілкування, оскільки будь-яка його форма є також формою спільної діяльності. У процесі спілкування формуються не лише суб'єкт–об'єктні відносини (людина–предмет діяльності), а й суб'єкт–суб'єктні відносини (людина–людина). Суть спілкування полягає у взаємодії учасників діяльності. Спілкування можна розглядати як складову, умову або окремий вид діяльності. Проте зв'язок між ними полягає в тому, що саме через спілкування діяльність організовується. Розробка плану спільної діяльності потребує від кожного учасника розуміння мети, засобів її досягнення та розподілу функцій. Специфіка спілкування в процесі діяльності полягає в тому, що воно створює можливості для організації та координації дій окремих учасників. Завдяки спілкуванню діяльність збагачується, розвиваються нові зв'язки та стосунки між людьми. Водночас у ньому реалізується система ставлення людини до інших, а соціальна функція спілкування проявляється як засіб передачі суспільного досвіду.

Особливістю спілкування є те, що під час нього суб'єктивний світ однієї людини відкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями. У спілкуванні людина формується й самовизначається, проявляючи свої індивідуальні особливості [5, с.37].

У процесі взаємодії кожен учасник прагне орієнтуватися як на власні цілі, так і на цілі партнера. Залежно від того, наскільки враховуються інтереси обох сторін, виділяють такі стратегії поведінки: співпраця (максимальне досягнення учасниками взаємодії своїх цілей); протидія (орієнтація виключно на власні цілі без урахування інтересів партнера); компроміс (часткове, проміжне або тимчасове досягнення цілей партнерів задля збереження умовної рівності та підтримання стосунків); поступливість (принесення власних потреб у жертву заради досягнення цілей партнера); ухилення (відмова від контакту чи від досягнення власних цілей, щоб не дати виграшу партнеру) [5, с.51]. Серед перелічених стратегій немає абсолютних «хороших» чи «поганих» – усе залежить від конкретної ситуації спілкування, інтересів партнерів та інших чинників.

Цілком солідарні в думці, що виконуючи професійні обов'язки, людина проявляє свої ділові та моральні якості, які впливають на інших і спрямовані на досягнення поставленої мети. При цьому вона демонструє рівень своєї професійної культури. Це поняття передбачає відповідність поведінки, спілкування та мовлення у професійній діяльності загальноприйнятим моральним нормам і принципам, а також вимогам, що висуваються до певної професії [5, с.40]. В командній роботі вагомим є комунікативний вплив, що здійснюється за умови прийняття єдиної системи значень усіма учасниками акту комунікації. Лише за наявності такого спільного розуміння партнери можуть досягти взаєморозуміння. У разі його відсутності виникають перешкоди в процесі спілкування, які називають «комунікативними бар'єрами» [5, с.49].

У посібнику «Експерти в командній роботі» важливою складовою спільної діяльності команди визнано діловий етикет – сукупність правил поведінки у сфері управління та підприємницької діяльності, що формує систему опрацьованих і регламентованих норм. Автори підкреслюють, що ділова або корпоративна етика є різновидом професійної етики й охоплює етичні принципи та моральні цінності, які обираються та узгоджуються учасниками команди під час її формування, зокрема при створенні традиційної команди [4, с.70].

Діловий етикет є, як вважає О. Шумінська, різновидом етикету, специфіка якого зумовлена особливостями конкретного виду професійної діяльності та організаційної культури. Діловий етикет – це «певні відносини, правила, які забезпечують найвищу ефективність у виконанні професійних функцій у сфері певної діяльності» [7, с.91]. Погоджуємося з авторкою, що етикет ділових відносин складає зовнішню сторону ділового спілкування, а дотримання ділового етикету – одна з необхідних умов професійного успіху [7, с.91]. Діловий етикет базується на усвідомленні

моральності, тобто розрізненні добра і зла, і ґрунтується на явних чи неявних нормах і стандартах. Він проявляється через систему символів: стиль спілкування, вітальні ритуали, робочий одяг, традиції дарування подарунків тощо. Основними засадами ділового етикету, розглянутого через призму моральної поведінки, є повага та толерантність. Лише поважаючи інших і визнаючи їхнє право на власну думку можна досягти гармонійної та плідної взаємодії в межах професійної діяльності [7, с.94].

Акцентуємо увагу на тому, що ефективна командна взаємодія у сучасному професійному середовищі відіграє ключову роль в організаційно-управлінській діяльності. Вона забезпечує узгоджене виконання завдань, чіткий розподіл ролей і функцій учасників, формування спільних ціннісних орієнтирів та підтримку сприятливої соціально-психологічної атмосфери. Завдяки розвитку комунікативних умінь, дотриманню ділового етикету та організаційних норм команда підвищує ефективність організаційно-управлінських процесів, мінімізує ризики конфліктів і сприяє досягненню стратегічних цілей організації.

Висновки. Отже, у сучасному професійному середовищі командна взаємодія набуває особливої ваги, оскільки забезпечує синергію знань і навичок учасників, підвищує ефективність прийняття рішень і сприяє досягненню спільних професійних цілей у умовах високої динамічності та складності завдань. Теоретичний аналіз показує, що ефективна командна взаємодія неможлива без розвинених комунікативних умінь. Специфіка спілкування в діяльності передбачає не лише обмін інформацією, а й узгодження цілей, координацію дій, формування довіри та взаєморозуміння між учасниками. Саме через це відбувається організація спільної роботи, створюється сприятлива атмосфера для вирішення завдань та забезпечується стійкість колективу до зовнішніх і внутрішніх викликів.

Другим важливим аспектом є роль ділового етикету та професійної культури у забезпеченні продуктивної командної роботи. Дотримання моральних норм, повага до думки партнера, толерантність і дотримання корпоративних традицій сприяють гармонізації взаємодії, підвищують ефективність колективних рішень і мінімізують ризики конфліктів.

Професійна культура команди виступає інструментом організації поведінки, формування спільних ціннісних орієнтирів та визначення рівня відповідальності й мотивації її учасників.

Нарешті, організаційна структура команди, чітке визначення ролей, рівень згуртованості та принципи функціонування командної роботи безпосередньо впливають на результативність діяльності. Формування команди як цілісного організму з різнорідними знаннями і навичками, що взаємодіють у межах спільних норм і правил, забезпечує ефективне

вирішення складних завдань. Переконані, що теоретичне осмислення саме цих аспектів створює підґрунтя для розробки науково обґрунтованих засад командної взаємодії та підготовки майбутніх менеджерів, здатних ефективно, відповідально та скоординовано здійснювати організаційно-управлінську діяльність у її межах у сучасному професійному середовищі.

Література:

1. Атрощенко Т.О., Попович О.М., Феньов Я.І. Теоретико-методологічні засади підготовки здобувачів фахової передвищої освіти до командної взаємодії. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)»:* журнал. 2025. № 13(54) 2025. С.777-786.

2. Борщ В. І., Бевзюк Д. В. Управлінська команда: сучасні технології формування. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*, 2018. № 17(1(38). С.72-83.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

4. Войтко С.В., Грінько І.М. Експерти в командній роботі: підручник. Київ КПІ імені Ігоря Сікорського. Вид.: «Політехніка», 2022. 200 с.

5. Гриценко Т. Б., Гриценко С.П., Іщенко Т.Д., Мельничук Т.Ф., Чуприк Н.В., Анохіна Л.П. Етика ділового спілкування: / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук. Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 344 с.

6. Технологія формування команд в організаціях. Опорний конспект лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія бізнесу та дизайн мислення» / Укл.: Лещенко М.Є., Філіпович В.М. Чернігів : НУ «Чернігівська політехніка», 2025. 63 с.

7. Шумінська О.Б. Діловий етикет – невід'ємна складова організаційної культури. *Вісник ХНАУ. Серія : Економічні науки*, 2021. Т.3. №2. С.90-98.

8. Ягупов В.В. Професійний розвиток фахівця. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10449/1/Тези_Могилянка.pdf

References:

1. Atroshchenko, T.O., Popovych, O.M., Fenyov, Ya.I. (2025). Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity do komandnoi vzaiemodii [Theoretical and methodological principles of training applicants for professional pre-higher education for team interaction]. Nauka i tekhnika sohodni - Science and Technology Today. Vol. 13(54), pp.777-786 [in Ukrainian].

2. Borshch, V. I., Bevzyuk, D. V. (2018). Upravlinska komanda: suchasni tekhnolohii formuvannia [Management team: modern technologies of formation]. Rynkova ekonomika: suchasna teoriia i praktyka upravlinnia - Market economy: modern theory and practice of management, Vol. 17(1(38), pp.72-83 [in Ukrainian].

3. Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. K.; Irpin: VTF "Perun", 1728 p. [in Ukrainian].

4. Voitko, S.V., Grinko, I.M. (2022). Eksperty v komandnii roboti [Experts in teamwork]. Kyiv Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. Publ.: "Polytechnics", 200 p. [in Ukrainian].

5. Hrytsenko, T. B., Hrytsenko, S. P., Ishchenko, T. D., Melnychuk, T. F., Chupryk, N. V., Anokhina, L. II. (2007). Etyka dilovoho spilkuvannia [Ethics of business communication]. K.: Center for Educational Literature, 344 p. [in Ukrainian].

6. Leshchenko, M.E., Filipovych, V.M. (2025). Tekhnolohiia formuvannia komand v orhanizatsiiakh [Technology of team formation in organizations]. Chernihiv: National University "Chernihiv Polytechnic", 63 p. [in Ukrainian].

7. Shuminska, O.B. (2021). Dilovyi etyket – nevidiemna skladova orhanizatsiinoi kultury [Business etiquette is an integral component of organizational culture]. Visnyk KhNAU - Bulletin of the KhNAU. Series: Economic Sciences, Vol. 3, pp. 90-98 [in Ukrainian].

8. Yagupov, V.V. Profesiinyi rozvytok fakhivtsia [Professional development of a specialist]. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10449/1/Тезы_Могилянка.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:57:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1523-1533

Ахматова Наталія Олександрівна асистент кафедри біології та екології Криворізький державний педагогічний університет, м.Кривий Ріг, https://orcid.org/0009-0004-6923-3416.

Комарова Ірина Олександрівна к.б.н., доцент кафедри біології та екології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0003-1936-6689

Потопа Аліна Володимирівна асистент кафедри біології та екології Криворізький державний педагогічний університет, м.Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0002-6476-1170

Євтушенко Едуард Олексійович к.б.н., доцент кафедри біології та екології, Криворізький державний педагогічний університет, м.Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0002-8109-6002

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВІЗУАЛІЗАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз сучасних методичних підходів до візуалізації результатів дослідницької діяльності студентів біологічних та екологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Актуальність пошуку зумовлена зростанням вимог до якості наукової комунікації, сформульованих у нормативно-правових документах у сфері вищої освіти, а також необхідністю формування у здобувачів освіти здатності аргументовано й наочно представляти результати власної дослідницької діяльності з використанням сучасних цифрових засобів. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел узагальнено теоретичні підходи до проблеми візуалізації результатів напрацювань та визначено її роль у формуванні культури студентів.

У процесі теоретичного аналізу виокремлено базові методичні підходи до створення візуальних матеріалів для представлення результатів студентських досліджень, зокрема структурованість, мінімалізм, візуальну гармонію, наочність і смислову відповідність. Обґрунтовано, що дотримання зазначених підходів сприяє розвитку аналітичного мислення, умінь

логічно впорядковувати та узагальнювати наукову інформацію, а також підвищує ефективність наукового діалогу з аудиторією. У статті охарактеризовано основні засоби візуалізації результатів студентських пошуків (презентації, наукові постери, інфографіку, мультимедійні матеріали), визначено їх призначення, особливості застосування та сучасні інструменти створення.

Наголошено на типових помилках, що виникають під час підготовки візуальних матеріалів та запропоновано рекомендації щодо їх уникнення. Зроблено висновок, що системне використання методично обґрунтованих підходів до візуалізації результатів наукових досліджень з біології та екології підвищує якість представлення результатів пошуку і сприяє формуванню професійної компетентності студентів.

Ключові слова: природнича освіта, візуалізація результатів, презентації студентів, постери, науково-дослідна діяльність, біологія та екологія, заклади вищої освіти, цифрові освітні технології.

Akhmatova Natalia Oleksandrivna Assistant Professor, Department of Biology and Ecology, Pedagogical Sciences, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0009-0004-6923-3416.

Komarova Iryna Oleksandrivna PhD in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Ecology at Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0003-1936-6689

Potopa Alina Volodymyrivna Assistant Professor, Department of Biology and Ecology, Pedagogical Sciences, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0002-6476-1170.

Yevtushenko Eduard Oleksiiovych PhD in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Ecology at Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0002-8109-6002

MODERN APPROACHES TO VISUALIZING THE RESULTS OF STUDENTS' BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL RESEARCH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyzes modern methodological approaches to the visualization of research results produced by students of biological and environmental specialties in higher education institutions. The relevance of the

study is determined by the increasing requirements for the quality of scientific communication defined in regulatory and legal documents in the field of higher education, as well as by the need to develop students' ability to present the results of their own research activities in a reasoned, clear, and visually effective manner using contemporary digital tools. Based on the analysis of Ukrainian and international scholarly sources, theoretical approaches to the visualization of scientific information are generalized, and its role in shaping students' scientific culture is defined.

The theoretical analysis allowed for the identification of key methodological approaches to the creation of visual materials for presenting research results, including structured organization, minimalism, visual harmony, clarity, and semantic coherence. It is substantiated that adherence to these approaches promotes the development of analytical thinking, the ability to structure and synthesize scientific information, and enhances the effectiveness of scientific dialogue with the audience. The article characterizes the main means of visualizing research results presentations, scientific posters, infographics, and multimedia materials highlighting their purpose, application features, and modern tools for their creation.

Attention is drawn to common mistakes that occur during the preparation of visual materials, and practical recommendations for avoiding them are proposed. It is concluded that the systematic use of methodologically sound approaches to the visualization of research results in biology and ecology improves the quality of research presentation and contributes to the development of students' professional and scientific competence.

Keywords: natural education, results visualization, student presentations, posters, scientific research activity, biology and ecology, higher education institutions, digital educational technologies.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України зорієнтований на підвищення якості підготовки здобувачів, здатних до науково-дослідної діяльності, критичного аналізу інформації та ефективної презентації результатів власних досліджень у професійному й академічному середовищі.

Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту», освітній процес розглядається як інтелектуальна й творча діяльність у сфері освіти і науки, що реалізується в закладах вищої освіти через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на формування загальних і фахових компетентностей, передачу, засвоєння, примноження і практичне використання знань і вмінь, а також на всебічний розвиток особистості здобувача вищої освіти [6].

Відповідно до положень Національної рамки кваліфікацій, важливим результатом навчання на рівнях фахової передвищої та вищої освіти є сформованість умінь аргументовано представляти результати професійної й дослідницької діяльності з використанням сучасних комунікаційних засобів. У зв'язку з цим особливого значення набуває візуалізація результатів наукових досліджень як ефективний інструмент комунікації, що забезпечує наочність, структурованість і глибше розуміння складних процесів, зокрема в галузях біології та екології. Необхідність розвитку таких умінь узгоджується з положеннями Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [2], у якій акцентується увага на формуванні в здобувачів освіти дослідницьких компетентностей, навичок аналізу даних, застосування цифрових технологій і сучасних засобів візуалізації результатів експериментальної діяльності. Для студентів біологічних та екологічних спеціальностей це є особливо актуальним, оскільки їхня науково-дослідна робота передбачає опрацювання значних масивів емпіричних даних, результатів польових спостережень, експериментів і статистичних показників.

Разом із тим, аналіз практики підготовки студентських наукових робіт у закладах вищої освіти свідчить про наявність проблем, пов'язаних із недостатнім рівнем сформованості вмінь створення якісних візуальних матеріалів. Часто презентації та постери не відповідають вимогам академічної доброчесності, логіки та дидактичної доцільності, що знижує ефективність представлення результатів досліджень. Це суперечить вимогам Стандартів вищої освіти України [7] за спеціальностями галузі знань «Біологія» [9, 10] й «Екологія» [11], у яких наголошується на необхідності формування здатності до наукової комунікації та використання сучасних інформаційних і цифрових технологій.

Отже, виникає суперечність між визначеними вимогами до результатів підготовки здобувачів вищої освіти та недостатньою обґрунтованістю методичних підходів до візуалізації результатів студентських досліджень з біології та екології. Зазначене зумовлює актуальність аналізу сучасних підходів до унаочнення результатів наукових досліджень студентів у закладах вищої освіти та потребу їх педагогічного осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема візуалізації наукових результатів у сучасній освіті перебуває в полі зору вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають її у контексті розвитку академічної комунікації, цифровізації освітнього процесу та формування дослідницьких компетентностей здобувачів освіти. У працях з педагогіки вищої школи наголошується, що ефективне представлення результатів наукових досліджень є важливою складовою професійної підготовки студентів та

чинником підвищення якості освітнього процесу (В. Кремень, С. Сисоєва, Н. Ничкало). Питання використання візуальних засобів навчання та їх дидактичного потенціалу ґрунтовно висвітлено в роботах українських дослідників, які підкреслюють роль візуалізації у формуванні системного мислення, здатності до аналізу та узагальнення наукової інформації (О. Пометун, Л. Пироженко, І. Дичківська). Дослідники зазначають, що візуальні матеріали сприяють кращому сприйняттю складних теоретичних положень і результатів експериментальних пошуків, особливо в галузі природничих наук. Окремий напрям досліджень пов'язаний із використанням цифрових технологій для створення презентацій, академічних постерів та інфографіки. У працях зарубіжних авторів (E. Tufte, C. Ware, R. Mayer) візуалізація розглядається як інструмент підвищення когнітивної ефективності подання інформації, що дає змогу уникати перевантаження та забезпечує логічну структуру подачі інформації. Дослідники акцентують увагу на необхідності поєднання наукової точності з візуальною лаконічністю та доступністю.

У контексті підготовки студентів до виконання досліджень, значну увагу приділено формуванню дослідницької та комунікативної компетентностей. Зокрема, у працях українських учених (О. Савченко, Н. Морзе, В. Биков) наголошується, що сучасний студент має володіти не лише методологією експерименту, а й уміннями презентувати його результати з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Це особливо актуально для студентів біологічних та екологічних спеціальностей, дослідження яких часто базуються на аналізі експериментальних і статистичних даних. Водночас аналіз наукових публікацій свідчить, що проблема візуалізації результатів саме студентських пошуків з біології та екології у закладах вищої освіти розкрита фрагментарно. Більшість досліджень зосереджені або на загальних питаннях використання візуальних засобів навчання, або на технічних аспектах застосування цифрових інструментів, без урахування специфіки природничих дисциплін та педагогічних умов формування відповідних умінь у студентів.

Отже, попри наявність значної кількості академічних праць, присвячених проблемам візуалізації, цифрових технологій та наукової комунікації, недостатньо висвітленими залишаються сучасні методичні підходи до візуалізації результатів студентських наукових доробків з біології та екології, що зумовлює актуальність обраної теми та визначає необхідність подальшого аналізу.

Мета статті. Проаналізувати сучасні методичні підходи до підготовки та використання візуальних матеріалів (презентацій, постерів, інфографіки) для представлення результатів наукових досліджень студентів

з біології та екології у закладах вищої освіти, визначити їхні особливості, педагогічну цінність та ефективність у формуванні наукової культури студентів.

Виклад основного матеріалу. Уміння створювати візуальні матеріали є невід'ємною складовою сучасної грамотності. Проведення наукової роботи сьогодні передбачає не лише отримання результатів, але й їх ефективне представлення їх аудиторії. Саме візуальні матеріали такі, як-от: презентації, наукові постери та інфографіка, роблять представлення результатів зрозумілим, переконливим і обґрунтованим для слухачів [5, 15]. Для студентів, які лише починають свій шлях у науці, вміння готувати такі матеріали сприяє формуванню академічної культури, забезпечує краще розуміння власних результатів, формує навички структурування й узагальнення інформації та ефективної презентації ідей для аудиторії [2, 16]. Якісна візуальна презентація вже не є декоративним елементом, вона стає важливим інструментом наукової комунікації.

Аналіз праць вітчизняних учених у галузі педагогіки, дидактики та теорії комунікації (В. Биков, В. Кремень, Н. Морзе, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва) засвідчує зростання уваги до проблеми візуалізації навчальної та академічної інформації як важливої складової формування культури здобувачів вищої освіти. У працях зазначених авторів наголошується, що ефективне представлення результатів досліджень передбачає не лише змістову коректність, а й продуману структуру, логічну організацію й доцільне використання візуальних засобів. Узагальнення теоретичних положень і практичних рекомендацій, представлених у публікаціях вітчизняних дослідників, дає підстави виокремити низку базових методичних підходів до створення візуальних матеріалів для презентації результатів досліджень студентів, які забезпечують зрозумілість наукового повідомлення, логічну послідовність викладу та ефективну академічну комунікацію з аудиторією. На підставі здійсненого теоретичного аналізу вважаємо за доцільне виокремити методичні підходи до створення візуальних матеріалів як підґрунтя ефективного наукового діалогу студентів. До цих підходів належать структурованість, мінімалізм, візуальна гармонія, наочність та смислова відповідність. Реалізація цих принципів забезпечує розвиток аналітичного мислення студентів, формує вміння логічно та аргументовано формулювати власні судження та приймати педагогічно обґрунтовані рішення.

Структурованість передбачає чітку логічну послідовність подання матеріалу (вступ → мета → методи → результати → висновки), при цьому кожен слайд презентації або окремий блок постера має відображати одну завершену смислову ідею [4].

Мінімалізм полягає в уникненні перевантаження візуальних матеріалів текстовою інформацією (6–8 рядків на слайд), доцільному використанні маркованих списків і ключових тез, а також дотриманні принципу «один графік або рисунок може демонструвати на слайді одну ідею» [16].

Візуальна гармонія забезпечується застосуванням єдиної кольорової палітри (2–3 основні кольори), використанням читабельних шрифтів (Arial, Calibri, Roboto) та дотриманням достатнього контрасту між текстом і фоном, що підвищує якість сприйняття інформації та знижує когнітивне навантаження [15].

Наочність і смислова відповідність передбачають добір візуальних елементів відповідно до змісту наукового повідомлення, заміну громіздких таблиць графіками, схемами та діаграмами, а також використання візуальних засобів, які безпосередньо підсилюють розуміння результатів дослідження. У роботах з біології та екології особливої ваги набувають реальні фотографії, схематичні зображення та карти як інструменти підвищення інформативності та достовірності представлених даних [3].

Отже, створення візуальних матеріалів дозволяє визначити методологічні основи ефективної наукової комунікації студентів. Готуючись до представлення результатів дослідження здобувачі глибоко осмислюють отримані дані для їх презентації. Сучасна методика підготовки візуальних матеріалів враховує різноманітність та специфіку використання, що дозволяє оптимально адаптувати засоби візуалізації до особливостей наукового повідомлення. Для демонстрації результатів досліджень з біології та екології нами виділено ключові методичні підходи, які узагальнено у таблиці 1. У ній представлені засоби візуалізації, їх основне призначення, сучасні інструменти і їх застосування.

Таблиця 1

Методичні підходи підготовки візуальних матеріалів для представлення результатів наукових досліджень студентів

Засоби візуалізації	Основне призначення	Ключові методичні підходи	Сучасні інструменти / особливості	Застосування
Презентація	Підтримка усного виступу	Структурований підхід (вступ → методи → результати → висновки); педагогічна наочність; інтерактивність; активне пояснення ідей [4]	PowerPoint, Canva, Google Slides; інтерактивні елементи (анімації, QR-коди, гіперпосилання)	Захист курсової, дипломної роботи, доповідь на конференції

Засоби візуалізації	Основне призначення	Ключові методичні підходи	Сучасні інструменти / особливості	Застосування
Науковий постер	Демонстрація результатів без усного супроводу	Візуальна гармонія (шрифт, кольори, контраст, кольорова гама) [13]	Canva, Adobe Illustrator, Piktochart; QR-коди для доступу до додаткових матеріалів	Наукові конференції, ярмарки, виставки
Інфографіка	Швидке сприйняття складної інформації	Наочність і смислова відповідність візуальних метафор і схем [2]	Tableau, Infogram, Piktochart, Canva; інтерактивні онлайн-платформи	Онлайн-звіти, представлення результатів у соціальних мережах, web-конференція
Мультимедіа	Відеодемонстрація різних типів контенту	Використання відео, анімацій, інтерактивних елементів для пояснення складних концепцій [14]	OBS Studio, Prezi, Genially; VR/AR елементи для біології та екології	Дистанційна відеопрезентація, демонстрація лабораторного експерименту чи дослідження, наукові проєкти

Підготовка презентацій для представлення результатів наукових досліджень студентів з біології та екології передбачає створення титульного слайда на якому відображено: тему дослідження, автора, керівника та закладом освіти; основної частини, яка містить інформацію про актуальність теми, мету і завдання дослідження, об’єкт та методи дослідження, результати і висновки; а також фінального слайда з подякою або QR-кодом для доступу до повної роботи. Оптимальна тривалість виступу зазвичай становить один слайд на одну хвилину.

Наукові постери у цьому контексті мають чітко визначену структуру: заголовок, вступ, мета, методика, результати, висновки дослідження та контактна інформація про дослідників. Текст має бути великим, читабельним і лаконічним, а інформація має бути поданою за допомогою графіків, схем, фотографій та карт, що підвищує наочність і сприйняття наукових даних.

Інфографіка та мультимедійні матеріали у презентації результатів дослідження з біології та екології виконують функцію наочного узагальнення та інтерпретації отриманих даних. Інфографіка забезпечує структуроване відображення результатів за допомогою схем, діаграм, ілюстрацій та коротких пояснювальних блоків, що дає змогу компактно репрезентувати кількісні й якісні показники біологічних та екологічних досліджень.

Мультимедійні матеріали, зокрема презентації, відеофрагменти, анімації та інтерактивні елементи, розширюють можливості подання результатів завдяки поєднанню текстової, графічної й візуально-динамічної інформації.

Серед типових помилок студентів при підготовці візуальних матеріалів можна виокремити такі, як-от: надлишок тексту, невідповідність кольорової гами, складні графіки без пояснень, відсутність логічної послідовності подачі матеріалу та читання тексту з екрану замість усного пояснення. Для їх уникнення рекомендується заздалегідь продумати структуру слайдів або постера, дотримуватися єдиного стилю оформлення, перевіряти читабельність матеріалу з відстані та проводити пробні виступи.

Підсумовуючи зауважимо, що застосування методичних підходів до візуалізації наукових результатів дослідження сприяє формуванню у студентів аналітичного мислення, навичок структурування та узагальнення інформації, а також умінь аргументовано представляти власні наукові доробки. Використання презентацій, постерів, інфографіки чи мультимедіа відповідно до принципів структурованості, мінімалізму, візуальної гармонії та наочності підвищує ефективність наукової комунікації та сприяє формуванню наукової культури студентів. А методичне поєднання різних видів візуальних матеріалів з інтерактивними та медійними елементами забезпечує комплексну підготовку здобувачів до представлення результатів досліджень у закладах вищої освіти.

Література:

1. Говоріушченко В. Вплив візуального дизайну педагогічних презентацій на якість навчального процесу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. Вип. 4. С. 23–31.

2. Кремень В. Г. Візуальна грамотність навчального процесу: теорія і практика. Вінниця : ВДПУ, 2020. – 156 с.

3. Кремень В. Візуальна грамотність навчального процесу: теорія і практика. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Вип. 55. С. 5–10.
URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-5-10

4. Карпенко Ю. П. Використання методів візуалізації при вивченні студентами хімічних дисциплін. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2023. № 1(26). С. 57–64. URL: https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-26-07

5. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: https://zakon .rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80

6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змін. і допов.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

7. Про внесення змін до деяких стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 13.06.2024 № 842 // Офіційний вебсайт Міністерства освіти і

науки України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/Nakaz-842.vid.13.06.2024.pdf

8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80

9. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 09 «Біологія», спеціальність 091 «Біологія» : затв. і введ. в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1457 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/091-Biolohiya-1.pdf

10. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 09 «Біологія», спеціальність 091 «Біологія» : затв. і введ. в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 № 1458 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-091-M.pdf

11. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 10 «Природничі науки», спеціальність 101 «Екологія» : затв. і введ. в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 04.10.2018 № 1076 URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/101-ekologiya-bakalavr-1.pdf

12. Савченко О., Коваленко В. Візуалізація навчального матеріалу засобами презентаційної комп'ютерної графіки. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Чернівці: ЧНУ, 2020. Вип. 12. С. 45–53.

13. Тітова Л. Сучасні цифрові інструменти для створення візуального навчального контенту. *ISG Journal of Education*. 2024. Т. 15, № 3. С. 120–132.

14. Mayer R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 389 p.

15. Tufte E. *The Visual Display of Quantitative Information*. CT: Graphics Press, 2001. 197 p.

16. Ware C. *Information Visualization: Perception for Design*. San Francisco : Morgan Kaufmann, 2004. 421 p.

References:

1. Hovoriushchenko, V. (2018). Vplyv vizualnoho dyzainu pedahohichnykh prezentatsii na yakist navchalnoho protsesu [The influence of visual design of pedagogical presentations on the quality of the educational process]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 4, 23–31. [in Ukrainian].

2. Kremen, V. H. (2020). *Vizualna hramotnist navchalnoho protsesu: teoriia i praktyka* [Visual literacy of the educational process: theory and practice]. Vinnytsia: VSPU. [in Ukr].

3. Kremen, V. (2021). Vizualna hramotnist navchalnoho protsesu: teoriia i praktyka [Visual literacy of the educational process: theory and practice]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology Theory Experience Problems*, 55, 5–10 Retrieved from https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-5-10 [in Ukrainian].

4. Karpenko, Yu. P. (2023). Vykorystannia metodiv vizualizatsii pry vyvchenni studentamy khimichnykh dystsyplin [The use of visualization methods in the study of chemical disciplines by students]. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, 1(26), 57–64 Retrieved from https://doi.org/10.51707/2618-0529-2023-26-07 [in Ukrainian].

5. Kontseptsiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concept for the development of natural and mathematical education (STEM education)]. (2020). Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 960-r Retrieved from https://zakon.rada .gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80 [in Ukrainian].

6. Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. (2014). Law of Ukraine No. 1556-VII Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

7. Pro vnesennia zmin do deiakykh standartiv vyshchoi osvity [On amendments to certain higher education standards]. (2024). Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 842. Official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20 standarty/2024/Nakaz-842.vid.13.06.2024.pdf [in Ukrainian].

8. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032]. (2022). Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286-r Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022- %D1%80 [in Ukrainian].

9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 09 “Biolohiia”, spetsialnist 091 “Biolohiia” [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor’s) level, field of knowledge 09 “Biology”, specialty 091 “Biology”]. (2019). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1457 Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/ 2019/11/22/091-Biolohiya-1.pdf [in Ukrainian].

10. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan 09 “Biolohiia”, spetsialnist 091 “Biolohiia” [Higher education standard of Ukraine: second (master’s) level, field of knowledge 09 “Biology”, specialty 091 “Biology”]. (2019). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1458 Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-091-M.pdf [in Ukrainian].

11. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 10 “Pryrodnychi nauky”, spetsialnist 101 “Ekolohiia” [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor’s) level, field of knowledge 10 “Natural Sciences”, specialty 101 “Ecology”]. (2018). Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1076 Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatver dzeni%20standarty/12/21/101-ekologiya-bakalavr-1.pdf [in Ukrainian].

12. Savchenko, O., & Kovalenko, V. (2020). Vizualizatsiia navchalnoho materialu zasobamy prezentatsiinoi kompiuternoi hrafiky [Visualization of educational material by means of presentation computer graphics]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, 12, 45–53. [in Ukrainian].

13. Titova, L. (2024). Suchasni tsyfrovi instrumenty dlia stvorennia vizualnoho navchalnoho kontentu [Modern digital tools for creating visual educational content]. *ISG Journal of Education*, 15(3), 120–132. [in Ukrainian].

14. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Tufte, E. (2001). *The visual display of quantitative information*. Cheshire, CT: Graphics Press.

16. Ware, C. (2004). *Information visualization: Perception for design*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 373.3.016:004:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1534-1544

Балакірєва Вікторія Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-5361-5568

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ ЯДС

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз та запропоновано практичні підходи до формування медіаграмотності молодших школярів у межах реалізації концепції Нової української школи. Обґрунтовано, що сучасна освітня парадигма потребує відходу від формального використання цифрових технологій на користь розвитку наскрізних компетентностей, необхідних для безпечного та відповідального життя в інформаційно насиченому суспільстві. Визначено, що інтегрований курс «Я досліджую світ» (ЯДС) є фундаментальним майданчиком для пропедевтичного впровадження навичок медіаграмотності, оскільки він створює умови для критичного аналізу джерел інформації про природу, громаду та людину.

Автор розкриває структуру медіаграмотності через п’ять взаємопов'язаних компонентів: кібербезпеку та захист персональних даних; критичний аналіз і верифікацію контенту; етику цифрової комунікації та дотримання авторського права; продуктивну компетентність (створення власного медіапродукту); візуальну грамотність. У дослідженні акцентовано на важливості сенситивного періоду (6–10 років) для формування когнітивних операцій аналізу та інтерпретації медіатекстів.

Особливу увагу приділено практичному інструментарію: описано методику застосування інтерактивних вправ («Вірю, не вірю?», «Створення фейкового боту», «Моя медіа активність»), які сприяють деконструкції маніпулятивних технік та формуванню навичок медіагігієни. Доведено, що використання цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) має трансформуватися з ілюстративного ряду в інструмент активного пізнання.

Уточнено педагогічні умови ефективного розвитку медіакомпетентності, серед яких: селекція контенту згідно з критеріями евристичності та безпеки; систематичний моніторинг онлайн-діяльності учнів; впровадження

активних методів (рольові ігри, віртуальні симуляції). Окремо виділено роль партнерства школи та родини, зокрема через залучення батьків до семінарів-практикумів із цифрової безпеки.

Зроблено висновок, що системне впровадження медіаосвітніх елементів у зміст курсу ЯДС дозволяє учням перейти від пасивного споживання інформації до свідомого та етичного створення медіаконтенту, що є запорукою їхньої інформаційної стійкості в умовах гібридних викликів.

Ключові слова: медіаграмотність, Нова українська школа, початкова освіта, інтегрований курс «Я досліджую світ», цифрові освітні ресурси, критичне мислення, кібербезпека, медіагігієна, інформаційна культура, фактчекінг.

Balakirieva Viktoriia Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky», Odesa, https//orcid.org/0000-0001-5361-5568

INTEGRATING DIGITAL RESOURCES AND MEDIA LITERACY INTO THE «I EXPLORE THE WORLD» COURSE IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis and proposes practical approaches to developing media literacy in primary school students within the framework of the New Ukrainian School concept. It is substantiated that the modern educational paradigm requires a shift from the formal use of digital technologies toward the development of cross-cutting competencies necessary for safe and responsible life in an information-saturated society.

The study identifies the integrated course "I Explore the World" (IEW) as a fundamental platform for the propaedeutic implementation of media literacy skills, as it creates optimal conditions for the critical analysis of information sources regarding nature, community, and humanity.

The author outlines the structure of media literacy through five interconnected components: cybersecurity and personal data protection; critical analysis and verification of content; ethics of digital communication and compliance with copyright; productive competence (creating original media products); and visual literacy. The research emphasizes the importance of the sensitive period (ages 6–10) for forming cognitive operations such as the analysis and interpretation of media texts.

Special attention is paid to practical tools: the methodology for applying interactive exercises (e.g., "Believe it or Not?", "Creating a Fake Bot", "My Media Activity") is described. These exercises facilitate the deconstruction of manipulative techniques and the formation of media hygiene skills. It is proved that the use of digital educational resources (DER) must transform from illustrative aids into tools for active inquiry.

The study specifies pedagogical conditions for effective media competence development, including: content selection based on heuristics and safety criteria; systematic monitoring of students' online activities; and the implementation of active methods such as role-playing and virtual simulations. The role of school-family partnership is highlighted, specifically through involving parents in practical seminars on digital safety.

It is concluded that the systematic integration of media education elements into the "I Explore the World" course content allows students to transition from passive information consumption to conscious and ethical media content creation, which is essential for their informational resilience in the face of hybrid challenges.

Keywords: media literacy, New Ukrainian School, primary education, "I Explore the World" integrated course, digital educational resources, critical thinking, cybersecurity, media hygiene, information culture, fact-checking.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма в Україні, зокрема реалізація концепції Нової української школи, вимагає інтеграції цифрових технологій та формування компетентностей, необхідних для життя у високотехнологічному та інформаційно насиченому суспільстві.

Ключовою метою Нової української школи є формування цілісних особистостей, інноваторів та громадян, здатних до навчання впродовж життя. Цифрова компетентність та медіаграмотність визначені як наскрізні ключові компетентності, які мають розвиватися не ізольовано, а інтегровано в усі освітні галузі.

Курс "Я досліджую світ" є інтегрованим фундаментом, що поєднує природничу, соціальну, здоров’язбережувальну та громадянську освітні галузі. Саме на цьому курсі учні вчаться досліджувати світ, а отже, критично оцінювати джерела інформації про навколишнє середовище, суспільство та власне здоров'я. Це створює ідеальне методологічне поле для органічного впровадження навичок медіаграмотності.

Впровадження інструментів дистанційного та змішаного навчання (зокрема, досвід пандемії та воєнних дій) продемонструвало критичну важливість ефективного, а не просто формального, використання цифрових освітніх ресурсів. Виникає нагальна потреба переходу від використання

цифрових освітніх ресурсів як простої ілюстрації до їхнього застосування як інструменту пізнання, дослідження та критичного аналізу.

Молодші школярі є активними, хоча часто й несвідомими, споживачами цифрового контенту.

Вони стикаються з високим ризиком впливу дезінформації, маніпуляцій, кібербулінгу та неприйнятного контенту. Це особливо актуально в умовах гібридної війни, де інформаційна стійкість є частиною національної безпеки.

Медіаграмотність – це не лише вміння фільтрувати інформацію, а й здатність безпечно, етично та відповідально створювати власний контент і взаємодіяти в цифровому просторі. Дослідження актуалізує методичні підходи, які б закладали основи цих навичок, починаючи з першого класу, використовуючи теми ЯДС (наприклад, оцінка джерел інформації про природні явища чи історичні події). Курс ЯДС, що інтегрує знання про світ, природу та суспільство, є ідеальним полем для розвитку навичок критичного мислення та медіаграмотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці В. Бикова, М. Жалдака та О. Спіріна заклали дидактичні основи застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, визначивши їхню роль як інструменту навчання та розвитку пізнавальної діяльності. Вони наголошують на необхідності переходу від простої комп'ютеризації до цілісної цифрової трансформації.

Дослідження Н. Морзе акцентують увагу на моделях формування цифрової компетентності як наскрізної на всіх освітніх рівнях. Її напрацювання є фундаментальними для розуміння того, як учитель та учень мають використовувати цифрові інструменти для ефективного пошуку, обробки та створення інформації.

Дослідження О.Волошенюк, Т.Іванової, Л.Найдьонової та А. Онкович розкривають теоретичні засади медіаосвіти, її структуру, функції та місце в системі національної освіти. Вони обґрунтовують необхідність формування критичного мислення та захисту від маніпуляцій, що є особливо актуальним у сучасному інформаційному просторі.

Практичні та методичні рекомендації, розроблені під егідою Академії Української Преси та за участю О. Волошенюк, підтверджують, що курс ЯДС є ключовим майданчиком для пропедевтичного формування медіаграмотності. У цих матеріалах наголошується, що в межах курсу вводяться поняття «джерело інформації», «носій інформації», «медіатекст».

Методисти (зокрема, О. Хорошковська, О. Савченко) у своїх працях, присвячених курсу ЯДС, підкреслюють його інтегративний потенціал для розвитку критичного мислення.

Мета статті полягає у вивченні й обґрунтуванні проблеми використання цифрових ресурсів та медіаграмотності на уроках ядс у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній процес більше не може обмежуватися стінами класу та сторінками підручника. Низький рівень медіаграмотності у сучасному суспільстві є критичним чинником, що спричиняє низку деструктивних наслідків. Зокрема, це сприяє дисемінації міфів та фейкової інформації (дезінформації), що детермінує прийняття рішень на основі необ'єктивних даних. На психоемоційному рівні дефіцит медіаграмотності корелює з розвитком психологічних проблем, включаючи формування аддиктивної поведінки, зокрема залежності від соціальних мереж.

З огляду на ці соціально-інформаційні виклики, питання розвитку медіаграмотності набуває стратегічної актуальності вже на початкових етапах шкільного навчання. Це зумовлено такими ключовими чинниками:

- Молодший шкільний вік (6-10 років) визначений як ключовий сенситивний період для інтенсивного інтелектуального, когнітивного, фізичного та психоемоційного розвитку особистості.
- Переважна більшість дітей, які розпочинають шкільне навчання, вже мають сформований, хоча і несистематизований, досвід користування інформаційно-комунікаційними технологіями.
- Молодші школярі перманентно функціонують в умовах значного інформаційного перенасичення, що включає як дидактичний, так і медійний контент. Це часто спричиняє когнітивні складнощі під час процедур пошуку, критичної оцінки відомостей, а також прояву індивідуальності та творчої самореалізації.

Однією з провідних методологічних стратегій формування медіаграмотності молодших школярів є розвиток критичного мислення. Воно визначається як здатність здійснювати такі когнітивні операції: «спостерігати, інтерпретувати, аналізувати, додавати, оцінювати, пояснювати», а також генерувати висновки та формувати власні обґрунтовані судження [1].

Формування медіаграмотності у початковій школі має ґрунтуватися на розвитку п'яти взаємопов'язаних ключових аспектів:

- Інтернет-безпека та захист персональних даних. Медіаграмотність передбачає засвоєння фундаментальних принципів кібербезпеки. Це охоплює протоколи захисту особистих даних, безпечну поведінку на цифрових платформах, а також навички запобігання онлайн-загрозам (зокрема, фішинг, кібербулінг). Дослідники Л. Бублик та С. Ракітянський акцентують на необхідності імплементації навичок безпечної роботи в мережі у зміст шкільних курсів із цифрової грамотності.

- Критичне мислення та аналіз контенту. Охоплює здатність до критичної оцінки медіаконтенту (новини, мультимедійні матеріали, візуальний ряд), що циркулює у цифровому середовищі. В. Іванов та О. Коршунова підкреслюють, що критичне ставлення до мультимедійних джерел та навички розпізнавання дезінформації є обов'язковими в умовах інформаційного перенасичення.

- Етика комунікації та авторське право. Передбачає етичне та правомірне використання мультимедійного контенту, включаючи дотримання авторського права та принципів інтелектуальної власності.

- А. Коваленко та М. Петренко зосереджують увагу на тому, що медіаграмотність включає вміння працювати з контентом із дотриманням правових норм, усвідомлюючи наслідки несанкціонованого використання матеріалів.

- Навички створення мультимедійного контенту (продуктивна компетентність). Медіаграмотність поширюється на здатність генерувати якісний мультимедійний контент (відео, графіка, аудіо, текст). Ю. Сидоренко та В. Волков досліджували, як інтеграція цих продуктивних навичок у навчальні програми сприяє розвитку творчого потенціалу та підвищенню загальної медіакомпетентності школярів.

- Візуальна грамотність та цифрова інструментальна компетентність. Критично важливим компонентом є здатність аналізувати й інтерпретувати візуальні дані, розуміти символізм та закодовані повідомлення в зображеннях і відео. Н. Поліщук і П. Горбач зазначають, що візуальна грамотність у поєднанні з умінням ефективно працювати з цифровими інструментами сприяє підвищенню рівня самостійної навчальної діяльності та якісному аналізу інформації [4].

Навчально-методичне забезпечення формування медіаграмотності передбачає використання інтерактивних вправ, що сприяють розвитку критико-аналітичних навичок, як-от:

- «Вірю, не вірю?»: Спрямована на відпрацювання навичок розпізнавання дезінформації (неправдивої інформації) шляхом порівняння та верифікації фактів.
- «Створення фейкового акаунту (боту)»: Стимулює індуктивне пізнання учнями архітектури та функціоналу ботів і фейкових профілів, що сприяє розумінню механізмів маніпуляції та ідентифікації реальних і синтетичних користувачів.
- «Моя медіа активність»: Фокусується на рефлексивному аналізі витрат часу на медіаспоживання, пошуку когнітивних альтернатив та формуванні правил медіагігієни (раціональне та безпечне користування цифровими пристроями).

Для досягнення ефективного розвитку медіаграмотності необхідним є залучення технологічних засобів, які забезпечують активну когнітивну взаємодію суб'єктів навчання з інформаційним контентом.

Імплементація цифрових освітніх ресурсів та інтерактивних технологій (наприклад, інтерактивні дисплеї, персональні планшетні комп'ютери, спеціалізовані навчальні платформи) суттєво розширює дидактичні можливості для організації практичної та кооперативної навчальної діяльності в класному середовищі.

Такий діяльнісний підхід має низку науково обґрунтованих переваг:

1. Сприяє підвищенню самостійності учнів у процесі користування медіа-інструментами та навігації у цифровому просторі.

2. Покращує комунікативні навички та стимулює командну взаємодію (колаборацію).

3. Забезпечує умови для спільної роботи з однолітками, обміну ідеями та розв'язання спільних навчальних завдань із використанням мультимедійних засобів.

Розробка змісту навчання, адаптованого до психофізіологічних та когнітивних особливостей учнів молодшого шкільного віку, є основоположною умовою для ефективного розвитку медіаграмотності через використання глобальної мережі Інтернет. Необхідним є створення дидактичних матеріалів та завдань, що враховують особливості перцепції та мислення дітей. Хоча Інтернет-простір пропонує широкий спектр можливостей, ключовою вимогою є селекція контенту, який відповідає критеріям зрозумілості, евристичності та мотиваційної привабливості для учнів.

Навчальний зміст має інтегрувати інтерактивні елементи (ігрові механіки, мультимедійні відео, інтерактивні карти, тестові комплекси), що сприяє оптимізації засвоєння знань. Методика передбачає створення навчальних ситуацій, орієнтованих на пошукову діяльність (наприклад, збір інформації для мультимедійного проєкту) або участь у віртуальних екскурсіях. Акцент робиться на мультисенсорному підході – використанні ресурсів, що поєднують візуальні, аудіо- та текстові компоненти, відповідно до пріоритетних способів сприйняття інформації дітьми.

Навчальний контент повинен бути критично орієнтованим, стимулюючи розвиток критичного мислення. Це реалізується через аналіз медіатекстів із подальшою верифікацією достовірності інформації, порівнянням джерел та формуванням власних аргументованих суджень щодо медіаповідомлень. Такий підхід не лише підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу, але й формує метакогнітивну здатність використовувати Інтернет як релевантне джерело знань у повсякденній діяльності. Навчальний процес має бути організований у формі, що сприяє активній

участі учнів, трансформуючи їх із пасивних споживачів в активних суб'єктів пізнання, що є ключовим для формування базових навичок медіаграмотності.

Забезпечення цифрової безпеки є критичною педагогічною умовою ефективного використання Інтернет-мережі в освітньому процесі, спрямованому на розвиток медіаграмотності. Усвідомлюючи недостатній рівень усвідомлення ризиків у цифровому середовищі молодшими школярами, завдання педагогічної діяльності полягає у систематичному навчанні основам безпечної поведінки. Це включає:

- Роз'яснення правил користування мережевими ресурсами та розвиток уміння ідентифікувати потенційні онлайн-загрози.
- Навчання захисту персональних даних, нерозголошенню паролів та іншої конфіденційної інформації, а також вимоги до встановлення надійних паролів та використання антивірусного програмного забезпечення.

Ключовим компонентом є навчання адекватному реагуванню на випадки кібербулінгу та інші деструктивні явища. Педагоги мають застосовувати інтерактивні методи (рольові ігри, ситуативні обговорення кейсів) для відпрацювання навичок протидії цим загрозам, що сприяє розвитку самозахисту та інформаційної безпеки.

Залучення батьків до навчання дітей цифрової безпеки є імперативом для забезпечення послідовності дій та підтримки безпечного середовища. Співпраця між школою і сім'єю може бути реалізована через проведення батьківських семінарів та тренінгів з основ цифрової безпеки. Таким чином, забезпечення цифрової безпеки є фундаментальною передумовою для створення умов, що уможливлюють безпечне використання Інтернету та повноцінний розвиток медіаграмотності. Регулярний моніторинг та аналіз діяльності учнів у мережі Інтернет є важливою педагогічною умовою забезпечення ефективності та безпеки процесу розвитку медіаграмотності. Роль вчителя трансформується від транслятора знань до суб'єкта постійного спостереження за практичною реалізацією засвоєних навичок. Моніторинг передбачає систематичне відстеження онлайн-активності під час виконання навчальних завдань, звертаючи увагу на селекцію ресурсів, розуміння принципів критичної оцінки та дотримання протоколів безпечної поведінки. Це дозволяє своєчасно ідентифікувати проблеми (наприклад, схильність до використання недостовірних джерел, нерозпізнавання маніпулятивних технік). Аналіз діяльності включає оцінювання прогресу та труднощів у роботі з медіаконтентом за допомогою журналів спостережень, рефлексивних записів учнів та діагностичних тестів. Дидактичні бесіди з учнями допомагають зрозуміти їхні когнітивні установки щодо Інтернет-ресурсів, що уможливлює адаптацію навчальних методик.

Такий педагогічний супровід дозволяє ефективно коригувати освітній процес, надавати адресну допомогу (додаткові вправи на розрізнення фейкових новин) та забезпечувати належний рівень цифрової безпеки. Регулярний моніторинг є інструментом зворотного зв'язку для підвищення результативності навчання та поступового формування медіаграмотності у молодших школярів.

Одним із найбільш ефективних методів розвитку медіаграмотності є використання інтерактивних навчальних платформ. Ці платформи, які інтегрують різноманітний мультимедійний контент (відеоуроки, електронні посібники, тренажери), забезпечують високий рівень залученості учнів. Вони сприяють глобальному розумінню різних медіаформатів, критичному оцінюванню інформації та розвитку аналітичного мислення.

Акцент слід робити на навчальних вправах, що стимулюють аналіз медіаконтенту та розпізнавання маніпулятивних технік (інтерактивні завдання, форуми для обговорення, практичні кейси). Це створює умови для постановки запитань, аргументації власних думок та обговорення отриманої інформації в безпечному та структурованому цифровому середовищі.

Ключовим конститутивним елементом медіаграмотності є засвоєння медіаетики та формування культури відповідальної поведінки в інформаційному середовищі. Учні мають набути здатності до етичної та відповідальної взаємодії з медіатекстами, усвідомлюючи важливість дотримання авторських прав та поваги до конфіденційності інших громадян.

Для розвитку цих нормативно-етичних навичок застосовуються діяльнісні методи: рольові ігри та симуляції (імітаційне моделювання ситуацій, пов'язаних із порушенням авторського права або етичними дилемами в Інтернет-комунікації) та віртуальні середовища (використання інтерактивних платформ, що дозволяють учням практикувати прийняття етичних рішень у різних цифрових контекстах).

З огляду на широку експозицію дітей до медіаконтенту, безпекове користування ресурсами виступає пріоритетним завданням освітнього процесу. Необхідно зосередити увагу на таких ключових аспектах: навчання протоколам захисту конфіденційної інформації та усвідомлення її цінності; ідентифікація потенційних загроз у цифровому середовищі (фішинг, шкідливе програмне забезпечення); систематичне виконання вправ та тренажерів, спрямованих на розвиток навичок безпечного та раціонального користування медіа.

Ефективний розвиток медіаграмотності у молодших школярів є комплексною задачею, яка потребує консолідованих зусиль усіх учасників освітнього процесу: батьків, педагогів та адміністративного персоналу закладу освіти. Ключовою організаційно-педагогічною умовою є формування

партнерських відносин між цими суб'єктами. Це реалізується через організацію спільних тренінгів, обговорень та семінарів з питань медіабезпеки та медіаетики; забезпечення послідовності дидактичних вимог та єдності підходів до медіаосвіти у шкільному та сімейному середовищах.

Учителям необхідно використовувати ЦОР не лише для ілюстрації, а як об'єкт для критичного аналізу. Кожне відео, фото чи інтерактивна карта має супроводжуватися запитаннями: "Хто є автором? Яка мета цього повідомлення? Чи можна довіряти цьому джерелу?". На кожному уроці ЯДС, де залучаються цифрові джерела, необхідно реалізувати повний цикл роботи з інформацією: порівняння 2-3 джерел; виявлення маніпуляцій, фактчекінг; створення власного контенту із зазначенням першоджерел. Рекомендується регулярно впроваджувати проєктні завдання, які вимагають від учнів створення медіапродукту (наприклад, інфографіки, міні-відео) за темами ЯДС, обов'язково навчаючи їх етиці цитування та авторському праву у цифровому просторі. Вчити дітей аналізувати візуальний контент: розрізняти відредаговані фото, розуміти символізм та емоційне навантаження, яке несуть зображення чи відео.

На рівні методичних об'єднань необхідно створити та затвердити внутрішні критерії відбору цифрових ресурсів для початкової школи, які включають не лише змістовну, а й безпекову та етичну оцінку (відсутність нав'язливої реклами, чітке авторство). Запровадити обов'язкові тематичні "хвилинки безпеки" на уроках ЯДС, присвячені протоколам захисту особистих даних, розпізнаванню кібербулінгу та алгоритмам реагування на нього. Запровадити інструменти моніторингу рівня медіаграмотності (наприклад, журнали спостережень, діагностичні карти) для відстеження динаміки розвитку критичного мислення та вміння учнів працювати з джерелами.

Організувати для батьків семінари-практикуми з питань медіаграмотності та цифрової безпеки. Тематика: "Як захистити дані дитини?", "Ознаки фейків, на які реагують діти", "Правила сімейної медіагігієни". Сприяти узгодженню шкільних та сімейних правил користування ґаджетами та Інтернетом, забезпечуючи послідовність педагогічного впливу та формування відповідальної поведінки у дітей.

Такий підхід є необхідним для створення безпечного, етично зорієнтованого та підтримуючого середовища, що є критично важливим для якісного формування медіаграмотності.

Висновки. Отже, цілеспрямоване формування медіаграмотності молодших школярів конституює фундаментальні основи для їхнього майбутнього інформаційного розвитку та закладає ключові компетентності, необхідні для успішної адаптації в сучасному цифровому середовищі.

Це трансформує роль учнів із пасивних споживачів контенту у його активних творців, що дозволяє їм використовувати мультимедійні технології для самовираження та поглиблення навчальної діяльності. Цей аспект набуває стратегічної значущості в умовах медіа-насиченого глобального світу.

Література:

1. Діденко О. О. Медіаграмотність як необхідна умова формування інформаційної культури учнів початкової школи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, 2016. С. 48–51.

2. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. Київ: Видавнича група BHV, 2006. 389 с.

3. Хомич С. Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. Початкова школа, 2010. С.41 – 43.

4. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі: навч.- метод. посібник. Київ: ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2008. 128 с.

References:

1. Didenko, O. O. (2016). Mediahramotnist yak neobkhidna umova formuvannia informatsiinoi kultury uchniv pochatkovoi shkoly [Media literacy as a necessary condition for the formation of information culture of primary school students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka*, 48–51. [in Ukrainian].

2. Morze, N. V. (2006). *Osnovy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Fundamentals of information and communication technologies]. Kyiv: Vydavnycha hrupa BHV. [in Ukrainian].

3. Khomych, S. (2010). Vykorystannia multymediinykh zasobiv u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoi shkoly [The use of multimedia tools in the educational process of primary school]. *Pochatkova shkola*, 41–43. [in Ukrainian].

4. Shakotko, V. V. (2008). *Metodyka vykorystannia IKT u pochatkovii shkoli: navch.-metod. posibnyk* [Methodology of using ICT in primary school: a teaching manual]. Kyiv: TOV Redaktsiia «Kompiuter». [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.112+811.132

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1545-1557

Бондар Наталія Василівна старша викладачка кафедри мовознавства, Івано-Франківський національний медичний університет, https://orcid.org/0000-0002-0320-4119

Гайдаєнко Ольга Федорівна старший викладач кафедри латинської мови та медичної термінології, Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, https://orcid.org/0009-0001-1547-794X

МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ (MOODLE, QUIZLET, CLASSTIME) ДЛЯ НАВЧАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ: ПЕРЕВАГИ Й ОБМЕЖЕННЯ

Анотація. Поява освітніх платформ стала важливим кроком технологічної трансформації діджиталізації процесу навчання в університетах. Тож в сучасній педагогіці і лінгводидактиці необхідно дослідити перспективи, можливості й обмеження використання цифрових платформ в процесі навчання іноземних мов, зокрема латинської й англійської.

Метою статті стало дослідження потенціалу цифрових платформ (Moodle, Quizlet, Classtime) у процесі викладання латинської та англійської мов для здобувачів освіти медичного профілю, окреслення основних можливостей та обмежень цих цифрових інструментів та їхній вплив на динамічність і процес діджиталізації сучасної університетської освіти.

Визначено, що одним із інструментів змішаного навчання є відкрита електронна навчальна платформа Moodle. Ця платформа відкрита, безкоштовна і має доволі зручну систему управління. Перевагами вважаємо здатність системи доносити інформацію в зрозумілих форматах, зручність створення предметного курсу, наявність широких часових рамок для виконання завдань, завантаження та спільне використання документів; онлайн-чат; онлайн тестування; журнал оцінок; студентські робочі групи; вбудований глосарій створюють додаткові переваги електронної платформи. Тренажери Quizlet варто використовувати для засвоєння медичної термінології (латинською та англійською мовами). Classtime є ефективним та зручним онлайн-сервісом для організації освітнього процесу, який дозволяє оперативно оцінювати рівень засвоєння знань як усією групою, так і кожним студентом окремо. Завдяки широкому набору інструментів

тестування та можливості Classtime дозволяє створення власних завдань сервіс сприяє підвищенню мотивації студентів і якості навчання загалом.

Встановлено, що Moodle, Quizlet і Classtime мають певні обмеження в освітньому процесі, проте кожен із цих сервісів виконує свою важливу функцію. Їх недоліки не знижують загальної ефективності за умови доцільного та комбінованого використання. Раціональний вибір цифрових інструментів з урахуванням мети навчання, рівня підготовки студентів і технічних можливостей дозволяє підвищити якість оцінювання та організації навчального процесу.

Ключові слова: медична освіта, університетське середовище, цифрова платформа, діджиталізація освіти, латинська мова, англійська мова, медична термінологія.

Bondar Nataliia Senior Lecturer of the Department of Linguistics, Ivano-Frankivsk National Medical University, https://orcid.org/0000-0002-0320-4119

Haidaienko Olha Senior Lecturer f the Department of Latin Language and Medical Terminology, National Pirogov Memorial Medical University, https://orcid.org/0009-0001-1547-794X

THE POTENTIAL OF DIGITAL PLATFORMS (MOODLE, QUIZLET, CLASSTIME) FOR TEACHING MEDICAL TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF LATIN AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: ADVANTAGES AND LIMITATIONS

Abstract. The emergence of educational platforms has become an important step in the technological transformation of the digitalization of the learning process at universities. Therefore, in modern pedagogy and linguistic didactics, it is necessary to explore the prospects, opportunities and limitations of using digital platforms in the process of teaching foreign languages, in particular Latin and English. The aim of the article was to study the potential of digital platforms (Moodle, Quizlet, Classtime) in the process of teaching Latin and English for medical education students, to outline the main opportunities and limitations of these digital tools and their impact on the dynamism and process of digitalization of modern university education.

It has been determined that one of the tools of blended learning is the open electronic learning platform Moodle. This platform is open, free and has a fairly convenient management system. We consider the system's ability to convey information in understandable formats, the convenience of creating a subject course, the availability of a wide time frame for completing tasks, downloading

and sharing documents; online chat; online testing; gradebook; student work groups; the built-in glossary creates additional advantages of the electronic platform. Quizlet simulators should be used to learn medical terminology (in Latin and English). Classtime is an effective and convenient online service for organizing the educational process, which allows you to quickly assess the level of knowledge assimilation of both the entire group and each student individually. Thanks to a wide range of testing tools and the ability to create your own tasks, Classtime helps to increase student motivation and the quality of learning in general.

It has been established that Moodle, Quizlet and Classtime have certain limitations in the educational process, but each of these services performs its important function. Their shortcomings do not reduce the overall effectiveness if used appropriately and in combination. A rational choice of digital tools, taking into account the purpose of learning, the level of student training and technical capabilities, allows you to improve the quality of assessment and organization of the educational process.

Keywords: medical education, university environment, digital platform, digitalization of education, Latin, English, medical terminology.

Постановка проблеми. Сучасні інформаційні технології сьогодні стали важливою частиною нашого звичайного життя і все частіше використовуються в безперервному процесі навчання, особливо при навчанні іноземних мов. Завдяки різноманітності інтернет-ресурсів з'явилися нові форми навчання: онлайн навчання, електронне навчання (e-learning), дистанційне навчання і навчання з використанням електронної навчальної платформи або середовища. Наведені терміни найчастіше застосовуються як опис підходу, заснованого на інформаційних технологіях. Розглядаючи цифровізацію освітнього процесу в університетському середовищі, найчастіше говорять про цифрові платформи, за допомогою яких можна організовувати аудиторну і самостійну роботу здобувачів освіти. Поява освітніх платформ, здатних об'єднати всі функціональні можливості наявних інструментів в одному цифровому продукті, зручному та універсальному, стала наступним важливим кроком технологічної трансформації процесу навчання у вищій школі. Тому в сучасній педагогіці і лінгводидактиці надзвичайно важливо дослідити перспективи, можливості й обмеження використання цифрових платформ в процесі навчання іноземних мов, зокрема латинської й англійської на основі вже акумульованого досвіду в університетському середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як українські, так і зарубіжні методисти і науковці, серед яких М. Рубець, В. Вембер,

С. Литвинова, В. Кухаренко, Х. Беккер, Ф. Дербі, А. Кларк, Дж. Хассон, приділяють значну увагу дослідженню інноваційних методик, пов'язаних саме з вивченням можливостей та ефективністю впровадження в навчальний процес використання комп'ютерних технологій у викладанні англійської мови як іноземної. Н. Яригіна вивчила можливості використання комп'ютерних технологій у викладанні англійської мови як іноземної, дослідила інноваційні підходи та результати навчання [11]. М. Синиця у своїй монографії дослідила використання мультимедійних технологій у навчальному процесі формування педагогічних знань у вищих навчальних закладах [9]. Учені М. Цукан, А. Ільків, М. Греб вивчили можливості інформаційних технологій для вивчення англійської та української мов як іноземних в медичних закладах вищої освіти [2; 8], а також в контексті застосування комунікативно-діяльнісного підходу [10]. Однак бракує досліджень зіставного характеру, які б порівняли можливості й обмеження зазначених цифрових ресурсів, що й визначає актуальність нашої статті.

Мета статті – дослідження потенціалу цифрових платформ (Moodle, Quizlet, Classtime) у процесі викладання латинської та англійської мов для здобувачів освіти медичного профілю, окреслення основних можливостей та обмежень цих цифрових інструментів та їхній вплив на динамічність і процес діджиталізації сучасної університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. «Змішане навчання» (blended, hybrid, mixed) передбачає поєднання мережного навчання, традиційного очного і дистанційного навчання. Характеризуючи даний тип, можна назвати, що у сфері навчання іноземних мов цей тип одна із найбільш прийнятних і поширених у зв'язку з поєднанням різних підходів. «Змішане навчання» дозволяє викладачеві контролювати та аналізувати освітній процес, відбирати необхідний зміст відповідно до рівня підготовки студентів або використовувати авторські розробки, застосовувати мультимедійний контент. Роль викладача полягає в тому, щоб постійно спрямовувати та впливати на учасників освітнього процесу, тим самим спонукати їх до саморозвитку [1, с. 15]. Щодо навчання іноземної мови в медичному закладі вищої освіти, то слід зазначити, що саме модель «змішаного навчання» є більш ефективною, оскільки вона враховує специфіку самої дисципліни, особливості та різний рівень підготовки студентів.

Сьогодні практично кожен заклад вищої освіти має платформу для електронного навчання. Ступінь використання може значно змінюватись залежно від року навчання та напрямів підготовки, оскільки створення курсів усередині платформи контролюється професорсько-викладацьким складом навчального закладу. Одним із інструментів змішаного навчання є відкрита електронна навчальна платформа Moodle (Modular Object-Oriented

Dynamic Learning Environment). Вибір на користь Moodle університети часто роблять через те, що ця платформа відкрита, безкоштовна і має доволі зручну систему управління. Серед позитивних сторін цієї системи, що зумовлюють її популярність в нашій системі освіти, зокрема і вищої медичної освіти, виділяють здатність системи доносити інформацію в зрозумілих форматах, зручність створення предметного курсу, наявність широких часових рамок для виконання завдань, надання можливості на верстати матеріал. Також наявність таких можливостей, як завантаження та спільне використання документів; створення HTML сторінок онлайн; онлайн обговорення; обговорення оцінок; онлайн-чат; онлайн тестування; журнал оцінок; студентські робочі групи; вбудований глосарій створюють додаткові переваги електронної платформи. Moodle, як і будь-яка інша система управління якістю навчання, допускає виправлення, модифікацію та доповнення [3, с. 92]. Різні інструменти освітнього середовища Moodle дозволяють доповнити процес навчання на всіх етапах освоєння матеріалу, від його введення до контролю. Не менш важливо, що робота з платформою Moodle сприяє реалізації концепції персоналізованого навчання, результатом якого є самореалізація особистості шляхом підвищення рівня цифрової компетентності. Суб'єкт персоналізованого навчання може сам вибудовувати модель навчання, вибирати завдання та їх складність.

Безумовно, найбільш затребуваним напрямом використання Moodle залишається тестування, хоча все активніше починають використовуватися навчальні курси. Тестування на Moodle є дуже зручним і затребуваним інструментом для здійснення як проміжного (за контрольними термінами в семестрі), так і підсумкового контролю (наприкінці семестру), оскільки процедура контролю відстежується автоматично. Безперечною перевагою платформи є «накопичувальна функція» системи тестування, тобто можливість формування банку питань не лише з окремих тем, а й по всьому курсу.

Елемент Moodle “Глосарій”, який використовується стандартним способом, дозволяє викладачеві організувати роботу з термінами латинської та англійської мов. У дисципліні “Латинська мова та медична термінологія”, “Англійська мова за професійним спрямуванням” в медичних університетах доцільно використовувати елемент “Глосарій” для створення словника (Glossary/Vocabulary) як за мікротемами (Units), так і за більшими розділами курсу (Modules). Система Moodle дозволяє викладачеві створити як глосарій одного курсу, так і глобальний глосарій, доступний учасникам. Лексичні одиниці, занесені в глосарій, підсвічуються у всіх матеріалах курсу, адже є гіперпосиланнями на відповідні статті глосарія. Поповнювати глосарій може не лише викладач: учасникам курсів можна запропонувати додавати в глосарій слова та вирази з певних тем. При цьому викладач може редагувати

записи учнів, оцінювати їх за заданою шкалою тощо. Така робота з лексичним матеріалом є найбільш ефективною, оскільки мотивує тих, хто вивчає іноземну мову (у нашому випадку - латинську й англійську) не тільки ретельно опрацьовувати вже існуючу лексику, але і грамотно розміщувати нові лексичні одиниці в глосарії.

Елемент “Завдання” дозволяє викладачеві ставити завдання, що вимагає від здобувача розгорнутої відповіді у формі нарису, презентації, повідомлення тощо. При такому типі завдання студентові надається свобода дій у формуванні відповіді, оскільки його відповідь може бути представлена у вигляді простого тексту, тексту з вкладенням мультимедійного об'єкта, файлу та ін. Елемент “Завдання” дозволяє викладачеві дати відгук й оцінити отримані відповіді, тобто передбачає зворотний зв’язок. Викладачеві варто заздалегідь позначити критерії оцінювання відповідей, при цьому оцінюватися може не лише змістовність відповіді та її повнота.

Дисципліна “Латинська мова та медична термінологія” важлива в першу чергу як джерело для форми алгорування лексичної бази студента медичного університету, необхідної медичної термінології та фармацевтичних термінів латинською мовою, що використовуються при написанні рецептів. Зміст програми з дисципліни включає розділи граматики та фонетики латинської мови, охоплює певний лексичний мінімум. Її зміст мало змінюється з часом. Тому система Moodle з її можливостями зберігати питання за категоріями в банках даних тестових завдань, редагувати всередині курсу, а також імпортувати завдання з курсу в курс за допомогою формату GIFT, є доречною і вивільняє багато часу і сил викладача при роботі з великою кількістю студентів.

У рамках банку тестових завдань були створені такі тематичні категорії, як "Відмінювання іменника", "Дієвідмінювання та способи дієслова", "Рід іменника", "Правила читання та наголосу", "Анатомічна термінологія", "Клінічна термінологія", "Фармацевтична термінологія". Крім того, з граматики, студенти повинні знати понад 900 слів напам'ять, а також знати їх граматичний рід, відмінкові закінчення) і читати їх коректно з правильним наголосом.

Добре знання латинської медичної термінології є однією з вимог, що висуваються до фахівців медичного профілю. Одна з основних проблем, що виникають при вивченні латинської медичної термінології, це великий обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти протягом першого року навчання. Корпус спеціальної медичної термінології анатомічної, клінічної, фармацевтичної, що вивчається протягом одного року, становить понад 1000 термінів. Відповідно, перед викладачами постає завдання розробити інструменти, які б полегшити процес самостійного засвоєння навчального

матеріалу, а також активно застосовувати в навчанні вже наявні ресурси. Одним із подібних ресурсів є Quizlet.com, створений Ендрю Сазерлендом у 2005 році. Цю розробку зручно використовувати щодо латинської медичної термінології, і щодо вивчення англійської лексики, термінологічної в тому числі оскільки налаштування дозволяють вибирати мову інтерфейсу [6]. Крім того, наявність мобільної версії програми дозволяє його використовувати не лише на стаціонарних комп'ютерах, але й за допомогою мобільних пристроїв.

Розглянемо приклади завдань, створених у додатку Quizlet та які використовуються студентами для самопідготовки. При створенні вправ тренажерів Quizlet можна розділити весь лексичний корпус, що підлягає вивченню, на групи залежно від належності до певного типу відмінювання, щоб спростити процес засвоєння лексичного матеріалу та допомогти закріпити граматичний матеріал [4, с. 80]. Таким чином, варто створити кілька модулів (на основі граматичного підходу): Nōmina dēclīnātiōnis prīmae; Nōmina dēclīnātiōnis secundae; Nōmina dēclīnātiōnis tertiae; Nōmina dēclīnātiōnum quārtārum et quīntārum et locūtiōnēs stābilēs; Adiectīva dēclīnātiōnum prīmae et secundae; Adiectīva dēclīnātiōnis tertiae. В кусі англійської мови модулі можна класифікувати модулі за тематичним принципом так: Medical Terminology and Vocabulary; English for Doctor–Patient Communication; Clinical Documentation in English; Professional English for Healthcare Staff; English for Emergency and Clinical Situations.

Перший модуль був створений на основі корпусу анатомічної лексики іменників першого відмінювання. Першим етапом створення навчального модуля буде підбір відповідного навчального матеріалу в редакторі Word: обираємо 60 найбільш уживаних анатомічних термінів латинської чи англійської мов. З цих термінів складаємо таблицю з двох стовпців та імпортуємо до Quizlet. Можливість імпортувати файли формату Word і Excel полегшує процес створення тренажерів. Назви тренажерів для залучення лексики: Картки, Заучування, Правопис, Тест, Підбір.

У тренажері Заучування можна задати параметри мовлення запитань і відповідей. Не тільки викладач, а й сам студент може вибрати, чи буде в заданні вказувати український термін (відповідно, необхідно вказати його латинський переклад / англійський), чи відбуватиметься чергування. Ми бачимо, що в цьому тренажері формуються як пасивні навички (впізнавання терміну), так і активне самостійне введення правильної відповіді. У ході педагогічного спостереження було встановлено, що студенти, які стабільно показують високі результати засвоєння латинської медичної термінології, виконували більшість тестів у Quizlet на 100%. Неможливо з упевненістю стверджувати, що саме виконання цих тренажерів сприяло успішному

засвоєнню цими студентами навчального матеріалу, але однозначно свідчить про їх високу мотивацію до навчання. Студенти, які показують в аудиторних умовах вкрай низькі результати, у найкращому разі на 100% виконали одне із завдань Quizlet.

Простота завантаження інформації Quizlet дозволяє перевести в електронну форму вже наявні розробки викладача, при цьому необов'язкові навички комп'ютерного програмування [5]. Використання Quizlet дозволяє організувати ефективну самостійну роботу студента. Тренажер може бути використаний для відпрацювання навчального матеріалу як вдома, для та в ході аудиторних занять. При аудиторному використанні Quizlet можливе його застосування як інструмент оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу, при домашньому використанні він може виступати лише інструментом самопідготовки без виведення оцінки. Наявність Quizlet модуля Quizlet Live дозволяє впровадити в навчання ігрові форми, що сприяє підвищенню зацікавленості студентів, прищеплює їм навички спільної роботи.

Classtime – це онлайн-сервіс для викладачів, який допомагає миттєво оцінити прогрес як усієї студентської групи, так і кожного студента індивідуально. Програма дуже проста у використанні, заощаджує час, зусилля та забезпечує відстеження роботи студентів протягом усього заняття. Група працює у режимі реального часу, причому сервіс забезпечує індивідуальний режим роботи кожного здобувача освіти.

Безумовними перевагами Classtime є зрозумілий інтерфейс; велика кількість інструментів тестування у безкоштовній версії; можливість ознайомитись із сервісом без реєстрації; програма доступна як на комп'ютері, так і на будь-якому мобільному пристрої; не вимагає встановлення на гаджет, а працює за посиланням; дає можливість використовувати бібліотеку та створювати власні завдання [7, с. 223]. Якщо сформулювати принцип роботи з Classtime у вигляді послідовності кроків, то це виглядатиме так: 1) викладач розробляє інтерактивний навчальний матеріал студентів з певної теми (чи використовує вже готові матеріали з бібліотеки); 2) студенти отримують доступ до цього навчального матеріалу та беруться до роботи; 3) викладач в реальному часі відстежує прогрес кожного здобувача.

Classtime пропонує кілька типів завдань (тестів) з вивчення англійської та латинської мов: завдання з вибором одної правильної відповіді, кількох правильних відповідей, правда/неправда, встановлення відповідності (одна / кілька відповідей у рядку), встановлення порядку, виділення тексту. У Classtime вчитель може створити інтерактивний навчальний матеріал різних типів: вікторина, завдання з текстом, відкриті питання тощо.

Важливо, що в Classtime викладач має можливість спостерігати за траєкторією руху кожного студента і на основі аналітики вибудовувати індивідуальну навчальну траєкторію для кожного студента або групи студентів (команд). Важливо, що функцію перевірки завдань можна делегувати системі, а відтак більше часу викладач може присвятити індивідуальній роботі зі здобувачами.

Узагальнення можливостей застосування в освітньому процесі розглянутих цифрових платформ подаємо у вигляді порівняльної таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Можливості застосування в освітньому процесі цифрових платформ

Цифрові платформи	**Можливості застосування**	**Обмеження**
Moodle	Здатність системи доносити інформацію в зрозумілих форматах, зручність створення предметного курсу, Наявність можливостей завантаження та спільного використання документів; створення HTML сторінок онлайн; онлайн обговорення; онлайн тестування; журнал оцінок; вбудований глосарій. Допускає виправлення, модифікацію та доповнення на всіх етапах освоєння матеріалу. Сприяє реалізації концепції персоналізованого навчання.	Потребує технічного налаштування та адміністрування (сервер, оновлення, підтримка). Складний інтерфейс для початківців. Високі вимоги до цифрової компетентності викладача. Можливі повільна робота та технічні збої при великій кількості користувачі

Цифрові платформи	Можливості застосування	Обмеження
Quizlet	Дає можливість вивчення лексики, термінологічної в тому числі. Наявність мобільної версії програми. Quizlet Live дозволяє впровадити в навчання ігрові форми. Можливість імпортувати файли формату Word і Excel.	Орієнтований переважно на запам'ятовування термінів, а не на глибоке оцінювання знань. Обмежений функціонал у безкоштовній версії. Складно здійснювати контроль самостійності виконання завдань.
Classtime	Зрозумілий інтерфейс; велика кількість інструментів тестування у безкоштовній версії; програма доступна як на комп'ютері, так і на будь-якому мобільному пристрої; не вимагає встановлення на гаджет, дає можливість використовувати бібліотеку та створювати власні завдання. Викладач має можливість спостерігати за траєкторією руху кожного студента, вибудовувати індивідуальну навчальну траєкторію для кожного студента або групи. Має функцію перевірки завдань можна делегувати системі.	Обмежена кількість типів запитань у безкоштовній версії. Потребує стабільного інтернет-з'єднання для роботи в реальному часі. Орієнтований переважно на поточний контроль. Обмежені інструменти інтеграції з іншими платформами.

На базі Івано-Франківського національного медичного університету у грудні 2025 року було проведено анкетування, де взяло участь 116 студентів першого курсу, ОПП "Медицина". На запитання "Яку форму роботи на занятті з латинської мови Ви вважаєте кориснішою?" майже половина

студентів відповіли, що вважають роботу в усній формі кориснішою (47,1%), але більша частина студентів віддає перевагу тестовим вправам, а не усним (52,9%). При відповіді на питання про доцільність включення роботи з тренажерами в хід заняття 88,6% студентів вказали на необхідність регулярного використання тестів-тренажерів, 1,8% знаходять тести корисними лише на стадії підсумкового контролю, 9,6% респондентів не вважають такий вид роботи необхідним. Дані результати опитування говорять про популярність тестів серед студентів, але робота в усній формі в аудиторії визнається студентами не менш цінною.

Висновки. Досвід використання Moodle у викладанні дисциплін "Латинська мова та медична термінологія" "Англійська мова за професійним спрямуванням" показав: 1. При закріпленні матеріалу, що вивчається, можливо ефективно формувати основні компетенції студентів з дисципліни, пов'язані з освоєнням лексики, граматики, фонетики латинської мови, за рахунок складання розгалуженої системи навчальних тестових тренажерів, адаптованої для різнорівневих груп шляхом відбору тестових і налагодження докладного зворотного зв'язку у відгуках. 2. На етапі контролю використання створеної бази тестових питань дозволяє об'єктивно оцінити рівень оволодіння студентами латинською та англійською мовами. При цьому студенти показують кращі результати і не відчувають дискомфорту, будучи підготовленими завдяки тренажерам до формату підсумкового тесту і типів завдань, що в ньому використовуються. 3. Самі студенти оцінюють досвід роботи з тренажерами та тестами як позитивний; студенти вважають використання тестів потрібним елементом навчання, але половина з них вказує на необхідність виконання лексико-граматичних завдань під керівництвом викладача.

Тренажери Quizlet варто використовувати для засвоєння медичної термінології (латинською та англійською мовами), простежується така закономірність: якщо студент виконав вдома більшість тренажерів Quizlet, результати його аудиторного тестування з цієї теми були вищими, ніж у тих студентів, хто не мав достатньо часу на проходження тренажерів. Вироблені навички швидкої відповіді, аж до автоматизму, явно сприяли покращенню знань у студентів середнього рівня, які становлять переважну частину навчальних груп. Classtime є ефективним та зручним онлайн-сервісом для організації освітнього процесу, який дозволяє оперативно оцінювати рівень засвоєння знань як усією групою, так і кожним студентом окремо. Простота використання, робота в режимі реального часу, доступність на різних пристроях і відсутність потреби у встановленні програмного забезпечення роблять Classtime практичним інструментом для сучасного викладача. Завдяки широкому набору інструментів тестування та можливості

створення власних завдань сервіс сприяє підвищенню мотивації студентів і якості навчання загалом.

Література:

1. Hadi, P. T., Biladt Septananda Roseandree, Fatoni, Z., Hendriwanto, & Mumpuni Rahayu, Y. A Systematic Analysis of Kahoot's Potential as a Tool for Improving EFL Instruction. Journal of World Englishes and Educational Practices. 2024. Т. 6(2). С. 1-17. DOI: 10.32996/jweep.2024.6.2.1.

2. Maria V. Tsurkan, Maria M. Greb, Anna V. Ilkiv. Using ict in teaching ukrainian language to foreign medical students. Information technologies and learning teaching. 2021, № 3, Vol. 83, P. 288-300

3. Nelson T. H. Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate. ACM 20th National Conference (New York, 24 Augest 1965). New York : ACM, 1965. Pp. 84–100.

4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of EducatorsDigital Competence Framework for Educators (DigCompEdu): report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

5. Sevigny, P., Mack, L., Stilp, L., & Berger, M. HighFrequency Vocabulary: Moving From Recognition to Recall Level on Quizlet. Sage Open. 2024. Т. 14(2). DOI: 10.1177/21582440241242604.

6. Ting Jiang. The Combination of Computer Multimedia Technology and College English Teaching. Journal of Physics: Conference Series. 2021. Т. 1961. DOI: 10.1088/1742-6596/1961/1/012056.

7. Vaughan T. Multimedia: Making It Work. New York: Mk Graw Hill, 2011. 465 с.

8. Ільків А.В., Цуркан М.В. Роль інтернет-ресурсів у процесі вивчення англійської та української мов як іноземних у медичних закладах вищої освіти // Перспективи та інновації науки. 2022. № 13(18). С. 199-209.

9. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 418–438.

10. Цуркан М.В., Ільків А.В. Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні української мови іноземних студентів медичних ЗВО // Modern engineering and innovative technologies. Vol. 19, Part.3. 2022. С. 3-8.

11. Яригіна Н.М. Використання комп'ютерних технологій у викладанні англійської мови як іноземної: інноваційні підходи та результати // Інноваційна педагогіка. № 74 2024, с. 73-76.

References:

1. Hadi, P. T., Biladt Septananda Roseandree, Fatoni, Z., Hendriwanto, & Mumpuni Rahayu, Y. A Systematic Analysis of Kahoot's Potential as a Tool for Improving EFL Instruction. Journal of World Englishes and Educational Practices. 2024. Т. 6(2). С. 1-17. DOI: 10.32996/jweep.2024.6.2.1. [in English].

2. Maria V. Tsurkan, Maria M. Greb, Anna V. Ilkiv. Using ict in teaching ukrainian language to foreign medical students. Information technologies and learning teaching. 2021, № 3, Vol. 83, P. 288-300. [in English].

3. Nelson T. H. Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate. ACM 20th National Conference (New York, 24 Augest 1965). New York : ACM, 1965. Pp. 84–100. [in English].

4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of EducatorsDigital Competence Framework for Educators (DigCompEdu): report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. [in English].

5. Sevigny, P., Mack, L., Stilp, L., & Berger, M. HighFrequency Vocabulary: Moving From Recognition to Recall Level on Quizlet. Sage Open. 2024. T. 14(2). DOI: 10.1177/21582440241242604. [in English].

6. Ting Jiang. The Combination of Computer Multimedia Technology and College English Teaching. Journal of Physics: Conference Series. 2021. T. 1961. DOI: 10.1088/1742-6596/1961/1/012056. [in English].

7. Vaughan T. Multimedia: Making It Work. New York: Mk Graw Hill, 2011. 465 c. [in English].

8. Ilkiv, A. V., & Tsurkan, M. V. (2022). Rol internet-resursiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi ta ukrainskoi mov yak inozemnykh u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [The role of internet resources in the process of learning English and Ukrainian as foreign languages in medical higher education institutions]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 13(18), 199–209. [in Ukrainian].

9. Synytsia, M. O. (2014). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi VNZ yak zasib formuvannia pedahohichnykh znan [Use of multimedia technologies in the educational process of higher education institutions as a means of forming pedagogical knowledge]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia (pp. 418–438). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

10. Tsurkan, M. V., & Ilkiv, A. V. (2022). Komunikatyvno-diialnisnyi pidkhid u navchanni ukrainskoi movy inozemnykh studentiv medychnykh ZVO [Communicative-activity approach in teaching Ukrainian to foreign medical students]. Modern Engineering and Innovative Technologies, 19(3), 3–8. [in Ukrainian].

11. Yaryhina, N. M. (2024). Vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u vykladanni anhliiskoi movy yak inozemnoi: innovatsiini pidkhody ta rezultaty [Use of computer technologies in teaching English as a foreign language: innovative approaches and results]. Innovatsiina pedahohika, 74, 73–76. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.016:371.126:373.3.016:37.035.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1558-1571

Булатов Валерій Анатолійович доктор філософії з дизайну, доцент кафедри графічного дизайну, Український гуманітарний інститут, м. Буча, докторант інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, https://orcid.org/0000-0003-0832-2429

ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проведено комплексний ретроспективний та теоретичний аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Розуміння інклюзії як фундаментальної засади сучасного демократичного суспільства зумовлює переорієнтацію системи освіти від надання локальної допомоги до проєктування інклюзивного простору на засадах універсальності. Контекст розбудови нової української школи (НУШ) визначає сформованість інклюзивної компетентності вчителя початкової ланки як ключовий вектор стратегічного розвитку педагогічної освіти. Проте ефективне розв'язання цієї проблеми неможливе без глибокого ретроспективного аналізу та систематизації наявного наукового доробку. Розуміння генези підготовки педагогів дозволяє виявити закономірності трансформації освітніх підходів – від ізольованого навчання дітей із порушеннями розвитку до їхньої повної соціальної та академічної інтеграції. Таким чином, вивчення еволюції наукових поглядів та сучасного стану розробленості проблеми є критично необхідним для подолання існуючих розривів між теоретичними моделями та практичними викликами інклюзії. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в системі вітчизняної освіти, що спрямовані на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Особливу увагу в роботі зосереджено на історико-логічному аналізі проблеми, що дало змогу простежити трансформацію інклюзивних підходів: від клініко-орієнтованої медичної моделі до сучасної соціально-педагогічної парадигми, яка базується на принципах повної інтеграції. Встановлено, що на ранніх етапах підготовка педагогів мала вузькоспеціалізований характер, тоді як сучасний етап вимагає від кожного вчителя початкових класів універсальних компетенцій для роботи в неоднорідному

класному колективі. Аналіз сучасного стану дослідженості засвідчує, що проблема підготовки педагогів знаходиться у центрі уваги багатьох науковців (педагогів, психологів, соціологів). У роботі систематизовано основні напрями сучасних розвідок: нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, формування інклюзивної компетентності як складової професійної майстерності, психологічна готовність вчителя до взаємодії з дітьми з ООП та їхніми батьками, а також технологічне забезпечення освітнього процесу в інклюзивному класі.

Виявлено, що попри значну кількість теоретичних напрацювань, існує низка суперечностей між зростаючими вимогами суспільства до інклюзивної компетентності педагога та реальною практикою професійної підготовки у закладах вищої освіти. Зокрема, потребує вдосконалення практична складова навчання, що передбачає безпосередню взаємодію студентів з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку.

Ключові слова: інклюзивний дизайн, генеза проблеми, інклюзивна компетентність, підготовка вчителів, освітній процес, початкова школа, ергономічні складові.

Bulatov Valeriy Anatoliyovych Doctor of Philosophy in Design, Associate Professor of the Department of Graphic Design, Ukrainian Humanitarian Institute, Bucha, doctoral student at the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-0832-2429

GENESIS AND CURRENT STATE OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF TRAINING PRIMARY TEACHERS FOR INCLUSIVE ACTIVITIES

Abstract. The article provides a comprehensive retrospective and theoretical analysis of the problem of training future primary school teachers to work in an inclusive educational environment. Understanding inclusion as a fundamental principle of a modern democratic society necessitates a reorientation of the education system from providing local assistance to designing an inclusive space based on universality. The context of the development of the New Ukrainian School (NUS) determines the formation of the inclusive competence of a primary school teacher as a key vector of the strategic development of pedagogical education. However, an effective solution to this problem is impossible without a deep retrospective analysis and systematization of existing scientific achievements. Understanding the genesis of teacher training allows us to identify the patterns of transformation of educational approaches - from isolated teaching of children with developmental disorders to their full social and academic

integration. Thus, studying the evolution of scientific views and the current state of development of the problem is critically necessary to overcome the existing gaps between theoretical models and practical challenges of inclusion. The relevance of the study is due to the transformational processes in the domestic education system, aimed at ensuring equal access to quality education for children with special educational needs (SEN).

Particular attention in the work is focused on the historical-logical analysis of the problem, which made it possible to trace the transformation of inclusive approaches: from a clinically oriented medical model to a modern socio-pedagogical paradigm based on the principles of full integration. It has been established that in the early stages, teacher training was highly specialized, while the modern stage requires each primary school teacher to have universal competencies for working in a heterogeneous classroom. An analysis of the current state of research shows that the problem of teacher training is in the focus of attention of many scientists (teachers, psychologists, sociologists). The work systematizes the main directions of modern research: regulatory and legal support for inclusive education, the formation of inclusive competence as a component of professional skills, the psychological readiness of the teacher to interact with children with special needs and their parents, as well as technological support for the educational process in an inclusive classroom.

It was found that despite a significant amount of theoretical developments, there are a number of contradictions between the growing demands of society for the inclusive competence of a teacher and the real practice of professional training in higher education institutions. In particular, the practical component of training, which involves direct interaction of students with children with psychophysical development disorders, needs to be improved.

Keywords: inclusive design, genesis of the problem, inclusive competence, teacher training, educational process, primary school, ergonomic components

Постановка проблеми. Масштабні трансформації національної системи загальної середньої освіти та реалізація засад НУШ актуалізують запит на фахівців, котрі володіють високим рівнем готовності до педагогічної діяльності в інклюзивному просторі. Попри значну кількість наукових розвідок, питання підготовки вчителя початкових класів до інклюзії залишається гострим через динамічну зміну освітніх парадигм та зростання гетерогенності учнівських колективів. Проблема ускладняється наявним протиріччям між об’єктивним запитом суспільства на інклюзивну компетентність педагога та недостатньою практичною спрямованістю традиційних програм вищої освіти. Для подолання цих викликів необхідна фундаментальна ревізія генези досліджуваного питання, що дозволить

виявити ключові тенденції та прогалини в існуючих теоретико-методичних підходах. Відтак, системний аналіз сучасного стану дослідженості цієї проблеми є стратегічно важливим кроком для розробки інноваційних моделей фахової підготовки, що відповідатимуть світовим стандартам інклюзивного дизайну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений ретроспективний аналіз наукових джерел засвідчує, що еволюція поглядів на підготовку вчителів початкової ланки відбувалася шляхом конвергенції класичної методичної готовності з інноваційними стратегіями проєктування освітнього простору. Дослідження генези та сучасних векторів інклюзивної освіти в працях вітчизняних і зарубіжних учених підтверджують необхідність переходу до універсальних та адаптивних моделей навчання, де фундаментальну роль відіграє технологічне впровадження інклюзивного дизайну. Так, наприклад автор Т. Борохвіна розкриває генезис інклюзивної освіти через її фундаментальні принципи, наголошуючи на соціальній важливості цієї трансформації [2]. Дослідник Л. Козіброда деталізує цей процес, аналізуючи основні моделі організації інклюзивного навчання на початку XXI ст., що дозволяє простежити перехід від інтеграції до повної інклюзії в умовах загальноосвітньої школи [1]. Важливе значення мають компаративні дослідження: науковець Н. Андрійчук зіставляє вітчизняні та зарубіжні підходи [4], автори О. Гордійчук та ін. аналізують європейський досвід, виокремлюючи життєздатні моделі для екстраполяції в українську освітню систему [7]. Питання впровадження інклюзії на рівні вищої школи концептуально обґрунтовано у працях К. Кольченко та Г. Нікуліної [13].

Фундаментальним внеском у розв'язання проблеми професійної підготовки є робота І. Демченко, де цілісно представлено теоретичні та методичні засади готовності майбутнього вчителя до інклюзії [6]. Окремі вектори професійної готовності вчителів аналізуються крізь призму оцінювальної компетентності за К. Волковою [8], психологічного аспекту та копінг-стратегій у працях S. Kunikowski et al. [17], а також через призму міжнародного досвіду, зокрема змісту підготовки педагогів у республіці Польща, дослідженого А. Собчуком [10] для збагачення вітчизняного методичного інструментарію.

Сучасний етап досліджень характеризується акцентом на архітектоніці освітнього процесу, що втілюється в еволюційній хронології інклюзивного дизайну L. Kille-Speckter та F. Nickpour [9], а також у трактуванні інклюзивної освіти як об’єкта проєктування в епоху Society 5.0 у працях H. Mansur et al. [14], що відповідає актуальним викликам діджиталізації.

Сучасний науковий дискурс акцентує увагу на ставленні суб'єктів освіти до інновацій, що виявляється в аналізі сприйняття фреймворку

інклюзивного дизайну австралійськими науковцями H. Chen et al. [12] та узагальненні переконань викладачів і студентів щодо його ефективності C. Han та J. Lei [18], паралельно з обґрунтуванням методик навчання інклюзивному дизайну N. Wilson et al. [11] та розробкою прикладних рекомендацій щодо інклюзивного вчителювання I. Orozco та A. Moriña [3].

Окремим перспективним вектором наукового пошуку постає ергономічне забезпечення інклюзії, що базується на закладених S. Legg та K. Jacobs [15] основах шкільної ергономіки, які в сучасних умовах трансформовані M. Kuts та O. Lavrentieva [16] у площину комп'ютерно-орієнтованих технологій, підтверджуючи прогноз O. Politova et al. [5] щодо домінування ІКТ-трендів у підготовці майбутніх педагогів.

Мета статті полягає у здійсненні ретроспективного аналізу генези інклюзивної освіти та теоретичному обґрунтуванні сучасного стану дослідженості проблеми підготовки вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності в контексті впровадження стратегій інклюзивного дизайну та ергономічних параметрів освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Глобальні трансформації освітнього простору на початку XXI століття висунули нові вимоги до професійної особистості педагога. Особливої гостроти набуває питання готовності вчителя початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі.

Реалізація права кожної дитини на якісну освіту залежить не лише від матеріально-технічного забезпечення шкіл, а насамперед від рівня інклюзивної компетентності вчителя, його здатності створювати адаптивне та безпечне освітнє середовище.

Особливу увагу в роботі зосереджено на історико-логічному аналізі проблеми, що дало змогу простежити трансформацію інклюзивних підходів: від клініко-орієнтованої медичної моделі до сучасної соціально-педагогічної парадигми, яка базується на принципах повної інтеграції. Ретроспективний погляд на проблему, представлений у працях Т. Борохвіної, свідчить, що генезис інклюзії був зумовлений переходом суспільства від ізоляції осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до їхнього активного включення в соціум [2]. На ранніх етапах підготовка педагогів мала вузькоспеціалізований характер (дефектологічний спрямування), де основна увага приділялася діагнозу та корекції «дефекту». Натомість сучасний етап вимагає від кожного вчителя початкових класів універсальних компетенцій для роботи в неоднорідному класному колективі. Л. Козіброда зазначає, що в умовах загальноосвітньої школи початку XXI ст. сформувалися різні моделі організації інклюзії, які еволюціонували від часткової інтеграції до створення цілісної інклюзивної екосистеми.

Ця трансформація змінила роль вчителя з транслятора знань він перетворився на фасилітатора, дизайнера освітнього шляху та координатора взаємодії всіх учасників процесу [1].

Аналіз сучасного стану дослідженості засвідчує, що проблема підготовки педагогів знаходиться у центрі уваги багатьох науковців – педагогів, психологів, соціологів. Н. Андрійчук підкреслює, що питання інклюзії досліджується як у вітчизняному, так і в зарубіжному наукових дискурсах, що дозволяє виокремити спільні стратегії та національні особливості підготовки кадрів [4]. У сучасних розвідках особлива увага приділяється порівняльному аналізу міжнародних моделей інклюзії, що дозволяє адаптувати передові закордонні практики до національних освітніх реалій [7].

Значний сегмент досліджень присвячений психологічній стійкості педагогів та пошуку ефективних стратегій подолання стресу, що виникає під час роботи в інклюзивних класах [17]. Науковий пошук активно зміщується у площину проєктування освітнього середовища нового покоління, де навчання розглядається як гнучкий процес в умовах глобальної цифровізації суспільства [14].

Важливе місце посідає вивчення еволюції підходів до створення безбар'єрного простору: від простого пристосування наявних умов до впровадження принципів початкової універсальності середовища [9]. Актуальні академічні дискусії 2024 року зосереджені на впровадженні концепції інклюзивного дизайну для навчання, яка пропонує гнучкі способи подачі матеріалу та оцінювання результатів для всіх учнів без винятку [18].

Окремим вектором виступає розробка методик підготовки майбутніх фахівців, які базуються на безпосередньому залученні студентів до створення інклюзивних освітніх продуктів і матеріалів [11].

Досліджуються також ергономічні аспекти інклюзії, зокрема роль комп’ютерно-орієнтованих технологій як засобів індивідуальної підтримки та розвитку дитини в межах загального навчального простору [16]. Окремий акцент у наукових розвідках робиться на вивченні ставлення вчителів до інноваційних освітніх стандартів, оскільки саме професійні переконання педагогів визначають успішність впровадження інклюзивних стратегій у початковій школі [12].

Також обґрунтовується необхідність надання практичних рекомендацій щодо трансформації педагогічного досвіду на всіх рівнях освіти, що сприяє ефективному професійному зростанню інклюзивного вчителя [3].

Враховуючи багатоаспектність зазначених дискурсів, доцільно структурувати наявні напрацювання за їхньою тематичною спрямованістю. Це дозволило виокремити такі основні напрями сучасних досліджень (табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація основних напрямів наукових розвідок щодо інклюзивної підготовки вчителів

Напрям розвідок	**Ключові дослідники**	**Основні концептуальні підходи та зміст**	**Внесок у розв'язання проблеми**
Нормативно-правове та концептуальне забезпечення	К. Кольченко, Г. Нікуліна [13]	Аналіз правових засад та розробка стратегій впровадження інклюзивної парадигми в освітній простір закладів вищої освіти.	Обґрунтовано умови створення безбар'єрного середовища у ВНЗ як базису для професійної соціалізації майбутніх педагогів.
Фундаментальні засади формування компетентності	І. Демченко [6]	Обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки вчителя початкових класів як цілісної професійної системи, що включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.	Сформовано цілісну методологічну базу для розробки освітніх програм, де інклюзивна діяльність розглядається як невід'ємна частина фахової майстерності.
Проєктування освітнього середовища	H. Mansur et al. [14]	Розробка інклюзивного дизайну навчання у контексті вимог цифрової епохи, орієнтація на персоналізацію та технологічність.	Визначено роль педагога як «дизайнера» навчального досвіду, здатного адаптувати простір під потреби епохи діджиталізації.
Спеціальні складові професійної готовності	К. Волкова [8]	Виокремлення сутності та критеріїв готовності до оцінювальної діяльності. Акцент на вмінні вчителя здійснювати формувальне та підсумкове оцінювання дітей з ООП.	Дозволяє диференціювати підготовку вчителя, акцентуючи увагу на специфічних інструментах педагогічної діагностики в інклюзивному класі.

Напрям розвідок	Ключові дослідники	Основні концептуальні підходи та зміст	Внесок у розв'язання проблеми
Психологічна готовність та стійкість	S. Kunikowski et al. [17]	Дослідження психологічних бар'єрів та визначення ефективних копінг-стратегій для роботи в умовах інклюзивного навчання.	Забезпечує емоційну стабільність майбутнього вчителя та запобігає професійному вигоранню через опанування технік саморегуляції.

Систематизація наведених напрямів свідчить про перехід від лінійного розуміння фахової підготовки до багатоаспектної моделі, де нормативно-методична база [13] та фундаментальна компетентність [6] доповнюються вузькоспеціалізованими навичками оцінювання [8] та психологічною саморегуляцією [17]. Такий комплексний підхід дозволяє інтегрувати традиційні педагогічні знання з інноваційними вимогами проєктування освітнього простору [14], забезпечуючи готовність вчителя початкових класів до роботи в динамічних умовах сучасного інклюзивного середовища. Нинішній етап наукових пошуків позначений посиленою увагою до архітектоніки освітнього процесу, що втілюється у представленні еволюційної хронології інклюзивного дизайну та визначенні ключових віх становлення середовища для осіб з особливими потребами [9], що є критично важливим для розуміння сучасних вимог до простору. У цьому контексті інклюзивна освіта розглядається як складний об'єкт проєктування в епоху Society 5.0, що відповідає актуальним викликам діджиталізації та стратегіям персоналізації навчання [14].

Значущим складником фахового становлення постає засвоєння концепції інклюзивного дизайну для навчання, результативність якої та погляди учасників освітнього процесу щодо її практичного застосування узагальнено в актуальних наукових оглядах 2024 року [18], паралельно із міжнародним аналізом ставлення чинних учителів до впровадження таких принципів [12]. Крім того, безпосереднього висвітлення набули методики викладання інклюзивного дизайну майбутнім фахівцям, що забезпечує технологічну готовність до роботи в неоднорідному середовищі [11]. Перспективним напрямом наукових розвідок постає ергономічне забезпечення інклюзії, де класичні фундаменти шкільної ергономіки [15] трансформуються у площину комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання [16]. Такий підхід корелює з прогнозними показниками щодо домінування ІКТ-орієнтованої підготовки майбутніх викладачів як одного з провідних освітніх трендів найближчих років [5].

Критичним фактором успішної інклюзії виступає психологічна готовність вчителя до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками. У наукових розвідках особливий акцент робиться на важливості опанування педагогами ефективних копінг-стратегій, що дозволяють запобігати професійному вигоранню під час роботи в інклюзивному класі [17]. Розширенню вітчизняного інструментарію сприяє ґрунтовне вивчення міжнародного досвіду. Зокрема, у науковій літературі детально висвітлено зміст підготовки вчителів початкової школи в республіці Польща [10], а також проаналізовано різноманітні моделі інклюзивної освіти в країнах Європи, що створює підґрунтя для адаптації кращих світових практик до українських реалій [7]. Додатково обґрунтовано прикладні поради щодо «інклюзивного вчителювання», де ключова роль відводиться розвитку здатності педагога до постійної рефлексії власної професійної діяльності [3]. Визначення ключових орієнтирів інклюзивної підготовки в європейському просторі дозволяє чіткіше окреслити проблемні зони національної системи вищої школи. Саме в цьому контексті виявлено, що попри значну кількість теоретичних напрацювань, існує низка суперечностей між зростаючими вимогами суспільства (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз суперечностей та проблем підготовки вчителів початкових класів до інклюзивної діяльності

Суперечність	**Сутність розриву**	**Наслідки для освітнього процесу**	**Напрями вдосконалення (за матеріалами досліджень)**
Розрив між теорією та практикою	Між високим рівнем володіння термінологією та дефіцитом досвіду безпосередньої взаємодії з дітьми, що мають порушення розвитку.	Виникнення психологічних бар'єрів, страху та невпевненості у студентів під час виходу на реальну педагогічну практику.	Збільшення годин на асистентську практику та впровадження тренінгових технологій безпосередньої взаємодії [6, 3].
Технологічна неготовність	Між декларацією важливості інклюзивного дизайну та недостатнім рівнем володіння методиками створення адаптивних цифрових ресурсів.	Нездатність педагога самостійно адаптувати навчальний контент та проєктувати універсальне цифрове середовище	Впровадження спеціальних курсів з інклюзивного дизайну та ІКТ-орієнтованої підготовки [11, 14, 16].

Суперечність	Сутність розриву	Наслідки для освітнього процесу	Напрями вдосконалення (за матеріалами досліджень)
Дефіцит психологічної підтримки	Між високим емоційним навантаженням в інклюзивному класі та відсутністю системного навчання методам психологічної саморегуляції.	Низька стресостійкість молодих фахівців, що призводить до швидкого професійного вигорання та демотивації.	Обов'язкове включення копінг-стратегій та технік психологічного розвантаження до змісту навчання [17].
Методична обмеженість оцінювання	Між потребою у гнучкому оцінюванні прогресу дитини з ООП та формальним підходом до діагностики навчальних досягнень.	Складнощі у розробці індивідуальних траєкторій розвитку та необ'єктивність у визначенні успішності учня.	Опанування критеріїв готовності до оцінювальної діяльності в інклюзивних умовах [8].

Систематизація виявлених суперечностей вказує на те, що ключовою перепоною у фаховому становленні майбутніх педагогів є домінування теоретико-центричного підходу над праксеологічним, що породжує невпевненість під час реальної взаємодії з дітьми з особливими потребами. Подолання технологічної неготовності та психологічних бар'єрів вимагає реструктуризації навчальних планів у бік посилення практичного складника, зокрема через впровадження симуляційних методик та тренінгів із використанням інклюзивного дизайну та асистивних технологій. Таким чином, розв'язання окреслених проблем вбачається у створенні цілісного освітньо-реабілітаційного простору у закладах вищої освіти, який би забезпечував гармонійне поєднання наукових знань із досвідом проектування адаптивного навчального середовища.

Висновки. Історико-логічний аналіз підтвердив, що трансформація інклюзивних підходів відбулася шляхом еволюційного переходу від клініко-орієнтованої медичної моделі, де акцент робився на діагнозі, до сучасної соціально-педагогічної парадигми. Це зумовило зміну вимог до педагога: від вузькоспеціалізованої корекційної підготовки до формування універсальних інклюзивних компетенцій, необхідних для роботи в неоднорідному класному колективі. Систематизація сучасних наукових розвідок дозволила виокремити ключові напрями підготовки вчителів, серед яких: нормативно-правове забезпечення, теоретичні засади формування професійної компетентності, розвиток навичок інклюзивного оцінювання та впровадження принципів інклюзивного дизайну для навчання в

епоху цифрових трансформацій. Встановлено, що інклюзивна підготовка сьогодні є інтегративним процесом, який поєднує педагогічні, психологічні та технологічні аспекти. На основі аналізу міжнародного досвіду, зокрема моделей європейських країн та республіки Польща, доведено ефективність поєднання практичних порад щодо «інклюзивного вчителювання» з розвитком здатності педагога до професійної рефлексії. Це створює надійне підґрунтя для адаптації світових практик до українських реалій та розширення вітчизняного методичного інструментарію. На основі проведеного аналізу встановлено, що ключові суперечності у професійному становленні педагогів зумовлені розривом між теоретичними знаннями та практичним досвідом взаємодії з дітьми з особливими потребами, що підкріплюється технологічною неготовністю до створення ергономічного середовища та дефіцитом психологічних копінг-стратегій для запобігання вигоранню.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та впровадженні праксеологічних моделей навчання, які б передбачали посилення практичного складника, оволодіння асистивними технологіями та формування високої психологічної стійкості майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії.

Література:

1. Козіброда Л. Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок XXI ст.). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 8 (102). С.15-27. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/015-027

2. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ. 2018. № 2. С. 164–169. https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.22

3. Orozco, I., & Moriña, A. How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. European Journal of Special Needs Education. 2023. 38(5). 1-16. http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688

4. Андрійчук Н. М. Проблема інклюзивної освіти в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. 3 (81). С. 36-39.

5. Politova, O., Pustovoichenko, D., Nataliia, H.,Yaroshchuk, K., Nenko, S. (2022). ICT-oriented training of future HEI teachers: A forecast of educational trends 2022-2024. *International Journal of Computer Science & Network Security*. 22(4). 387-393. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.45

6. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук; Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 44 с.

7. Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M., & Khomyk, T. Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Revista Eduweb*, 2022. 16(4), 32-41. https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/476

8. Волкова К. Сутність та критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. 3(67). С. 155–165. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-29

9. Kille-Speckter L., Nickpour F. The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *Digital Library*. 2022. 1-26 https://doi.org/10.21606/drs.2022.690

10. Собчук А. Зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в Республіці Польща до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Гельветика.* 2020. 5(34). С. 211-216. https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-5-32

11. Wilson, Nicky; Thomson, Avril; Thomson, Angus; Holliman, Alexander. Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, iced19. University of Strathclyde. 619-628. https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66

12. Chen H., Evans D., Luu B. Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 2023. 47. 1–13. https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1

13. Кольченко, К.О., Нікуліна, Г.Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. 10. С.12-21.

14. Mansur, H., Utama, A. H., Mohd Yasin, M. H., Sari, N. P., Jamaludin, K. A., & Pinandhita, F. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. Social Sciences, 12(1), 35. https://doi.org/10.3390/socsci12010035

15. Legg S, Jacobs K. Ergonomics for schools. *PMID.* 2008. 31(4).489-93. https://doi.org/10.3233/WOR-2008-00834

16. Kuts M. O., Lavrentieva O. O. Ergonomic aspects of computer-oriented pedagogical technologies implementation in teaching foreign languages to students of higher education institutions. *Educational Technology Quarterly*. 2022. 1. 88-104. https://doi.org/10.55056/etq.9

17. Kunikowski, S., Pichkur, M., & Stratan-Artyshkova, T. Future Teachers' Psychological Readiness for Inclusive Teaching: Coping-Strategies. *Science and education*. 2017. (12). 66–70. http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6584

18. Han C., Lei J. Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *Sage journals.* 2024. 14(3). https://doi.org/10.1177/21582440241272032

References:

1. Kozibroda L. (2020). Osnovni modeli orhanizatsii inkliuzyvnoi osvity v umovakh zahalnoosvitnoi shkoly (pochatok XXI st.). [Main models of inclusive education organization in general education schools (beginning of the 21st century)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii - Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 8 (102). 15-27. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/015-027 [in Ukrainian].

2. Borokhvina T. (2018). Inkliuzyvna osvita: genezys i osnovni pryntsypy. [Inclusive education: genesis and basic principles]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika - Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Series: Pedagogy*, 2. 164-169. https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.22 [in Ukrainian].

3. Orozco I., & Moriña A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5). 1-16. http://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688

4. Andriichuk N. M. (2015). Problema inkliuzyvnoi osvity v suchasnykh vitchyznianykh ta zarubizhnykh doslidzhenniakh. [The problem of inclusive education in modern domestic and foreign studies]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu - Bulletin of Zhytomyr State University, 3 (81). 36-39. [in Ukrainian].

5. Politova O., Pustovoichenko D., Nataliia H., Yaroshchuk K., Nenko S. (2022). ICT-oriented training of future HEI teachers: A forecast of educational trends 2022-2024. *International Journal of Computer Science & Network Security*, 22(4). 387-393. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.45

6. Demchenko I. I. (2016). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk. [Theoretical and methodological principles of preparing a future primary school teacher for professional activity in the conditions of inclusive education: abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Uman. [in Ukrainian].

7. Hordiichuk O., Nikolenko L., Shavel K., Zakharina M., & Khomyk T. (2022). Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Revista Eduweb*, 16(4), 32-41. https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/476

8. Volkova K. (2017). Sutnist ta kryterii hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. [The essence and criteria of readiness of future primary school teachers for assessment activities in the conditions of inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii - Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3(67). 155-165. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-29 [in Ukrainian].

9. Kille-Speckter L., Nickpour F. (2022). The Evolution of Inclusive Design; A First Timeline Review of Narratives and Milestones of Design for Disability. *DRS Digital Library*. 1-26. https://doi.org/10.21606/drs.2022.690

10. Sobchuk A. (2020). Zmist profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly v Respublitsi Polshcha do roboty v umovakh inkliuzii. [The content of professional training of future primary school teachers in the Republic of Poland for work in inclusion]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current issues of the humanities*, 5(34). 211-216. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/140-151 [in Ukrainian].

11.Wilson N., Thomson A., Thomson A., Holliman A. (2019). Understanding inclusive design education. International conference on engineering design, ICED19. 619-628. https://doi.org/10.1017/dsi.2019.66

12. Chen H., Evans D., Luu B. (2023). Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards universal design for learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47. 1-13. https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1

13. Kolchenko K.O., Nikulina H.F. (2013). Kontseptualni pidkhody do vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Conceptual approaches to the implementation of inclusive education in higher educational institutions]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy - Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 10. 12-21. [in Ukrainian].

14. Mansur H., Utama A. H., Mohd Yasin M. H., Sari N. P., Jamaludin K. A., & Pinandhita F. (2023). Development of inclusive education learning design in the era of society 5.0. *Social Sciences*, 12(1), 35. https://doi.org/10.3390/socsci12010035

15. Legg S., Jacobs K. (2008). Ergonomics for schools. Work, 31(4). 489-93. https://doi.org/10.3233/WOR-2008-00834

16. Kuts M. O., Lavrentieva O. O. (2022). Ergonomic aspects of computer-oriented pedagogical technologies implementation in teaching foreign languages to students of higher education institutions. *Educational Technology Quarterly*, 1. 88-104. https://doi.org/10.55056/etq.9

17. Kunikowski S., Pichkur M., & Stratan-Artyshkova T. (2017). Future Teachers' Psychological Readiness for Inclusive Teaching: Coping-Strategies. *Science and Education*, (12). 66-70. [in Ukrainian].

18. Han C., Lei J. (2024). Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *Sage Journals*, 14(3). https://doi.org/10.1177/21582440241272032

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 351:796

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1572-1586

Вакарчук Вікторія Олександрівна старший викладач кафедри фізичного виховання та спору Національного університету «Одеська політехніка», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0009-5414-3350

Леоненко Андрій Васильович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету, Суми, https://orcid.org/0000-0001-5132-9461

Бєсєда Володимир Вікторович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Національного університету «Одеська політехніка», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-4262-6629

Каліберда Олег Григорович старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Національного університету «Одеська політехніка», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0003-1058-1718

ФОРМУВАННЯ РУХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті розглянуто проблему формування рухової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору та зростання інтелектуальних навантажень. Актуальність дослідження зумовлена зниженням рівня рухової активності студентської молоді, що негативно впливає на фізичний, психоемоційний стан і професійну готовність майбутніх фахівців. Обґрунтовано, що рухова компетентність є важливою складовою ключових компетентностей, необхідних для гармонійного поєднання розумової й фізичної працездатності в процесі професійного становлення.

На основі аналізу науково-теоретичних і навчально-методичних джерел уточнено поняття «рухова компетентність», яку визначено як сукупність знань, умінь і навичок свідомої та коректної реалізації індивідуальної рухової потреби з метою збереження і зміцнення здоров'я. Виявлено суперечності між потребою підвищення рівня здоров'я здобувачів вищої освіти та недостатньою ефективністю чинної системи фізичного виховання, а також між необхідністю формування мотивації до рухової активності й обмеженістю організаційно-педагогічних умов освітнього середовища.

Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов формування рухової компетентності здобувачів вищої освіти. Запропоновано педагогічну модель, у центрі якої перебуває студент як суб'єкт освітнього процесу, та окреслено чотири етапи формування рухової компетентності: підготовчо-когнітивний, корекційно-формуючий, професійно-прикладний і підсумково-презентативний. Показано, що поетапне поєднання теоретичного, методичного та практичного компонентів фізичного виховання сприяє підвищенню фізичної та розумової працездатності, адаптивності й професійної готовності майбутніх фахівців.

Ключові слова: рухова компетентність, фізичне виховання, здобувачі вищої освіти, професійна готовність.

Vakarchuk Viktoriia Oleksandrivna Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Odesa Polytechnic National University, Odesa, https://orcid.org/0009-0009-5414-3350

Leonenko Andriy Vasylyovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture of Sumy State Pedagogical University, Sumy, https://orcid.org/0000-0001-5132-9461

Biesieda Volodymyr Viktorovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education and Sports, Odesa Polytechnic National University, Odessa, https://orcid.org/0000-0003-4262-6629

Kaliberda Oleg Grygorovych Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Odesa Polytechnic National University, Odesa, https://orcid.org/0009-0003-1058-1718

FORMATION OF MOTOR COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article addresses the problem of forming motor competence of higher education students in the context of digitalization, reduced physical activity, and increasing psycho-emotional stress. Modern educational transformations aimed at intellectualization and technological progress have led to a significant decrease in students' motor activity, which negatively affects their physical health, mental well-being, cognitive performance, and readiness for future professional activity. The relevance of the study is substantiated by contemporary educational strategies and the humanistic paradigm, according to

which the training of a competitive specialist is impossible without ensuring physical, functional, and motor readiness.

The purpose of the article is to determine the organizational and pedagogical conditions for the formation of motor competence of higher education students within the educational environment of higher education institutions. Based on the analysis of scientific, pedagogical, and methodological literature, the concept of "motor competence" is clarified as an integrative characteristic that combines theoretical knowledge, practical skills, and conscious realization of individual motor needs through various forms and means of physical culture.

The study substantiates that systematic physical activity contributes to the improvement of students' physical performance, emotional stability, cognitive functions, and adaptive potential under conditions of social uncertainty and professional stress. The article identifies contradictions between the need to strengthen students' health and the insufficient effectiveness of the existing physical education system, as well as between the need to motivate students for physical activity and the lack of appropriate organizational and pedagogical conditions.

Organizational and pedagogical conditions for the formation of motor competence are proposed, including a personality-oriented approach to a healthy lifestyle, motivation formation, theoretical and practical training, development of self-diagnosis and self-control skills, and optimization of the educational space. The formation of motor competence is implemented through four stages: preparatory-cognitive, corrective-formative, professional-applied, and final-presentational. The results confirm that the integration of motor and intellectual activities in the educational process ensures holistic professional development of future specialists.

Keywords: motor competence, physical education, higher education students, professional readiness.

Постановка проблеми. Вступ людства у нову епоху цифровізації і штучного інтелекту ставить перед ним нові орієнтири, які, перш за все, спрямовані на вдосконалення процесу освіти, підготовки висококваліфікованих фахівців, які мають системні та інтегративні знання для прийняття сучасних та компетентних рішень у своїй майбутній професійній діяльності.

В Україні є офіційні концептуальні документи та стратегії, спрямовані на модернізацію освіти [1, 2]. Вони охоплюють різні рівні освітньої системи: від загальної середньої освіти до вищої освіти, і спрямовані на приведення змісту, структури та практик освіти у відповідність до сучасних соціальних, економічних і євроінтеграційних вимог. Відповідно до вимог Європейського співтовариства професійна освіта в числі ключових компетенцій

повинна включати не тільки соціальну, соціально-інформаційну, когнітивну, а й рухову компетентність, в основі якої знаходиться коректна та продуктивна реалізація рухової потреби, як біологічної та соціальної необхідності людини, у збереженні та зміцненні себе як виду в природі [2].

Основною проблемою сучасних здобувачів освіти залишається низька фізична активність, що пов'язано зі збільшенням інформаційного потоку та зменшенням рухової практики внаслідок комп'ютеризації навчального процесу. Це формує передумови для розвитку гіподинамії, порушень функціонального стану організму, зниження рівня фізичної працездатності, погіршення психоемоційного стану та підвищення ризику виникнення хронічних захворювань [3, 4].

Отримання вищої освіти співвідноситься з періодом завершення біологічного дозрівання організму людини, упродовж якого провідного значення набуває соціальний розвиток особистості. Здобувачі вищої освіти, або студентство (як соціальна спільнота) перебувають під впливом багатьох факторів ризику. Вони частіше, ніж їхні ровесники з інших соціальних груп, страждають на різноманітні, нерідко комплексні захворювання, оскільки тривалий стан напруження, що виникає в окремій системі молодого організму як реакція на дисгармонію, може поширюватися й на інші системи [5]. У роботі Елвіна Тоффлера «Future Shock» описаний феномен відповіді організму молодої людини на невизначені умови майбутнього. Як зазначає «тофлерівська» концепція, «Future Shock» – це величезний стрес та дезорієнтація, викликані надлишком змін за короткий час; це явище він описує як раптове зіткнення людей із майбутнім, до якого вони не були готові [6]. Найчастіше такі стани, пов'язані з соціальною дезадаптацією і виникають на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти. Людина має обмежені адаптаційні можливості щодо нових соціальних умов, особливо в умовах стрімких соціальних змін. Труднощі пристосування до нового способу життя відображаються як у поведінкових реакціях, так і в стані здоров'я, що проявляється розвитком так званого «шоку зіткнення з майбутнім».

Останнім часом порушення адаптації спостерігається також у значної частини здобувачів вищої освіти останніх років навчання як випереджальне відображення зіткнення з невизначеністю майбутнього. Отже, це можна визначити як один з факторів, що негативно впливають на якість навчальної праці.

Виходом зі проблемної ситуації ми бачимо в новий стратегії формування рухової компетенції в процесі навчання у ЗВО як умови підтримки розумової та фізичної активності майбутніх висококваліфікованих професіоналів, що спонукало до нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недостатня рухова компетентність – характерна риса життя сучасного здобувача вищої освіти. Витрати часу на фізичну культуру на тиждень у середньому становлять 10,5 % За результатами досліджень гігієністів, до 82–85 % денного часу більшість студентів перебувають у статичному положенні, переважно сидячи [7]. Активне використання гаджетів сприяє довготривалому находженні у позі сидячи.

Онлайн-навчання, соціальні мережі та відеоігри часто замінюють фізично активні форми відпочинку. Поширення цифрових платформ для спілкування та розваг зумовлює зменшення часу, проведеного на свіжому повітрі, та рідшу участь у спортивних заняттях, що негативно впливає на рівень фізичної активності та загальний стан здоров'я [3, 8].

Регулярна фізична активність стимулює вироблення ендорфінів, що покращує емоційний стан. Недостатня рухова активність може спричиняти підвищену тривожність і депресивні прояви, а також негативно відображатися на когнітивних функціях, зокрема пам'яті та концентрації, через зниження кровообігу в мозку. У ряді досліджень встановлено, що у здобувачів вищої освіти, включених у систематичні заняття фізичною культурою та орієнтованих на високу рухову активність, виробляється певний стереотип режиму дня, підвищується впевненість поведінки, спостерігається розвиток престижних установок, високий життєвий тонус. Цій групі студентів більшою мірою притаманні почуття обов'язку, сумлінність, зібраність. Вони успішно взаємодіють у роботі, що потребує сталості, напруги, вільніше вступають у контакти, більш винахідливі, серед них частіше зустрічаються лідери, їм легше вдається самоконтроль [9].

На науково-теоретичному рівні актуальність проблеми обумовлена гуманістично орієнтованою освітньою парадигмою, де виховання гармонійно розвиненої особистості в процесі професійного становлення у ЗВО неможливе без формування рухової компетенції як необхідної умови безпеки здоров'я [7, 10, 11].

У педагогічній теорії та практиці достатньо розроблено організаційно-методичні підходи формування рухової компетенції як основи функціонування здорового способу життя здобувачів вищої освіти [12, 13, 14, 15].

На підставі проведеного теоретичного аналізу було уточнено теоретичне поняття «рухова компетентність», яке розглядається як сукупність сформованих теоретичних знань і практичних умінь щодо свідомої та коректної реалізації індивідуальної рухової потреби за допомогою різних форм і засобів фізичної культури як необхідної біологічної складової функціонування людського організму. Це, у свою чергу, сприяє підтримці та зміцненню здоров'я студентської молоді в процесі професійного

становлення у закладах вищої освіти та формуванню готовності до майбутньої суспільно-соціальної життєдіяльності [16, 17].

Водночас, для ефективного формування рухової компетентності здобувачів вищої освіти необхідним є створення відповідних педагогічних умов та організація освітнього простору таким чином, щоб у сукупності вони забезпечували гармонійну й продуктивну реалізацію професійного становлення студентів на основі єдності та взаємозв'язку рухового й інтелектуального потенціалу в процесі навчальної діяльності.

У процесі аналізу науково-дослідної та навчально-методичної літератури були виявлені протиріччя між:

- необхідністю підвищення та зміцнення загального стану здоров'я здобувачів вищої освіти та недостатньою продуктивністю чинного процесу фізичного виховання молоді у ЗВО;

- необхідністю формування мотивації молоді на активні заняття фізичною культурою та спортом у період навчання у ЗВО та недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов освітнього середовища для цього.

Виявлені протиріччя ведуть до проблеми пошуку шляхів, за яких майбутні професіонали могли б створювати умови для ефективного формування рухової компетенції в гармонійному поєднанні з навчальним процесом.

Мета статті – визначити організаційно-педагогічні умови формування рухової компетентності здобувачів вищої освіти в умовах освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Рухова компетенція є базовим компонентом здорового способу життя студентської молоді. Підготовка молоді до майбутньої професійної діяльності лежить в основі формування рухової компетенції здобувачів вищої освіти.

Формування знань, умінь та навичок рухової компетенції в процесі навчання в ЗВО здійснюється у системі фізичного виховання. Отже, цей процес постає як діяльна сторона фізичної культури, завдяки якій відбувається перетворення цінностей фізичної культури на особисте надбання молодої людини. Це знаходить своє відображення у покращенні здоров'я, підвищенні рівня розвитку фізичних якостей, рухової підготовленості, у більш гармонійному формуванні інтелектуального та фізичного потенціалу.

Незважаючи на великі можливості фізичної культури, її потенціалом користуються досить обмежено. Сьогодні склався певний стереотип сприйняття фізичної культури як явища примітивного та повністю розробленого [7]. Проте далеко не кожен розуміє суть управління біологічними процесами в організмі людини, хоча очевидно, що фізичні вправи впливають

насамперед саме на біологічні функції. Будь-яке фізичне навантаження є внеском у формування особистості, а система фізичних вправ справляє потужний вплив на біологічні, психологічні та інші можливості людини, які реалізуються через соціальні фактори [18]. Таким чином, фізкультурні знання мають глобальний характер і водночас містять велику кількість «білих плям». Одним із таких недостатньо досліджених питань є вивчення можливостей фізичної культури у формуванні готовності людини до соціально-професійної діяльності засобами формування рухової компетентності.

В основі рухової компетентності лежить рухова діяльність у всіх її різноманітних формах. Обмеження рухової активності знижує у здобувачів вищої освіти не лише фізичну, а й розумову працездатність, оскільки відбувається скорочення імпульсів від м'язів до рухових центрів кори головного мозку.

В умовах сучасності важливим є рівень підготовленості людини до професійної діяльності, заснованої на активних розумових процесах. Така діяльність включає як навчальний процес і інтелектуальну працю, так і фізичну активність, яка є результатом управлінської діяльності центральної нервової системи. Нині особливо актуальною є розумова готовність здобувачів вищої освіти до навчання та майбутньої професійної діяльності. Поєднання розумової та фізичної працездатності у майбутніх професіоналів розглядається як одна з вищих форм індивідуальної адаптації, що підвищує здатність організму пристосовуватися до різних факторів професійного середовища [5].

Розумова та фізична готовність визначається як сукупність властивостей людини, що забезпечують виконання певних дій у визначений час із заданою ефективністю відповідно до вимог конкретної професійної діяльності. Очевидно, що компоненти розумової та фізичної готовності взаємопов'язані й охоплюють як когнітивні, так і динамічні (рухові) функції. Фізична, розумова та професійна діяльність будь-якого фахівця розгортається у двох основних сферах: з одного боку, у взаємодії з предметною складовою конкретної праці, з іншого – у процесі спілкування з колегами, керівниками та підлеглими.

Ці сфери вдосконалюються в процесі психологічної підготовки, яка є складовою формування рухової компетентності та відображає рефлекторно-емоційну готовність студентської молоді.

З наведеного визначення готовності до професійної діяльності можна виділити три складника: теоретичний, функціональний та руховий. Варто зазначити, що у структурі фізичної готовності також розрізняють функціональний і руховий компоненти [18].

Кожний складник цього поняття характеризується власними параметрами та критеріями оцінки:

1. Теоретична готовність – сукупність кількісних (успішність, кількісні характеристики пам'яті та уваги) та якісних параметрів (ерудиція, інтелект, обсяг спеціальних знань) залежно від працездатності основних функціональних систем, мотивації та довкілля.

2. Функціональна готовність – певні кількісні показники, отримані під час тестування розумової працездатності та нейродинаміки залежно від типу статури, темпераменту та характеристик рухової активності.

3. Рухова компонента – кількісні характеристики спеціальних рухових якостей (що виявляються з урахуванням сили, швидкості, витривалості, гнучкості і спритності), які необхідні для матеріального втілення знань і умінь у сфері професійної діяльності залежно від показників загальної фізичної працездатності.

Таким чином, з одного боку, підвищення вимог до професійної готовності молоді зумовлено прогресивними тенденціями розвитку сфер праці, освіти, дозвілля та свідчать про надзвичайну значущість формування рухової компетенції. З іншого боку, відзначається низький рівень її функціонування, що не дає молодій людині запасу міцності у вигляді здоров’я, функціональної підготовленості, психічної стійкості та емоційної задоволеності. А це не дозволяє молоді реалізовувати весь свій потенціал до ефективного протистояння несприятливим умовам довкілля та труднощам, пов’язаним із соціально-політичними та економічними факторами сучасного стану в Україні.

Організацію освітнього простору щодо формування рухової компетентності в ЗВО доцільно представити у вигляді умовної педагогічної моделі, у центрі якої перебуває здобувач вищої освіти як суб’єкт освітнього процесу. У межах цієї моделі може успішно здійснюватися цілеспрямована діяльність у напрямі забезпечення взаємозв’язку розумової та рухової діяльності. Орієнтація здобувачів вищої освіти на формування рухової компетентності у контексті їхнього професійного становлення реалізується поступово й поетапно в освітньому просторі ЗВО. Це загалом сприяє актуалізації емоційно-ціннісного ставлення студентської молоді до рухової активності, фізичного здоров’я та усвідомлення необхідності цілеспрямованого розвитку рухової компетентності.

Соціологічний і педагогічний аналіз ставлення здобувачів вищої освіти до фізичного виховання свідчить про його переважно формально-пасивний характер, що зумовлює потребу корекції наявної негативної ситуації [7]. Формування у студентської молоді стійкої мотивації до рухової активності та здорового способу життя, а також підвищення соціально-

поведінкового статусу фізичної культури є актуальним завданням комплексної підготовки висококваліфікованих професіоналів.

Освітній компонент «Фізичне виховання», який реалізується у закладах вищої освіти, за своїм змістом і завданнями не повною мірою відповідає сучасним вимогам професійної підготовки фахівців, оскільки студентам часто бракує чіткого орієнтира, спрямованого на гармонійний розвиток фізичного та інтелектуального потенціалу. Таким інтегративним орієнтиром має виступати більш високий рівень знань про фізичну культуру, здоров'я та здоровий спосіб життя, узагальнений у понятті рухової компетентності.

На підставі аналізу наукової та навчально-методичної літератури, а також з урахуванням сучасних вимог до системи фізичного виховання молоді у ЗВО, було розроблено організаційно-педагогічні умови формування рухової компетентності студентів у процесі навчальної та повсякденної діяльності.

Організаційно-педагогічні умови передбачають можливість надати знання науково-біологічних та практичних засад фізичної культури та здорового способу життя; сформувати мотиваційно-ціннісні відносини до здоров'я, встановлення на здоровий спосіб життя; навчити володіти системою практичних умінь та навичок, які забезпечують збереження здоров'я особистості, долучити здобувачів вищої освіти до здорового способу життя у процесі навчання.

Вважається, що лише на 10% здоров'я залежить від охорони здоров'я, медичної активності (позначається неефективність особистих та громадських профілактичних заходів, низька якість медичної допомоги, невчасність її надання). Істотно велику роль (близько 20%) грає біологія людини, генетика (схильність до спадкових та дегенеративних хвороб). Схожий вплив (близько 20%) надає зовнішнє середовище, природно-кліматичні умови (забруднення повітря та води канцерогенами; інші забруднення повітря, води та ґрунту; різка зміна атмосферних явищ; підвищені гіліокосмічні, магнітні та інші випромінювання та спалахи). Але найбільший негативний вплив на здоров'я (близько 50%) може мати неправильний спосіб життя: шкідливі умови праці, погані матеріально-побутові умови, стресові ситуації, гіподинамія, неміцність сімей, самотність, низький освітній та культурний рівень, надмірно високий рівень урбанізації, незбалансоване неритмічне харчування, куріння, зловживання алкоголем та ліками тощо [5, 7, 15, 18].

Отже, при формуванні змісту програмно-методичного забезпечення формування рухової компетенції здобувачів вищої освіти необхідно керуватися такими організаційно-педагогічними положеннями:

- організація особистісно-орієнтованого здорового способу життя з урахуванням індивідуальних психофізичних рис індивідуумів;
- діагностика рівня та соціальних можливостей здоров'я з урахуванням індивідуальних конституційних та соціально-духовних особливостей особистості;
- організація системи рекреаційних заходів зміцнення та підтримки здоров'я та створення фізично-розвивальних умов для здобувачів вищої освіти;
- вибір оптимальних, сучасних та адекватних методів, форм та засобів зміцнення здоров'я молоді з урахуванням віку, статі, психотипу, регіону, соціального екологічного середовища;
- формування індивідуальних потреб особистості та професійного становлення на основі знання власних можливостей та особливостей соматичного, психічного, інтелектуального, духовного та соціального здоров'я;
- навчання методів самодіагностики, самооцінки, самоконтролю та самокорекції психосоматичного статусу організму на всіх етапах життєдіяльності;
- формування духовно-моральних та соціальних орієнтирів, визначальних здоров'я та добробут особистості у кожному віковому періоді;
- оптимізація соціально-гігієнічних умов життєдіяльності студентів у процесі навчання у ЗВО.

До змісту програмно-методичного забезпечення формування рухової компетенції студентів мають увійти такі розділи:

- теоретичний (основи знань про фізичну та спортивну культуру, здоровий спосіб життя та здоровий стиль поведінки, загальна культура здоров'я, рухова культура, теоретичні основи рухової компетенції та ін.), основна мета якого полягає у формуванні у здобувачів вищої освіти інформаційно-пізнавального, професійно-особистісного та емоційно-ціннісного ставлення до формування рухової компетенції у процесі навчання;
- методичний розділ (у якому міститься матеріал спрямований на формування методичних знань та умінь занять фізичною культурою, спортом, здоровим способом життя та ін.);
- практичний розділ спрямований на формування рухових умінь та навичок у студентів для занять різними видами спорту, участі у масових змаганнях, спартакіадах, валеадах, конкурсах та ін.

Формування рухової компетенції має здійснюватися послідовно:

1 етап (підготовчо-когнітивний) – проводиться комплексне обстеження стану здоров'я здобувачів вищої освіти, оцінка загальних

теоретичних знань та практичних умінь, формування програмно-методичного матеріалу для корекції вихідних показників;

2 етап (корекційно-формуючий) – формування теоретичних знань та практичних умінь занять фізичної культури та спортом, вибір теми проєкту «Мій індивідуальний стиль здорового способу життя»;

3 етап (професійно-прикладний) – вибір та заняття різними видами спорту, виконання спортивних розрядів, подальше вдосконалення теоретичних та практичних навичок та умінь занять фізичною культурою, здоровим способом життя та ін.;

4 етап (підсумково-презентативний) – активна участь у різних спортивно-масових змаганнях, конкурсах здоров'я, валеадах, оцінка загальної сформованості рухової компетенції, загальні рекомендації щодо подальшого формування рухової компетенції щодо майбутньої професійної діяльності.

У процесі фізичного виховання здобувачів вищої освіти заняття мають носити більш специфічний характер, де поетапно, згідно з базовими завданнями, здійснюється продуктивне та динамічне формування рухової компетенції. Форми організації студентів: індивідуально-самостійна робота на заняттях та в домашніх умовах над авторським проєктом стилю здорового способу життя, виступи на науково-практичних конференціях, захист індивідуального стилю здорового способу життя, оцінювання та самооцінювання досягнень.

Висновки. Рухова компетентність є базовим компонентом здорового способу життя молоді та важливою складовою підготовки до майбутньої професійної діяльності. Вона поєднує знання, уміння та навички щодо свідомого використання фізичної активності, що забезпечує гармонійний розвиток фізичного та інтелектуального потенціалу здобувачів вищої освіти.

Формування рухової компетентності здійснюється у системі фізичного виховання закладів вищої освіти та включає поетапний розвиток теоретичної, функціональної та рухової складових. Це сприяє підвищенню фізичної працездатності, покращенню стану здоров'я, зниженню нервово-психічної втоми та розвитку адаптивності студентів до соціальних і професійних умов.

Розроблені організаційно-педагогічні умови формування рухової компетентності включають: створення особистісно-орієнтованого здорового способу життя, систему рекреаційних та фізкультурних заходів, мотиваційне та теоретично-практичне навчання, формування навичок самодіагностики, самоконтролю та самокорекції психофізичного стану. Формування рухової компетентності реалізується у чотири етапи: підготовчо-когнітив-

ний, корекційно-формуючий, професійно-прикладний та підсумково-презентативний. Поетапне поєднання теоретичного, методичного та практичного навчання забезпечує цілісну підготовку здобувачів вищої освіти до активної фізичної та професійної діяльності.

Ефективна реалізація зазначених заходів сприяє не лише фізичному розвитку здобувачів вищої освіти, а й підвищенню їх соціальної активності, психологічної стійкості, комунікабельності та здатності до самоконтролю, що є невід'ємною складовою сучасної професійної підготовки.

Література:

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (дата звернення: 08.01.2026).

2. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2030 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/525-2025-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text (дата звернення: 08.01.2026).

3. Кузьмич М. В., Ріслінг Р. С., Калиниченко О. М., Вакарчук В. О., Мусаелян Л. Б. Вплив цифровізації та технологічного прогресу на фізичну активність студентів. Olympicus. 2024. № 2. С. 120-125.

4. Гнатюк В. В., Горицька, О. В., Матвійчук, А. В. Роль адаптивно-цифрового середовища закладу вищої освіти у формуванні професійної компетентності студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2021. №31. С. 225-237.

5. Toffler A. Future Shock . New York, 1970.

6. Подгорна В. В., Кокотєєва А. С., Бочков П. М. Залежність психоемоційного стану студентів у період адаптації до навчання в закладі вищої освіти від рівня фізичної підготовленості. Olympicus. 2023. № 3. С. 138-144.

7. Подгорна В. В., Ріслінг Р.С., Бобошко В.В. Шляхи вдосконалення фізичного виховання студентської молоді засобами спортивно-ігрової діяльності в період демократізації і гуманізації освіти. Olympicus. 2023. № 2. С. 47-52

8. Землянська О. В., Третякова Л. Д., Праховнік Н. А., Семененко Р. Ю. Вплив дистанційної форми навчання на психічне та фізичне здоров'я студента. Енергозбереження та промислова безпека: виклики та перспективи : науково-технічний збірник: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (2–3 червня 2020 року, м. Київ). Київ : Основа, 2020. С. 280–286.

9. Подгорна В. В., Смолякова І. Д., Дроздова К. В. Вплив специфіки спортивної діяльності на виховання міжособистісного спілкування та колективної взаємодії студентів Modern management: theories, concepts, implementation : Monograph / Editors: Marian Duczmal, Tetyana Nestorenko. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2021. P. 286–294.

10. Гладощук О.Г. Вищий навчальний заклад як середовище з формування фізкультурно-оздоровчої самоорганізації студентської молоді. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. № 1. С. 292-295.

11. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теорія і технологія. Київ, 2003.

12. Подгорна, В. В., Кокотєєва А. С., Гибескул О. С. Теоретичне обґрунтування методів та засобів фізичної культури для підготовки студентів до громадської діяльності в екстремальних умовах воєнного часу. Перспективи та інновації науки. 2022. №4. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-273-284

13. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. Габітус. 2020. Випуск 16. С. 233-237. DOI https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.16.38

14. Коробов М. Реалізація компетентнісного потенціалу освітньої галузі «Фізична культура» Державного стандарту базової середньої освіти в адаптаційному циклі (5–6 клас). Педагогічний вісник. Фізична культура. 2022. № 1-2. С. 189-194.

15. Чижик Є. С. Сучасні здоров'язбережувальні технології в освіті та популяризація здорового способу життя. Актуальні проблеми фізичного розвитку сучасної молоді у період воєнного стану : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 28 листопада 2024 р.). Кривий Ріг, 2024. С. 120-122.

16. Переверзєва С., Алєксєєв О. Оптимізація навчально-виховного процесу з фізичного виховання. Актуальні проблеми фізичного розвитку сучасної молоді у період воєнного стану : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 28 листопада 2024 р.). Кривий Ріг, 2024. С. 31–33.

17. Нестеренко О. М., Шпітун І. І., Бабич Т. М. Інноваційні підходи до викладання фізичної культури в закладах вищої освіти: підвищення ефективності навчання та розвитку фізичних якостей студентів. Академічні візії. 2024. № 35. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/document%20(4).pdf (дата звернення: 11.06.2025).

18. Подгорна В. В. Навчальний посібник «Фізична культура в ІТ-сфері» для здобувачів спеціальностей галузі знань 12 Інформаційні технології / уклад. В. В. Подгорна, О. А. Блажко, В. В. Бєсєда, А. С. Кокотєєва, В. С. Марчук ; Нац. ун-т "Одеська політехніка". Одеса, 2024. 167 с.

References:

1. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period up to 2021. [Legislation of Ukraine] (Decree of the President from 25.06.2013 No. 344/2013). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (Accessed: 08 Jan. 2026).

2. Concept of the State Targeted Social Programme for the Development of Physical Culture and Sport for the Period up to 2030 [Cabinet of Ministers of Ukraine] (Resolution No. 525-r of 30 May 2025). Kyiv. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/525-2025-%D1%80?utm_source=chatgpt.com#Text (Accessed 08 Jan. 2026).

3. Kuzmych, M. V. (2024). Vplyv tsyfrovizatsiyi ta tekhnolohichnoho prohresu na fizychnu aktyvnist′ studentiv [Impact of digitalization and technological progress on students' physical activity]. *Olympicus*, 2, 120-125 [in Ukrainian].

4. Hnatiuk, V.V., Horytska, O.V., Matviichuk, A.V. (2021). Rol adaptyvno-tsyfrovoho seredovyshcha zakladu vyshchoi osvity u formuvanni profesiinoi kompetentnosti studentiv [The role of the adaptive digital environment of the institution of higher education in the formation of professional competence of students.]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka - Pedagogical education: theory and practice*, 31, 225-237 [in Ukrainian].

5. Toffler, A. (1970) Future Shock. New York [in English].

6. Podhorna, V., Kokotieieva, A., & Bochkov, P. (2023). Zalezhnist′ psykho-emotsiynoho stanu studentiv u period adaptatsiyi do navchannya v zakladi vyshchoyi osvity vid rivnya fizychnoyi pidhotovlenosti [Dependence of students' psycho-emotional state during

adaptation to higher education on the level of physical fitness]. *Olympicus*, 3, 138-144 [in Ukrainian].

7. Podhorna, V., Rissling, R., & Boboshko, V. (2023). Shlyakhy vdoskonalennya fizychnoho vykhovannya students′koyi molodi zasobamy sportyvno-ihrovoyi diyal′nosti v period demokratizatsiyi i humanizatsiyi osvit [Ways to improve physical education of students through sports and game activities in the period of democratization and humanization of education]. *Olympicus*, 2, 47-52 [in Ukrainian].

8. Zemlianska, O. V., Tretiakova, L. D., Prakhovnik, N. A., Semenenko, R. Y. (2020). Vplyv dystantsiynoyi formy navchannya na psykhichne ta fizychne zdorov″ya studenta [Influence of distance learning on mental and physical health of students]. *Enerhozberezhennya ta promyslova bezpeka: vyklyky ta perspektyvy : naukovo-tekhnichnyy zbirnyk: materialy III Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiy – Energy Saving and Industrial Safety: Challenges and Prospects: scientific and technical collection: proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (pp 280-286).* Kyiv: Osnova [in Ukrainian].

9. Podhorna, V.V., Smolyakova, I.D. & Drozdova, K.V. (2022). Vplyv spetsyfiky sportyvnoyi diyal'nosti na vykhovannya mizhosobystisnoho spilkuvannya ta kolektyvnoyi vzayemodiyi studentiv [The influence of the specifics of sports activities on the education of interpersonal communication and collective interaction of students.]. Modern management: theories, concepts, implementation : Monograph / Editors: Marian Duczmal, Tetyana Nestorenko. Opole. P. 286–294 [in Ukrainian].

10. Hladoshchuk, O.H. (2018). Vyshchyy navchal'nyy zaklad yak seredovyshche po formuvannyu fizkulturno-ozdorovchoyi samoorhanizatsiyi studentskoyi molodi [Higher educational institution as an environment for the formation of physical culture and health self-organization of student youth]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu - Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, 1, 292–295 [in Ukrainian].

11. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannya osobystosti: u 2 kn. Kn. 1 : Osobystisno oriyentovanyy pidkhid: teoriya i tekhnolohiya [Personality Education: In 2 books. Book 1: Personality-Oriented Approach: Theory and Technology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

12. Podhorna, V., Kokotieieva, A., & Hybeskul, O. (2022). Teoretychne obgruntuvannya metodiv ta zasobiv fizychnoyi kul′tury dlya pidhotovky studentiv do hromads′koyi diyal′nosti v ekstremal′nykh umovakh voyennoho chasu [Theoretical substantiation of methods and means of physical culture for preparing students for civic activity in extreme conditions of wartime]. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky – Perspectives and Innovations of Science*, 4, 273–284. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-273-284 [in Ukrainian].

13. Miloradova, N. E., Shevchenko V. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichna osnova doslidzhennia profesiinoi kompetentnosti osobystosti [Competence-based approach as a methodological basis for the study of professional competence of an individual]. *Habitus - Habitus,* 16, 233-237. DOI https://doi.org/ 10.32843/2663-5208.2020.16.38 [in Ukrainian].

14. Korobov, M. (2022). Realizatsiya kompetentnisnoho potentsialu osvitn′oyi haluzi «Fizychna kul′tura» Derzhavnoho standartu bazovoyi seredn′oyi osvity v adaptatsiynomu tsykli (5–6 klas) [Realization of the competency potential of the educational field «Physical Culture» of the State Standard of Basic Secondary Education in the adaptation cycle (grades 5–6)]. *Pedahohichnyy visnyk. Fizychna kul'tura – Pedagogical Bulletin. Physical Culture*,1-2, 189–194 [in Ukrainian].

15. Chyzyk, Ye. S. (2024). Suchasni zdorov'yazberezhuval′ni tekhnolohiyi v osviti ta populyaryzatsiya zdorovoho sposobu zhyttya [Modern health-saving technologies in education

and popularization of a healthy lifestyle]. *Aktual'ni problemy fizychnoho rozvytku suchasnoyi molodi u period voyennoho stanu : zb. materialiv nauk.-prakt. konf. – Actual Problems of Physical Development of Modern Youth during Martial Law: proceedings of the scientific and practical conference* (pp 120-122). Kryvyi Rih [in Ukrainian].

16. Pereverzieva, S., Alieksieiev, O. (2024). Optymizatsiya navchal′no-vykhovnoho protsesu z fizychnoho vykhovannya [Optimization of the educational process in physical education]. *Aktual'ni problemy fizychnoho rozvytku suchasnoyi molodi u period voyennoho stanu : zb. materialiv nauk.-prakt. Konf. – Actual Problems of Physical Development of Modern Youth during Martial Law: proceedings of the scientific and practical conference* (pp 31-33). Kryvyi Rih. [in Ukrainian].

17. Nesterenko, O. M., Shpitun, I. I. & Babych, T. M. (2024). Innovatsiyni pidkhody do vykladannya fizychnoyi kul′tury v zakladakh vyshchoyi osvity: pidvyshchennya efektyvnosti navchannya ta rozvytku fizychnykh yakostey studentiv [Innovative approaches to teaching physical culture in higher education institutions: improving the effectiveness of teaching and development of students' physical qualities]. *Akademichni viziyi – Academic Visions*, 35. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/document%20(4).pdf [in Ukrainian].

18. Podhorna, V. (Ed.). (2024). Fizychna kul′tura v IT-sferi [Physical culture in the IT field]. *Nats. un-t "Odes'ka politekhnika" – Odesa Polytechnic National University*. Odesa [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.014:352

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1587-1600

Васиньова Надія Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, https://orcid.org/0000-0002-7019-0247

Володавчик Вікторія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Лубни, https://orcid.org/0000-0002-8471-7548

УНІВЕРСИТЕТСЬКО-ГРОМАДСЬКА ВЗАЄМОДІЯ У КОНТЕКСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне осмислення розвитку університетсько-громадської взаємодії у контексті імплементації концепції відкритої науки як одного з ключових напрямів трансформації сучасної науково-освітньої політики. Актуальність дослідження зумовлена процесами цифровізації науки, посиленням вимог до відкритості та прозорості наукової діяльності, а також зростанням ролі університетів у сталому розвитку територіальних громад, зокрема в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови України.

Авторами уточнено зміст поняття «університетсько-громадська взаємодія» як сукупності інституційних, комунікативних і партнерських форм співпраці університетів з територіальними громадами, що корелює з міжнародним концептом university–community engagement. Проаналізовано еволюцію наукових підходів до розуміння відкритої науки, її принципів і практик, а також обґрунтовано її багатовимірний характер як «парасолькового» концепту, що охоплює відкритий доступ до публікацій, відкриті дослідницькі дані, прозорі дослідницькі процеси, цифрові інструменти наукової комунікації та громадянську науку.

На основі міжнародної таксономії FOSTER доведено, що інструменти відкритої науки формують логічно взаємопов'язану систему, яка створює інституційні та організаційні передумови для розвитку університетсько-громадської взаємодії. Встановлено, що відкритий доступ і відкриті дослідницькі дані забезпечують прозорість і доступність наукових результатів для територіальних громад, тоді як інструменти наукової комунікації та

громадянська наука сприяють переходу від одностороннього трансферу знань до партнерських моделей спільного продукування й використання наукових результатів у практиках місцевого та регіонального розвитку.

Зроблено висновок, що імплементація концепції відкритої науки виступає теоретичною та методологічною основою інституалізації університетсько-громадської взаємодії, розширення соціального виміру науки та формування відкритого міжуніверситетського науково-дослідного середовища.

Ключові слова: університет, територіальна громада, цифрова трансформація, розвиток, університетсько-громадська взаємодія, відкрита наука, інструменти відкритої науки, міжуніверситетська співпраця, науково-дослідне середовище, соціальний вимір науки, сталий розвиток.

Vasynova Nadiia PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Public Service and Management of Educational Institutions, State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Lubny, https://orcid.org/0000-0002-7019-0247

Volodavchyk Viktoriia PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Public Service and Management of Educational Institutions, State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Lubny, https://orcid.org/0000-0002-8471-7548

UNIVERSITY-COMMUNITY INTERACTION IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE OPEN SCIENCE CONCEPT

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the development of university-community interaction in the context of implementing the concept of open science as one of the key areas of transformation of modern scientific and educational policy. The relevance of the study is determined by the processes of digitalisation of science, increased requirements for openness and transparency of scientific activity, as well as the growing role of universities in the sustainable development of local communities, particularly in the context of martial law and post-war reconstruction in Ukraine.

The authors clarify the meaning of the concept of ‘university-community interaction’ as a set of institutional, communicative and partnership forms of cooperation between universities and territorial communities, which correlates with the international concept of university-community engagement. The evolution of scientific approaches to understanding open science, its principles and practices is analysed, and its multidimensional nature as an ‘umbrella’

concept covering open access to publications, open research data, transparent research processes, digital tools for scientific communication and citizen science is substantiated.

Based on the international FOSTER taxonomy, it is proven that open science tools form a logically interconnected system that creates institutional and organisational prerequisites for the development of university-community interaction. It has been established that open access and open research data ensure the transparency and accessibility of scientific results for local communities, while scientific communication tools and citizen science facilitate the transition from unilateral knowledge transfer to partnership models of joint production and use of scientific results in local and regional development practices.

It is concluded that the implementation of the concept of open science serves as a theoretical and methodological basis for the institutionalisation of university-community interaction, the expansion of the social dimension of science, and the formation of an open inter-university research environment.

Keywords: university, territorial community, digital transformation, development, university-community interaction, open science, open science tools, inter-university cooperation, research environment, social dimension of science, sustainable development.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та цифрової трансформації наукової діяльності межа між фундаментальними й прикладними дослідженнями поступово стирається, що зумовлює активізацію міждисциплінарної співпраці та трансформацію моделей продукування наукових знань у напрямі відкритості, доступності й залучення різних соціальних груп до наукового процесу. Відкритість наукової діяльності водночас набуває статусу важливої складової наукової політики та ключової передумови формування інноваційних екосистем, спроможних адекватно реагувати на суспільно значущі виклики сучасності.

У межах зазначених трансформацій «відкрита наука» розглядається не лише як інструмент модернізації наукової комунікації та обміну знаннями, а й як чинник посилення соціального виміру науки, що сприяє налагодженню взаємодії університетів із регіональними спільнотами, органами влади, бізнесом та іншими стейкхолдерами [18].

Особливої актуальності ці процеси набувають у контексті розвитку університетсько-громадської взаємодії, у межах якої відкриті наукові практики виступають платформою для спільного продукування знань, поширення результатів досліджень, інтеграції наукових напрацювань із локальними потребами територіальних громад та підвищення довіри до наукової діяльності як інструменту сталого розвитку територій. В умовах

воєнного стану та післявоєнної відбудови України така взаємодія набуває особливого значення, оскільки сприяє мобілізації наукового потенціалу університетів для розв'язання суспільно значущих проблем, підтримки стійкості громад і відновлення соціально-економічної інфраструктури. Зазначені тенденції актуалізують потребу в теоретичному осмисленні механізмів впливу інструментів відкритої науки на розвиток університетсько-громадської взаємодії як новітнього феномена науково-освітньої політики та суспільної практики.

У статті термін «університетсько-громадська взаємодія» використовується для позначення сукупності партнерських, комунікативних та інституційних форм співпраці університетів та територіальних громад, що концептуально відповідає міжнародному поняттю «university–community engagement» [16].

Мета статті полягає в обґрунтуванні ключових ідей, що визначають теоретичні засади розвитку взаємодії університетів і територіальних громад у контексті імплементації концепції відкритої науки, а також у виокремленні інструментів відкритої науки та визначенні їхнього співвідношення у формуванні ефективних моделей співпраці між університетами та громадою.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння і систематизації, що дало змогу опрацювати наукові джерела з проблематики, зокрема визначити сутність відкритої науки та основні напрями дослідження відкритих наукових практик у міжнародному й національному науковому дискурсі.

Метод моделювання було використано для побудови концептуальної схеми механізмів впливу інструментів відкритої науки у контексті розвитку університетсько-громадської взаємодії. Метод узагальнення – для формулювання висновків щодо теоретичних засад впливу відкритої науки на розвиток партнерської взаємодії між університетами та територіальними громадами.

Стан дослідження проблеми. У сучасному науковому дискурсі проблематика відкритої науки активно досліджується в різних аспектах, що відображає зростання інтересу до неї як чинника трансформації наукової діяльності. Значна частина зарубіжних досліджень присвячена аналізу ролі відкритого обміну науковими результатами, дослідницькими даними та методологіями у прискоренні наукових процесів і підвищенні ефективності досліджень [28].

Окремий масив наукових праць (R. Vicente-Saez; C. Martinez-Fuentes; M. Bertram; S. Parsons et al.), зосереджений на вивченні структурних компонентів відкритої науки, зокрема відкритого доступу до наукових

публікацій, відкритих дослідницьких даних, відкритих методів, громадянської науки та нових форматів наукової комунікації [14; 24; 27].

У працях окремих авторів розглядається освітній і культурний вимір відкритої науки, зокрема навчання дослідників через залучення до відкритих дослідницьких практик та проєктно орієнтованих форм наукової діяльності [25]. Історико-теоретичні дослідження R. Merton [22] заклали підґрунтя для осмислення відкритості науки як складової нормативної системи наукової діяльності, пов'язаної з демократичними цінностями, публічністю наукового знання та принципом комуналізму науки. У свою чергу, у працях D. Chubin [17] акцентовано увагу на еволюції соціальних норм науки та впливі суспільно-політичних і комунікативних чинників на формування моделей наукової взаємодії, що згодом набули розвитку в умовах цифровізації та трансформації наукової комунікації.

Слід позитивно відмітити, що в українському науковому просторі дослідження відкритої науки зосереджені переважно на питаннях інституційних умов її впровадження, управлінських механізмів, підвищення дослідницької спроможності університетів, забезпечення прозорості та академічної доброчесності наукової діяльності (О. Бородієнко, І. Драч, В. Луговий, О. Петроє) [5; 8]

Важливим доповненням до розгляду цієї проблематики є наукові наробки Н. Васиньової, О. Кравченко, К. Трими та Є. Хрикова [3; 6–7; 10], які обґрунтовують потенціал взаємодії науки й публічної влади, закладів вищої освіти та територіальних громад у контексті розв'язання суспільно значущих проблем регіонального розвитку. Зокрема, Н. Васиньова [1–2], у своїх дослідженнях акцентує увагу на ролі партнерської взаємодії університетів і територіальних громад в умовах воєнного стану в Україні, підкреслюючи її значення для забезпечення стійкості освітньо-наукових інституцій та підтримки місцевого розвитку. Ураховуючи значні добутки вчених, аналіз наукових джерел засвідчує, що питання впливу інструментів і практик відкритої науки на розвиток партнерської взаємодії університетів із різними групами стейкхолдерів, громадою залишаються недостатньо вивченими та систематизованими, що зумовлює актуальність подальших теоретичних досліджень у цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. Упродовж 1970–1980-х років термін використовувався фрагментарно та без чіткого концептуального наповнення [23]. Концептуалізація відкритої науки як цілісного руху відбулася на початку XXI століття в умовах цифровізації науки, ключовим етапом якої стало ухвалення Будапештської ініціативи відкритого доступу (2002), що закріпила принцип вільного доступу до наукових публікацій як основу сучасної моделі наукової комунікації [15].

На думку зарубіжних учених M. Woelfle, P. Olliaro та M. H. Todd [28], відкрита наука є рухом, що забезпечує відкритість і доступність наукових досліджень через мережі співпраці, тоді як S. Parsons, F. Azevedo, M. M. Elsherif та ін [24; 27]. розглядають її як багатовимірну систему практик відкритого наукового обміну. У свою чергу, R. Vicente-Saez і C. Martinez-Fuentes визначають відкриту науку як інтегровану концепцію, спрямовану на посилення наукового розвитку та суспільного впливу науки [27].

За англомовною Wikipedia, відкрита наука (Open Science) – це рух, спрямований на забезпечення прозорості та доступності наукових досліджень, зокрема наукових публікацій, дослідницьких даних, фізичних зразків і програмного забезпечення, для різних рівнів суспільства шляхом розвитку мереж співпраці [23].

У сучасних дослідженнях «відкрита наука» розглядається як некодифікована та багатовимірна концепція, що не має уніфікованого визначення чи усталених індикаторів оцінювання, проте охоплює сукупність принципів і практик, спрямованих на інтенсифікацію наукового розвитку та підвищення відкритості науки для суспільства [23]. Так у науковому дискурсі дефініція охоплює як питання відкритого доступу до публічно фінансованих наукових результатів (зокрема наукових публікацій і дослідницьких даних), так і підходи, спрямовані на подолання розриву між наукою та суспільством (наприклад, громадянську науку), а також розвиток відкритих інструментів і платформ для наукової співпраці [13].

За позицією Т. Ярошенко, О. Сербіна та О. Ярошенко, «відкрита наука не є принципово новим явищем, а постає як еволюційний етап розвитку наукової діяльності, що передбачає більш відкритий і прозорий підхід до організації наукових процесів та поширення знань, орієнтований на розширення співпраці між науковою спільнотою й суспільство [13]. До того ж, відкриту науку часто розглядають як парасольковий термін, що охоплює сукупність взаємопов'язаних практик, спрямованих на підвищення відкритості, прозорості та суспільної залученості наукової діяльності. До таких практик належать відкритий доступ до наукових публікацій і дослідницьких даних, оприлюднення результатів і рецензій наукових робіт (відкрите рецензування), пояснення результатів досліджень для широкої аудиторії та залучення громадськості до наукового процесу (громадянська наука) [13]. Таким чином, відкрита наука охоплює широкий спектр компонентів, зокрема: відкритий доступ до публікацій, відкриті дослідницькі дані, використання програмного забезпечення з відкритим кодом, прозорі та відтворювані дослідницькі процеси, залучення громадськості до досліджень, відкриті освітні ресурси, а також нові підходи до оцінювання наукової діяльності, включно з відкритим рецензуванням (рис. 1).

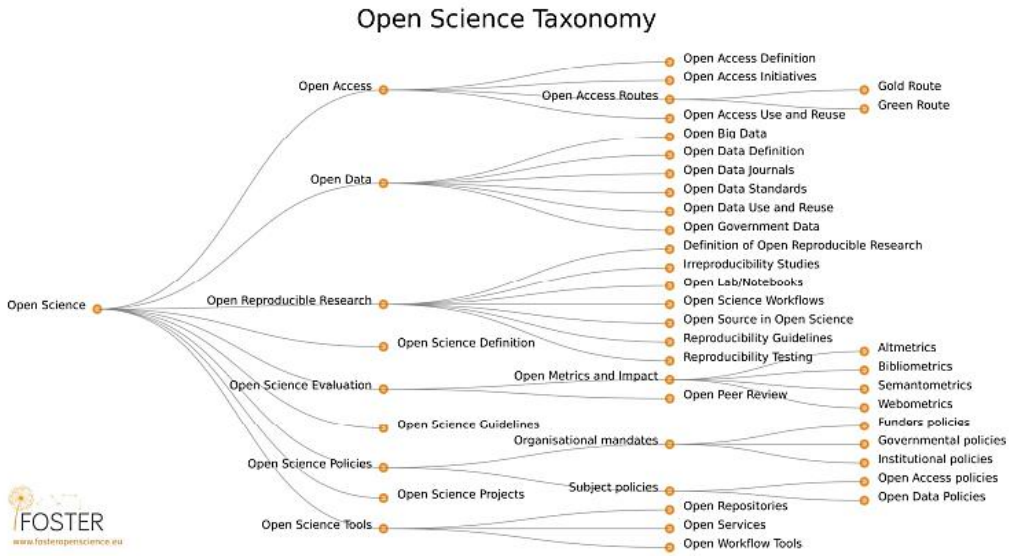


Рис. 1. Компоненти відкритої науки [21]

Додатково, у межах відкритих досліджень можуть застосовуватися такі підходи, як попередня реєстрація дослідницьких планів, методології досліджень, наукових проєктів, відкриті протоколи тощо.

Отже, відкрита наука як сукупність практик відкритого доступу до наукових публікацій і дослідницьких даних, прозорих процедур рецензування і залучення громадськості до наукової діяльності сприяє підвищенню рівня довіри до науки та зростанню її соціальної цінності. Такий підхід узгоджується з глобальними орієнтирами сталого розвитку, зокрема Ціллю 16 Порядку денного ООН, що передбачає забезпечення публічного доступу до інформації. У цьому контексті відкритість знань розглядається як важлива передумова сталого розвитку та зміцнення суспільної довіри. Подальший розвиток зазначених підходів відображено в політиці Європейського Союзу: у 2016 році Європейська комісія представила оновлене бачення науки та інновацій, у межах якого було концептуалізовано підходи Open Science та Open Innovation.

Вони орієнтовані на трансформацію традиційних моделей наукової діяльності у напрямі більшої відкритості, міжсекторної співпраці та залучення широкого кола суспільних стейкхолдерів. Тобто партнерство заради стійкого розвитку [12].

Виходячи із зазначеного, аналізу ініціатив МОН України, міжнародних звітів [4; 9; 12; 15 –16; 26 тощо], упровадження відкритої науки в науково-освітній простір України зумовлене низкою прагматичних причин, а саме:

По-перше, важливою причиною є покращення доступу до наукових даних і результатів досліджень, що передбачає підвищення прозорості та відкритості наукової діяльності, розширення практик відкритого доступу до наукових публікацій і дослідницьких даних. Це створює передумови для більш раціонального використання наукових ресурсів, зменшення дублювання досліджень та активізації інноваційних процесів.

По-друге, впровадження відкритої науки сприяє підвищенню якості та відтворюваності наукових досліджень. Відкритість дослідницьких даних, методологій і результатів забезпечує можливість перевірки отриманих висновків, підвищує їх надійність і наукову обґрунтованість, а також формує довіру академічної спільноти й суспільства до результатів наукових досліджень.

Практична реалізація цього напряму пов'язана з використанням репозитаріїв дослідницьких даних як одного з ключових інструментів відкритої науки. Зокрема, глобальний реєстр репозитаріїв представлений на платформі re3data, що акумулює ресурси для різних галузей знань. Окрім цього, дослідницькі дані можуть розміщуватися у мультидисциплінарних репозитаріях, зокрема Harvard Dataverse, Zenodo, figshare, Open Science Framework, Dryad, а також у Репозитарії відкритих даних досліджень НАН України. Варто зазначити, що більшість таких платформ забезпечують безоплатне розміщення даних, хоча окремі з них передбачають членські внески або плату за передачу даних [26].

По-третє, відкриту науку доцільно розглядати як інструмент розвитку академічної та дослідницької доброчесності. Дослідницька доброчесність передбачає здійснення наукових досліджень у спосіб, що забезпечує довіру до використаних методів і отриманих результатів. Її ключовими складовими є чесність, наукова строгість, прозорість, відповідальність, відкрите наукове спілкування, а також повага до учасників досліджень. У цьому контексті дослідницька етика виступає базовою умовою формування доброчесного та стійкого наукового середовища [4].

По-четверте, важливою причиною є забезпечення зворотного зв'язку зі стейкхолдерами та розширення залучення громадськості до наукової діяльності. Збереження, управління та обмін дослідницькими даними в межах відкритої науки мають ґрунтуватися на принципах FAIR (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable), спрямованих на забезпечення відкритості, юридичної можливості повторного використання даних і спрощення їх пошуку. Запровадження більш прозорих підходів до організації наукових процесів створює умови для посилення взаємодії між науковою спільнотою, органами влади, територіальними громадами та ширшим суспільством, а також підвищує суспільну довіру до результатів досліджень [9].

По-п'яте, впровадження відкритої науки є необхідною умовою інтеграції України до міжнародного наукового простору. Дотримання принципів відкритого доступу до результатів досліджень і відкритих дослідницьких даних є однією з ключових вимог участі українських науковців у міжнародних програмах, зокрема в межах програми Європейського Союзу Horizon Europe (2021–2027). Відповідно до Угоди про асоціацію України з програмою Horizon Europe, політика відкритої науки має наскрізний характер, а відкритість результатів наукових досліджень розглядається як базовий інструмент забезпечення міжнародної співпраці, мобільності дослідників і конкурентоспроможності національної науки [11].

На рисунку 2 схематично представлено співвідношення основних інструментів відкритої науки в контексті розвитку університетсько-громадської взаємодії, що забезпечує інтеграцію наукових, освітніх і суспільних практик на засадах відкритості, партнерства та спільного продукування знань.

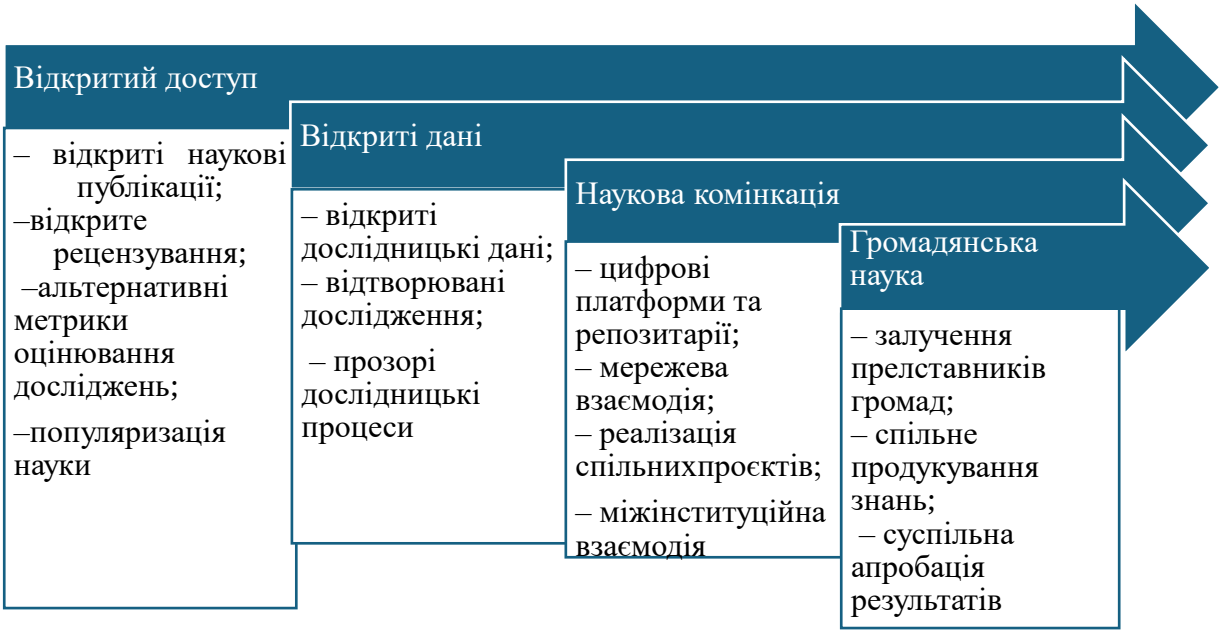


Рис. 2. Інструменти відкритої науки та їх співвідношення у розвитку університетсько-громадської взаємодії

Оформлено за міжнародною таксономією FOSTER Open Science Taxonomy [21]

На нашу думку, відкритий доступ і відкриті дослідницькі дані формують інституційні передумови прозорості та доступності наукових результатів університетів для територіальних громад, а також створюють основу для міжуніверситетського обміну знаннями та результатами досліджень. Інструменти наукової комунікації, зокрема цифрові платформи, репозитарії та мережеві форми співпраці, забезпечують розвиток сталих

горизонтальних зв'язків між університетами, територіальними громадами та іншими зацікавленими сторонами, сприяючи формуванню відкритого дослідницького середовища. Громадянська наука як найвищий рівень відкритості трансформує взаємодію університетів і територіальних громад від моделі одностороннього трансферу знань до партнерської моделі спільного продукування, апробації та впровадження наукових результатів у практику місцевого та регіонального розвитку.

Таким чином, інструменти відкритої науки виступають взаємопов'язаними механізмами розвитку університетсько-громадської взаємодії та міжуніверситетської співпраці, водночас інституціоналізація цих процесів потребує нормативного закріплення відповідних практик, формування сталих організаційних механізмів партнерства та інтеграції інструментів відкритої науки у стратегії розвитку закладів вищої освіти.

Підкреслимо, що запропонована схема має концептуальний характер і не є завершеною моделлю, оскільки потребує подальшого теоретичного уточнення та практичної апробації.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу сучасних наукових підходів до проблематики відкритої науки встановлено, що в умовах цифрової трансформації та глобалізації її положення набувають статусу одного з ключових інструментів оновлення моделей наукової діяльності й наукової комунікації. Відкрита наука дедалі більше розглядається не лише як механізм поширення результатів досліджень, а як чинник розширення соціальної взаємодії науки і суспільства, а також як основа формування відкритого міжуніверситетського науково-дослідного середовища.

Аналіз стану дослідження проблеми засвідчив, що в міжнародному науковому дискурсі основна увага приділяється таким аспектам відкритої науки, як відкритий обмін результатами та даними, розвиток мережевої наукової співпраці, формування нових форматів наукової комунікації та залучення громадськості до дослідницьких процесів. В українських наукових дослідженнях акцент зроблено переважно на інституційних, управлінських і нормативних умовах упровадження відкритої науки та підвищенні дослідницької спроможності університетів, що, на нашу думку, сприяє формуванню системних передумов для запровадження відкритих наукових практик у діяльності закладів вищої освіти. Водночас установлено, що у науковому дискурсі недостатньо висвітлено потенціал їх впливу на розвиток партнерських моделей співпраці з територіальними громадами.

На основі міжнародної таксономії FOSTER обґрунтовано, що інструменти відкритої науки (відкритий доступ, відкриті дані, цифрові платформи наукової комунікації, громадянська наука) формують логічно пов'язану систему, яка одночасно створює умови для розвиток

університетсько-громадської взаємодії та формування міжуніверситетського науково-дослідного середовища. Зокрема, відкритий доступ і відкриті дані забезпечують прозорість і доступність наукових результатів для територіальних громад, тоді як інструменти наукової комунікації та громадянської науки сприяють переходу від одностороннього поширення знань до партнерських моделей співпраці.

Підкреслено, що реалізація інструментів відкритої науки розширює можливості інтеграції результатів наукових досліджень у практики місцевого розвитку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням теоретичного осмислення розвитку університетсько-громадської взаємодії в умовах імплементації концепції відкритої науки та уточненням її науково-методологічних засад.

Література:

1. Васиньова Н. Управління налагодженням взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад у сучасних умовах. *Університети і лідерство*. 2022. № 14. С. 56–63. DOI: 10.31874/2520-6702-2022-14-56-63. URL: https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/199 (дата звернення: 08.01.2016)

2. Васиньова Н. С. Роль партнерської взаємодії закладів вищої освіти та територіальних громад в умовах війни в Україні. Moderní aspekty vědy: XXIV (Сучасні аспекти науки) : міжнар. колект. монографія. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. С. 211–222. URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-24.pdf (дата звернення: 08.01.2016)

3. Взаємодія закладів вищої освіти з територіальними громадами: монографія / уклад. О. І. Кравченко, Н. С. Васиньова. Полтава: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2023. 127 с. URL: http://hdl.handle.net/123456789/9834 (дата звернення: 08.01.2016)

4. Відкриті наукові практики : навч. посіб. Львів, 2023. URL: https://lpnu.ua/sites/default/files/2023/pages/22083/optima-wp3-handbook-redfull12012023v102_0.pdf (дата звернення: 08.01.2016)

5. Драч І., Петроє О., Бородієнко О. Концепція розвитку відкритої науки в науковій організації. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2024. DOI: 10.31874/978-617-7486-53-3-2024.

6. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Аналіз потенціалу закладу вищої освіти щодо взаємодії з територіальними громадами. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 39. С. 265–269. URL: http://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_3/44.pdf ((дата звернення: 08.01.2016)

7. Кравченко О. І., Хриков Є. М., Васиньова Н. С. Форми взаємодії закладів вищої освіти із територіальними громадами. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2021. № 1 (339). С. 167–176. URL: http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/485 (дата звернення: 08.01.2016)

8. Луговий В. та ін. Теоретичні та методичні основи модернізації механізмів підвищення дослідницької спроможності університетів України у контексті імплементації концепції «Відкрита наука» та повоєнного відновлення України / за ред.

В. Лугового, І. Драч, О. Петроє. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2023. DOI: 10.31874/978-617-7644-61-2-2023

9. Принципи FAIR для дослідницьких даних. URL: https://nauka.gov.ua/information/pryntsypy-fair-dlia-doslidnytskykh-danykh/ (дата звернення: 08.01.2016)

10. Трима К. Міжнародний дискурс щодо співпраці закладів вищої освіти та громадських організацій у сфері вищої освіти. *Університети і лідерство*. 2019. № 2. DOI: 10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107. URL: https://ul-journal.org/index.php/journal/article/view/106 (дата звернення: 08.01.2016)

11. Угода про асоціацію України з Horizon Europe та Euratom вступила в силу. URL: https://www.daad-ukraine.org/uk/2022/06/30/ugoda-pro-asotsiatsiyu-ukrayini-z-horizon-europe-ta-euratom-vstupila-v-silu/ (дата звернення: 08.01.2016)

12. Цілі сталого розвитку / United Nations Development Programme. URL: https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku (дата звернення: 08.01.2016)

13. Ярошенко Т., Сербін О., Ярошенко О. Відкрита наука: роль університетів та бібліотек у сучасних змінах наукової комунікації. *Наукові записки НаУКМА.* 2022. Т. 5, № 2. DOI: 10.31866/2617-796X.5.2.2022.270132.

14. Bertram M. G. et al. Open science. *Current Biology*. 2023. Vol. 33, No. 15. P. 792–797. DOI: 10.1016/j.cub.2023.05.036.

15. Budapest Open Access Initiative. 2002. URL: https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read (дата звернення: 08.01.2016)

16. Community engagement in higher education: trends, practices and policies URL: https://aca-secretariat.be/newsletter/community-engagement-in-higher-education-trends-practices-and-policies/ (дата звернення: 08.01.2016)

17. Chubin D. E. Open science and closed science: Tradeoffs in a democracy. *Science, Technology & Human Values.* 1985. Vol. 10, No. 2. P. 73–80. DOI: 10.1177/016224398501000211.

18. EURASHE. Task Force Conclusions on Open Science. 2024. URL: https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2024/06/OSTF-Statement.pdf (дата звернення: 08.01.2016)

19. European Citizen Science Association (ECSA). URL: https://www.ecsa.ngo/

20. FAIR guiding principles for scientific data management and stewardship. GO FAIR. URL: https://www.go-fair.org/fair-principles/ (дата звернення: 08.01.2016)

21. FOSTER. Open science taxonomy. URL: https://www.fosteropenscience.eu/resources/open-science-taxonomy (дата звернення: 08.01.2016)

22. Merton R. K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. Chicago: University of Chicago Press, 1973. URL: https://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5110/merton_sociology_science.pdf (дата звернення: 08.01.2016)

23. Open science. Wikipedia. 2026. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Open_science (дата звернення: 08.01.2016)

24. Parsons S. et al. A community-sourced glossary of open scholarship terms. *Nature Human Behaviour.* 2022. Vol. 6, No. 3. P. 312–318. DOI: 10.1038/s41562-021-01269-4.

25. Steinhardt I. Learning open science by doing open science. SocArXiv. 2019. DOI: 10.3233/EFI190308.

26. UNESCO. Recommendation on Open Science. Paris, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378841 (дата звернення: 08.01.2016)

27. Vicente-Saez R., Martinez-Fuentes C. Open science now: A systematic literature review for an integrated definition . *Journal of Business Research.* 2018. Vol. 88. P. 428–436. DOI: 10.1016/j.jbusres.2017.12.043.

28. Woelfle M., Olliaro P., Todd M. H. Open science is a research accelerator. *Nature Chemistry.* 2011. Vol. 3, No. 10. P. 745–748. DOI: 10.1038/nchem.1149.

References:

1. Vasynova, N. (2022). Upravlinnia nalahodzhenniam vzaiemodii zakladiv vyshchoi osvity ta terytorialnykh hromad u suchasnykh umovakh [Management of establishing interaction between higher education institutions and territorial communities in modern conditions]. *Universytety i liderstvo*, (14), 56–63. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-56-63 [in Ukrainian]

2. Vasynova, N. S. (2022). Rol partnerskoi vzaiemodii zakladiv vyshchoi osvity ta terytorialnykh hromad v umovakh viiny v Ukraini [The role of partnership interaction between higher education institutions and territorial communities in wartime Ukraine]. In *Moderní aspekty vědy: XXIV (Suchasni aspekty nauky)* (pp. 211–222). Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/mono-24.pdf [in Ukrainian]

3. Kravchenko, O. I., & Vasynova, N. S. (Comp.). (2023). Vzaiemodiia zakladiv vyshchoi osvity z terytorialnymy hromadamy [Interaction of higher education institutions with territorial communities]. Luhansk Taras Shevchenko National University http://hdl.handle.net/123456789/9834 [in Ukrainian]

4. Vidkryti naukovi praktyky [Open scientific practices]. (2023). Lviv. https://lpnu.ua/sites/default/files/2023/pages/22083/optima-wp3-handbook-redfull12012023v102_0.pdf [in Ukrainian]

5. Drach, I., Petroie, O., & Borodiienko, O. (2024). Kontseptsiia rozvytku vidkrytoi nauky v naukovii orhanizatsii [Concept of open science development in a scientific organization]. Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine https://doi.org/10.31874/978-617-7486-53-3-2024

6. Kravchenko, O. I., Khrykov, Ye. M., & Vasynova, N. S. (2021). Analiz potentsialu zakladu vyshchoi osvity shchodo vzaiemodii z terytorialnymy hromadamy [Analysis of the potential of higher education institutions for interaction with territorial communities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (39), 265–269 http://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_3/44.pdf [in Ukrainian]

7. Kravchenko, O. I., Khrykov, Ye. M., & Vasynova, N. S. (2021). Formy vzaiemodii zakladiv vyshchoi osvity iz terytorialnymy hromadamy [Forms of interaction between higher education institutions and territorial communities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 1(339), 167–176. http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/485 [in Ukrainian]

8. Luhovyi, V., Drach, I., Petroie, O., Zinchenko, V., Melkov, Yu., Zhyliaiev, I., Reheilo, I., Slobodianiuk, O., & Bazeliuk, N. (2023). *Theoretical and methodological foundations for modernizing mechanisms for increasing the research capacity of Ukrainian universities in the context of implementing the Open Science concept and post-war recovery of Ukraine*. Institute of Higher Education of the NAES of Ukraine. https://doi.org/10.31874/978-617-7644-61-2-2023 [in Ukrainian]

9. Pryntsypy FAIR dlia doslidnytskykh danykh [FAIR principles for research data]. (n.d.). https://nauka.gov.ua/information/pryntsypy-fair-dlia-doslidnytskykh-danykh/ [in Ukr]

10. Tryma, K. (2019). Mizhnarodnyi dyskurs shchodo spivpratsi zakladiv vyshchoi osvity ta hromadskykh orhanizatsii u sferi vyshchoi osvity [International discourse on cooperation between higher education institutions and civil society organizations]. *Universytety i liderstvo*, (2). https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-8-2-102-107 [in Ukrainian]

11. Uhoda pro asotsiatsiiu Ukrainy z Horizon Europe ta Euratom vstupyla v sylu [Association Agreement between Ukraine and Horizon Europe and Euratom entered into force]. (2022). https://www.daad-ukraine.org/uk/2022/06/30/ugoda-pro-asotsiatsiyu-ukrayini-z-horizon-europe-ta-euratom-vstupila-v-silu/ [in Ukrainian]

12. Sustainable Development Goals. (n.d.). United Nations Development Programme. https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku [in Ukrainian]

13. Yaroshenko, T., Serbin, O., & Yaroshenko, O. (2022). Open science: The role of universities and libraries in modern scientific communication changes. *NaUKMA Research Papers*, 5(2).rhttps://doi.org/10.31866/2617-796X.5.2.2022.270132 [in Ukrainian]

14. Bertram, M. G., Sundin, J., Roche, D. G., Sánchez-Tójar, A., Thoré, E. S. J., & Brodin, T. (2023). Open science. *Current Biology*, 33(15), 792–797. https://doi.org/10.1016/j.cub.2023.05.036

15. Budapest Open Access Initiative. (2002). https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read

16. Community engagement in higher education: trends, practices and policies URL: https://aca-secretariat.be/newsletter/community-engagement-in-higher-education-trends-practices-and-policies/

17. Chubin, D. E. (1985). Open science and closed science: Tradeoffs in a democracy. *Science, Technology, & Human Values*, 10(2), 73–80. https://doi.org/10.1177/016224398501000211

18. EURASHE. (2024). *Task Force conclusions on open science*. https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2024/06/OSTF-Statement.pdf

19. European Citizen Science Association. (n.d.). https://www.ecsa.ngo/

20. GO FAIR. (n.d.). *FAIR guiding principles for scientific data management and stewardship*. https://www.go-fair.org/fair-principles/

21. FOSTER. (n.d.). *Open science taxonomy*. https://www.fosteropenscience.eu/resources/open-science-taxonomy

22. Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press. https://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5110/merton_sociology_science.pdf

23. Open science. (2026). *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Open_science

24. Parsons, S., Azevedo, F., Elsherif, M. M., Guay, S., Shahim, O. N., Govaart, G. H., Pennington, C. R. (2022). A community-sourced glossary of open scholarship terms. *Nature Human Behaviour*, 6(3), 312–318. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01269-4

25. Steinhardt, I. (2019). Learning open science by doing open science. *SocArXiv*. https://doi.org/10.3233/EFI190308

26. UNESCO. (2021). *Recommendation on open science*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378841

27. Vicente-Saez, R., & Martinez-Fuentes, C. (2018). Open science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*, 88, 428–436. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.043

28. Woelfle, M., Olliaro, P., & Todd, M. H. (2011). Open science is a research accelerator. *Nature Chemistry*, 3(10), 745–748. https://doi.org/10.1038/nchem.1149

Матеріал підготовлено в межах реалізації проєкту «Інституціоналізація взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами як чинник відновлення та збереження людського капіталу в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови країни»

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 377.8.093.5.011.3-051:373.3]:[81'243:005.336.2]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1601-1611

Васільєва Поліна Анатоліївна аспірантка, Кафедра англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет, Запоріжжя,; https://orcid.org/0000-0003-3813-1172.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування та спроєктовано структурно-функціональну модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах фахової передвищої освіти. Актуальність дослідження детермінована трансформаційними змінами в суспільстві та соціальним запитом на висококваліфікованих педагогічних фахівців. В статті визначено, що сучасний вчитель має володіти високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує його готовність до ефективного, продуктивного та адекватного іншомовного спілкування в умовах багатомовного освітнього середовища. Для відтворення сутності досліджуваного процесу застосовано метод моделювання, що дозволило імітувати та відобразити принципи внутрішньої організації та функціонування системи формування іншомовної комунікативної компетентності. Концептуальним підґрунтям моделі визначено інтеграцію провідних наукових підходів: системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, гуманістичного та комунікативного. Розроблена структурно-функціональна модель спроєктовано з чотирьох взаємозалежних та ієрархічно підпорядкованих блоків: цільового блоку, що визначає стратегічну мету та конкретизує завдання дослідження відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та соціального замовлення. Теоретико-методологічний блок: консолідує ключові наукові підходи, загальнопедагогічні принципи (доступності, послідовності, систематичності тощо) та нормативно-правову базу для забезпечення концептуальної єдності процесу. Змістовний блок, який деталізує змістове наповнення підготовки, окреслює організаційно-педагогічні умови (наприклад, посилення мотивації, використання групової роботи) та арсенал форм і методів інтерактивного навчання (кейс-метод, дебати, рольові ігри). Результативний блок, що передбачає

валідизацію ефективності процесу через діагностику рівнів (високий, достатній, середній, початковий) та критеріїв (особистісний, мовознавчий, пізнавальний) сформованості іншомовної комунікативної компетентності випускників.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, структурно-функціональна модель, майбутні вчителі початкової школи, фахова передвища освіта, педагогічні умови, моделювання

Vasilieva Polina Anatoliivna PhD student, Department of English Philology and linguodidactics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-3813-1172.

A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a theoretical and methodological justification and designs a structural and functional model of the formation of foreign language communicative competence (FLCC) of future primary school teachers within institutions of professional pre-higher education. The relevance of the study is determined by transformational changes in society and the social demand for highly qualified pedagogical specialists. The article determines that a modern teacher must have a high level of FLCC, which ensures their readiness for effective, productive, and adequate foreign language communication in a multilingual educational environment. To reproduce the essence of the studied process, a modeling method was used, which allowed for the simulation and reflection of the principles of the internal organization and functioning of the system for the formation of foreign language communicative competence. The conceptual basis of the model is the integration of leading scientific approaches: systemic, competency-based, personality-oriented, humanistic, and communicative. The developed structural- functional model is designed from four interdependent and hierarchically subordinate blocks: A target block that defines the strategic goal and specifies the research tasks in accordance with the requirements of the State Standard of Primary Education and social order; A theoretical and methodological block that consolidates key scientific approaches, general pedagogical principles (accessibility, consistency, systematicity, etc.), and the regulatory and legal framework to ensure the conceptual unity of the process; A substantive block that details the content of the training, outlines organizational and pedagogical conditions (for example, increasing motivation, using group

work), and an arsenal of forms and methods of interactive learning (case method, debates, role-playing games); A result block that provides for validation of the effectiveness of the process through diagnostics of levels (high, sufficient, average, initial) and criteria (personal, linguistic, cognitive) of the formation of foreign language communicative competence of graduates.

Keywords: foreign language communicative competence, structural-functional model, future primary school teachers, professional pre-higher education, pedagogical conditions, modeling.

Постановка проблеми. Сучасні вектори інтенсифікація процесів інтеграції України до європейського освітнього простору зумовлюють потужну трансформацію парадигми професійної підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті стратегічного пріоритету набуває проблематика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Суспільний запит артикулює потребу у молодих фахівцях нового покоління, які володіють не лише фаховим методичним інструментарієм, а й здатні ефективно та адекватно здійснювати міжкультурну комунікацію в умовах динамічного багатомовного освітнього середовища, що повністю корелює із засадничими принципами Концепції «Нова українська школа» та вимогами Державного стандарту початкової освіти. Враховуючи увагу наукової спільноти до різних аспектів компетентнісного підходу в освіті, на сьогодні недостатньо розробленими залишаються теоретико-методологічні основи та дієві механізми практичної імплементації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності саме в сегменті закладів фахової передвищої освіти. Виникає об’єктивна наукова суперечність між нагальною потребою освітньої практики у фахівцях із високим ступенем сформованості іншомовної комунікативної компетентності та відсутністю цілісного, системно верифікованого підходу до організації їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відтак, з метою цілісного уявлення про процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти було застосовано метод моделювання. В.І. Шинкарук впевнений, що модель (від лат. modulus – «міра, аналог, зразок, взірець») «відтворення чи відображення об’єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики об'єкта дослідження, чи відтворення (оригіналу)» [1]. Саме на методі моделюванні ґрунтується розроблення структурно-функціональної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього

вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти. Погоджуємось з В. В. Киливников стосовно того, що «не зважаючи на те, що модель є суто теоретичним ідеальним прообразом реального процесу чи об'єкта, з іншого боку вона є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесенням теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього» [2, с. 124].

Мета статті полягає у розробленні структурно-функціональної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Отже, процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти – є багаторівневим та динамічним набором блоків, зорієнтованим на позитивну динаміку рівня іншомовної комунікативної компетентності випускника коледжу вчителя початкової школи [3-6]. Поетапність педагогічного процесу формування залежить від мети дослідження, яке полягає у позитивній динаміці формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Теоретико-методологічним підґрунтям процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи визначено такі наукові підходи: комунікативний, компетентнісний, особистісний, професійно-орієнтований, які відображені в спроєктований моделі (рис. 1)

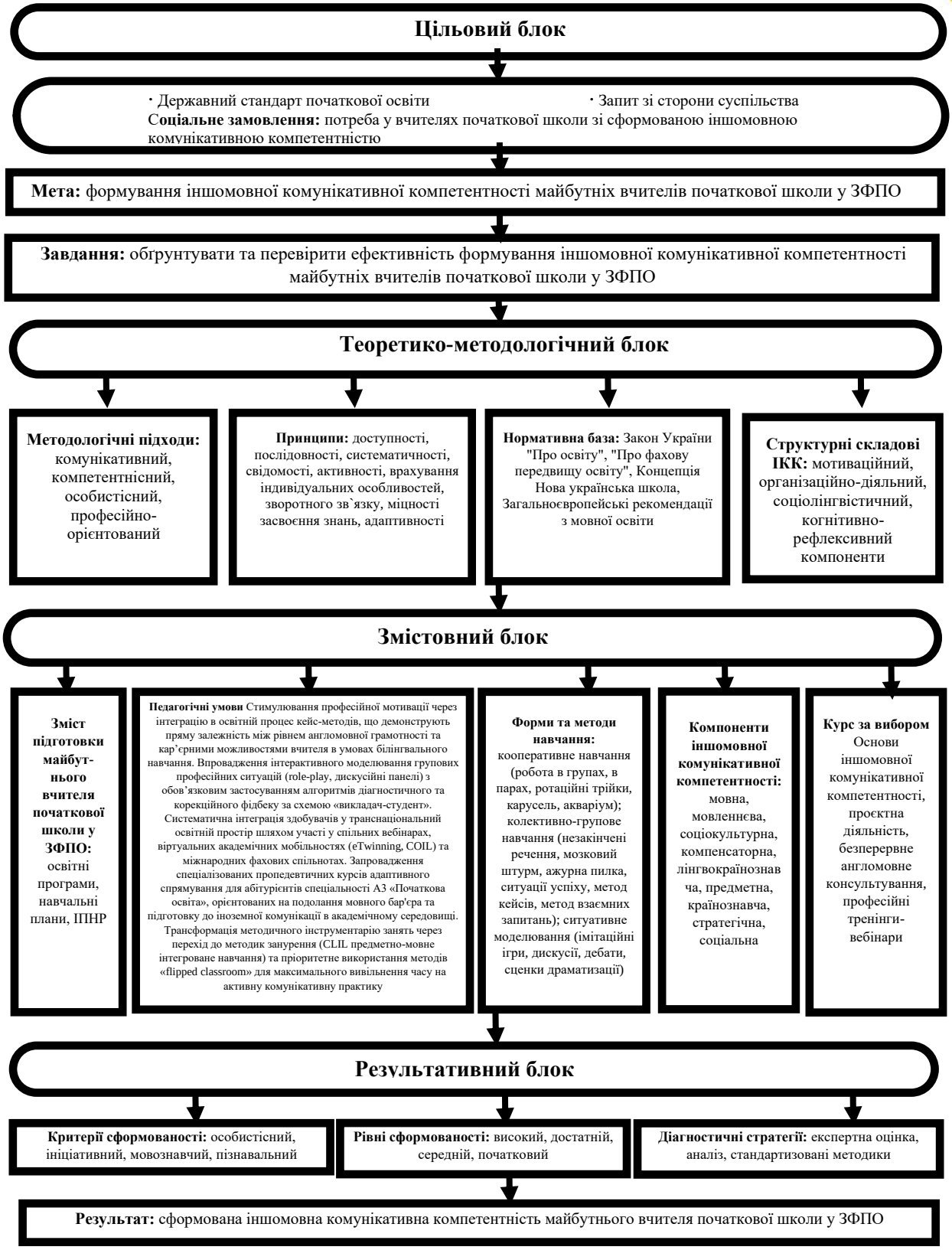


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти

Перший етап – цільовий блок є визначальним структурним елементом представленої структурно-функціональної моделі, який детермінує її призначення, актуальність та ключові вектори реалізації. Він інтегрує зовнішні імперативи, а саме суспільний попит та внутрішні цілі освітньої системи, формуючи концептуальну основу для всього процесу фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Основні компоненти цільового блоку структуровані наступним чином, що модель розроблена з урахуванням об'єктивної потреби сучасного соціуму у висококваліфікованих вчителях початкової ланки освіти, які володіють належним рівнем іншомовної комунікативної компетентності. Це корелює з глобалізаційними тенденціями та необхідністю інтеграції національної системи освіти до світового освітнього простору. Визначення цілей та завдань здійснюється на засадах ключового державного документа Державного стандарту початкової освіти. Нормативно-правовим підґрунтям формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи виступають Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», які інституціоналізують компетентнісну парадигму та регламентують обов'язковість іншомовної підготовки як неодмінна частина професіоналізму сучасного фахівця. У контексті гармонізації мовної політики Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» не лише закріплює статус державної мови, а й створює підґрунтя для розвитку продуктивної комунікації в освітньому просторі. Змістові та результативні параметри професійної підготовки детерміновані Державним стандартом початкової освіти, що визначає цільові орієнтири навчання молодших школярів, для реалізації яких педагог повинен володіти відповідним рівнем іншомовної майстерності. Водночас Професійний стандарт вчителя початкових класів безпосередньо фіксує мовно-комунікативну компетентність як обов'язкову трудову функцію, що передбачає здатність до ефективної іншомовної взаємодії. Оцінювання та стандартизація мовних досягнень здобувачів вищої освіти здійснюється на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), що встановлюють міжнародно визнані дескриптори рівнів володіння мовою (цільовий рівень B2). На галузевому рівні ці вимоги імплементовані у Стандартах вищої освіти за спеціальністю А3 «Початкова освіта», де іншомовна комунікація представлена у структурі обов'язкових програмних результатів навчання. Системність зазначених вимог узгоджується з положеннями Національної рамки кваліфікацій, яка ієрархізує вимоги до когнітивних та практичних навичок фахівця відповідно до його кваліфікаційного рівня. Це забезпечує відповідність моделі чинній освітній політиці та вимогам до кінцевих результатів навчання на першому освітньому рівні. Центральним

елементом блоку є мета, яка полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в умовах функціонування закладів фахової передвищої освіти. Мета є конкретизованою, прагматичною та орієнтованою на досягнення кінцевого освітнього результату. Для реалізації поставленої мети сформульовано низку ключових завдань: здійснити теоретичне обґрунтування засад моделі та провести експериментальну перевірку ефективності запропонованого підходу до формування іншомовної комунікативної компетентності.

Другий блок – теоретико-методологічний – впровадження визначених педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти. Теоретико-методологічний блок виступає стрижневим елементом репрезентованої моделі, що детермінує її наукові засади, концептуальні підходи та принципи імплементації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Цей блок забезпечує системність, обґрунтованість та узгодженість усіх компонентів педагогічної діяльності. Ключові складові теоретико-методологічного блоку структуровано наступним чином, що ефективність реалізації методологічних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності вчителів початкової школи в закладах фахової передвищої освіти, на основі аналізу наукових праць вітчизняних та закордонних вчених, на нашу думку, ґрунтується на єдності запропонованих підходів, що відповідають сучасній освітній парадигмі, а саме: комунікативному, компетентнісному, особистісному, професійно-орієнтованому підходах. Зазначені підходи забезпечують акцентування уваги на суб'єктному розвитку особистості майбутнього фахівця, цілісності освітньої системи, орієнтації на кінцевий кваліфікаційний результат (компетентність) та пріоритеті комунікативної парадигми. За результатами проведеного аналізу праць вітчизняних та закордонних науковців, ефективними принципами для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в закладах фахової передвищої освіти, вважаємо враховувати принципи: принципи доступності, послідовності, свідомості, активності, врахування індивідуальних особливостей, зворотного зв'язку, міцності засвоєння знань та адаптивності. Дотримання цих принципів сприяє оптимізації освітнього процесу та підвищенню його результативності. Теоретичне підґрунтя моделі відповідає чинному національному законодавству та міжнародним рекомендаціям, зокрема: Законам України «Про освіту» та «Про фахову передвищу освіту», Концепції «Нова українська школа», а також «Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти». Визначено ключові компоненти, які підлягають цілеспрямованому формуванню та оцінюванню в рамках моделі: мовна, мовленнєва,

соціокультурна, компенсаторна, лінгвокраїнознавча, предметна, країнознавча, стратегічна, соціальна. Окремо зазначимо, що ефективність реалізується через організаційно-педагогічні умови формування, які полягають у стимулюванні професійної мотивації через інтеграцію в освітній процес кейс-методів, що демонструють пряму залежність між рівнем англомовної грамотності та кар'єрними можливостями вчителя в умовах білінгвального навчання. Впровадженні інтерактивного моделювання групових професійних ситуацій (role-play, дискусійні панелі) з обов'язковим застосуванням алгоритмів діагностичного та корекційного фідбеку за схемою «викладач-студент». Систематичній інтеграції здобувачів у транснаціональний освітній простір шляхом участі у спільних вебінарах, віртуальних академічних мобільностях (eTwinning, COIL) та міжнародних фахових спільнотах. Запровадженні спеціалізованих пропедевтичних курсів адаптивного спрямування для абітурієнтів спеціальності А3 «Початкова освіта», орієнтованих на подолання мовного бар'єра та підготовку до іноземної комунікації в академічному середовищі. Трансформації методичного інструментарію занять через перехід до методик занурення (CLIL предметно-мовне інтегроване навчання) та пріоритетне використання методів «flipped classroom» для максимального вивільнення часу на активну комунікативну практику. Саме на цьому етапі відбувається варіативна частина процесу: досягнення програмних результатів навчання. До педагогічного експерименту залучаються викладачі іноземної мови, викладачі гуманітарного циклу дисциплін, психологи та керівники академічних груп. Розроблені інтегровані різнорівневої складності завдання для здобувачів безпосередньо відпрацьовуються на практичних заняттях.

Третій змістовний блок включає традиційні та інноваційні форми та методи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти. «Родзинкою» етапу є те, що студенти, учасники експерименту, поділені на групи, залучені до проєктної діяльності під керівництвом викладача. Змістовний блок є ключовою ланкою представленої моделі, що забезпечує її практичну імплементацію через конкретизацію змісту підготовки, організаційно-педагогічних умов, а також форм, методів та структурних компонентів освітнього процесу. Зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах закладів фахової передвищої освіти детермінується системою освітніх програм, навчальних планів та індивідуальних планів професійного розвитку. Ця частина є ядром блоку, яке окреслює конкретний обсяг знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення цільової компетентності. Частина репрезентує необхідне освітнє середовище та комплекс заходів, що сприяють ефективності процесу. Вона

охоплює: активізацію особистісної зацікавленості здобувачів освіти до ефективного англомовного спілкування у професійній діяльності; моделювання групових комунікаційних заходів з обов'язковим забезпеченням зворотного зв'язку за моделлю «викладач-студент»; інтеграцію майбутніх учителів до міжнародного англомовного комунікаційного середовища; посилення іншомовної підготовки через впровадження спецкурсів на етапі зовнішнього оцінювання; удосконалення методики проведення занять із посиленням акценту на комунікативну частину. Арсенал педагогічних інструментів, що застосовуються в процесі навчання, включає: кооперативне навчання: робота в малих групах, в парах, ротаційні трійки, «карусель», «акваріум»; колективно-групове навчання: методи «незакінчені речення», «мозковий штурм», «ажурна пилка», «ситуації успіху», «метод кейсів», «метод взаємних запитань»; ситуативне моделювання: імітаційні та ділові ігри, дискусії, дебати, елементи драматизації; структурні компоненти та курс за вибором. Окреслюються внутрішні психолого-педагогічні компоненти моделі, які підлягають цілеспрямованому формуванню: мотиваційний, організаційно-діяльнісний та когнітивно-рефлексивний компоненти. Як додатковий інструмент інтеграції та поглиблення знань передбачено курс за вибором «Основи іншомовної комунікативної компетентності», який включає проєктну діяльність, безперервне англомовне консультування та фахові тренінги-вебінари. Названі блоки направлені на виконання єдиної мети розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Четвертий блок – результативний – є підсумковим та дає змогу оцінити позитивні зміни отриманих результатів дослідження. Результативний блок є завершальним компонентом репрезентованої моделі, що забезпечує валідизацію та оцінювання ефективності всього процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Його функція полягає у діагностиці досягнутих результатів та їхній відповідності до визначеної мети дослідження. Ключові частини результативного блоку структуровано наступним чином: щоб критеріальним апаратом сформованості компетентності визначити систему критеріїв, за якими здійснюється об'єктивна оцінка рівня сформованості компетентності. До них належать: особистісний, ініціативний, мовознавчий та пізнавальний критерії. Кожен критерій корелює з відповідним аспектом професійної готовності майбутнього фахівця. Для диференціації та об'єктивізації оцінювання результатів навчання передбачено чотири ієрархічні рівні: високий, достатній, середній та початковий. Така градація дозволяє здійснити кількісний та якісний аналіз ступеня опановування компетентністю кожним здобувачем освіти. Для вимірювання зазначених рівнів та критеріїв використовується комплекс

діагностичних інструментів, що включає: експертну оцінку, аналіз результатів освітньої діяльності, а також стандартизовані методики (тестування, анкетування, опитування тощо). Підсумковим індикатором ефективності моделі є досягнення головної мети: сформована іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи у закладах фахової передвищої освіти. Таким чином, результативний блок забезпечує механізм зворотного зв'язку, що підтверджує (або потребує корекції) дієвість запропонованої педагогічної моделі.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, констатуємо, що розроблення та теоретична верифікація структурно-функціональної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи у закладах фахової передвищої освіти дозволили обґрунтувати цей процес як цілісну, адаптивну систему. Спроєктована модель релевантна стратегічним пріоритетам державної освітньої політики та враховує новітні лінгводидактичні тенденції, що інтегрують академічну підготовку з вимогами глобалізованого ринку праці. У ході наукового пошуку доведено, що продуктивність функціонування зазначеної моделі детермінована внутрішньою синергією її структурних компонентів: від концептуального цілепокладання у цільовому блоці до реалізації авторських організаційно-педагогічних умов у змістовному блоці. Наукова новизна та практична значущість цих умов полягає в імплементації методології CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання), диджиталізації систем моніторингу та фідбеку, а також конструюванні автентичного цифрового середовища, що сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до активної професійно-спрямованої комунікації. Доведено, що системна реалізація моделі на засадах компетентнісної та особистісно-орієнтованої парадигм не лише гарантує відповідність випускників вимогам Професійного стандарту вчителя та міжнародним стандартам CEFR (рівень B2), а й інтенсифікує розвиток професійної мобільності педагога в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. Подальшого наукового вивчення потребують аспекти розроблення діагностичного інструментарію для верифікації критеріїв результативного блоку моделі в контексті трансформації змішаного навчання.

Література:

1. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук. К.: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.

2. Киливник, В. (2019). Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в системі педагогічного коледжу: дис… канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2019. 290 с.

3. Duran Martinez, Ramiro & Fernández Costales, Alberto. (2025). Bilingual education in Spain: A critical review of stakeholders' perceptions. Language Teaching. 58. 1-22. 10.1017/S0261444824000508.

4. Konotop, O. Methodological Recommendations for the Organization of the Formation of the Educational Process for Primary School Teachers' Strategic Competence: Intercultural Communication. Academia Polonica, 2024, 65 (4), 81–85. doi.org/10.23856/6509.

5. Pakhomova T., Drach A., Vasilieva P., Serdiuchenko Y., Piddubcheva O. The use of educational computer programs in the training of foreing language teachers for speech activity. Revista EntreLinguas. 2021. T. 7. № 4. C. 984-997.

6. Papach, O., Motorina, V., Zubtsova, Y., Pakhomova, T. (2023). Technologies of flipped learning in the professional activity of lecturers of higher educational institutions. Conhecimento & Diversidade, 15(40), 591–607.

References:

1. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]. Institute of Philosophy named after Hryhoriy Skovoroda of the NAS of Ukraine; Abrys.

2. Kylyvnyk, V. V. (2019). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v systemi pedahohichnoho koledzhu [Formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers in the system of pedagogical college] [Candidate's thesis, Vinnytsia State Pedagogical University].

3. Duran Martinez, R., & Fernández Costales, A. (2025). Bilingual education in Spain: A critical review of stakeholders' perceptions. Language Teaching, 58, 1–22.

4. Konotop, O. (2024). Methodological recommendations for the organization of the formation of the educational process for primary school teachers' strategic competence: Intercultural communication. Academia Polonica, 65(4), 81–85.

5. Pakhomova, T., Drach, A., Vasilieva, P., Serdiuchenko, Y., & Piddubcheva, O. (2021). The use of educational computer programs in the training of foreign language teachers for speech activity. Revista EntreLinguas, 7(4), 984–997.

6. Papach, O., Motorina, V., Zubtsova, Y., & Pakhomova, T. (2023). Technologies of flipped learning in the professional activity of lecturers of higher educational institutions. Conhecimento & Diversidade, 15(40), 591–607.

Bulletin of Science and Education

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 373.2:81’233]:37.018.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1612-1626

Вахняк Надія Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0009-0009-4636-695X

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ РОДИНИ

Анотація. У статті висвітлено сучасні виклики та підходи у педагогічній підтримці мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини. Розглянуто сутність та значення родинного середовища як основного фактора формування мовлення у ранньому віці. Наголошено на необхідності взаємодії між педагогами та батьками, що сприяє створенню цілісного й безперервного мовленнєвого супроводу дитини раннього віку в обох середовищах – ЗДО та родинному колі.

Окреслено напрями педагогічної взаємодії, зокрема формування мовленнєвого середовища в сім’ї, збагачення словникового запасу через повсякденну діяльність, стимулювання діалогічного мовлення, педагогічне моделювання мовленнєвої поведінки дорослих. Висвітлено педагогічні можливості впровадження індивідуалізованого, партнерського, комунікативно-діалогічного та освітньо-педагогічного підходів під час організації взаємодії з родинами вихованців. Розкрито важливість врахування мовного контексту сім’ї, культурного різноманіття, стилю батьківського виховання та освітніх запитів родини.

Значну увагу приділено практичним формам реалізації педагогічної підтримки: індивідуальним консультаціям, батьківським зустрічам, спільному плануванню мовленнєвого розвитку дитини, використанню дидактичних ігор, тренінгам, онлайн-ресурсам і методичній просвіті батьків вихованців тощо.

З’ясовано потенціал окреслених підходів з урахуванням сучасних викликів, зокрема зниження мовленнєвої активності дітей, цифрової фрагментованості комунікацій та недостатньої активності батьків до освітнього процесу ЗДО. Доведено, що педагогічна підтримка, спрямована на взаємодію й партнерство з родиною, сприяє індивідуалізації освітнього процесу, забезпечує розвиток основних мовленнєвих умінь та формує у дитини раннього віку готовність до подальшого навчання.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий розвиток, діти раннього віку, родина, родинне середовище, педагогічна підтримка.

Vakhnyiak Nadiia Viktorivna candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of psychology and pedagogy of preschool education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0009-0009-4636-695X

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN IN THE FAMILY ENVIRONMENT

Abstract. The article highlights current challenges and approaches in the pedagogical support of early language development in children within the family environment. The essence and importance of the family as a key factor in the formation of speech at an early age are examined. Emphasis is placed on the need for collaboration between educators and parents, which contributes to the creation of a holistic and continuous language support system for young children both in preschool institutions and at home.

The article outlines the directions of pedagogical interaction, including the formation of a speech-rich family environment, vocabulary enrichment through daily activities, stimulation of dialogic speech, and pedagogical modeling of adult language behavior.

The pedagogical potential of implementing individualized, partnership-based, communicative-dialogic, and educational approaches in organizing cooperation with families is explored. The importance of considering the family's linguistic context, cultural diversity, parenting style, and educational needs is emphasized.

Considerable attention is given to practical forms of pedagogical support, such as individual consultations, parent meetings, joint planning of a child's language development, the use of didactic games, trainings, online resources, and parental education.

The potential of these approaches is identified in light of current challenges, including reduced language activity in children, fragmented digital communication, and low parental involvement in the preschool educational process. It is substantiated that pedagogical support aimed at cooperation and partnership with families promotes the individualization of the educational process, ensures the development of key language skills, and fosters young children's readiness for further learning.

Keywords: speech, speech development, young children, family, family environment, pedagogical support.

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли більшість закладів дошкільної освіти в Україні працюють у дистанційному або змішаному форматі, питання мовленнєвого розвитку дітей раннього віку набуває особливої значущості та вимагає системної підтримки з боку педагогів і родини. Мовленнєвий розвиток виступає важливою передумовою становлення особистості, становлення пізнавальних процесів і забезпечення успішної соціалізації.

На етапі раннього дитинства відбувається закладання основ комунікативної компетентності, формуються первинні уявлення про соціальне й природне середовище, активізується інтелектуальний потенціал. У цей період інтенсивно розвиваються когнітивні процеси, зокрема мислення, увага та пам'ять, формуються передумови емоційно-особистісного становлення.

Рівень мовленнєвої компетентності, досягнутий у ранньому віці, значною мірою зумовлює подальшу здатність дитини до навчання, ефективної комунікації в дитячому й дорослому середовищі, а також адаптації до соціального простору.

З огляду на воєнні події в Україні, посилюється значущість родинного середовища як провідного фактора мовленнєвого розвитку дитини раннього віку. У переважній більшості випадків сім'ї змушені були залишити місце постійного проживання; частина дітей втратила можливість відвідувати заклади дошкільної освіти, а деякі виховуються в умовах тимчасової ізоляції у родинному середовищі. Подібні обставини негативно впливають на формування мовлення, особливо у дітей раннього віку, які перебувають у найчутливішому періоді мовленнєвого розвитку. Обмеження соціальних контактів та відсутність повноцінної освітньої взаємодії зумовлюють посилення ролі родини у створенні мовного середовища. У багатьох випадках батьки залишаються єдиними мовними партнерами для дитини, тому саме від рівня їхньої обізнаності, педагогічної підтримки та доступу до освітніх і методичних ресурсів, наданих педагогами закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), залежить якість мовленнєвого середовища.

Таким чином, педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини постає важливою складовою освітнього процесу, що вимагає системного аналізу, узагальнення ефективних практик і розроблення методичних підходів з урахуванням сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження засвідчують, що проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку привертає значну увагу сучасних науковців (А. Богуш, Н. Бутенко, Н. Гавриш, В. Іванова, К.Калмикова, К.Крутій, Н.Маліновська, З. Мацюк, Ю. Рібцун, О.Саприкіна, М. Фенко та ін.) і розглядається в межах міждисциплінарного підходу, що

інтегрує фізіологічні, психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні та педагогічні аспекти. Такий міждисциплінарний підхід забезпечує можливість комплексного осмислення процесу формування мовлення дітей раннього віку як складної, ієрархічно організованої системи, що розвивається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами дитини. Як зазначають дослідниці А. Богуш, Н. Гавриш і О. Саприкіна проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, з огляду на особливості цього вікового періоду та роль мовлення у формуванні всіх психічних процесів особистості перебуває на межі багатьох наук: фізіології, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики [7, С. 9]. З огляду на зазначене необхідно акцентувати увагу на розгляд міждисциплінарних підходів до вивчення мовлення, серед яких одним із основних є фізіологічний.

Фізіологічний підхід до опанування мовлення орієнтований на аналіз умовно-рефлекторних механізмів засвоєння мови, а також анатомо-фізіологічних особливостей будови мовних центрів і мовленнєвих органів, що забезпечують оволодіння мовленням у ранньому дошкільному віці як сенситивному періоді формування мовленнєвої функції. Психологія вивчає взаємозв'язок мовлення з розвитком психічних процесів дитини, формування мовленнєвих функцій та усвідомленням мови, що особливо значимо в ранньому віці, коли закладаються основи психічної діяльності.

Лінгвістичні дослідження спрямовані на вивчення мови як знакової моделі, що відображає навколишній світ за допомогою мовних засобів, опановування яких в ранньому дошкільному віці закладає основу для подальшого мовного розвитку. Психолінгвістика, поєднуючи елементи психології та мовознавства, аналізує мовленнєву діяльність як психічний процес сприймання, формування, продукування й передавання мовної інформації, що має особливе значення для дітей раннього віку, коли вони найбільш чутливі до зовнішніх впливів і швидко розвиваються [7].

На думку науковців З. Мацюк та М. Фенко, мовленнєвий розвиток дітей раннього віку певною мірою є наслідком освітнього впливу. Засвоєння рідної мови та мовлення відбувається переважно в умовах природного, невимушеного спілкування та діяльності, що має життєву мотивацію. Окреслений підхід до розуміння раннього мовленнєвого розвитку забезпечує формування мовних навичок через активне користування мовою в процесі комунікації з однолітками та дорослими, а не шляхом цілеспрямованого навчання [8].

З позиції Н. Маліновської, мовленнєвий розвиток дітей раннього віку – це процес, що формується під впливом соціального оточення та комунікаційної діяльності. Дослідниця акцентує значущість природного спілкування як основного фактора становлення мовлення у дітей цього

вікового періоду і наголошує на значенні фольклорних засобів у стимуляції мовленнєвої активності малюків [4]. Наукове бачення Н. Маліновської співзвучне з підходами, що їх розкриває Н. Гавриш, яка акцентує увагу на необхідності соціальної взаємодії як фактора мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Погляди вченої відповідають сучасній педагогічній думці щодо першочергового значення емоційно забарвленого спілкування у формуванні мовленнєвої компетентності дитини. Так, у своїх дослідженнях Н. Гавриш наголошує, що перші мовленнєві прояви дітей раннього віку тісно пов'язані з комунікативною ініціативністю, яка проявляється в процесі діалогічної взаємодії з дорослим. Згідно з міркуванням науковиці: «З'являються й нові комунікаційні навички участі в дискурсі – ініціативність у спілкуванні взагалі та ініціативність при введенні або зміні теми як засіб утримання комунікації й залучення дорослого до діалогу» [2, с. 28].

Зосередження уваги на живому спілкуванні, взаємному емоційному залученню та мовленнєвій ініціативі дитини, що створюють умови для формування повноцінної мовленнєвої діяльності вже на ранніх етапах онтогенезу. Міркування дослідниць збігаються в розумінні того, що саме міжособистісна взаємодія, наповнена змістом, емоціями та культурними смислами, слугують передумовою для розвитку мовлення дітей раннього віку як засобу самовираження, пізнання світу і побудови соціальних зв'язків.

З огляду на це підвищеної значимості набуває питання педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини, де батьки виступають першими носіями мовного досвіду для дитини, що формує базові комунікативні навички. Родинне середовище створює виняткові умови для формування мовленнєвої активності, розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника завдяки постійній взаємодії і життєвим ситуаціям.

Аналіз здобутків зарубіжних і вітчизняних учених щодо педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини засвідчує, що це питання перебуває в центрі уваги багатьох дослідників. Серед зарубіжних учених, чий науковий внесок є суттєвим у дослідженні педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку, варто виокремити: Дж. Босіре, М. Бруше, М. Вейк, Л. Конвей, П. Левікіс, Ф. Менсах, С. Рейлі М. Ріверо, М. Роу, Дж. Сміт та ін. Зазначені науковці розглядають проблему з різних методологічних підходів, однак їх об'єднує спільна ідея – визнання родинного середовища одним із ключових чинників становлення мовної компетентності дитини. У своїх працях вони детально аналізують значення емоційно-чутливої взаємодії між членами родини і дитиною, роль моделювання мовлення, різноманіття мовленнєвого

середовища у розвитку мовленнєвих навичок дітей раннього віку, зокрема здатності до сприйняття мовлення та його активного відтворення у повсякденному житті. Наприклад, М. Роу звертає увагу на значущість якісного мовного стимулювання з боку батьків як провідного фактора мовного розвитку дитини раннього віку [12], а П. Левікіс у співавторстві з М. Вейк, Ф. Менсах, Л. Конвей, С. Рейлі та Дж. Сміт узагальнюють дані широкого кола емпіричних досліджень, доводячи ефективність чутливої та послідовної батьківської взаємодії у стимулюванні мовлення [10].

Разом із тим М. Ріверо, Л. Джастіс та Й. Печера роблять акцент на важливості вербального реагування батьків на мовні сигнали дитини, відзначаючи, що така взаємодія зумовлює підвищення мовної активності дітей раннього віку. Вони зазначають, «навіть короткі, але чітко спрямовані вербальні акти батьків можуть мати довгостроковий вплив на мовленнєвий потенціал дитини» [11, С. 29]. Наукові напрацювання стали підґрунтям створення програм сімейного супроводу, інтервенційних стратегій, мобільних застосунків та онлайн-платформ, орієнтованих на підтримку мовленнєвого розвитку в домашньому середовищі.

У своїй праці П. Алок, Дж. Босіре, Б. Кіпту та Дж. Мутуа спрямували увагу на доцільності реалізації програм дистанційного навчання батьків, що містили у собі короткі інструктивні повідомлення. Дослідники з'ясували, що навіть мінімальні цілеспрямовані втручання сприятливо впливають на якість мовленнєвої взаємодії між батьками та дітьми та підсилюють формування лінгвістичних умінь у дітей раннього віку [9].

Отже, зарубіжні дослідження засвідчують, що якісний мовний вплив родини – є основним фактором розвитку мовної компетентності у ранньому віці. Особливо зосереджується увага дослідників на ролі емоційної взаємодії та педагогічно доцільних мовних засобів у формуванні рецептивних і експресивних мовленнєвих умінь дитини.

У вітчизняному науковому дискурсі активно розробляється питання педагогічної підтримки батьків вихованців (С. Васильєва, О. Денисюк, І. Деснова, І. Макаренко, О. Негрій, І. Сидоренко та ін.), а також підтримки батьків у мовленнєвому розвитку дітей раннього віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Ковалевська, І. Кондратець, М. Науменко, І. Паласевич, М. Пентилюк, Т. Пономанська, В. Федяєва та ін.).

Згідно з поглядами Т. Пономанської, успішний мовленнєвий розвиток дитини раннього віку залежить не тільки від грамотно організованих ігор, ігор- занять, а й значною мірою від загальної та мовленнєвої культури дорослих [6, С. 154]. Логічним продовженням цієї думки є наукові напрацювання А. Богуш, яка комплексно розкрила проблему мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Учена зазначає, що засади мовленнєвого

розвитку формуються вже з перших днів життя дитини. Вона наголошує, що жоден інший віковий період не характеризується такими інтенсивними темпами розвитку мовлення, як перші три роки життя, що підкреслює значимість вербального контакту батьків з дитиною. Продуктивний розвиток мовлення відбувається лише за наявності створення в родині сприятливого мовленнєвого середовища, у якому дитина під час періодів активного неспання постійно чутиме живе мовлення дорослих [1].

Як бачимо, активне й цілеспрямоване спілкування батьків із дитиною від перших днів її життя є основним фактором у формуванні її мовленнєвих навичок та загального розвитку, унаслідок постійного мовленнєвого впливу в дитини розвивається мовлення, мислення, емоційна сфера, зростає пізнавальна активність, а також формується здатність до соціальної взаємодії.

Науковці М. Пентилюк та В. Федяєва підкреслюють значимість формування в дітей умінь слухати й говорити в умовах родинного виховання, акцентуючи провідну роль матері в організації перших етапів мовленнєвого розвитку дитини [5]. Саме в родинному колі дитина вперше засвоює елементарні мовні зразки – привітання, звертання, форми ввічливості, найпростіші запитання та відповіді, – опановує базові правила комунікації та вчиться виражати власні думки, потреби й емоції. Такий початковий мовленнєвий досвід має неабияке значення для подальшого оволодіння мовою в родинному середовищі. Отже, участь батьків, зокрема матері, у процесі становлення мовленнєвої особистості є необхідною умовою всебічного розвитку дитини раннього віку та потребує цілеспрямованої підтримки з боку педагогів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й окреслити основні напрями педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини, визначити ефективні підходи до взаємодії педагогів і батьків з урахуванням сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу. У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020) зазначено: «Ранній вік – стартовий період у становленні особистості, що відіграє визначальну роль для подальшого розвитку. Ранній вік охоплює період від 1 до 3-х років… Це найбільш складний, інтенсивно та стадіально насичений період життя, де не лише рік, а місяць і навіть тиждень визначають певні зрушення у змісті та характері розвитку. Інтенсивність цього періоду є надзвичайно високою, а здобутки – винятковими» [3, С. 42].

Осмислення сутності раннього віку, викладеної в Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку, обумовлює доцільність створення сприятливого середовища для мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мовлення в цей період розвивається надзвичайно стрімко, і його

становлення великою мірою залежить передусім від родинного оточення. Враховуючи зазначене, особливої значущості набуває педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини, яка має бути системною, послідовною і відповідати її віковим та індивідуальним особливостям, мовленнєвим потребам та рівню комунікативної готовності.

Повномасштабна війна в Україні зумовила суттєві зміни та виклики, які зумовили перегляд підходів до організації освітнього процесу у ЗДО. У зв'язку з цим значна частина ЗДО перейшли на дистанційний або змішаний формат роботи, що відчутно вплинуло на форми й зміст взаємодії між вихователями, дітьми та батьками вихованців.

За таких умов відчутно зросла значущість родини як основного середовища розвитку, навчання та соціалізації дитини раннього віку. Батьки стають головними агентами виховання, на яких покладається відповідальність за організацію освітнього процесу дитини в родинному середовищі. Переосмислення ролі сім'ї як активного учасника освітнього процесу дитини раннього віку підкреслює необхідність педагогічної підтримки батьків щодо розвитку мовлення дітей.

Як зазначає у своїх напрацюваннях А. Богуш, саме родинне середовище у ранньому віці є важливою передумовою становлення мовлення, а якість мовленнєвої взаємодії батьків з дитиною безпосередньо впливає на інтенсивність і якість мовленнєвого розвитку [1]. Тому питання конструктивної взаємодії між педагогами й батьками потребує комплексного переосмислення.

Однією з основних передумов результативної педагогічної підтримки родини в умовах сьогодення є розвиток батьківських компетентностей з мовленнєвого, емоційного та соціального розвитку дитини раннього віку. Досягнення цієї мети потребує ефективної взаємодії між вихователями ЗДО та батьками і містить у собі інформування родин, а також систематичну допомогу у створенні сприятливого освітнього середовища в домашніх умовах.

Для забезпечення змістовного мовленнєвого середовища в родині необхідно:

– методично обґрунтованих і практико-орієнтованих матеріалів для щоденного використання, які включають у себе інструктивно-методичні поради, зразки мовленнєвих вправ і завдань, орієнтованих на залучення дитини до мовленнєвої взаємодії у природних для неї життєвих ситуаціях;

– текстів художнього змісту (потішок, віршів, казок, колисанок), що виконують функцію емоційного та мовленнєвого збагачення дитини раннього віку, сприяють формуванню звукової культури мовлення, розвитку слухової уваги, інтонаційного чуття та засвоєнню мовних конструкцій;

– дидактичних ігор, спрямованих на формування мовленнєвих умінь і навичок у природному для дитини середовищі, які активізують пізнавальну діяльність, розвивають словниковий запас, граматичну правильність мовлення та комунікативну ініціативу;

– рекомендацій щодо форм і методів мовленнєвого розвитку, адаптованих до вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку.

З огляду на викладене, можемо зробити висновок, що формування повноцінного мовленнєвого середовища в родинному просторі потребує системного надання батькам якісних методичних ресурсів, мовленнєвого матеріалу та дидактичних засобів, які відповідають віковим особливостям дитини й сприяють її всебічному мовленнєвому розвитку. Зважаючи на це, доцільно окреслити основні напрями педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини як складову ефективної взаємодії між вихователями та батьками (див. табл. 1).

Таблиця 1

Основні напрями педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини

№	**Напрям педагогічної підтримки**	**Зміст педагогічної підтримки**
1	Формування мовленнєвого середовища в родині	Створення емоційно сприятливого середовища, у якому дитина постійно взаємодіє з батьками (щоденні діалоги, коментування побутових дій, читання книжок, описування предметів і ситуацій)
2	Збагачення словникового запасу через предметно-практичну діяльність	Участь дитини у спільній діяльності з батьками (готування їжі, прогулянки, ігри з іграшками), вербальне супроводження дій, запитання, пояснення
3	Розвиток діалогічного мовлення	Формування здатності дитини до мовленнєвої взаємодії з сім’єю шляхом регулярного залучення до простих діалогів, гри «питання-відповідь», рольових ситуацій

№	Напрям педагогічної підтримки	Зміст педагогічної підтримки
4	Педагогічне моделювання мовленнєвої поведінки	Надання дитині мовленнєвих зразків через культуру мовлення дорослого: чіткість, емоційність, доступність. Використання технік повторення, розширення та варіативного переформулювання висловлювань дитини з додаванням нових мовленнєвих одиниць
5	Ігрові методи стимулювання мовлення	Залучення до мовленнєво-розвивальних ігор (лото, пазли, настільні ігри, картки із зображеннями), рухливих ігор із вербальним супроводом
6	Інтеграція цифрових ресурсів у родинне мовленнєве середовище	Використання інтерактивних книжок, освітніх додатків, аудіо- та відеоматеріалів як засобів активного залучення дитини до сприймання та продукування мовлення; добірка матеріалів, приклади запитань або мовленнєвих завдань
7	Педагогічне консультування родин	Проведення консультацій, тренінгів, онлайн-сесій і вебінарів; використання інтерактивних платформ для обміну досвідом; поширення інформаційних буклетів, відеороз'яснень та інструктивно-методичних матеріалів для підвищення мовленнєво-педагогічної компетентності батьків та їх залучення до активної участі в мовленнєвому розвитку дитини

Висвітлені в таблиці напрями педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини репрезентують комплексну систему педагогічної взаємодії, що об'єднує основні аспекти формування мовленнєвої компетентності дитини. Реалізація кожного із зазначених напрямів побудована на принципах системності, доступності, індивідуального підходу та партнерства між педагогами ЗДО і батьками вихованців.

Формування мовленнєвого середовища, збагачення словникового запасу через предметно-практичну діяльність, розвиток діалогічного мовлення, педагогічне моделювання мовленнєвої поведінки, використання ігрових методів стимулювання мовлення, інтеграція сучасних цифрових ресурсів у родинне мовленнєве середовище, а також педагогічне консультування родин – усі зазначені напрями в сукупності сприяють створенню

ефективних умов для формування у дитини раннього віку потреби у мовленнєвому спілкуванні, розширення мовних знань і набуття практичних комунікативних навичок.

Комплексний підхід до реалізації зазначених форм й методів педагогічної підтримки створює умови для розвитку мовлення, формування соціально-емоційної сфери, активізації пізнавальної діяльності та набуття дитиною позитивного досвіду взаємодії з членами сім'ї. Застосування такої системи роботи формує передумови для успішної адаптації дитини до освітнього середовища та забезпечує безперервність її розвитку як у родинному колі, так і в умовах закладу освіти. Таким чином, зазначені напрями сприяють цілісності, послідовності та результативності мовленнєвого розвитку дітей раннього віку навіть за складних соціальних і освітніх обставин, забезпечують підґрунтя для успішної взаємодії між педагогом ЗДО і родиною.

Враховуючи вище сказане, взаємодія вихователів і батьків у контексті педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей раннього віку повинна ґрунтуватися на поєднанні дієвих і водночас перевірених підходів. Впровадження яких дозволяє забезпечити мовленнєву стимуляцію дитини в умовах родини, успішно долати освітні виклики, зокрема зниження мовленнєвої активності дітей, цифрову фрагментованість спілкування та недостатню залученість батьків вихованців до освітнього процесу. Серед таких підходів доцільно виокремити: індивідуалізований, партнерський, комунікативно-діалогічний та освітньо-педагогічний.

Індивідуалізований підхід – орієнтований на врахування індивідуальних особливостей дитини, мовного середовища в родині, педагогічних запитів батьків. Доцільність індивідуалізованого підходу зумовлена різнорідністю сучасних сімейних моделей (неповних, багатодітних, дистантних, міжкультурних, робітничих, авторитарних тощо), багатомовністю та культурною різноманітністю родинного середовища, а також посиленням ролі домашнього виховного простору, який дедалі більшою мірою впливає на мовленнєвий розвиток дитини. У практичній діяльності вихователя ЗДО такий підхід проявляється, зокрема, у врахуванні мовного контексту кожної родини.

Прикладом реалізації може бути ситуація, коли дитина виховується у двомовному середовищі (наприклад, українською та англійською), і вихователь розробляє індивідуальні рекомендації, націлені на всебічний розвиток мовлення обома мовами з урахуванням її розумових можливостей.

Партнерський підхід – це тісна взаємодія педагогів ЗДО з батьками вихованців, що ґрунтується на довірі, взаємній повазі та спільному прийнятті рішень щодо мовленнєвого розвитку дитини раннього віку. У

сучасних умовах він набуває особливого значення, адже дає змогу об'єднати зусилля родини і вихователів для створення мовленнєвого середовища, адаптованого до потреб конкретної дитини. Наведемо один із прикладів практичної реалізації такого підходу: вихователь разом із батьками складає індивідуальний план мовленнєвого розвитку дитини, у якому узгоджують завдання, що виконуватимуться як у ЗДО, так і родинному колі (визначають теми для читання казок, оповідань або обговорення побутових ситуацій, які можна використати для збагачення словникового запасу тощо).

Наступний підхід – *комунікативно-діалогічний*, який передбачає обмін інформацією між педагогами ЗДО і батьками вихованців щодо мовленнєвих досягнень дитини, труднощів, динаміки розвитку та форм педагогічної підтримки. Такий підхід слугує підґрунтям для основою для налагодження взаєморозуміння, спільного пошуку рішень, зокрема в період обмеженої комунікації. Вихователь організовує систематичні консультації, батьківські зустрічі у форматі живого або онлайн-спілкування, під час яких обговорює мовленнєві досягнення дитини, надає зворотний зв'язок та рекомендує прості мовленнєві ігри та вправи для використання вдома. Батьки, у свою чергу, діляться власними спостереженнями, досягненнями й пропозиціями.

Освітньо-педагогічний підхід – орієнтований на вдосконалення мовленнєвої компетентності батьків, просвіту з питань розвитку мовлення дітей раннього віку, надання практичних рекомендацій щодо мовленнєвого стимулювання в родинному колі. Окреслений підхід передбачає консультування щодо подолання мовленнєвих бар'єрів, особливо в родинах, які мають обмежений доступ до освітніх ресурсів. В процесі реалізації підходу практичним інструментом взаємодії педагогів ЗДО з родиною можуть стати тренінги, вебінари, рольові ігри, під час яких фахівці (вихователь, логопед, психолог) надають поради, показують прийоми роботи з дітьми, демонструють дидактичні ігри та вправи, отримують рекомендації для самостійного використання.

Зазначені підходи розкривають різні аспекти співпраці з родинами та дозволяють забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини в контексті її родини. Це ще раз підтверджує, необхідність переосмислення традиційних форм взаємодії ЗДО з родиною та впровадження нових моделей співпраці, здатних відповідати сучасним викликам освіти.

Таким чином, взаємодія між педагогами ЗДО та батьками вихованців потребує комплексного, цілісного підходу. Окреслені підходи – індивідуалізований, партнерський, комунікативно-діалогічний та освітньо-педагогічний – демонструють різні напрями взаємодії ЗДО з сім'єю, враховуючи потреби та особливості кожної родини. У центрі такої взаємодії має

залишатися дитина, її потреби, інтереси та індивідуальний підхід до організації навчання, яка формується у тісній співпраці між закладом освіти та родиною. У центрі такої взаємодії має залишатися дитина, її потреби, інтереси та індивідуальний підхід до організації навчання, який формується у тісній співпраці між закладом освіти та родиною.

Висновки. На підставі здійснених досліджень встановлено, що педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дітей раннього віку в умовах родини є основою успішного формування комунікативної компетентності дитини. Дієвість педагогічної підтримки істотно залежить від взаємодії між педагогами ЗДО та батьками вихованців, системним підходом до організації спільної діяльності та врахуванням індивідуальних особливостей кожної родини.

Результати дослідження свідчать, що у центрі такої взаємодії має перебувати дитина в контексті родини – з урахуванням її потреб, інтересів і потенціалу. Формування мовленнєвих умінь і навичок реалізується найефективніше у процесі педагогічного супроводу родини, методичної підтримки батьків та створення сприятливого мовленнєвого середовища в домашніх умовах. Педагогічна підтримка мовленнєвого розвитку дітей раннього віку повинна бути гнучкою, індивідуалізованою та спрямованою на побудову партнерських взаємин ЗДО з родиною.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі створенням інноваційних методичних інструментів для педагогічної підтримки мовленнєвого розвитку дітей у родинному середовищі.

Література:

1. Богуш А. М. Роль сім'ї в розвитку мовлення дітей раннього віку / А.М. Богуш // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2014. – № 7-8. С. 17-23.

2. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна, С. А. Васильєва / за наук. ред. Н. В. Гавриш. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. – 212 с.

3. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, Національна академія педагогічних наук України. – Київ : Ференець В. Б., 2020. 44 с.

4. Маліновська Н. В. Розвиток мовлення дітей раннього віку засобами фольклору / Н. В. Маліновська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2015. С. 11-14.

5. Пентилюк М., Федяєва В. Концептуальні засади виховання дитини як мовної особистості в родинному середовищі / М. Пентилюк, В. Федяєва // Інноватика у вихованні. –2020. Т. 2. № 11. С. 35-47.

6. Понімaнська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Понімaнська. – 4-е вид., переробл. – Київ : Академія, 2018. 408 с.

7. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. В. Саприкіна. – Київ : Слово, 2009. – 408 с.

8. Фенко М., Мацюк З. Лігводидактична парадигма становлення і розвитку мовлення дітей раннього віку / М. Фенко, З. Мацюк // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2022. –Вип. 49, Т. 2. С. 196-202.

9. Bosire J. P. O. Enhancing early childhood development outcomes through mobile-based parental support / J. P. O. Bosire, J. Mutua, B. Kiptoo, P. Aloka // Children and Youth Services Review. 2025, T. 148, 107869. DOI: 10.1016/j.childyouth.2024.107869.

10. Levickis P. Parent-child interaction and early language development, a systematic review / P. Levickis, L. Conway, J. Smith, F. Mensah, M. Wake, S. Reilly // International Journal of Speech-Language Pathology. 2014, Vol. 16, No 4, P. 321–334. DOI: 10.3109/17549507.2013.795999.

11. Rivero M. Parent-child interaction and its association with early language outcomes / M. Rivero, L. Justice L., Y. Petscher // Early Childhood Research Quarterly. 2023, Vol. 64, P. 25-38. DOI: 10.1016/j.ecresq.2023.07.004.

12. Rowe M. L. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development / M. L. Rowe // Child Development. 2012, Vol. 83, No 5, P. 1762-1774.

References:

1. Bohush, A. M. (2014). Rol sim'i v rozvytku movlennia ditei rann'oho viku [The role of the family in speech development of early-age children]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho,* (7-8), 17-23 [in Ukrainian].

2. Havrysh, N. V., Ragozina, V. V., & Vasyliieva, S. A. (2021). *Vykhovannia ditei rann'oho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv* [Upbringing of early-age children in different types of preschool institutions] (N. V. Havrysh, Ed.). Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].

3. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2020). *Kontseptsiia osvity ditei rann'oho ta doshkilnoho viku* [Concept of education for early-age and preschool children]. Kyiv : Ferenets V. B. [in Ukrainian].

4. Malinovska, N. V. (2015). Rozvytok movlennia ditei rann'oho viku zasobamy folkloru [Speech development of early-age children through folklore]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii universytetu «Ukraina»*, 11-14 [in Ukrainian].

5. Pentyliuk, M., & Fediaieva, V. (2020). Kontseptualni zasady vykhovannia dytyny yak movnoi osobystosti v rodynnomu seredovyshchi [Conceptual foundations of educating a child as a language personality in the family environment]. *Innovatyka u vykhovanni*, 2 (11), 35-47 [in Ukrainian].

6. Ponimanska, T. I. (2018). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy] (4th ed., revised). Kyiv : Akademiia [in Ukrainian].

7. Bohush, A. M., Havrysh, N. V., & Saprykina, O. V. (2009). Teoriia i metodyka rozvytku movlennia ditei rann'oho viku [Theory and methods of speech development in early-age children]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].

8. Fenko, M., & Matsiuk, Z. (2022). Lihvodydaktychna paradyhma stanovlennia i rozvytku movlennia ditei rann'oho viku [Linguodidactic paradigm of the formation and development of speech in early-age children]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 49(2), 196-202 [in Ukrainian].

9. Bosire, J. P. O., Mutua, J., Kiptoo, B., & Aloka, P. (2025). Enhancing early childhood development outcomes through mobile-based parental support. *Children and Youth Services Review*, 148, 107869. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107869

10. Levickis, P., Conway, L., Smith, J., Mensah, F., Wake, M., & Reilly, S. (2014). Parent-child interaction and early language development, a systematic review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16 (4), 321-334. https://doi.org/10.3109/17549507.2013.795999

11. Rivero, M., Justice, L., & Petscher, Y. (2023). Parent-child interaction and its association with early language outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 25-38. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.004

12. Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83 (5), 1762-1774.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК. 614. 8 : [378: 61] : 355. 211. 5 (083. 1)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1627-1650

Вергун Андрій Романович д.мед.н., доцент кафедри сімейної медицини, антиплагіатний експерт, старший інспектор наукового відділу, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», професор НМД ТУСО Львівського торговельно-економічного університету за сумісництвом, https://orcid.org/0000-0003-0135-0048,

Блащак Ігор Михайлович кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичного виховання та спорту Львівський торговельно-економічний університет, https://orcid.org/0000-0002-2785-9048

Баховський Іван Іванович майстер спорту, керівник Центру БЗВП ЛТЕУ, ст. викл. кафедри фізичного виховання та спорту Львівський торговельно-економічний університет, https://orcid.org/0000-0002-5392-9417

Надашкевич Олег Никонович доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри сімейної медицини, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0002-9529-8406

Вергун Оксана Михайлівна кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії №1, медичної діагностики та гематології, трансфузіології ФПДО, старший інспектор наукового відділу, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0002-3990-8791.

Калитовська Мирослава Богданівна кандидат фармацевтичних наук, завідувач кафедри фармації, Львівська медична академія імені Андрія Крупинського, https://orcid.org/0000-0002-0117-2387

Паращук Богдан Миронович кандидат медичних наук, доцент кафедри сімейної медицини, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0009-0003-7629-0120

Мацях Юрій Михайлович лікар-інтерн, магістр медицини, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0003-1386-5161

Грищенко Остап Володимирович доктор філософії, майстер спорту міжнародного класу, ст. викл. кафедри фізичного виховання та спорту, Львівський торговельно-економічний університет, https://orcid.org/0000-0002-0589-8716

Завійська Вероніка Мар'янівна майстер спорту, ст. викл. кафедри фізичного виховання та спорту, Львівський торговельно-економічний університет, https://orcid.org/0000-0003-0335-9855

Драгочинська Лариса Федорівна здобувач вищої освіти, медичний факультет №1, керівник студентської агенції співдії якості освіти, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0009-0008-2700-5887

Ягело Світлана Петрівна к.філол.н., доцент кафедри україно-знавства, вчений секретар, Державне некомерційне підприємство «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького», https://orcid.org/0000-0002-9990-1022,

ОСОБЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗАГАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА КЛІНІЧНИХ ПРОТОКОЛІВ

Анотація. Дана стаття присвячена розгляду базових принципів домедичної допомоги, що становлять невід'ємну складову у закладі вищої освіти з позицій базової загальновійськової підготовки. Володіння цими навичками визначає здатність медичного працівника ефективно реагувати на невідкладні ситуації, забезпечуючи первинну стабілізацію стану постраждалого до моменту надання кваліфікованої медичної допомоги. Стверджено, що опанування алгоритмів надання допомоги має для студентів не лише навчально-методичне, але й суспільне значення, оскільки формує готовність діяти в реальних умовах ризику. Особливу актуальність проблематика набуває в контексті бойових дій на території України, які

зумовлюють зростання кількості випадків травмування, детермінує виникнення частих невідкладних станів та потребу у швидкому реагуванні на них.

Таким чином, стаття підкреслює необхідність системного засвоєння принципів домедичної допомоги як важливого елементу професійної компетентності майбутніх лікарів, що сприятиме підвищенню рівня безпеки та збереженню життя в умовах надзвичайних ситуацій. У продовженні статті акцент буде зроблено на всебічному аналізі ключових практичних навичок, необхідних для своєчасного розпізнавання та первинного реагування на критичні стани. Зокрема, буде детально розглянуто сучасні алгоритми допомоги при зупинці кровообігу, порушеннях дихання, масивних кровотечах, черепно-мозкових та абдомінальних травмах, опіках, анафілактичних реакціях, гіпотермії, тепловому ударі та інших класичних невідкладних станах.

Окрему увагу приділено адаптації цих алгоритмів до умов бойових дій і масових уражень, що дозволить краще усвідомити специфіку роботи в нестандартних та небезпечних обставинах.

Стаття також підкреслює важливість регулярного відпрацювання отриманих знань у симуляційних умовах, оскільки саме практична складова формує швидкість, впевненість та точність дій у ситуаціях, де кожна секунда може бути вирішальною.

Таким чином, запропонований матеріал слугує не лише теоретичною основою, але й практичним орієнтиром для формування професійної готовності до роботи в умовах реального ризику та високої відповідальності.

Ключові слова. Базова загальновійськова підготовка, принципи домедичної допомоги, навчальні заходи, основні невідкладні стани, алгоритм дій, зупинка кровотечі, забезпечення прохідності дихальних шляхів, імобілізація, евакуація.

Vergun Andrii Romanovych MD, PhD, DSc, Associate Professor of the Department of Family Medicine, highest category surgeon, anti-plagiarism expert, senior inspector of the scientific department, State non-profit enterprise «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», professor – head of the course of emergency medicine in Lviv University of Trade and Economics, https://orcid.org/0000-0003-0135-0048,

Blashchak Ihor Mykhailovych PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Education and Sports, Lviv University of Trade and Economics, https://orcid.org/0000-0002-2785-9048

Bakhovskyi Ivan Ivanovych Master of Sports, Head of the BCAT Center of LUTE, Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Lviv University of Trade and Economics, https://orcid.org/0000-0002-5392-9417

Nadashkevych Oleg Nykonovych MD, PhD, DSc, Professor, Head of the Department of Family Medicine, State non-profit enterprise "Danylo Halytsky Lviv National Medical University", https://orcid.org/0000-0002-9529-8406

Vergun Oksana Mykhailivna MD, PhD, associate professor of the Department of Therapy No. 1, of medical diagnostics and hematology, transfusion of FPDO, senior inspector of the scientific department, State non-profit enterprise "Danylo Halytsky Lviv National Medical University", https://orcid.org/0000-0002-3990-8791.

Kalytovska Myroslava Bohdanivna PhD, Head of the Department of Pharmacy Andrey Krupinsky Lviv Medical Academy, https://orcid.org/0000-0002-0117-2387

Parashchuk Bohdan Myronovych MD, PhD, Associate Professor of Family Medicine, State non-profit enterprise "Danylo Halytsky Lviv National Medical University", https://orcid.org/0009-0003-7629-0120,

Matsiakh Yurii Mykhailovych MD, resident of the surgical department, State non-profit enterprise "Danylo Halytsky Lviv National Medical University", https://orcid.org/0000-0003-1386-5161

Hryshchenko Ostap Volodymyrovych PhD, Master of Sports of International Class, Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Lviv University of Trade and Economics, https://orcid.org/0000-0002-0589-8716

Zaviyska Veronika Marianivna Master of Sports, Senior Lecturer, Department of Physical Education and Sports, Lviv University of Trade and Economics, https://orcid.org/0000-0003-0335-9855

Drahochynska Larysa Fedorivna Higher Education Student, medical faculty No. 1, head of the student agency for cooperation in the quality of education, State non-profit enterprise «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», https://orcid.org/0009-0008-2700-5887

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Bulletin of Science and Education

Yahelo Svitlana Petrivna PhD, Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies, Academic Secretary, State non-profit enterprise «Danylo Halytsky Lviv National Medical University», https://orcid.org/0000-0002-9990-1022

FEATURES AND PERSPECTIVES OF TRAINING AND IMPLEMENTATION OF THE GENERAL PRINCIPLES OF HOME MEDICAL CARE IN AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION FROM THE POSITIONS OF BASIC GENERAL MILITARY TRAINING AND OF CLINICAL PROTOCOLS

Abstract. This article is devoted to considering the fundamental principles of first aid, which are an integral part of the basic general military training. Possession of these skills determines a worker's ability to effectively respond to emergency situations, ensuring the initial stabilization of the victim's condition until qualified care is provided. The authors emphasize that for students, mastering the algorithms for providing assistance has not only educational and methodological, but also social significance, as it forms the readiness to act in real risk conditions. The issue becomes particularly relevant in the context of ongoing hostilities on the territory of Ukraine, which lead to an increase in the number of cases of injury, determine the occurrence of frequent emergencies, and the need for a quick response to them. Thus, the article emphasizes the need for systematic mastery of the principles of first aid as an important element of the professional competence of future doctors, which will contribute to increasing the level of safety and saving lives in emergency situations. In the continuation of the article, the emphasis will be on a comprehensive analysis of key practical skills necessary for timely recognition and initial response to critical conditions. In particular, modern algorithms for providing assistance in case of circulatory arrest, respiratory failure, massive bleeding, craniocerebral and abdominal injuries, burns, anaphylactic reactions, hypothermia, heat stroke, and other classic emergency conditions will be considered in detail. Special attention is paid to the adaptation of these algorithms to the conditions of combat operations and mass casualties, which will allow future doctors to better understand the specifics of work in non-standard and dangerous circumstances. The article also emphasizes the importance of regular practice of the acquired knowledge in simulation conditions, since it is the practical component that forms the speed, confidence, and accuracy of actions in situations where every second can be decisive. Thus, the proposed material serves not only as a theoretical basis but also as a practical guideline for the development of professional readiness to work in conditions of real risk and high responsibility.

Keywords. Basic military training, first aid principles, training activities, basic emergencies, action algorithm, stopping bleeding, ensuring patency of the respiratory tract, immobilization, evacuation.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях навчання принципам ефективного надання домедичної допомоги у закладі вищої освіти набуває особливої ваги. З одного боку, це зумовлено загальними тенденціями до підвищення стандартів медичної освіти у вигляді розробки численних стандартизованих алгоритмів та необхідністю формування у студентів у закладі вищої освіти з позицій базової загальновійськової підготовки практичних навичок швидкого реагування на невідкладні стани [1-3]. З іншого боку, реалії сьогодення, пов'язані з бойовими діями на території України, значно підсилюють актуальність проблеми, адже кількість випадків травмування та критичних ситуацій у цивільному та прифронтовому житті зростає [3, 4]. У таких умовах саме якісне опанування навиками домедичної допомоги стає важливою передумовою збереження життя у перші хвилини після отримання травми [6].

Попри наявність нормативних документів та освітніх програм, рівень підготовки студентів у сфері домедичної допомоги в контексті базової загальновійськової підготовки залишається неоднорідним, а практичні навички часто не відповідають реальним викликам. Частою є проблема, що в реаліях навчання в вищих учбових закладах теоретичні знання засвоюються формально, без достатнього практичного відпрацювання, що унеможливлює впевнені та послідовні дії у кризових ситуаціях. Це створює розрив між академічною підготовкою та реальною готовністю діяти в умовах надзвичайних подій, де час реакції та точність виконання алгоритмів є критично важливими [1-3].

Таким чином, постає проблема необхідності системного впровадження та вдосконалення сучасних навчальних підходів, орієнтованих на практичний компонент. Використання симуляційних технологій, кейс-методів, тренінгів з елементами тактичної медицини та міждисциплінарних підходів здатне суттєво підвищити рівень підготовки у закладі вищої освіти з позицій базової загальновійськової підготовки. Забезпечення такої практичної компетентності не лише покращує якість фахової освіти, але й має безпосередній вплив на збереження життя та здоров'я постраждалих у критичних умовах, що є особливо важливим у контексті сучасних загроз [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бойові дії, що ведуться на території України вже понад десятиліття, детермінують значний розвиток даної галузі науки, зокрема активне впровадження принципів та алгоритмів світового досвіду тактичної медицини, а також пошук відповідей на

технічно-матеріальні неспроможності. У науковій літературі останніх років простежується суттєве розширення досліджень, присвячених домедичній допомозі в умовах бойових дій, масових втрат та надзвичайних ситуацій [6]. Особлива увага приділяється адаптації міжнародних протоколів, таких як TCCC та TECC, до українського контексту, а також розробці локальних алгоритмів швидкого реагування з позицій базової загальновійськової підготовки, що враховують специфіку ресурсних обмежень та реалії воєнного часу. Війна, будучи безсумнівно трагічним і руйнівним явищем, водночас стимулює суспільну свідомість щодо важливості володіння навичками домедичної допомоги [2, 3, 5, 6]. Результати актуальних соціальних і педагогічних досліджень демонструють зростання мотивації студентів до опанування стандартизованих протоколів надання допомоги та вдосконалення практичних умінь. У фахових публікаціях також акцентується увага на необхідності інтеграції сучасних симуляційних методик у освітній процес, що дозволяє підвищити рівень готовності в контексті базової загальновійськової підготовки діяти у стресових умовах та приймати рішення в умовах дефіциту часу й ресурсів.

Таким чином, огляд наукових джерел свідчить про формування нової парадигми підготовки медичних кадрів, у центрі якої — практичність, адаптивність та здатність ефективно реагувати на невідкладні стани в умовах обмежених можливостей. Водночас актуальним завданням залишається розробка комплексних освітніх програм, що поєднують теоретичну базу, міжнародний досвід та практичні тренінги, спрямовані на формування компетентностей, необхідних для збереження життя і здоров'я постраждалих у надзвичайних ситуаціях [5].

Мета роботи. Метою даної роботи є узагальнення та аналіз принципів навчання аспектам домедичної допомоги у закладі вищої освіти з позицій базової загальновійськової підготовки з урахуванням сучасних викликів, пов'язаних із бойовими діями на території України, а також визначення їх значення для формування професійних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями практичної та самостійної підготовки є засвоєння обов'язків військовослужбовця та їхнє практичне застосування, відпрацювання бойових алгоритмів дій у типових ситуаціях, а також найефективніших тактичних прийомів, перевірених в умовах бойових операцій, вивчення правил поводження зі зброєю і заходів безпеки, опрацювання тактичної медицини, зокрема надання першої домедичної допомоги та методів евакуації поранених із зони бою, формування стійкості до стресу та психологічної підготовки, робота з навчально-методичною літературою та підготовка до наступного навчального дня [1, 2]. У методичних вказівках завдання для практичної та самостійної роботи

згруповані за темами. Після них запропоновані питання для самоконтролю. Практичні заняття можуть проводитися в аудиторіях університету та на спеціальних навчальних об'єктах, самостійна підготовка здійснюється у визначений розкладом час під керівництвом викладачів та інструкторів. Для виконання практичних та самостійних робіт здобувачі можуть користуватися рекомендованими джерелами інформації, поданими наприкінці кожної з тем, інтернет-ресурсами, зокрема – Сил ТРО ЗСУ (https://tro.mil.gov.ua) та ін. Індивідуальні завдання здобувачі отримують на заняттях від викладача або інструктора в залежності від теми. Виконують їх та подають для оцінювання як проміжний матеріал. У випадку невиконання завдання у повному обсязі робота доопрацьовується самостійно і подається викладачеві на наступному занятті. Контроль знань здійснюється оцінюванням рівня практичних умінь здобувача, володіння теоретичним матеріалом, лаконізму і логічної послідовності викладу матеріалу, повної відповідності виконаної роботи методичним вказівкам [6].

Основна ціль вивчення тем з домедичної допомоги в контексті базової загальновійськової підготовки – сформувати у студентів навички надання домедичної допомоги в бойових умовах, зокрема швидкої оцінки стану пораненого, зупинки кровотеч, забезпечення прохідності дихальних шляхів, евакуації під вогнем і стабілізації постраждалого до передачі медикам [3, 5].

Загальні настанови щодо надання медичної допомоги в бойових умовах (фаза тактичної допомоги пораненим, TFC) визначають надання допомоги травмованому після переміщення його та рятувальника в безпечне місце, поза межами безпосередньої загрози вогню противника. Навчальні заходи є спрямовані на ознайомлення з загальними принципами надання допомоги в польових умовах (включаючи принципи надання допомоги в польових умовах), оцінкою обстановки після евакуації, вибором безпечної зони, основами сортування поранених (Triage) та загальними вимогами до підготовки пораненого до евакуації. Загальні настанови щодо надання медичної допомоги в бойових умовах (фаза тактичної допомоги пораненим, TFC) визначають надання допомоги травмованому після переміщення його та рятувальника в безпечне місце, поза межами безпосередньої загрози вогню противника. Обов'язково слід дотримуватися наступних принципів при наданні допомоги постраждалим у тактичних умовах [6].

1. очікування завершення поточної бойової задачі та отримання дозволу командира на евакуацію;

2. вживання всіх необхідних заходів для зменшення ризику виникнення зайвих пошкоджень серед особового складу;

3. надання допомоги постраждалому лише у межах своєї професійної компетенції та в обсязі, детермінованому тактичною зоною.

Першочерговими положеннями є: гарантування безпеки, зупинка критичних кровотеч, відновлення та підтримка прохідності дихальних шляхів, попередження гіпотермії/гіпертермії, а також знерухомлення ушкоджених кінцівок.

1. Забезпечення безпеки: Перш ніж надавати будь-яку допомогу, переконайтеся у відсутності безпосередньої загрози для власної безпеки та безпеки постраждалого, перемістивши їх у безпечну зону, якщо це необхідно.

2. Первинна оцінка: Проведіть швидку первинну оцінку стану постраждалого, починаючи з негайної зупинки критичних кровотеч, а потім перевірте прохідність дихальних шляхів та наявність дихання.

3. Зупинка профузної кровотечі: Застосуйте методи зупинки зовнішньої кровотечі, що становить загрозу для життя, використовуючи прямий тиск або, у випадках, коли це доречно, турнікет.

4. Відновлення прохідності дихальних шляхів: Забезпечте вільний прохід повітря, усунувши можливе западання язика або видаливши будь-які сторонні тіла з ротової порожнини. За потреби, розгляньте використання назофарингеального повітроводу.

5. Іммобілізація ушкоджень: Стабілізуйте переломи кісток для запобігання подальшим ушкодженням, використовуючи стандартні медичні засоби або імпровізовані фіксуючі пристрої.

6. Захист від факторів середовища: Захистіть постраждалого від впливу несприятливих погодних умов, таких як гіпотермія (або гіпертермія) та інших потенційно шкідливих факторів навколишнього середовища.

7. Емоційна підтримка: намагайтеся зберігати власну емоційну стабільність, заохочуйте постраждалого до вербалізації переживань, надайте посильну психологічну підтримку.

8. Евакуація: здійсніть транспортування постраждалого до найближчого закладу охорони здоров'я або місця надання медичної допомоги, як тільки це стане можливо без ризику для власної безпеки та безпеки постраждалого.

Тренінги з набуття компетентностей щодо надання допомоги в польових умовах, тактичної польової допомоги TFC включають алгоритмічні підходи, адаптовані клінічні протоколи [1-3]. Перш ніж надавати допомогу, з позицій тактичної симуляції необхідно переконатися, що ви та поранений перебуваєте в безпеці, оскільки це є найважливішим пріоритетом, щоб уникнути подальших травм. Оцініть оточення на наявність небезпек (наприклад, вогню, уламків, небезпечних хімікатів), а якщо є можливість, негайно перемістіть постраждалого у безпечне місце, перш ніж розпочати інші заходи першої допомоги [6].

1. Оцінка обстановки. Здійсніть первинну оцінку оточуючого середовища з метою виявлення потенційних загроз, таких як вогонь, структурні руйнування (в т.ч. споруд, укриття тощо), обвали, електричні дроти, присутність іонізуючого випромінення та небезпечних хімічних сполук. У випадку виявлення небезпечних факторів / умов, здійсніть переміщення потерпілого у більш захищену локацію, якщо це можливо.

2. Гарантування особистої безпеки. Дотримуйтесь принципу пріоритетності власної безпеки, усвідомлюючи неможливість надання допомоги у випадку отримання власних ушкоджень. Уникайте ситуацій, що можуть становити ризик для вашого здоров'я та життя.

3. Транспортування потерпілого. Якщо це можливо, виконайте переміщення травмованої особи в безпечне місце. Цей процес може вимагати значних зусиль та, можливо, потребувати залучення додаткової допомоги або застосування відповідного додаткового обладнання для транспортування (допомоги інших людей або використання засобів для переміщення).

4. Ініціювання звернення за додатковою допомогою. Після забезпечення безпеки, негайно ініціюйте виклик відповідних служб для отримання професійної медичної допомоги, за необхідності негайно викличте допомогу.

Тренінги з набуття компетентностей щодо надання допомоги в польових умовах, тактичної польової допомоги TFC включають базові принципи, адаптовані клінічні протоколи та алгоритмічні послідовності:

Почніть із зупинки загрозливих для життя кровотеч, потім перевірте дихальні шляхи та дихання.

1. Першочергово зупиніть критичну кровотечу шляхом безпосереднього тиску на місце ураження, використовуючи стерильну абсорбуючу тканину, піднімаючи кінцівку, якщо це можливо, та застосовуючи компресійну пов'язку.

2. У випадку, якщо геморагія не припиняється, застосуйте турнікет проксимальніше рани.

3. Згодом оцініть прохідність дихальних шляхів та респіраторну функцію, переконайтеся у їхній відкритості та здатності потерпілого самостійно дихати.

4. При необхідності видаліть будь-які сторонні об'єкти, що перешкоджають нормальному диханню.

Зупиніть зовнішню кровотечу, що загрожує життю, за допомогою тампонування або турнікета, якщо це можливо.

1. Слід заохочувати пораненого до самостійного накладання кровоспинного турнікета.

2. Щоб зупинити зовнішню кровотечу, що загрожує життю, накладіть турнікет на кінцівку якомога вище і туго, якщо кровотеча сильна і розташована на кінцівці.

3. Якщо турнікет неможливий або недоступний, а кровотеча не на кінцівці або не може бути зупинена турнікетом, затампонуйте рану (заповніть її стерильним бинтом або тканиною), а потім застосуйте прямий тиск.

Тампонування застосовується, якщо турнікет неможливий або недоступний.

1. Тампонування рани. Ідентифікуйте осередок кровотечі. Забезпечте щільне заповнення порожнини рани стерильним перев'язувальним матеріалом або чистою текстильною серветкою.

2. Прямий тиск. Накладіть поверх тампонади абсорбуючу пов'язку та забезпечте стабільний, безпосередній тиск рукою.

3. Забезпечення локальної стабільності (фіксація) тиску. Розгляньте можливість застосування компресійної пов'язки поверх абсорбуючої пов'язки для підтримання постійного тиску.

4. Оцінка (контроль) гемостазу. Здійснюйте моніторинг рани для оцінки ефективності гемостазу. У випадку продовження кровотечі, слід знову застосувати прямий тиск на рану.

Застосування турнікету (якщо сильна кровотеча на кінцівці).

1. Розміщення турнікету. Турнікет слід розташувати проксимальніше (вище) місця поранення на відстані 5-7 см, уникаючи накладання безпосередньо на суглоб.

2. Оклюзія кровоплину (затягніть турнікет). Забезпечте міцне затягування турнікету шляхом обертання стрижня до досягнення гемостазу (зупинки кровотечі) та зникнення дистального пульсу (міцно затягніть турнікет, обертаючи стержень, доки кровотеча не зупиниться, а пульс нижче турнікета не зникне).

3. Фіксація та документування. Зафіксуйте турнікет в затягнутому положенні (закріпіть стержень турнікету). Обов'язково зробіть відмітку про час аплікації (накладання) турнікету.

4. Періодичний моніторинг. Здійснюйте регулярний контроль ефективності турнікету, перевіряючи на наявність рецидиву (відновлення) кровотечі.

Для здобувачів, в контексті базової загальновійськової підготовки важливо пам'ятати наступні аспекти.

1. Пріоритет. Зупинка загрозливої для життя кровотечі є найвищим пріоритетом. Вона повинна бути проведена швидко, в ідеалі – протягом 1 хвилини.

2. Оцінка. Оцініть кровотечу. Якщо кровотеча зупинилася після прямого тиску, не накладайте турнікет. Якщо кровотеча продовжується, накладіть турнікет.

3. Заміна. Якщо турнікет накладено правильно, а кровотеча продовжується, можливо, його слід дотягнути або, якщо можливо, накласти додатковий турнікет.

4. Професійна допомога. Якщо можливо, негайно зверніться до медиків, оскільки вони зможуть забезпечити більш ефективну допомогу.

Наступним етапом в контексті базової загальновійськової підготовки є оцінка та забезпечення прохідності дихальних шляхів. Для забезпечення прохідності дихальних шляхів у пацієнтів, які перебувають у непритомному стані, застосовуються наступні основні методи: закидання голови з підняттям підборіддя та виведення нижньої щелепи [5, 6].

Ці маніпуляції спрямовані на усунення обструкції, викликаної западінням язика. Розгинання голови з підняттям підборіддя використовується за відсутності підозри на пошкодження шийного відділу хребта. У випадках, коли наявна підозра на травму хребта, перевага надається виведенню нижньої щелепи, оскільки цей метод дозволяє відновити прохідність дихальних шляхів, мінімізуючи рухи в шийному відділі хребта [5, 6].

Прийом закидання голови з підйомом підборіддя (Head-Tilt/Chin-Lift).

1. Коли застосовувати. Якщо немає підозри на травму шиї або хребта.

2. Як виконати.

- Постраждалого кладуть на спину.
- Покладіть одну руку на лоб постраждалого і м'яко закиньте його голову назад.
- Пальці іншої руки (зазвичай вказівний та середній) поміщаються під кісткову частину підборіддя.
- Кінчиками пальців руки підніміть кісткову частину підборіддя, не натискаючи на м'які тканини шиї.
- Це підніме язик, який може блокувати дихальні шляхи, і полегшить доступ повітря.
- Звільніть дихальні шляхи пацієнта від сторонніх тіл (при їх наявності).

Застереження. Цей метод не застосовується, якщо є підозра на травму шийного відділу хребта, оскільки рух головою може погіршити травму спинного мозку.

Прийом висування нижньої щелепи (Jaw Thrust).

Цей метод використовується спеціально для осіб із підозрою на травму шиї або хребта, щоб мінімізувати рух голови та шиї.

1. Коли застосовувати. При підозрі на травму шиї або хребта.

2. Як виконати.

- Розташуйтеся за головою постраждалого, який лежить на спині.
- Помістіть кінчики пальців обох рук на кути нижньої щелепи, позаду кута щелепи.
- Щелепа піднімається вгору та висувається вперед двома руками одночасно, не закидаючи голову назад.
- Утримуйте нижню щелепу в такому положенні, щоб язик не блокував дихальні шляхи.
- Цей прийом дозволяє відкрити рот та відсунути язик від задньої стінки глотки, не нахиляючи голову постраждалого.
- Звільніть дихальні шляхи пацієнта від сторонніх тіл (при їх наявності).

Для гарантування прохідності дихальних шляхів, необхідно запобігти обструкції, зумовленій западінням язика. З цією метою здійснюється розгинання голови з одночасним підйомом підборіддя або виведенням нижньої щелепи. Рекомендується також видалити будь-які сторонні тіла з ротової порожнини, використовуючи аспіратор або ручний метод [5]. У разі неефективності вищезазначених заходів або наявності протипоказань до їх проведення, доцільно розглянути можливість інсерції (введення) назофарингеального повітроводу. В контексті набуття правильних умінь та компетентностей необхідне застосування послідовності тренінгів, включаючи набуття базових навиків на муляжах [4,5].

Крок 1. Усуньте западання язика.

1. Виконайте послідовність заходів "розгинання голови/виведення підборіддя", обережно закиньте голову постраждалого і підніміть підборіддя, щоб язик відійшов від задньої стінки глотки.

2. Виконайте "виведення нижньої щелепи", обережно висуньте нижню щелепу вперед, щоб підняти язик.

Крок 2. Очистіть ротову порожнину.

1. Огляньте ротову порожнину на наявність видимих сторонніх предметів (наприклад, блювотних мас, їжі, зубних протезів).

2. Видаліть їх, якщо це можливо і безпечно.

3. Використовуйте відсмоктувач, якщо він доступний, щоб очистити дихальні шляхи від рідини.

Крок 3. Застосуйте назофарингеальний повітропровід (за необхідності).

1. Виберіть правильний розмір повітропроводу: його довжина повинна дорівнювати відстані від кута носа до мочки вуха.

2. Змастіть кінець трубки лубрикантом.

3. Введіть повітропровід у ніздрю паралельно до основи черепа (якщо є викривлення перегородки, введіть з широкого носового ходу).

4. Введіть повітропровід, обертаючи його, доки не відчуєте опір або поки кільце не торкнеться ніздрі.

5. Переконайтеся, що повітропровід знаходиться на місці і не перекриває дихальні шляхи.

Іншим необхідним навиком є забезпечення стабільності при переломах та / чи вивихах за допомогою табельних або підручних засобів для запобігання додатковим ушкодженням. Іммобілізація травмованої кінцівки або ділянки тіла є критично важливою для запобігання додатковим ушкодженням, мінімізації больових відчуттів та оптимізації подальших інтервенцій. Основні детермінанти ефективної іммобілізації [1-3].

1. Стабілізація. Зафіксуйте пошкоджену ділянку у тому положенні, в якому вона знаходиться, не намагаючись її випрямити чи змінити форму.

2. Використання табельних засобів. Якщо є доступ до професійних медичних шин (наприклад, Sam Splint, Крамера, вакуумних), використовуйте їх за призначенням.

3. Використання підручних засобів. За відсутності спеціальних шин можна використовувати будь-які жорсткі предмети:

- Дошки, палиці, лижі.
- Щільний картон або журнали, згорнуті у кілька шарів.
- Навіть здорову кінцівку (наприклад, примотати пошкоджену руку до тулуба або пошкоджену ногу до здорової ноги).

4. Фіксація. Закріпіть шину бинтами, шарфами, шматками тканини або скотчем вище та нижче місця перелому (включаючи суглоби).

При підозрі на пошкодження хребта або тазу, першочерговим є забезпечення повної іммобілізації та обережного транспортування. Пацієнта слід розмістити на твердій основі, наприклад, ношах або спинному щиті, зафіксувати за допомогою ременів та забезпечити додаткову підтримку, підкладаючи валики під коліна та/або поперекову область [4-6].

У разі підозри на травму шийного відділу хребта необхідно застосувати валик під шию та надійно зафіксувати голову. При наявності відкритого ушкодження хребта або тазу, пацієнта слід транспортувати в положенні лежачи на животі [4-6].

Основні принципи іммобілізації при пошкодженні хребта.

1. Повна нерухомість. Головна мета — запобігти подальшим ушкодженням хребта та спинного мозку.

2. Використання жорстких нош/щита. Забезпечує надійну опору і запобігає зміщенню.

3. Правильне положення.

- При травмі шийного відділу. Постраждалий на спині, голова зафіксована валиками з обох боків.
- При травмі грудного/поперекового відділу або тазу. На спині, з невеликим валиком під колінами, щоб зменшити навантаження на поперек.
- При відкритому пошкодженні. На животі.

4. Фіксація ременями.

- Закріплюють тулуб, а потім нижні кінцівки.
- Використовують ремені, що проходять через грудну клітку і таз, уникаючи ділянок переломів.

5. Вчасність. Іммобілізацію слід провести якомога раніше, ще до початку транспортування.

6. Бережне перекладання.

- Необхідно залучити кілька людей (3-5) для підняття на носилки.
- Постраждалого на ношах слід укладати один раз, мінімізуючи рухи.

7. Вакуумні шини. Сучасні засоби, такі як вакуумні матраци, дозволяють надійно іммобілізувати пацієнта.

8. Відсутність ознак травмування кінцівок. Нижні кінцівки в разі травми тазу не слід згинати чи зв'язувати між собою.

9. Порожнина для голови. При транспортуванні дитини, якщо це можливо, слід уникати згинання шиї, створюючи виїмку для голови на спинальній дошці або піднявши тіло на 1-2 см.

Якщо немає медичного щита використовуйте довгу дерев'яну дошку або кілька дощок, зв'язаних між собою. Якщо немає навіть дощок, можна використати жорсткі ноші з твердої поверхні або жорстку підстилку з кількох зв'язаних дротяних шин.

З метою мінімізації негативного впливу факторів довкілля на постраждалого, необхідно забезпечити його транспортування до приміщення з контрольованою температурною регуляцією. Рекомендується видалити вологе обмундирування та здійснити покриття теплоізоляційним матеріалом, наприклад, ковдрою або термопокривалом. У випадку збереження свідомості у пацієнта, доцільним є введення в організм теплих рідин неалкогольного походження. Протипоказано застосування механічного впливу, зокрема, масажу, а також використання інтенсивних генераторів тепла.

Необхідно запобігати пошкодженню епідермальних утворень, а також накласти стерильні пов’язки на уражені сегменти тіла.

Навчання принципів захисту від негативних зовнішніх факторів включає ряд тактичних заходів [4].

1. Переміщення. Негайно перемістіть пораненого в тепле, захищене від вітру місце.

2. Зняття одягу. Обережно зніміть мокрий, холодний одяг, щоб уникнути переохолодження. Якщо це складно, розріжте його.

3. Зігрівання. Накрийте постраждалого ковдрою або термопокривалом. Для поступового зігрівання можна прикласти сухі, теплі компреси (не гарячі) до центру тіла (шия, груди, пах), а грілки попередньо загорнути в рушник.

4. Напої. Запропонуйте теплої рідини без алкоголю, якщо постраждалий притомний.

5. Не пошкоджуйте пухирі, що утворилися та не віддирайте присохлі (фіксовані) сторонні тіла.

6. Догляд за ранами. Накладіть чисті, сухі марлеві пов'язки на уражені ділянки без тиску на шкіру.

7. Знерухомлення. За необхідності знерухомте уражені кінцівки.

8. Не масажуйте та не розтирайте уражені ділянки, не використовуйте безпосередньо гарячі предмети чи відкритий вогонь.

9. Не залишайте без нагляду. Забезпечте постійний нагляд до прибуття медиків.

10. Викличте допомогу. Якщо стан погіршується, знову повторно ініціюйте виклик відповідних служб для отримання професійної медичної допомоги, за необхідності негайно викличте допомогу.

Здобувачів також необхідно навчити принципам надання психологічної підтримки: зберігати емоційну рівновагу, використовувати лаконічні та заспокійливі твердження, і створити атмосферу захищеності.

Важливо уникати примусу до вербалізації (не змушувати людину говорити, розповідати), осуду, а також надмірної наполегливості. Надання першої психологічної допомоги є спрямоване на створення відчуття безпеки та стабільності [4-6].

Транспортування є критично важливим аспектом надання допомоги пораненим.

При набутті навиків його виконання слід дотримуватися кількох ключових принципів.

1. Безпека перш за все. Переконайтеся, що зона, де знаходиться поранений, та маршрут евакуації є максимально безпечними для вас, пораненого та інших рятувальників. Небезпека може включати активні бойові дії, міни, нестабільні конструкції тощо.

2. Стабілізація перед рухом. За можливості, перед початком транспортування проведіть первинну стабілізацію стану пораненого: зупиніть критичну кровотечу, забезпечте прохідність дихальних шляхів.

3. Правильні методи транспортування. Вибір методу залежить від характеру поранення, кількості рятувальників та наявного обладнання

(ноші, імпровізовані засоби). Важливо мінімізувати додаткові травми, особливо якщо є підозра на пошкодження хребта.

4. Негайне повідомлення. Одночасно з підготовкою до евакуації слід повідомити медичні служби про місцезнаходження, кількість та стан поранених, щоб пришвидшити зустріч із кваліфікованим медичним персоналом.

Після отримання дозволу від командира на переміщення поранених з зони обстрілу до безпечного укриття, необхідно спланувати чисельність рятувальної групи та кількість бійців групи вогневого прикриття. Попередньо визначаються шляхи підходу та відходу, а також ідентифікуються найбільш загрозливі напрямки. Ці заходи спрямовані на мінімізацію ризику отримання травм інших бійців під час проведення евакуації пораненого [5, 6].

Потрібно спланувати та розподілити між членами евакуаційної групи позиції в зоні обстрілу, які можуть бути використані як тимчасовий захист у разі зміни бойової ситуації. Важливо перевірити особисту зброю, засоби індивідуального захисту та необхідне медичне обладнання у кожного члена евакуаційної групи [5].

Слід нагадати всім бійцям евакуаційної команди протоколи зв’язку та порядок дій у зоні ураження. Далі, необхідно встановити вербальний контакт з постраждалими. При встановленні контакту, необхідно заохочувати пораненого до самостійного переміщення з зони обстрілу. У випадках, коли поранений не може самостійно рухатися, вербальний (розмовний), звуковий або сигнальний зв’язок з ним підтримується безперервно до моменту встановлення фізичного контакту [6].

Сортування класифікує пацієнтів на категорії (зазвичай за кольором), щоб визначити черговість та місце надання допомоги, а також порядок евакуації. Тріаж детермінується процесом визначення пріоритетів надання медичної допомоги залежно від тяжкості стану постраждалих та наявних ресурсів. Головний принцип полягає в тому, щоб надавати допомогу в першу чергу тим, хто її найбільше потребує і хто зможе вижити завдяки невідкладному втручанню [4-6].

Основні види бойових травм включають механічні (вогнепальні, невогнепальні, вибухові, падіння, удари), термічні (опіки), хімічні, психічні та травми від опромінення. Поранення класифікуються за тяжкістю (легкі, середньої тяжкості, тяжкі), характером (ізольовані, множинні, поєднані) та механізмом ураження (наприклад, вибухові травми мають первинний, вторинний, третинний та четвертинний типи) [6].

Проникаючі травми – це пошкодження тканин та органів, при яких канал рани сполучає порожнину тіла (наприклад, грудну або черевну порожнину) із зовнішнім середовищем. Вони виникають внаслідок дії

сторонніх предметів, таких як ножі, уламки скла, кулі або уламки вибухових пристроїв.

Проникаючі травми. Класифікують залежно від локалізації та характеру пошкодження [4, 6].

- Проникаючі поранення грудної клітки. Головною ознакою є пошкодження плеври та сполучення з плевральною порожниною, що може призвести до пневмотораксу (накопичення повітря в грудній клітці) або внутрішньої кровотечі.
- Проникаючі поранення живота. Канал рани проникає в черевну порожнину. Можливе випадіння внутрішніх органів (евентерація) або внутрішня кровотеча.
- Проникаючі травми кінцівок, тазу, голови. Можуть супроводжуватися відкритими переломами, пошкодженням судин, нервів або внутрішніх органів.

Ознаки проникаючої травми.

1. Наявність видимої рани.
2. Біль у ділянці поранення та/або всередині порожнини.
3. Кровотеча з рани.
4. Можлива наявність стороннього предмета в рані.
5. Симптоми пошкодження внутрішніх органів (наприклад, нудота, блювота, задишка, прискорене серцебиття, тощо).

Здобувачів необхідно навчити основним принципам надання домедичної допомоги при проникаючих пораненнях, зокрема грудної клітки та черевної порожнини.

1. Не витягуйте сторонній предмет із рани (ніж, уламок тощо), оскільки це може спричинити масивну кровотечу або додаткові ушкодження. Предмет слід зафіксувати за допомогою пов'язки, щоб запобігти його зміщенню.

2. Якщо внутрішні органи випали назовні (евентерація), не намагайтеся вправити їх назад. Накрийте рану чистою, вологою асептичною пов'язкою.

3. При проникаючій травмі грудної клітки з відкритим пневмотораксом (чути "всмоктуючий", "хрюкаючий" звук) рану необхідно негайно герметизувати повітронепроникним матеріалом (наприклад, оклюзійною пов'язкою).

4. Не давайте постраждалому пити або їсти, можна лише змочити губи водою.

5. Забезпечте спокій постраждалому та, якщо можливо, допоможіть зайняти положення, яке полегшує дихання (напівсидяче положення при травмі грудної клітки або сидяче із зігнутими колінами при травмі живота).

Поранення грудної клітки – це серйозні ушкодження, які можуть зачіпати кістки, м'язи та життєво важливі органи (серце, легені, великі судини).

Симптоми включають біль, що посилюється при диханні, задишку, синці та можливу кровотечу з рани. Проникаючі поранення можуть викликати всмоктування повітря, пневмоторакс (повітря в плевральній порожнині) та швидку дихальну недостатність. У разі таких травм необхідна негайна допомога [4, 6].

Типи поранень грудної клітки.

1. Закриті травми. Забій, переломи ребер, грудини чи ключиці без порушення цілісності шкіри.

2. Проникаючі травми. Рани, що пошкоджують м’які тканини та можуть проникати до внутрішніх органів.

Здобувачів інформують, що вікончастий (флотуючий) перелом ребер — це серйозна травма, яка виникає, коли три або більше сусідніх ребер ламаються у двох або більше місцях, утворюючи патологічно рухливий сегмент грудної стінки ("вікно"). Це призводить до парадоксаля, коли "вікно" рухається всередину на вдиху та назовні на видиху, порушуючи вентиляцію легень.

Така травма є життєво загрозливою, оскільки може супроводжуватися пошкодженням підлеглих органів, зокрема легень [4, 6].

Основні характеристики.

1. Механізм.Травма виникає при сильному ударі, що спричиняє переломи щонайменше трьох сусідніх ребер у двох і більше місцях.

2. Наявність "вікна". Утворюється вільний сегмент грудної стінки, який не пов’язаний з рештою скелету.

3. Парадоксальне дихання. На вдиху цей сегмент западається (втягується всередину) під дією тиску повітря, а на видиху — випинається (рухається назовні) під дією тиску зсередини легень.

Симптоми.

1. Сильний біль у грудях.

2. Ускладнене, поверхневе дихання.

3. Симптоми дихальної недостатності, які можуть наростати.

4. Порушення стабільності грудної клітки.

Алгоритм дій.

1. Чітко повідомте про підозру на вікончастий перелом ребер.

2. По можливості забезпечте спокій та зручне положення.

- Якщо постраждалий притомний, допоможіть йому зайняти напівсидяче положення, спираючись на пошкоджений бік. Це положення полегшує дихання та зменшує рухливість пошкодженої ділянки.

• Якщо він непритомний або є ризик потрапляння крові/блювотних мас у дихальні шляхи, обережно покладіть його у стабільне бокове положення на пошкоджений бік.

3. Стабілізуйте (іммобілізуйте) "вікно" перелому.

• Використовуйте м'який, але щільний предмет, наприклад, складену ковдру, рушник, або подушку, і обережно притисніть його до ділянки флотації (частини грудної клітки, що рухається парадоксально під час дихання).

• Не накладайте тугу циркулярну пов'язку навколо всієї грудної клітки, оскільки це може ще більше ускладнити дихання та погіршити стан.

4. Забезпечте знеболення. Якщо є можливість і постраждалий у свідомості, дайте йому доступний анальгетик.

5. Забезпечте доступ свіжого повітря. Розстебніть або зніміть тісний одяг, що обмежує дихання.

6. Постійно контролюйте загальний стан (дихання, пульс, рівень свідомості).

7. Будьте готові до можливої зупинки дихання чи серця.

Використання оклюзійних пов'язок (або торакальних наліпок) є терміновим заходом домедичної допомоги при проникаючих пораненнях грудної клітки (так званих "смоктальних ранах") [1, 3, 6], що дозволяє запобігти потраплянню повітря в плевральну порожнину та розвитку небезпечного для життя напруженого пневмотораксу. Студенти на практичному занятті та тренінгу на муляжах навчаються принципів використання оклюзійної пов'язки [1-3, 5].

1. Оцінка ситуації та безпека. Переконайтеся, що місце події безпечне для вас та постраждалого.

2. Підготовка.

• Оголіть рану. Швидко зніміть або розріжте одяг навколо рани, щоб забезпечити прямий доступ до шкіри.

• Зупиніть потік повітря вручну. Якщо можливо, негайно прикрийте рану рукою в рукавичці або чистою тканиною, щоб мінімізувати потрапляння повітря, поки готуєте пов'язку.

• Очистіть ділянку. Швидко витріть надлишок крові або бруду навколо рани за допомогою марлевої серветки або чистої тканини. Це потрібно для забезпечення належного прилипання пов'язки.

3. Накладання пов'язки.

• Використовуйте комерційну пов'язку. Якщо є можливість, використовуйте спеціалізовану оклюзійну пов'язку (наприклад, Halo Chest Seal, Beacon Chest Seal). Вони мають високоадгезивну основу, яка прилипає навіть до вологої або забрудненої кров'ю шкіри, та часто оснащені клапаном для виходу повітря.

• Момент накладання. Попросіть постраждалого видихнути або кашлянути, якщо він при свідомості. Накладайте пов'язку на рану саме на видиху, щоб видалити якомога більше повітря з плевральної порожнини.

• Герметизація: Щільно притисніть пов'язку до шкіри навколо рани. Переконайтеся, що вона виходить за краї рани щонайменше на 5 см (2 дюйми) та створює повністю герметичне ущільнення з усіх боків.

4. Моніторинг стану постраждалого.

• Спостерігайте за диханням. Уважно стежте за ознаками розвитку напруженого пневмотораксу, до яких відносяться:

- Сильне утруднення дихання.
- Здуття шийних вен.
- Відсутність або ослаблення дихальних шумів на ураженій стороні.
- Синюшний відтінок шкіри (ціаноз).
- Швидке погіршення загального стану.

• "Відригування" (Burping) пов'язки. Якщо ви використовували невентильовану (без клапана) пов'язку і з'явилися ознаки напруженого пневмотораксу, може знадобитися швидко відклеїти край пов'язки під час видиху постраждалого, щоб випустити надлишкове повітря, а потім знову щільно приклеїти її. Вентильовані пов'язки зазвичай мають вбудований односторонній клапан, який виконує цю функцію автоматично.

5. Додаткові дії.

• Якщо є вхідний та вихідний отвір (наприклад, при наскрізному пораненні), обидва отвори слід закрити оклюзійними пов'язками.

• Забезпечте постраждалому зручне положення (зазвичай напівсидячи або лежачи на ураженому боці, якщо це не заважає диханню) і чекайте на прибуття кваліфікованої медичної допомоги.

Здобувач повинен бути інформований, що надання першої допомоги при проникаючих пораненнях грудної клітки вимагає спеціальної підготовки. Якщо немає такого досвіду, необхідне швидке накладання герметичної пов'язки та забезпечення евакуації. Теоретичні засади полягають у герметизації пошкодженої ділянки для запобігання потрапляння повітря, що стабілізує грудну клітку при проникаючих пораненнях, а також у створенні вологого середовища для прискорення загоєння ран. Це запобігає розвитку смертельно небезпечного пневмотораксу та дозволяє рані ефективніше загоюватися, захищаючи її від зовнішніх подразників [4, 6].

Допомога на етапі тактичної евакуації (TACEVAC) надається під час транспортування пораненого з поля бою до медичного закладу для подальшого лікування. На цьому етапі вже є доступ до додаткового медичного персоналу та обладнання, що дозволяє надавати більш комплексний догляд, включаючи лікування ран, підтримку дихальних

шляхів, кровообігу, попередження гіпотермії та знеболення. Важливо також уміти підготувати пораненого до перевезення (евакуації), – зафіксувати кінцівки, закріпити пов'язки. У контексті ствердження надання невідкладної допомоги, здобувачів навчають навикам документування інформації про травмованого шляхом заповнення Форми обліку поранень (Картки пораненого), а також здійснити підготовку засобів для транспортування, зокрема нош. Евакуація пораненого до безпечного місця є фундаментальним елементом протоколу домедичної допомоги в умовах бойових дій [6]. Одним із першочергових завдань при наданні допомоги постраждалим у тактичній обстановці є запобігання додатковим жертвам. Студенти навчаються базовим принципам транспортування пораненого здійснюється згідно з розробленим планом евакуації. Розробка плану евакуації в зоні активного обстрілу має бути пріоритетною, навіть коли необхідність надання допомоги є нагальною [4, 6].

Переміщення пораненого до найближчого медичного пункту необхідно здійснити якомога швидше, як тільки це стане безпечно. Одночасно з підготовкою до евакуації слід повідомити медичні служби про місцезнаходження, кількість та стан поранених, щоб пришвидшити зустріч із кваліфікованим медичним персоналом. Евакуація пораненого до безпечного місця в контексті базової загальновійськової підготовки є фундаментальним елементом протоколу домедичної допомоги в умовах бойових дій. Одним із першочергових завдань при наданні допомоги постраждалим у тактичній обстановці є запобігання додатковим жертвам. Транспортування пораненого здійснюється згідно з розробленим планом евакуації, неухильно дотримуючись зазначеного принципу. Розробка плану евакуації в зоні активного обстрілу має бути пріоритетною, навіть коли необхідність надання допомоги є нагальною [4-6].

Висновки. За результатами тренінгів і практичних занять студенти повинні розуміти важливість оперативних дій у критичних ситуаціях, принципи пріоритетності медичної допомоги та взаємодії з побратимами для ефективного рятування життя. Також повинні вміти швидко оцінювати стан постраждалого, застосовувати турнікети, оклюзійні пов'язки, виконувати евакуацію та надавати первинну допомогу в польових умовах. Необхідно знати алгоритм надання домедичної допомоги в бойових умовах, методи зупинки критичних кровотеч, забезпечення прохідності дихальних шляхів та евакуації поранених під вогнем. Додатково навчальна робота є спрямована на окреслення ключових напрямів удосконалення базової загальновійськової підготовки, зокрема через інтеграцію сучасних алгоритмів тактичної медицини, закріплення практичних навичок, впровадження симуляційних технологій та практико-орієнтованих навчальних

методів. Реалізація поставленої мети дозволяє сформувати більш цілісне розуміння ролі домедичної допомоги у забезпеченні своєчасного реагування на невідкладні стани та підготовці медичних фахівців до роботи в умовах підвищеного ризику. В контексті базової загальновійськової підготовки навчання принципам надання домедичної допомоги набувають особливої актуальності в умовах бойових дій, коли швидкість, послідовність і правильність дій детермінують виживання поранених.

Література

1. Дрок Л. В., Камалов Є. В., Миколенко Ю. М. Основи тактичної медицини: навчальний посібник. Київ : Національний університет оборони України, 2020. 168 с.

2. Основи тактичної медицини : навчальний посібник / В. В. Кравчук та ін. ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2017. 168 с.

3. Попов О. М., Моргунов О. М., Поляков С. Ю. Тактична підготовка : навчальний посібник / Міністерство освіти і науки України, Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого. Харків, 2004. 215 с.

4. Ротчук С., Березан Б. Тактична медицина для підрозділів спеціального призначення. Київ : ПП «МВЦ «Медінформ», 2016. 146 с.

5. Троцький Р. С., Чуприна О. В., Блінов О. А. Тактика надання самодопомоги та взаємодопомоги під час ведення бойових дій : навчальний посібник для майбутніх фахівців Національної гвардії України / ред. М. О. Ктіторов ; Національна академія внутрішніх справ України. Київ, 2016. 137 с.

6. Юрченко В. Д., Кирилюк В. О., Гудима А. А. Домедична допомога в бойових умовах : методичний посібник. Харків: Національна академія МВС України, 2014. 80 с.

References.

1. Drok, L. V., Kamalov, Ye. V., & Mykolenko, Yu. M. (2020). *Osnovy taktychnoi medytsyny: navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of tactical medicine: A textbook]. Kyiv: National Defense University of Ukraine. 168 p. [in Ukrainian].

2. Kravchuk, V. V., et al. (2017). *Osnovy taktychnoi medytsyny: navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of tactical medicine: A textbook]. Khmelnytskyi: Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. 168 p. [in Ukrainian].

3. Popov, O. M., Morgunov, O. M., & Polyakov, S. Yu. (2004). *Taktychna pidhotovka: navchalnyi posibnyk* [Tactical training: A textbook]. Kharkiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, Yaroslav Mudryi National Law Academy of Ukraine. 215 p. [in Ukrainian].

4. Rotchuk, S., & Berezan, B. (2016). *Taktychna medytsyna dlia pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia* [Tactical medicine for special forces units]. Kyiv: Private Enterprise “MVC Medinform”. 146 p. [in Ukrainian].

5. Trotskyi, R. S., Chupryna, O. V., & Blinov, O. A. (2016). *Taktyka nadannia samodopomohy ta vzaiemodopomohy pid chas vedennia boiovykh dii: navchalnyi posibnyk dlia maibutnikh fakhivtsiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy* [Tactics of self-help and mutual assistance during combat operations: A textbook for future specialists of the National Guard of Ukraine] (M. O. Ktitorov, Ed.). Kyiv: National Academy of Internal Affairs of Ukraine. 137 p. [in Ukrainian].

6. Yurchenko, V. D., Kyryliuk, V. O., & Hudyma, A. A. (2014). *Domedychna dopomoha v boiovykh umovakh: metodychnyi posibnyk* [Pre-medical assistance in combat conditions: A methodological guide]. Kharkiv: National Academy of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. 80 p. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.07:316.346.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1651-1665

Вихор Світлана Теодозіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-3416-9379

Радченко Ольга Яківна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-3403-4172

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ҐЕНДЕРНОГО МЕЙНСТРИМІНГУ В УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Сучасний розвиток українського суспільства неможливий без впровадження ключових засад ґендерної політики у всі сфери суспільного життя. Інтеграція ґендерного підходу в освіту має на меті формування в підростаючого покоління цінностей рівності в правах та можливостях, рівного доступу до їх реалізації з метою формування демократичного суспільства, де ґендерний мейнстримінг виступає ключовою стратегією їх досягнення. Останні наукові дослідження демонструють зростання уваги та необхідність інтеграції ґендерного підходу в управлінську діяльність закладів загальної середньої освіти. У фокусі дослідників – забезпечення справедливості, рівноправ'я та поваги до прав кожної особистості, створення умов для реалізації рівних можливостей, незалежно від статі учасників освітнього процесу, що вимагає зміни існуючих управлінських парадигм.

Законодавче забезпечення та інституційні механізми реалізації ґендерної політики в освітній сфері України охоплюють комплекс державних документів: Конституція України, Закон України «Про освіту», Стратегію забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків до 2030 року, Стратегію впровадження ґендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та інші нормативно-правові акти.

У статті здійснено аналіз теоретичних аспектів та розроблено практичний алгоритм впровадження ґендерного мейнстримінгу в управління закладом загальної середньої освіти на основі останніх публікацій з питань

упровадження стандартів ґендерної рівності та інтеграції ґендерного підходу при розробці регіональних та місцевих стратегій розвитку.

Опрацьовано публікації з ґендерної тематики, теорії управління та менеджменту. Проаналізовано дослідження з педагогіки, виокремлено практичні інструменти реалізації ґендерного підходу до управління ЗЗСО. Описано етапи, складові та змістове наповнення алгоритму впровадження ґендерного мейнстримінгу в управління закладом загальної середньої освіти.

Ключові слова: ґендерна політика, ґендерний мейнстримінг, управління закладом загальної середньої освіти.

Vykhor Svitlana Teodoziivna PhD, Associate professor of the Department of Pedagogy and Education Management of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-3416-9379

Radchenko Olha Yakivna PhD, Associate professor of the Department of Pedagogy and Education Management of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-3403-4172

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF GENDER MAINSTREAMING IMPLEMENTATION IN THE MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The modern development of Ukrainian society is impossible without the implementation of the key principles of gender policy across all spheres of public life. The integration of a gender approach in education aims to foster values of equality in rights and opportunities among the younger generation and to ensure equal access to their realization, thereby contributing to the development of a democratic society. In this context, gender mainstreaming serves as a key strategy for achieving these goals. Recent scientific research demonstrates growing attention to, and the necessity of, integrating a gender approach into the management practices of general secondary education institutions. Researchers emphasize the importance of ensuring fairness, equality, and respect for the rights of every individual, as well as creating conditions for the realization of equal opportunities regardless of the gender of participants in the educational process. This, in turn, requires a transformation of existing management paradigms.

Legislative support and institutional mechanisms for the implementation of gender policy in the educational sphere of Ukraine encompass a range of state

documents, including the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine On Education, the Strategy for Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men until 2030, the Strategy for Implementing Gender Equality in the Education Sector until 2030, and other regulatory legal acts.

The article analyzes theoretical approaches and proposes a practical algorithm for implementing gender mainstreaming in the management of general secondary education institutions. The study is based on recent publications addressing the implementation of gender equality standards and the integration of a gender approach in the development of regional and local development strategies. Scholarly works on gender issues, administration and management theory, and pedagogy are reviewed. As a result, practical tools for implementing a gender approach in the management of general secondary education institutions are identified. The stages, components, and content of the proposed algorithm for gender mainstreaming implementation are described.

Keywords: gender policy, gender mainstreaming, management of general secondary education institutions.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства ґендерна політика стала невід'ємною складовою державної освітньої стратегії. Інтеграція ґендерного підходу в освіту сприяє формуванню вільного, справедливого й інклюзивного суспільства, де всі громадяни мають рівні права та можливості, оскільки освіта є галуззю, яка має потужний потенціал для формування та ствердження демократичних цінностей.

Програма розвитку ґендерної рівності в Україні, яка інтегрується в освітню систему, передбачає впровадження конкретних кроків, зокрема, через ґендерний мейнстримінг, проте практичні інструменти цього процесу мало досліджені та вимагають зміни існуючих управлінських парадигм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Законодавче забезпечення та інституційні механізми реалізації ґендерної політики в освітній сфері України охоплюють комплекс нормативно-правових актів, стратегічних документів і організаційних структур, які забезпечують упровадження принципу рівності жінок і чоловіків.

Основу становить Конституція України, що гарантує рівність прав і свобод громадян незалежно від статі (ст. 24). Важливими нормативними актами є Закон України «Про освіту», у якому закріплено принципи рівності та недискримінації в освітньому процесі, а також Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», який створює правові передумови для формування та реалізації державної ґендерної політики, у тому числі в освітній галузі.

Закон України «Про освіту» передбачає обов'язковість здобуття учнями закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) ряду компетентностей, зокрема, «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» (Стаття 12. Повна загальна середня освіта) [1].

Одним із ключових кроків стало затвердження 12 серпня 2022 року Кабінетом Міністрів України Державної стратегії забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року. Водночас було схвалено і Операційний план її реалізації на 2022–2024 роки. Ці документи окреслюють пріоритети державної політики, визначають основні напрями діяльності органів влади різних рівнів, а також розподіляють відповідальність між виконавцями.

Аналогічний документ безпосередньо для освітньої сфери – це Стратегія впровадження ґендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 жовтня 2022 р. № 1163-р. Одночасно було затверджено Операційний план заходів на 2022–2024 роки з її реалізації. Цей документ визначає механізми інтеграції ґендерного підходу на всіх рівнях освіти, передбачає підготовку педагогічних кадрів до роботи в умовах рівних можливостей, а також розвиток ґендерної культури учасників освітнього процесу.

У тексті Державного стандарту профільної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 851 від 25. 07. 2024 р. наголошується на дотриманні принципів поваги до особистості, рівного доступу до освіти, відсутності будь-яких форм дискримінації, створенні безпечного освітнього середовища. У ст. 21 зазначається, що «метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості здобувачів освіти через критичне осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними,… активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права, дотримання принципів ґендерної рівності» [2]. Ця постанова набуває чинності 1.09.2027 р., але даний документ є свідченням уваги до реалізації ключових складових ґендерної стратегії в освітніх закладах.

Таким чином, в Україні сформовано цілісну систему нормативного та стратегічного забезпечення ґендерної політики в освіті в цілому та середній освіті, зокрема, яка поєднує загальнодержавні та галузеві підходи до реалізації принципів рівності.

Метою статті є визначення теоретичних та практичних аспектів інтеграції ґендерного підходу в управлінську діяльність закладу загальної середньої освіти.

У 1998 році Рада Європи затвердила документ в якому було закладено концептуальні основи ґендерного мейнстримінгу, його методологія та методика. Він є новою стратегією досягнення рівності, де людина – центр процесу формування політики. Н. Гербут зазначає, що «концепт і політика ґендерного мейнстримінгу стали об'єктом критики з боку деяких ґендерних теоретиків, оскільки, на відміну від ґендерної теорії, яка прагне до деконструкції категорії статі як такої, комплексний підхід, навпаки, зводить ці категорії до біологічної статі й фіксованого ґендерного суб'єкта в есенціалістському розумінні поняття ґендеру. Це призводить до протистояння «чоловік-жінка», в той час як відмінності між іншими соціальними групами не беруться до уваги» [3, С. 357-358].

Під ґендерним мейнстримінгом розуміють «систематичне врахування відмінностей між умовами існування, становищем та потребами жінок і чоловіків у всіх політиках та діях… Ґендерний мейнстримінг – це додаткова стратегія, а не заміна цілеспрямованої політики та програм, орієнтованих на жінок, законодавства у сфері ґендерної рівності, інституційних механізмів ґендерної рівності та конкретних втручань, спрямованих на усунення ґендерного розриву» [4, С. 44].

Виклад основного матеріалу. Практичні інструменти впровадження ґендерного мейнстримінгу в управління ЗЗСО на даний час не є чітко визначеними. Важливими є ґендерний аналіз нормативно-правових документів і програм та ґендерно-орієнтоване бюджетування – ҐОБ. Ґендерний аналіз нормативно-правових актів – це оцінювання законів і політик з погляду їх впливу на жінок і чоловіків з метою виявлення нерівностей та усунення дискримінаційних норм. ҐОБ – це планування та розподіл бюджетних коштів з урахуванням потреб різних соціальних груп за ґендерною ознакою, щоб забезпечити рівний доступ до ресурсів та послуг.

Орієнтиром для практичної реалізації ґендерного підходу в управління ЗЗСО може слугувати «Інструкція з інтеграції ґендерного підходу при розробці регіональних та місцевих стратегій розвитку в контексті відновлення», яку розроблено за експертної підтримки ООН Жінки в Україні та фінансування урядів Данії та Швеції на початку 2025 року [5].

Там подано кроки для інтеграції ґендерного підходу в процеси відновлення та розвитку на регіональному та місцевому рівнях, які можна інтерполювати в заклади освіти:

1. Збір та аналіз даних (включаючи збір даних, розподілених за статтю);
2. Аналіз ситуації (включаючи ґендерний аналіз та ґендерний аудит установ);

3. Розробка стратегічних, операційних цілей, завдань та заходів з урахуванням ґендерного підходу;

4. Калькуляція витрат (костінг) та ґендерно-орієнтоване бюджетування (ГОБ) у стратегічних планах відновлення;

5. Моніторинг та оцінювання [5].

Розглянемо основні практичні інструменти впровадження ґендерного мейнстримінгу, їх алгоритм застосування та приклади реалізації в українській освіті. Серед інструментів реалізації політики ґендерної рівності виокремлюють: комплексний ґендерний підхід, ґендерний аналіз, як основа комплексного ґендерного підходу, оцінка ґендерного впливу під час розроблення нормативно-правових актів та ґендерно-орієнтоване бюджетування [6, С. 93-135].

Алгоритм «10 кроків» є загальновизнаним практичним інструментом впровадження комплексного ґендерного підходу в різні галузі суспільного життя та забезпечує системне інтегрування ґендерної рівності на всіх етапах управління освітнім процесом [6, С. 94–99]. Цей інструмент включає алгоритми діагностики, моніторингу, оцінки результатів і коригування політики. Організація освітнього процесу здійснюється через формування команд із залученням усіх стейкхолдерів. Важливим етапом є розробка чітких індикаторів для моніторингу змін. Алгоритм також передбачає тренінги для посадовців та педагогів, що дозволяє підвищити рівень ґендерної компетентності. С. Бабенко вважає, що використання ґендерного підходу в управлінні закладом загальної середньої освіти на противагу традиційному менеджменту є виправданим, оскільки забезпечує перехід від декларативних намірів до вимірюваних практичних дій. Проте, його успіх залежить від підтримки з боку керівництва закладу.

У працях Г. Бондаря та Д. Михайльонока йдеться про важливість впровадження ефективних моделей ґендерного мейнстримінгу в публічному управлінні, включно з освітньою сферою.

На думку Н. Гербут, ґендерний аналіз нормативних документів є основою комплексного підходу, адже дозволяє виявити потенційні дискримінаційні норми [3, С. 4]. Виконуючи такий аналіз перед прийняттям локальних освітніх актів, адміністрація уникає упередженості та підтримує рівні можливості для всіх груп.

Здійснюється аналіз термінології, структури документів, залучення учасників процесу (вчителів, батьків, учнів). Цей інструмент включає етап тестування на ґендерну чутливість. Ґендерна чутливість – це здатність розпізнавати, розуміти та враховувати відмінності в потребах, досвіді та можливостях жінок і чоловіків, а також виявляти і протидіяти ґендерним стереотипам та дискримінації.

На думку С. Плетки, результати ґендерного аналізу мають бути оприлюднені для забезпечення прозорості [7, С. 18]. Звітність дозволяє закладу вибудувати довіру громадськості. Моніторинг за результатами аналізу допомагає коригувати документи в режимі реального часу.

Як підкреслює В. Супрун, дієвим інструментом впровадження ґендерно-чутливої політики є ҐОБ, яке постає аналітичним інструментом сприяння розробленню справедливих і ефективних бюджетів [8, С. 3]. Дослідник зазначає, що «необхідними є якісні зміни у взаємодії центральних, регіональних і місцевих органів виконавчої влади та місцевого самоврядування щодо питань комплексного ґендерного підходу в бюджетній політиці та бюджетному освітньому процесі на державному, регіональному та місцевому рівнях, що включає розподіл бюджетних коштів за ґендерним принципом» [8, С. 213-214].

Наказом Міністерства освіти і науки України від № 521 16.04.2024 затверджено Типовий перелік бюджетних програм і результативних показників їх виконання для місцевих бюджетів у галузі «Освіта». Серед них дві стосуються загальної середньої освіти: «Надання загальної середньої освіти за рахунок коштів місцевого бюджету» та «Надання загальної середньої освіти закладами загальної середньої освіти за рахунок коштів місцевого бюджету», ще дві – надання загальної середньої освіти спеціальними/спеціалізованими закладами загальної середньої освіти. Серед результативних показників виділяють: показники затрат; показники продукту (напр., середньорічна кількість учнів (дівчат/хлопців), осіб; середньорічна кількість вчителів (жінок/чоловіків), які пройшли підвищення кваліфікації, од.); показники ефективності (напр., середні витрати на одного учня (дівчини/хлопця), грн); показники якості (напр., відсоток охоплення дітей шкільного віку (дівчат/хлопців) загальною середньою освітою, %;) [9]. Такі дані спрощують роботу адміністрації ЗЗСО, сприяють відстеженню динаміки результативності програм та інтеграції ҐОБ у бюджетний освітній процес.

У монографії І. Грицай зазначається, що «діяльність, пов’язана з ґендерним бюджетуванням, передбачає цілу низку різних заходів, включаючи наукові дослідження, інформування громадськості, адвокатування, моніторинг, навчання, а також аналіз і розробку політики і стратегій» [10, С. 309]. На думку дослідниці, ініціативи щодо ҐОБ можуть бути спрямовані на «різні види аналізу, які дають змогу оцінити, якою мірою ґендерний чинник врахований у бюджетах і програмах; розробку процесів і систем, за допомогою яких можна з’ясувати, наскільки у відповідних бюджетах і програмах врахована ґендерна складова» [10, С. 309]. Таким чином, спектр можливостей ҐОБ є набагато ширший, ніж це видається на перший погляд,

є перевіреним інструментом, який має різну спрямованість та може набувати різноманітних форм, залежно від культурних норм, обраної стратегії та фінансових можливостей.

Важливим кроком впровадження ґендерного мейнстримінгу в практику роботи ЗЗСО є моніторинг та оцінювання, який є завершальним етапом, який включає контроль, оцінювання та документацію проведених заходів та використаних коштів.

На думку Т. Марценюк та С. Оксамитної, необхідна розробка спеціальних просвітницьких програм з подолання ґендерних стереотипів та формування ґендерної культури. Активна інформаційна кампанія в освітньому середовищі сприяє формуванню культури рівності, в тому числі інформування через шкільні сайти, декларування цінностей ґендерної рівності; використання соціальних мереж як платформи для обговорення тем ґендеру; участь у всеукраїнських кампаніях з ґендерної освіти. Важливі інформаційні дошки і брошури в школі з поясненням ключових понять, висвітлення результатів моніторингу, аналізу та бюджетування для батьків і громади. Зазначимо, що для практичної реалізації комплексного ґендерного підходу необхідні не лише вказані вище інструменти, а й переконання у необхідності впровадження цих ідей у керівників та адміністрації закладу освіти, особистого усвідомлення проблем нерівності та їх можливих наслідків.

Впровадження ґендерного мейнстримінгу у закладі загальної середньої освіти передбачає цілісне врахування ґендерних аспектів у всіх напрямках діяльності школи, особливо з метою створення інклюзивного та рівноправного середовища для учнів та педагогів. Як зазначають В. Кравець та О. Кікінежді, «концептуальна модель формування ґендерно-справедливого середовища для дітей та молоді включає теоретико-методологічні та організаційно-технологічні концепції.

Перша концепція базується на провідних ідеях гуманістично-екзистенційної психології та педагогіки, інтеграції компетентнісного, особистісно-орієнтованого (І. Бех) та ґендерного (В. Кравець) підходів, а її варіант – особистісно-егалітарний (О. Кікінежді)» [11, С. 370].

Практичні інструменти реалізації політики ґендерної рівності в освіті утворюють єдиний механізм, що дозволяє послідовно впроваджувати зміни. Комплексний підхід, ґендерний аналіз і бюджетування створюють основу для системної роботи. Підвищення кваліфікації педагогів, активна комунікація, робота з учнівством і нагляд за реалізацією забезпечують результативність. Співпраця МО, міжнародними структурами додає ресурсного й аналітичного потенціалу. У результаті впровадження цих інструментів у закладі освіти формується безпечне середовище, де ґендерна

рівність не декларація, а практика, частина шкільної культури та управлінської моделі.

У таблиці 1 відображено логічну послідовність етапів, кроків, тривалість виконання, зміст роботи, очікувані результати та відповідальних осіб. Вона дозволяє наочно оцінити структуру реалізації ґендерного мейнстримінгу для планування та контролю його впровадження. Такий підхід сприяє системності та комплексності заходів, забезпечуючи ефективне досягнення поставлених цілей.

Таблиця 1

Алгоритм реалізації ґендерного мейнстримінгу в управлінні ЗЗСО

Етап	Крок	Тривалість	Зміст роботи	Очікуваний результат	Відповідальні особи
I. Діагностично-аналітичний	1. Діагностика	1-й семестр (1-й рік)	Збір даних за статтю: (анкетування, опитування, інтерв'ю) щодо наявності та характеру ґендерних стереотипів, нерівності, булінгу. Ґендерний аналіз документів закладу.	Визначення актуального стану, ключових проблем та потреб учнів та педагогів.	Адміністрація, практичний психолог, соціальний педагог.
II. Проєктно-нормативний	2. Нормативне забезпечення	2-й семестр (1-й рік)	Розробка/коригування локальних нормативних документів (Стратегія розвитку, Кодекс етичної поведінки, Політика протидії булінгу) з урахуванням ґендерної чутливості та принципів рівності.	Створення нормативно-правової бази для впровадження ґендерного мейнстримінгу.	Адміністрація, педагогічна рада, батьківська громадськість, юрист (за потреби).
	3. Планування	2-й семестр (1-й рік)	Розробка детального плану (Програми) заходів з ґендерного мейнстримінгу на 3 роки, інтеграція ґендерного компоненту у річні плани роботи.	Затвердження Програми дій, що охоплює всі складові діяльності закладу (управління, освітній та виховний процеси, співпраця з батьками та громадою)	Адміністрація, створення робочої групи з впровадження ґендерної рівності.

Етап	Крок	Тривалість	Зміст роботи	Очікуваний результат	Відповідальні особи
III. Організаційно-кадровий	4. Кадрове забезпе-чення	1-й семестр (1-й рік)	Призначення відповідальних осіб, організація навчання та підвищення кваліфікації педагогів та адміністрації.	Сформована команда, яка володіє необхідними знаннями та навичками для реалізації Програми.	Адміністрація, робоча група з впровадження ґендерної рівності.
IV. Навчально-методичний (Тренінговий)	5. Навчання та підвищення кваліфікації (Модулі 1-4)	1-й рік – Модуль 1, 2-й рік – Модулі 2-4	Проведення тренінгів, семінарів, майстер-класів для педагогів та адміністрації: Модуль 1: Ґендерна чутливість та стереотипи. Модуль 2: Антибулінгова політика. Модуль 3: Алгоритми реагування. Модуль 4: Ненасильницька комунікація.	Педагоги володіють знаннями, навичками та алгоритмами для створення безпечного та недискримінаційного середовища; зростання культури спілкування	Практичний психолог, соціальний педагог, запрошені тренери
V. Інформаційно-комунікативний	6. Інформування та комунікація	Постійно	Розробка та поширення інформаційних матеріалів; проведення просвітницьких заходів для всіх учасників освітнього процесу (учні, батьки, вчителі); налагодження співпраці з громадськими організаціями.	Підвищення обізнаності всіх стейкхолдерів щодо ґендерної рівності та безпечного середовища; активне залучення батьківської спільноти.	Адміністрація, практичний психолог, класні керівники.
VI. Інституційний (Створення середовища)	7. Створення партнерського та безпечного середовища (Модуль 5)	3-й рік	Розробка Кодексу безпеки; впровадження командних практик, фасилітаційних сесій, ранкових зустрічей.	Стабільне, безпечне, недискри-мінаційне середовище, сформована довіра та повага, активна участь спільноти у формуванні правил.	Адміністрація, педагогічна рада.

Етап	Крок	Тривалість	Зміст роботи	Очікуваний результат	Відповідальні особи
VII. Моніторингово-оцінювальний	8. Моніторинг та оцінювання	Щорічно (постійно)	Збір та аналіз журналів подій та звернень; річний моніторинг змін у середовищі; контроль виконання плану; повторна діагностика.	Об'єктивна оцінка ефективності впроваджених заходів, своєчасне коригування стратегії.	Адміністрація, робоча група, практичний психолог.

Запропонований алгоритм впровадження ґендерного мейнстримінгу в ЗЗСО передбачає комплексну поетапну організацію роботи, що охоплює всі аспекти формування безпечного та недискримінаційного освітнього середовища. На першому, діагностично-аналітичному етапі, упродовж першого семестру першого року планується проведення детальної діагностики, яка включає анкетування, опитування та інтерв'ю з метою виявлення наявності ґендерних стереотипів, випадків нерівності або булінгу серед учасників освітнього процесу. Одночасно здійснюється аналіз внутрішніх документів закладу для визначення актуального стану та ключових проблем, що дозволяє виявити потреби та пріоритети для подальшої роботи. Важливим етапом є збір статистичних даних з розподілом за статтю (учнів, педагогів) та аналізу бюджетних коштів. Відповідальність за цей етап покладається на адміністрацію закладу, практичного психолога та соціального педагога.

Другий етап, проєктно-нормативний, зосереджується на створенні нормативної бази та стратегічному плануванні. У другому семестрі першого року передбачено розробку або коригування локальних нормативних документів, таких як Стратегія розвитку закладу, Кодекс етичної поведінки та Політика протидії булінгу, із врахуванням принципів ґендерної чутливості та рівності. Паралельно здійснюється розробка детального трирічного плану заходів з інтеграцією ґендерного компонента у річні плани роботи закладу, що забезпечує системний та комплексний підхід. Адміністрація, педагогічна рада та, за потреби, юрист відповідають за забезпечення нормативного та організаційного супроводу.

На організаційно-кадровому етапі акцент робиться на формуванні компетентної команди. Протягом першого семестру першого року здійснюється призначення відповідальних осіб, створення робочої групи з ґендерної рівності та організація навчання для педагогів та адміністрації. Метою є забезпечення наявності команди, що володіє необхідними знаннями та навичками для ефективного впровадження програми.

Відповідальними за цей етап є адміністрація закладу та робоча група з впровадження ґендерної рівності.

Наступний, навчально-методичний (тренінговий) етап передбачає проведення серії навчальних модулів упродовж першого та другого років. Модульна система включає: ґендерну чутливість та усвідомлення стереотипів, антибулінгову політику, алгоритми реагування на конфлікти та практику ненасильницької комунікації. Під час тренінгів, семінарів і майстер-класів педагоги опановують знання, методики та алгоритми, що сприяють створенню безпечного та рівноправного середовища, а також підвищенню культури комунікації в колективі. Організаційне забезпечення здійснюють практичний психолог, соціальний педагог та запрошені тренери.

Інформаційно-комунікативний етап реалізується постійно та спрямований на інформування всіх учасників освітнього процесу. Це включає підготовку і поширення просвітницьких матеріалів, проведення інформаційних заходів для учнів, батьків і педагогів, а також налагодження співпраці з громадськими організаціями. Очікуваним результатом є підвищення обізнаності, активне залучення батьківської спільноти та формування у колективі усвідомлення важливості ґендерної рівності. Відповідальними особами є адміністрація закладу, практичний психолог та класні керівники.

На інституційному етапі, який передбачено на третьому році реалізації алгоритму, відбувається створення безпечного та недискримінаційного середовища в закладі. Розробляється Кодекс безпеки, впроваджуються командні практики, фасилітаційні сесії та ранкові зустрічі, що сприяють формуванню довіри, поваги та активної участі всієї шкільної спільноти у підтримці правил. Основна мета цього етапу – стабільне безпечне середовище, яке закріплює ефективність попередніх заходів та попереджує прояви насильства. Відповідальність лежить на адміністрації закладу та педагогічній раді. Моніторингово-оцінювальний етап здійснюється щорічно та охоплює збір і аналіз журналів подій, звернень та річний моніторинг змін у середовищі закладу. Контролюється виконання плану заходів і проводиться повторна діагностика для оцінки ефективності впроваджених заходів. Це дозволяє своєчасно коригувати стратегію та оцінювати прогрес у досягненні поставлених цілей. Адміністрація, робоча група та практичний психолог відповідають за проведення моніторингу та аналізу результатів.

Висновки. Отже, практичні інструменти реалізації політики ґендерної рівності в освіті утворюють єдиний механізм, що включає комплексний ґендерний підхід, ґендерний аналіз і бюджетування. Розроблено алгоритм впровадження ґендерного підходу у стратегію управління закладом загальної середньої освіти, що охоплює сім етапів та програму реалізації

ґендерного мейнстримінгу. Комплексна реалізація запропонованого алгоритму передбачає системний підхід, що включає діагностику, нормативне забезпечення, кадрову підготовку, навчально-методичну підтримку, комунікаційну роботу, створення безпечного середовища та постійний моніторинг. Кожен етап логічно доповнює попередній, що сприяє розвитку відповідального ставлення учнів, педагогів та батьків до принципів рівності та недопущення дискримінації.

Для успішної реалізації даного алгоритму доцільно докладно описати можливості та методики використання ґендерного аналізу при зборі статистичних даних, схему аналізу нормативно-правових актів у закладі освіти, розробити чіткі критерії та показники для досягнення цілей ґендерної рівності для реалізації, контролю та оцінювання ефективності проведених заходів. Спільних скоординованих дій від органів влади, місцевих та галузевих бюджетів вимагає запровадження ґендерних аспектів у бюджет ЗЗСО. Таким чином, проведене дослідження вимагає конкретизації окремих його етапів, що виступає перспективою подальших розвідок у даному напрямі.

Література:

1. Закон України №2145-VIII «Про освіту». 05.09.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Державний стандарт профільної середньої освіти № 851 від 25. 07. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

3. Гербут Н. Теоретико-методологічні засади ґендерних досліджень. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2018. Вип. 1 (57). URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/gerbut_teoretyko.pdf

4. Словник Європейського інституту з ґендерної рівності / пер. М. Бабак, О. Давліканової, М. Дмитрієвої, Л. Компанцевої, М. Козир, К. Левченко, М. Скорик, О. Суслової. Київ : «Вістка», 2021. 170 с.

5. Інструкція з інтеграції ґендерного підходу при розробці регіональних та місцевих стратегій розвитку в контексті відновлення. К., 2025. 16 с. URL: https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2025-01/guide_on_gender_mainstreaming_a4_ukr.pdf.

6. Програма навчального курсу з питань упровадження стандартів ґендерної рівності в діяльність Апарату Верховної Ради України. Комплексний ґендерний підхід («10 кроків» – алгоритм комплексного ґендерного підходу). 2020. С. 94–99. URL: https://e-learning.rada.gov.ua/storage/124/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%83.pdf

7. Плетка О.Т. Ґендерна чутливість в освіті: управлінський аспект: методичні рекомендації для керівників закладів освіти. Київ: Талком, 2023. 27 с.

8. Супрун В.В. Ґендерний підхід та ґендерно-орієнтоване бюджетування освіти як пріоритет державної політики України. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Вип. 13 (42). «Серія «Соціальні та поведінкові науки». С. 200-230. URL: https://lib.iitta.gov.ua/728495/1/Bulletin_14_43_Social_and_behavioral_sciences_Suprun.pdf

9. Типовий перелік результативних показників бюджетних програм місцевих бюджетів у галузі «Освіта» № 521 від 16.04.2024. URL: https://ips.ligazakon.net/document/RE41976?an=1

10. Грицай І.О. Механізм забезпечення принципу гендерної рівності: теорія та практика: монографія. Київ: «Хай-Тек Прес», 2018. 560 с. URL: https://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/3750/1/Грицай%20І.О._монографія.Pdf

11. Кравець В. П., Кікінежді О. М. Strategies of gender education in contemporary conditions. *Міжнародна та національна безпека: теоретичні і прикладні аспекти: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 21 бер. 2025 р.); у 2-х ч. Дніпро: Дніпров. держ. ун-т внутр. справ, 2025. Ч. І. С. 369-372.* URL:http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/36553/1/Kikinezhdi_Kravets_Konf_bezpeka.pdf

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

2. Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity [State standard of specialized secondary education]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

3. Herbut N. (2018). Teoretyko-metodolohichni zasady gendernykh doslidzhen [Theoretical and methodological foundations of gender research.] Kyiv: IPiEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy, 1 (57). Retrieved from https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/gerbut_teoretyko.pdf [in Ukrainian].

4. *Slovnyk Yevropeiskoho instytutu z gendernoi rivnosti* (2021). [*European Institute for Gender Equality Dictionary*]. Kyiv: «Vistka» [in Ukrainian]

5. *Instruktsiia z intehratsii gendernoho pidkhodu pry rozrobtsi rehionalnykh ta mistsevykh stratehii rozvytku v konteksti vidnovlennia* (2025). [*Guidelines for integrating a gender perspective in the development of regional and local development strategies in the context of recovery*]. Kyiv Retrieved from https://ukraine.unwomen.org/sites/default/files/2025-01/guide_on_gender_mainstreaming_a4_ukr.pdf. [in Ukrainian].

6. *Prohrama navchalnoho kursu z pytan uprovadzhennia standartiv gendernoi rivnosti v diialnist Aparatu Verkhovnoi Rady Ukrainy. (2020). Kompleksnyi gendernyi pidkhid («10 krokiv» – alhorytm kompleksnoho gendernoho pidkhodu*). [*Program of the training course on the implementation of gender equality standards in the activities of the Verkhovna Rada of Ukraine. Comprehensive gender approach ("10 steps" - algorithm of a comprehensive gender approach)*]. 94–99. Retrieved from https://e-learning.rada.gov.ua/storage/124/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%83.pdf [in Ukrainian].

7. Pletka O.T. (2023). *Genderna chutlyvist v osviti: upravlinskyi aspekt: metodychni rekomendatsii dlia kerivnykiv zakladiv osvity* [*Gender sensitivity in education: a managerial aspect: methodological recommendations for heads of educational institutions]*. Kyiv: Talkom, [in Ukrainian].

8. Suprun V.V. (2020). Gendernyi pidkhid ta genderno-oriientovane biudzhetuvannia osvity yak priorytet derzhavnoi polityky Ukrainy [Gender approach and gender-oriented budgeting of education as a priority of state policy of Ukraine]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity - Bulletin of postgraduate education*, 13 (42), 200-230. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/728495/1/Bulletin_14_43_Social_and_behavioral_sciences_Suprun.pdf [in Ukrainian].

9. Typovyi perelik rezultatyvnykh pokaznykiv biudzhetnykh prohram mistsevykh biudzhetiv u haluzi «Osvita» [Typical list of performance indicators of budget programs of local budgets in the field of «Education»]. (n.d.). *ips.ligazakon.net* Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/RE41976?an=1 [in Ukrainian].

10. Hrytsai I.O. (2018) *Mekhanizm zabezpechennia pryntsypu gendernoi rivnosti: teoriia ta praktyka [Mechanism for ensuring the principle of gender equality: theory and practice]*. Kyiv: «Khai-Tek Pres». Retrieved from https://er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/3750/1/Hrytsai%20I.O._monohrafiia.Pdf [in Ukrainian].

11. Kravets V. P. & Kikinezhdi O. M. Strategies of gender education in contemporary conditions. [Strategies of gender education in contemporary conditions]. *Mizhnarodna ta natsionalna bezpeka: teoretychni i prykladni aspekty: materialy IX Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia - International and National Security: Theoretical and Applied Aspects: Materials of the 9th International Scientific and Practical Conference*. (pp. 369-372). Dnipro: Dniprov. derzh. un-t vnutr. sprav, Retrieved from URL:http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/36553/1/Kikinezhdi_Kravets_Konf_bezpeka.pdf

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 656.1.05:355.244.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1666-1678

Вишневська Наталія Олександрівна старший викладач кафедри інженерного та технічного забезпечення, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/ 0000-0002-7435-9169

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ В УМОВАХ ПРАВОВОГО РЕЖИМУ ВОЄННОГО СТАНУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

Анотація. Забезпечення національної безпеки України, а саме її стійке функціонування в умовах правового режиму воєнного стану, передбачає створення ефективних механізмів підтримання життєдіяльності транспортної системи. В цьому контексті найважливішим завданням, що стоїть перед державою, є питання гарантування безпеки дорожнього руху (БДР) як ключового фактора логістичної та оборонної стійкості. Протягом останніх років в Україні розпочалися фундаментальні трансформації умов експлуатації автомобільного транспорту, складовою яких є адаптація транспортних потоків до потреб оборони. Метою цих змін є підвищення ефективності державного управління дорожньою мережею та захист життя громадян в умовах збройного конфлікту, у тому числі забезпечення безпечного проїзду зон контролю та своєчасної евакуації населення. Час, коли безпека дорожнього руху розглядалася виключно як сукупність цивільних технічних норм, минув. У результаті введення воєнного стану в країні з'явилися нові елементи як адміністративного, так і інженерного регулювання. Це - режими комендантської години (які за своєю юридичною природою є часовим обмеженням цивільного трафіку) та блокпости (які за своєю економічною та оборонною природою є вузлами кризового управління потоками). Необхідність ефективного регулювання відносин щодо проходження пунктів контролю, дотримання світломаскування та реагування на сигнали повітряної небезпеки вимагає чіткого вирішення багатьох практичних та теоретичних проблем, а також адаптації законодавства до умов особливого періоду. Зазначено, що для відновлення та підтримання належного рівня БДР в Україні необхідним є впровадження науково-обґрунтованих методичних засад підготовки водіїв, зокрема концепції «захисного тактичного водіння» як додаткового елемента системи професійної кваліфікації. Це має на меті формування навичок виживання в

умовах мінної небезпеки та атак із повітря, що виступає головним індикатором ефективності сучасної системи транспортної безпеки держави.

Ключові слова: воєнний стан, механізми соціального захисту, безпека дорожнього руху, блокпост, тактичне водіння, повітряна тривога, мінна небезпека.

Vishnevska Nataliya Oleksandrivna senior lecturer of the Department of Engineering and Technical Support, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, https://orcid.org/ 0000-0002-7435-9169

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ENSURING ROAD TRAFFIC SAFETY UNDER THE CONDITIONS OF THE LEGAL REGIME OF MARTIAL STATE IN THE TERRITORY OF UKRAINE

Abstract. Ensuring the national security of Ukraine, specifically its stable functioning under the legal regime of martial law, involves creating effective mechanisms for maintaining the viability of the transport system. In this context, the most important task facing the state is the issue of guaranteeing road safety as a key factor of logistical and defense resilience. In recent years, fundamental transformations in the conditions of road transport operation have begun in Ukraine, an integral part of which is the adaptation of traffic flows to defense needs. The goal of these changes is to increase the efficiency of state management of the road network and protect the lives of citizens in a situation of armed conflict, including ensuring the safe passage through control zones and timely evacuation of the population.

The time when road safety was considered solely as a set of civil technical norms has passed. As a result of the introduction of martial law in the country, new elements of both administrative and engineering regulation have appeared. These are curfew regimes (which by their legal nature are a temporal restriction on civilian traffic) and checkpoints (which by their economic and defense nature are nodes of crisis flow management). The need for effective regulation of relations regarding the passage of control points, compliance with blackout regimes, and response to air raid signals requires a clear solution to many practical and theoretical problems, as well as the adaptation of legislation to the conditions of a special period. It is noted that to restore and maintain the proper level of road safety in Ukraine, it is necessary to implement scientifically grounded methodological principles for driver training, in particular, the concept of "defensive tactical driving" as an additional element of the professional

qualification system. This aims to form survival skills in conditions of mine danger and aerial attacks, which serves as the main indicator of the effectiveness of the modern state transport safety system.

Keywords: martial law, social protection mechanisms, road safety, checkpoint, tactical driving, air raid, mine danger.

Постановка проблеми. Впродовж останніх років в Україні широко обговорюються проблеми адаптації системи безпеки дорожнього руху (БДР) до умов воєнного стану. Перші важливі кроки на шляху реалізації цих реформ були зроблені в 2022 році з прийняттям низки нормативно-правових актів, що регулюють правовий режим воєнного стану [1]. Відповідно до цих законів в Україні з'явився новий формат функціонування дорожньої мережі, де вимоги оборонної доцільності набули пріоритету над загальними нормами цивільного пересування.

Система БДР сьогодні фактично відображає здатність держави захистити громадян в умовах екстремальних загроз. В Україні розпочато практичну реалізацію моделі «кризового управління транспортними потоками», що створює нові обов'язки для кожного учасника руху. Це означає, що держава, гарантуючи певний рівень безпеки через діяльність військових адміністрацій та комендатур, перекладає частину відповідальності за виживання на самих водіїв, вимагаючи від них суворої дисципліни та знання специфічних протоколів. Аналогічні заходи щодо обмеження руху та посиленого контролю впроваджуються багатьма країнами світу в умовах збройних конфліктів. Досвід Ізраїлю та інших держав підтверджує, що жорстка регламентація руху є єдиним шляхом мінімізації небойових втрат серед цивільного населення. Для відновлення належного рівня безпеки в Україні необхідним є впровадження науково-методичних засад «захисного тактичного водіння» як додаткового елемента загальної системи БДР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку сучасної системи транспортної безпеки висвітлюються такими українськими вченими як Ю. Гутаревич, О. Дрозд, І. Лебідь, А. Ткаченко. Однак питання комплексного управління поведінкою водія в зонах мінної небезпеки та під час повітряних тривог поки що не систематизовані і розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – дослідження теоретико-методологічного обґрунтування трансформації системи безпеки дорожнього руху в Україні в умовах воєнного стану, як моделі кризового управління транспортними потоками, а також розроблення науково обґрунтованих підходів до оновлення програм підготовки водіїв у закладах освіти з урахуванням правових, інженерно-технічних, психологічних і безпекових чинників воєнного часу.

Виклад основного матеріалу.

Сучасна система безпеки дорожнього руху (БДР) в Україні в умовах воєнного стану трансформувалася у специфічну модель «кризового управління транспортними потоками». Дана модель характеризується пріоритетом оборонної доцільності над цивільними свободами пересування, що закріплено у базових законодавчих актах, зокрема у Законі України «Про правовий режим воєнного стану» [1]. Юридична природа регулювання руху в цей період базується на делегуванні розширених повноважень військовим адміністраціям та комендатурам, чиї розпорядження, згідно з ієрархією нормативно-правових актів, набувають статусу імперативних умов функціонування дорожньої мережі [2].

Центральним елементом правового регулювання є режим комендантської години, встановлений Постановою КМУ № 1455 [3]. З наукової точки зору, цей режим є інструментом мінімізації цивільного трафіку в нічний час для полегшення роботи сил оборони та логістичних підрозділів [4]. Особливої уваги потребує регламентація руху транспортних засобів у нічний період. Перебування на вулицях та дорогах загального користування під час дії комендантської години суворо заборонено, за винятком ТЗ спеціального призначення або осіб, що мають перепустку встановленого зразка та посвідчення [3; 5].

Водії повинні враховувати, що транзитний рух між населеними пунктами також підпорядковується цим часовим обмеженням: у разі настання комендантської години під час поїздки, водій зобов'язаний завчасно дістатися до найближчого санкціонованого місця відстою або залишатися в зоні контролю блокпоста до завершення обмежень. Для водія цивільного ТЗ це створює жорсткі часові межі: рух без спеціальної перепустки у визначені години тягне за собою суворі правові наслідки, включаючи можливість затримання особи та тимчасового вилучення автомобіля.

До того ж, правовий сектор у воєнний час легітимізує поглиблений огляд автотранспорту, речей та вантажів без санкції суду, що регламентується Постановою КМУ № 1456 та вимагає від учасників руху високої правової культури і готовності до повної співпраці з контрольними органами [3; 5]. Окремим аспектом нічного руху є вимога суворого дотримання режиму світломаскування, що мінімізує візуальну ідентифікацію транспортних колон, проте висуває підвищені вимоги до кваліфікації водія в умовах обмеженої видимості [4, 6;].

Продовжуючи аналіз інженерно-технічної складової, слід зазначити, що адміністративні обмеження у часі (комендантська година) логічно доповнюються просторовою реконфігурацією дорожньої мережі через розгортання системи блокпостів. Якщо режим комендантської години

регламентує часові рамки перебування на дорозі, то блокпости визначають безпосередній порядок та безпековий протокол руху в межах оборонного периметра. Блокпост, як об'єкт штучної зміни траєкторії руху, вносить радикальні корективи у звичну динаміку транспортного потоку, перетворюючи швидкісну автомагістраль на зону контрольованого уповільнення.

Правовий регламент проходження таких пунктів передбачає чітку послідовність дій: завчасне зниження швидкості, вимкнення дальнього світла фар, відкриття вікон та підготовка документів для ідентифікації. Перевірці підлягають не лише посвідчення водія та реєстраційні документи на ТЗ, а й особисті документи (паспорт, цифрові посвідчення у додатку «Дія»), а також товарно-транспортні накладні у разі перевезення вантажів [3; 5]. Окремим викликом є заборона на використання відеореєстраторів, закріплена Законом № 2160-IX, що створює дефіцит об'єктивних даних при розслідуванні ДТП у зонах контролю та вимагає від водіїв більш ретельного ставлення до фіксації обставин подій іншими законними методами [7].

Поряд із фізичними обмеженнями інфраструктури, не менш важливим детермінантом безпеки дорожнього руху в умовах воєнного стану є чинник раптової зміни операційної обстановки, зумовлений загрозою повітряних атак. Якщо блокпости регламентують порядок руху в стаціонарних зонах контролю, то оголошення сигналу «Повітряна тривога» вносить елемент непередбачуваності, що вимагає від водія миттєвої адаптації поведінкових алгоритмів до екстремальних умов.

Психологічна та технічна складова БДР під час загрози обстрілів стає домінуючою, оскільки звуковий сигнал сирени виступає потужним стресогенним чинником.

Психофізіологічні дослідження вказують, що під час тривоги у водіїв часто виникає стан гострої напруги, який характеризується звуженням обсягу уваги (ефект «тунельного зору») та втратою здатності до прогнозування розвитку дорожньої ситуації [8]. У таких обставинах виникає ризик імпульсивного порушення ПДР: перевищення швидкості, ігнорування сигналів світлофорів або хаотичне маневрування з метою якнайшвидше покинути відкриту ділянку дороги. Проте, з методичної точки зору, саме в цей момент дотримання ПДР є критично важливим, оскільки ймовірність загибелі внаслідок ДТП через паніку часто перевищує ризик безпосереднього ураження боєприпасом.

Методика безпечного руху під час сигналу «Повітряна тривога» передбачає наступний алгоритм дій:

- плавне уповільнення: водій має уникати різкого гальмування, щоб не спровокувати ланцюгове зіткнення транспортних засобів, що рухаються позаду;

- вибір місця зупинки: категорично забороняється зупиняти ТЗ на мостах, шляхопроводах, естакадах, у тунелях або поблизу об'єктів критичної інфраструктури та АЗС, які можуть бути потенційними цілями атаки. Оптимальним є вибір місця на відкритому майданчику поза межами щільної забудови [4; 9];

- евакуація до укриття: після зупинки на узбіччі (виключно на твердому покритті, враховуючи мінну небезпеку) двигун слід заглушити, а двері автомобіля залишити відчиненими. Це технічно обґрунтовано: у разі вибухової хвилі відчинені двері запобігають деформації кузова та вибиванню скла всередину салону, що мінімізує поранення пасажирів [9].

Окремим і надзвичайно важливим методичним аспектом підготовки водіїв у закладах освіти в умовах воєнного стану є регламентація руху громадського транспорту під час повітряної тривоги та інших загроз безпеці населення. Громадський транспорт (автобуси, тролейбуси, трамваї, маршрутні таксі) щоденно перевозить значну кількість пасажирів, серед яких є соціально вразливі групи - діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю. У зв'язку з цим відповідальність водія громадського транспорту значно виходить за межі суто технічного керування транспортним засобом.

Згідно з чинними інструкціями, наказами органів місцевого самоврядування, рекомендаціями ДСНС та роз'ясненнями військових адміністрацій у більшості регіонів України, у разі оголошення сигналу «Повітряна тривога» водій громадського транспорту зобов'язаний:

- негайно припинити рух;
- зупинити транспортний засіб у безпечному, неаварійному місці;
- забезпечити організовану висадку пасажирів;
- проінформувати пасажирів про необхідність негайного переходу до найближчого укриття.

Невиконання зазначеного алгоритму дій розглядається не лише як порушення посадових інструкцій, але й як створення прямої загрози життю та здоров'ю пасажирів, що може мати серйозні правові наслідки для водія та перевізника. [3; 8].

З методичної точки зору, регламентація руху громадського транспорту в умовах воєнного стану є складовою формування професійної компетентності водія, яка включає:

- правову обізнаність;
- відповідальність за життя пасажирів;
- здатність діяти за чіткими алгоритмами в умовах стресу;
- комунікативні навички взаємодії з великою кількістю людей.

На відміну від індивідуального водіння, де водій несе відповідальність переважно за себе та пасажирів власного транспортного засобу, водій

громадського транспорту відповідає за масову безпеку, що суттєво підвищує вимоги до його підготовки. Саме тому цей аспект має бути окремо виділений у програмах навчання, а не розглядатися фрагментарно в межах загального курсу з безпеки дорожнього руху.

Особливої уваги заслуговує психологічний аспект діяльності водія громадського транспорту в умовах воєнної небезпеки. Під час повітряної тривоги водій змушений діяти:

- в умовах підвищеного рівня стресу;
- під тиском великої кількості пасажирів;
- часто - за обмежений час.

Недостатній рівень психологічної підготовки може призвести до:

- затримки прийняття рішень;
- ігнорування протоколів безпеки;
- формального виконання обов'язків без урахування реальної загрози.

З етичної точки зору, водій громадського транспорту виступає гарантом мінімального рівня безпеки для пасажирів. Усвідомлення цієї ролі має бути сформоване ще на етапі професійної підготовки в закладах освіти.

Недотримання встановленого протоколу дій під час повітряної тривоги має чітко визначені правові наслідки. Залежно від обставин, відповідальність може наставати:

- для водія - як дисциплінарна або адміністративна;
- для перевізника - у вигляді штрафних санкцій, розірвання договорів на перевезення, втрати ліцензії;
- у разі тяжких наслідків - у межах кримінального провадження.

Отже, регламентація руху громадського транспорту в умовах воєнного стану є не рекомендаційною, а обов'язковою нормою, порушення якої прямо пов'язане з юридичною відповідальністю.

Таким чином, поведінка учасників дорожнього руху під час повітряної тривоги є індикатором загального рівня культури безпеки. Пріоритетом стає не швидкість пересування, а дисципліна зупинки та своєчасна евакуація.

Окремим безпековим викликом, що виник внаслідок воєнних дій, є тотальна мінна небезпека на деокупованих територіях та в прифронтових зонах. Науковий аналіз структури дорожнього травматизму в цих регіонах свідчить, що звичне поняття "безпечного узбіччя" повністю нівелюється. Будь-який з'їзд із твердого покриття на ґрунт чи траву розцінюється як потенційно фатальний через ризик наїзду на протитанкові міни або спрацювання протипіхотних розтяжок [8; 10]. Методичні засади БДР у цих умовах вимагають від водія суворого дотримання траєкторії руху виключно по перевіреному асфальтованому полотну. Навіть у разі вимушеної зупинки

через технічну несправність або сигнал тривоги, водій зобов'язаний залишати транспортний засіб безпосередньо на проїзній частині, позначивши його відповідно до ПДР, але не виходячи за межі твердого покриття»

Дослідження підкреслює необхідність оновлення програм підготовки водіїв у закладах освіти. Сучасна безпекова ситуація в Україні вимагає не лише перегляду традиційних підходів до підготовки водіїв у цивільному середовищі, але й трансформації освітніх програм у навчальних закладах з урахуванням реалій війни. Класична підготовка водіїв містить базові аспекти знань про правила дорожнього руху, техніку керування транспортними засобами та елементи безпеки. Проте в умовах активної військової агресії та зміни характеру загроз ці знання є недостатніми для забезпечення безпеки та ефективності водіння у специфічних ситуаціях: світломаскування, рух по мінно-небезпечних територіях, надання домедичної допомоги травмованим під час бойових дій тощо.

Це вимагає включення до програм підготовки водіїв захисного водіння (defensive driving) - спеціалізованого навчального блоку, спрямованого на уникнення ризиків, швидке та безпечне реагування на позаштатні ситуації та опанування навичок, критичних для воєнного часу [11].

Захисне водіння це система навичок та знань, що дозволяє водієві не лише безпечно рухатися в нормальних умовах, але й прогнозувати, розпізнавати та уникати небезпек у екстремальних ситуаціях, які характерні для воєнного стану. Воєнний контекст включає:

рух у режимі світломаскування - обмеження використання зовнішнього освітлення та миготливих сигналів для зниження візуальної помітності транспортного засобу противнику;

мінна обізнаність - здатність виявляти ознаки мінно-вибухових небезпек, розуміти мінну тактику, способи маркування та уникнення загроз;

поведінка в районах деокупації та після бойових дій - рух по дорогах із пошкодженням покриття, завалами, нерозірваними боєприпасами;

домедична допомога при специфічних травмах воєнного часу базові навички тактичної медицини, здатність стабілізувати життя постраждалого до приїзду швидкої чи евакуації.

Ці компоненти інтегрують традиційні навички водіння з тактичними, медичними та ситуаційними знаннями, що значно розширює сферу відповідальності та компетентності водіїв у надзвичайних умовах.

Розкриємо більш детальніше кожний з них.

У воєнній ситуації світломаскування стає критичним елементом безпеки руху. Світломаскування означає обмеження видимості транспортного засобу для захисту від ворожого спостереження або ураження, що особливо актуально для нічних маршів та пересування в зоні бойових дій.

Теоретичні засади світломаскування: як світлові сигнали впливають на помітність, як уникати зайвого освітлення без шкоди для безпеки руху.

Практичні навички водіння в умовах обмеженої видимості з використанням тактичних технологій (нічне бачення, інфрачервоні системи допомоги водієві, адаптація зору). Такі технології, як показано в наукових працях, можуть суттєво підвищити безпеку руху в умовах обмеженої видимості - зокрема використання ІЧ-систем для виявлення перешкод у нічних умовах [11].

Включення відповідних практичних тренувань забезпечить формування навичок не лише технічного керування, але й ситуаційної обізнаності, що дозволяє водієві оцінювати ризики в режимі реального часу [12].

На територіях, де нещодавно завершилися бойові дії або триває розмінування, транспортний рух стає особливо ризиковим через ймовірність зустрічі з нерозірваними мінно-вибуховими пристроями (МВП). Для забезпечення безпеки водіння потрібно включити в навчальні програми:

основи мінної безпеки: класифікація МВП, способи маркування мінних полів, ознаки присутності мін.

Алгоритми дій при підозрі на мінну небезпеку: як зупиняти транспорт, сигналізувати іншим, евакуювати екіпаж тощо.

Методи уникнення травм: оптимальні маршрути руху, техніка управління транспортом, що зменшує ризик підриву.

Методичні матеріали з мінної безпеки та домедичної допомоги при мінно-вибухових травмах підкреслюють критичну важливість правильної поведінки та дій при виявленні МВП, що має бути частиною навчального блока.

Одним з ключових елементів захисного водіння є здатність надати домедичну допомогу постраждалим у випадку аварії чи бойового інциденту. У воєнних умовах травми можуть бути тяжкими: осколкові, вогнепальні, мінно-вибухові. Тому модуль домедичної підготовки має охоплювати:

основи тактичної медицини: оцінка стану постраждалого, зупинка кровотеч, іммобілізація, евакуація з «гарячих» зон.

Етапи надання допомоги: Care Under Fire (CUF) - домедична допомога під вогнем, Tactical Field Care (TFC) - тактична допомога у полі.

Особливості травм воєнного часу: техніка зупинки критичної кровотечі, робота з турнікетами, відновлення прохідності дихальних шляхів.

Подібні навички вже інтегруються в спеціальні курси військово-медичної підготовки, що підтверджено сучасними науковими підходами до навчання домедичної допомоги в умовах бойових дій.

На основі описаних компонентів можна запропонувати структуру навчальної дисципліни «Захисне водіння» у навчальних закладах:

Модуль 1. Теоретичні основи.

Психофізіологічна підготовка водія (реакція, концентрація, стрес-менеджмент).

Основи світломаскування та руху в умовах обмеженої видимості.

Ознаки мінної небезпеки та основи мінної обізнаності.

Модуль 2. Практичні навички

Тренування водіння в умовах світломаскування (нічні тренування, адаптація сенсорики).

Симуляції руху по мінно-небезпечній місцевості.

Домедична допомога: від базових прийомів до тактичної медицини.

Модуль 3. Тактичні ситуації та сценарії

Рух у конвої та колоні.

Реагування на позаштатні ситуації (обстріли, ДТП в зоні бойових дій).

Командна взаємодія та координація.

Висновки. Науково-методичне забезпечення БДР в умовах воєнного стану базується на інтеграції правової дисципліни, інженерної адаптивності та психологічної резистентності. Встановлено, що в умовах воєнного стану система БДР в Україні змістилася з суто цивільної сфери регулювання до моделі «кризового управління». Пріоритет оборонної доцільності над індивідуальними свободами пересування став фундаментом для створення нових правових механізмів, де розпорядження військових адміністрацій та комендатур набувають імперативного характеру. Виявлено, що режим комендантської години та процедури посиленого огляду транспортних засобів (ТЗ) є ключовими інструментами забезпечення безпеки. Для водіїв це означає необхідність суворого дотримання часових лімітів та готовність до правової співпраці з контрольними органами, що вимагає підвищення загального рівня правової культури учасників руху. Доведено, що блокпости як елементи фортифікаційної інфраструктури докорінно змінюють динаміку транспортних потоків. Протокол проходження таких пунктів (світловий режим, швидкість 5–10 км/год, ідентифікація) стає критично важливою навичкою тактичного водіння. Окремим викликом є «інформаційний дефіцит» через заборону відеореєстраторів, що потребує розробки нових методик фіксації та розслідування ДТП у зонах особливого режиму. Аналіз поведінки водіїв під час сигналу «Повітряна тривога» підтвердив необхідність впровадження алгоритмів, що запобігають панічним реакціям. Методично обґрунтована послідовність дій (плавне уповільнення, вибір безпечного місця зупинки поза об'єктами критичної інфраструктури, евакуація з відчиненими дверима ТЗ) є ключовою для збереження життя та

здоров'я громадян. Дослідження підкреслює необхідність оновлення програм підготовки водіїв у закладах вищої освіти. Акцент має бути зміщений на «захисне водіння», що включає опанування навичок руху в умовах світломаскування, мінної обізнаності на деокупованих територіях та домедичної допомоги при специфічних травмах воєнного часу.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що забезпечення БДР в умовах воєнного стану - це динамічний процес, який вимагає синергії правової дисципліни учасників руху та оперативної адаптації методичної бази до викликів безпекового середовища. Лише комплексний підхід, що поєднує інженерні рішення з психологічною підготовкою водіїв, здатен мінімізувати травматизм та забезпечити ефективне функціонування транспортної системи держави.

Основним напрямком подальших розвідок за даною тематикою вбачається розроблення національної концепції безпеки дорожнього руху в умовах воєнного та післявоєнного періоду, що поєднуватиме цивільні стандарти БДР з принципами оборонної доцільності та кризового управління транспортними системами, а також наукове обґрунтування методик навчання водінню в умовах світломаскування та обмеженої видимості, включаючи використання сучасних допоміжних технологій (нічне бачення, інфрачервоні системи, симулятори).

Література:

1. Про правовий режим воєнного стану : Закон України від 12.05.2015 № 389-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19 (дата звернення: 20.01.2026).

2. Дрозд О. Ю. Адміністративно-правове регулювання безпеки дорожнього руху в умовах особливого правового режиму. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 11. С. 245–248.

3. Про затвердження Порядку здійснення заходів під час запровадження комендантської години : Постанова Кабінету Міністрів України від 08.07.2020 № 1455.

4. Захисне водіння в умовах збройного конфлікту: метод. рек. для водіїв цивільних транспортних засобів / за ред. В. П. Поліщука. Київ: Транспорт і безпека, 2023. 94 с.

5. Ткаченко А. М. Особливості ідентифікації транспортних засобів та осіб на мобільних пунктах контролю. *Вісник патрульної поліції*. 2023. № 4. С. 34–40.

6. Гутаревич Ю. Ф., Зеркалов Д. В. Експлуатація автомобільного транспорту в екстремальних умовах : навч. посіб. Київ : НТУ, 2024. 212 с.

7. Про внесення змін до Кримінального кодексу України щодо відповідальності за несанкціоноване поширення інформації : Закон України від 24.03.2022 № 2160-IX

8. Кравченко О. С. Психологічна стійкість водія під час виконання рейсів у зоні бойових дій та під час повітряних тривог. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. С. 110–122.

9. Методика підготовки водіїв у закладах вищої освіти з урахуванням досвіду воєнного стану : колект. монографія / за заг. ред. М. Ф. Дмитриченка. Київ : Логос, 2024. 310 с.

10. Інформаційна довідка щодо мінної небезпеки для учасників дорожнього руху. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. URL: https://dsns.gov.ua/ (дата звернення: 20.01.2026).

11. Колесник Н. М., Ясько В. А. Медична допомога під вогнем: сучасні підходи до підготовки персоналу сектору безпеки і оборони України в умовах війни. ХНУВС, 2025 128 с.

12. Чмир В.М., Вишневська Н.О., Методологія та основи управління рівнем безпеки експлуатації автомобільної техніки органів Держприкордонслужби. Збірник наукових праць «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Педагогіка») 2023. № 4(18) С.183-192

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro pravovyi rezhym voiennoho stanu» : vid 12.05.2015 № 389-VIII. [On the legal regime of martial law: Law of Ukraine dated May 12, 2015 No. 389-VIII] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19 (data zvernennia: 20.01.2026). [in Ukrainian]

2. Drozd O. Yu. (2022) Administratyvno-pravove rehuliuvannia bezpeky dorozhnoho rukhu v umovakh osoblyvoho pravovoho rezhymu. [Administrative and legal regulation of road traffic safety in the conditions of a special legal regime]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal.. № 11*. 245–248. [in Ukrainian].

3. Pro zatverdzhennia Poriadku zdiisnennia zakhodiv pid chas zaprovadzhennia komendantskoi hodyny [On the approval of the Procedure for the implementation of measures during the introduction of curfew]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 08.07.2020 № 1455. [in Ukrainian].

4. *Zakhysne vodinnia v umovakh zbroinoho konfliktu* [Defensive driving in conditions of armed conflict]. : metod. rek. dlia vodiiv tsyvilnykh transportnykh zasobiv / za red. V. P. Polishchuka. Kyiv : Transport i bezpeka, 2023. 94. [in Ukrainian].

5. Tkachenko A. M. (2023) Osoblyvosti identyfikatsii transportnykh zasobiv ta osib na mobilnykh punktakh kontroliu. [Peculiarities of identification of vehicles and persons at mobile checkpoints.]. *Visnyk patrulnoi politsii.. № 4*. 34–40. [in Ukrainian].

6. Hutarevych Yu. F., Zerkalov D. V. (2024) *Ekspluatatsiia avtomobilnoho transportu v ekstremalnykh umovakh* [Operation of road transport in extreme conditions]: navch. posib. Kyiv : NTU,. 212. [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do Kryminalnoho kodeksu Ukrainy shchodo vidpovidalnosti za nesanktsionovane poshyrennia informatsii» vid 24.03.2022 № 2160-IX [Law of Ukraine «On amendments to the Criminal Code of Ukraine regarding liability for unauthorized dissemination of information»: dated March 24, 2022 No. 2160-IX]. [in Ukrainian].

8. Kravchenko O. S. (2024) Psykholohichna stiikist vodiia pid chas vykonannia reisiv u zoni boiovykh dii ta pid chas povitrianykh tryvoh. [Psychological stability of the driver during flights in the war zone and during air alarms]. *Psykholohiia i suspilstvo. № 2*. 110–122 [in Ukrainian].

9. *Metodyka pidhotovky vodiiv u zakladakh vyshchoi osvity z urakhuvanniam dosvidu voiennoho stanu* [Methodology of training drivers in institutions of higher education taking into account the experience of martial law]: kolekt. monohrafiia / za zah. red. M. F. Dmytrychenka. Kyiv : Lohos, 2024. 310. [in Ukrainian].

10. Informatsiina dovidka shchodo minnoi nebezpeky dlia uchasnykiv dorozhnoho rukhu. [Informational guide on mine danger for road users] Derzhavna sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii. URL: https://dsns.gov.ua/ (data zvernennia: 20.01.2026). [in Ukrainian].

11. Kolesnyk N. M., Yasko V. A. (2025) Medychna dopomoha pid vohnem: suchasni pidkhody do pidhotovky personalu sektoru bezpeky i oborony Ukrainy v umovakh viiny. [Medical aid under fire: modern approaches to the training of personnel of the security and defense sector of Ukraine in conditions of war]. *KhNUVS*, 128. [in Ukrainian].

12. Chmyr V.M., Vyshnevska N.O., (2023). Metodolohiia ta osnovy upravlinnia rivnem bezpeky ekspluatatsii avtomobilnoi tekhniky orhaniv Derzhprykordonsluzhby. [Methodology and fundamentals of managing the level of safety of operation of automotive equipment of the State Border Guard Service]. *Zbirnyk naukovykh prats «Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii» (Seriia «Pedahohika»). № 4(18).* 183-192. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.162.3’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1679-1691

Войталюк Світлана Василівна старший викладач кафедри слов’янської філології Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-1436-2726

СИСТЕМА ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз теоретичних засад і практичних підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації мовної освіти в умовах євроінтеграційних процесів, посилення ролі міжкультурної комунікації та зростання вимог до рівня професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Обґрунтовано доцільність розроблення методично цілісної системи вправ і завдань як ефективного засобу розвитку мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для професійного спілкування польською мовою в академічному та фаховому середовищі.

У статті представлено структуровану добірку навчальних матеріалів, що охоплюють усі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо та граматику – з урахуванням міжкультурної, прагматичної та професійно орієнтованої складових іншомовної підготовки.

Запропоновані вправи спрямовані на розвиток лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної та стратегічної компетенцій і орієнтовані на формування здатності студентів ефективно реалізовувати іншомовну комунікацію в типових професійних ситуаціях. Вправи класифіковано за дидактичними цілями, рівнями мовної підготовки здобувачів освіти та жанрово-стилістичною специфікою фахового дискурсу.

Окреслено основні принципи побудови й інтеграції запропонованої системи вправ в освітній процес, зокрема компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та контекстний підходи, що забезпечують послідовність, системність і практичну спрямованість навчання. Запропонована методична модель сприяє цілісному та системному формуванню іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів, розвитку їхньої готовності до професійного мовленнєвого спілкування, міжкультурної взаємодії та подальшої фахової самореалізації в освітньому й академічному середовищі.

Ключові слова: іншомовна компетентність, професійне спілкування, навчальні завдання, мовна практика, міжкультурна взаємодія, комунікативні уміння, польська мова як іноземна.

Voytaliuk Svitlana Senior Lecturer, Department of Slavic Philology, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-1436-2726

A SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE POLISH PHILOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the theoretical foundations and practical approaches to developing foreign language communicative competence of future Polish philologists in the process of professional training at higher education institutions. The relevance of the study is determined by the need to modernize language education in the context of European integration processes, the growing importance of intercultural communication, and the increasing requirements for the professional training of humanities specialists. The feasibility of designing a methodologically coherent system of exercises and tasks is substantiated as an effective means of developing language skills necessary for professional communication in Polish in academic and professional environments.

The article proposes a structured set of teaching materials covering all types of language activity–listening, reading, speaking, writing, and grammar–while taking into account intercultural, pragmatic, and professionally oriented components of foreign language training. The proposed exercises aim at developing linguistic, communicative, sociocultural, and strategic competences and are focused on forming students' ability to effectively implement foreign language communication in typical professional situations. The exercises are classified according to didactic objectives, levels of language proficiency, and genre-stylistic features of professional discourse.

The main principles of designing and integrating the proposed system of exercises into the educational process are outlined, including the competence-based, communicative-activity, and contextual approaches, which ensure consistency, systematicity, and practical orientation of instruction. The proposed methodological model contributes to the holistic and systematic development of foreign language competence of future Polish philologists, enhances their readiness for professional communication, intercultural interaction, and further professional self-realization in educational and academic environments.

Keywords: foreign language competence, professional communication, educational tasks, language practice, intercultural interaction, communicative skills, Polish as a foreign language.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх філологів у системі вищої освіти вимагає не лише глибокого оволодіння фаховими знаннями, а й формування здатності ефективно спілкуватися іноземною мовою у професійному контексті.

З огляду на зростаючу роль міжкультурної комунікації та євроінтеграційні процеси, іншомовна компетентність стає одним із пріоритетних компонентів професійної підготовки філологів, зокрема полоністів.

Її розвиток потребує науково обґрунтованої системи вправ і завдань, яка забезпечить цілісний і послідовний підхід до оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, відповідно до вимог сучасної мовної освіти.

Попри значну кількість досліджень у галузі методики викладання іноземних мов, проблема створення дидактично ефективної системи вправ, орієнтованої на специфіку професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів, залишається недостатньо розробленою. Це зумовлює актуальність наукового аналізу теоретичних засад формування іншомовної компетентності та визначення методичних підходів до організації навчального процесу, що відповідає потребам фахової підготовки.

З огляду на це, метою статті є обґрунтування та характеристика системи вправ і завдань, спрямованої на розвиток іншомовної компетентності студентів-філологів, які спеціалізуються на польській мові, а також окреслення методичних принципів її впровадження в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для чіткого розуміння змісту поняття «іншомовна компетентність» та визначення його місця у структурі професійної підготовки майбутніх полоністів, необхідно звернутися до аналізу терміна «компетентність» у широкому педагогічному та лінгводидактичному контексті. Поняття «компетентність» і «іншомовна компетентність» були предметом дослідження багатьох науковців, зокрема Н. Дерстуганової, Н. Гриняєвої, О. Канюк, І. Когут, О. Ніколаєва, Р. Шостака, В. Чорної.

Мета статті – дослідження особливостей та механізмів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі фахової підготовки шляхом обґрунтування та впровадження методично цілісної системи вправ і завдань, спрямованої на розвиток мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для професійного спілкування польською мовою.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, поняття «компетентність» трактується як «поінформованість, обізнаність, авторитетність», що вказує на глибоке володіння певною сферою знань або діяльності, здатність компетентно діяти в межах конкретної професійної ситуації [1]. На думку Романа Шостака, компетентність є «складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що формується в процесі підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності» [10, с. 270].

Як зазначає Н. Дерстуганова, у науково-освітньому дискурсі існує велика кількість підходів до визначення змісту поняття «компетентність». На її думку, представлені в літературі тлумачення цього терміна можна умовно поділити на три основні групи: «перша група – визначення, за якими компетентність розуміється як комплекс знань, навичок та умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності; друга група – визначення, за якими компетентність представлена не тільки як сукупність знань, навичок, умінь, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності, а і поєднання способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей; третя група – визначення, за якими окрім названих вище характеристик, компетентність представлена ще і як оцінна категорія, що має кількісний вимір» [4, с.172].

О. Ніколаєв розглядає компетентність як «рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій» та підкреслює доцільність того, щоб «серед головних показників якості майбутнього фахівця обмежуватись одним терміном – компетентність» [8, с. 418].

Таким чином, поняття «компетентність» у сучасному науковому дискурсі розглядається як комплексна характеристика особистості, що охоплює не лише фахові знання та навички, а й цінності, установки, здатність до рефлексії та прийняття рішень у професійному середовищі.

У контексті фахової підготовки майбутніх спеціалістів компетентність набуває конкретного змістового наповнення залежно від професійної галузі. Одним із важливих її складників, особливо для фахівців гуманітарного профілю, є іншомовна компетентність, що поєднує в собі знання, уміння, навички та особистісні характеристики, необхідні для ефективного спілкування іноземною мовою в професійному середовищі. Як підкреслює І. Когут, «іншомовна компетентність є компонентом професійної компетентності і видом комунікативної компетентності» [7, с. 107].

Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом дослідження і В. Чорної. На її думку, «специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в

наявності сформованої іншомовної комунікативної компетентності. Вона формується в процесі професійно орієнтованої мовної підготовки і ґрунтується на компетентнісному підході. Цей аспект змушує переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови. При моделюванні реального процесу комунікації вчитель повинен створювати на уроці необхідні психолого-педагогічні умови, які сприятимуть досягненню учнями високого рівня комунікативної компетентності для спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях і формуванні їх міжкультурної грамотності» [9, с. 84]. Таким чином, позиція В. Чорної логічно узгоджується з підходами, що трактують іншомовну компетентність як ключовий елемент не лише мовної, а й професійної підготовки фахівців-філологів.

Ідею іншомовної компетентності як важливого чинника професійного становлення майбутніх фахівців підтримує також Н. М. Гриняєва. Вона трактує іншомовну професійно орієнтовану компетентність як «процес, який забезпечує здатність мовця реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення та розширення обсягу професійних знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування. Студентам потрібно докладати чималих зусиль для засвоєння письмових або усних навичок, умінь та знань. Процес формування іншомовної компетенції відбувається постійно, на кожному занятті, тому викладач повинен виявляти наполегливість та винахідливість у своїй роботі, застосовуючи той чи інший підхід для належного розвитку, вдаватися до різних методів та прийомів роботи, застосовувати різнотипні вправи» [3, с. 181].

Як зазначає О. Канюк, «провідною метою вивчення іноземної мови студентами різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки» підкреслюється, що «іншомовне ділове спілкування слід розглядати як вид чітко регламентованого спілкування, яке передбачає володіння партнерами відповідним рівнем іншомовної професійної компетентності для встановлення, розвитку і поглиблення контактів в ситуаціях іншомовного спілкування, змістом яких є соціально-значима спільна діяльність, спрямована на вирішення проблем шляхом співставлення предметних позицій, різних точок зору і пошуку прийнятних для всіх партнерів варіантів розв'язку» [6, с. 253].

У контексті професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів актуальним є створення цілісної методичної системи, що забезпечує ефективне формування іншомовної компетентності як ключового складника

фахової готовності. Зважаючи на необхідність комунікативної, міжкультурної та прагматичної спрямованості навчального процесу, виникає потреба в обґрунтуванні змісту, структури та принципів побудови системи вправ і завдань, адаптованих до специфіки фахового мовного середовища.

У зв'язку з цим метою статті є: обґрунтувати доцільність розроблення методично цілісної системи вправ для формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів; визначити дидактичні принципи й методичні підходи до побудови такої системи у процесі фахової мовної підготовки; представити добірку практично орієнтованих завдань з аудіювання, читання, говоріння, письма та граматики, що відповідають професійним комунікативним потребам здобувачів освіти; показати можливості інтеграції запропонованої системи в освітній процес з урахуванням рівня мовної підготовки, навчальних цілей і жанрово-стилістичної специфіки фахового дискурсу.

Аналіз наукових підходів до трактування понять «компетентність» та «іншомовна компетентність» дозволяє стверджувати, що ці категорії мають багатовимірний, інтегративний характер і тісно пов'язані з особистісно-професійним становленням фахівця. Компетентність визначається як інтегральна характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, навички, цінності, установки та здатність до прийняття ефективних рішень у професійних ситуаціях.

У свою чергу, іншомовна компетентність виступає її ключовою складовою, особливо актуальною для фахівців гуманітарного профілю, зокрема філологів-полоністів. Вона охоплює не лише мовні знання та навички, а й здатність до міжкультурної комунікації, пошуку та опрацювання фахової інформації іноземною мовою, а також до розв'язання професійних завдань у ситуаціях ділового та соціально значущого спілкування.

Отже, іншомовна компетентність майбутнього філолога-полоніста трактується як важливий показник його професійної готовності. Її формування є динамічним і цілеспрямованим процесом, який потребує впровадження ефективних педагогічних стратегій, методів і дидактичних засобів.

З огляду на викладене, формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів потребує цілісного, науково обґрунтованого підходу до організації навчального процесу, який враховує як загальнодидактичні принципи, так і специфіку професійної підготовки. Одним із ключових елементів такого підходу є система вправ і завдань, спрямована на розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, прагматичної та стратегічної компетенцій, необхідних для ефективного іншомовного професійного спілкування.

У подальшому будуть розглянуті дидактичні засади, принципи побудови та приклади реалізації такої системи вправ і завдань. Запропонована методична система охоплюватиме всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та опрацювання граматичних структур, орієнтуючись на розвиток умінь, необхідних для ефективного професійного спілкування польською мовою.

Аудіювання передбачає роботу з автентичними аудіоматеріалами й виконання завдань на розуміння, інтерпретацію та відтворення почутого. Читання спрямоване на опрацювання текстів різних жанрів і стилів, розвиток умінь аналізувати, формулювати висновки та розширювати лексико-граматичний запас. Граматичні вправи включають трансформаційні, доповнювальні й творчі завдання для засвоєння й автоматизації мовних структур. Письмо реалізується через створення текстів різних типів (есе, резюме, офіційні листи, наукові тексти), редагування та формування орфографічної і пунктуаційної грамотності. Говоріння охоплює діалогічне й монологічне мовлення, участь у дебатах, рольових іграх, презентаціях, що стимулює активне використання польської мови в умовах реального спілкування.

Нижче подано добірку змістовних і практично орієнтованих вправ і завдань з аудіювання, спрямованих на формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. *«Влови суть»* (глобальне розуміння) мета завдання: сформувати вміння студентів визначати основну ідею прослуханого аудіоматеріалу. Студентам пропонується автентичний аудіофрагмент (інтерв'ю, репортаж, уривок з подкасту). Після прослуховування вони мають дати коротку усну або письмову відповідь на запитання «Про що йшлося у записі?» та обрати відповідний заголовок із кількох запропонованих варіантів. *«Факт чи інтерпретація?»* мета завдання: розвивати критичне мислення та вміння аналізувати інформацію. Після прослуховування студентам пропонуються твердження, які вони повинні класифікувати як фактичні або суб'єктивні. Наприклад, під час прослуховування фрагмента інтерв'ю з польським письменником слід визначити, що є біографічною інформацією, а що – особистою думкою автора. *«Прогалини в тексті»* мета завдання: зосередити увагу студентів на деталях і лексиці. Їм надається текст із пропущеними словами або фразами, які необхідно вставити під час або після прослуховування. Це можуть бути ключові терміни, граматичні конструкції чи фразеологізми. *«Реконструюємо логіку»* (упорядкування подій) мета завдання: навчити студентів сприймати логічну послідовність інформації. Після прослуховування аудіофрагмента (інструктаж, опис події, новинне повідомлення) студенти мають відновити правильний порядок подій і представити його у вигляді

таблиці або короткого таймлайну. *«Професійна ситуація»* (сценарії фахового спілкування) мета завдання: розвивати професійно орієнтовану іншомовну компетентність. Студенти прослуховують діалог між викладачем і студентом, менеджером і клієнтом чи працівниками редакції. Після цього вони мають визначити тему спілкування, виділити основні тези та підготувати відповіді на можливі запитання співрозмовника. *«Детективне аудіювання»* мета завдання: активізувати увагу студентів до деталей та інтонаційних нюансів. Їм пропонується прослухати історію або розповідь із прихованими підказками. Під час виконання завдання необхідно визначити, хто з учасників порушив правила, допустив помилку або надав недостовірну інформацію, спираючись лише на почуте. *«Професійне резюме»* (узагальнення інформації) мета завдання: формувати вміння узагальнювати прослухану інформацію та логічно оформлювати думку. Після прослуховування лекції, доповіді чи новинного повідомлення студенти мають підготувати коротке письмове або усне резюме й представити основні тези у формі презентації чи переказу.

Розвиток навичок розуміння прочитаного тексту є важливим етапом у формуванні іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Здатність працювати з автентичними письмовими джерелами – критично осмислювати зміст, виділяти ключову інформацію, інтерпретувати авторську позицію – є необхідною умовою для успішного засвоєння фахового матеріалу іноземною мовою. Застосування спеціально дібраних завдань у навчальному процесі сприяє не лише підвищенню рівня володіння мовою, а й розвитку когнітивних, аналітичних та професійно орієнтованих умінь.

Наведені нижче вправи орієнтовані на формування цілісного підходу до читання як виду мовленнєвої діяльності, інтегрованого у контекст професійної підготовки філолога. *«Визнач основну ідею тексту»* мета: навчити здобувачів вищої освіти виділяти головну думку. Суть завдання: прочитати текст, сформулювати його основну ідею одним реченням, підібрати або обрати з кількох варіантів відповідний заголовок. *«Факт чи інтерпретація?»* мета: формувати критичне мислення. Суть завдання: визначити, які твердження в тексті є фактами, а які – оцінними судженнями автора. Обґрунтувати свій вибір. *«Резюме тексту»* (узагальнення прочитаного) мета: навчити стисло й логічно викладати зміст. Суть завдання: після читання тексту скласти коротке резюме (усно або письмово), обсягом до 5–6 речень. *«Слово в контексті»* мета: розвивати вміння здогадуватись про значення слова за контекстом. Суть завдання: знайти в тексті слова, значення яких незнайомі, і пояснити їх, спираючись на контекст. Потім звірити з тлумачним словником. *«Дискусія на основі тексту»* мета: активізувати розуміння прочитаного через особисту оцінку та

аргументацію. Суть завдання: обговорити прочитане у формі дискусії, відповісти на запитання, наприклад: Чи згодні ви з автором? Як би ви вчинили в подібній ситуації? Яке сучасне явище перегукується з темою тексту?

Нижче подано граматичні вправи, які зосереджені саме на тренуванні граматичних форм, що є важливою складовою іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів. Вправи орієнтовані на морфологічну та синтаксичну точність і можуть бути використані на заняттях для закріплення конкретних граматичних тем (відмінювання, дієвідмінювання, узгодження, порядок слів тощо). *«Постав у правильній формі»* мета завдання: відпрацювання вживання відмінкових форм іменників, прикметників та числівників. Суть завдання: студентам пропонуються речення з пропущеним словом у дужках. Необхідно поставити це слово у правильній граматичній формі відповідно до контексту. Приклад: *Wczoraj spotkałem się z moim najlepszym (przyjaciel). «Вибери правильну форму»* мета: закріпити знання граматичних категорій дієслів (особа, час, спосіб). Зміст завдання: у реченнях подано кілька граматичних варіантів на вибір. Завдання – обрати правильний. Приклад: *Jeśli (będziesz / byłeś / będziesz był) pilnie się uczył, zdasz egzamin. «З'єднай частини»* мета: тренування синтаксичної побудови речень і логіки граматичних зв'язків. Зміст завдання: студенти отримують дві колонки – в одній частини речень або граматичні конструкції, в іншій – продовження. Потрібно правильно поєднати фрагменти. Приклад: A: *Gdyby miał więcej czasu...* B: *...pojechałby do Krakowa. «Закінчи речення»* мета: активізувати знання граматичних структур (умовні речення, звороти, часові форми). Зміст завдання: студентам пропонується початок речення, який потрібно граматично і логічно завершити. Приклад: *Gdyby nie padało, ... «Склади речення»* (із заданих форм) мета: автоматизувати побудову речень з правильною граматичною структурою. Зміст завдання: студентам дається набір слів у початковій формі. Потрібно скласти з них речення, правильно узгоджуючи за родом, числом, часом тощо. Приклад: *(uczeń, pisać, list, do nauczyciel, wczoraj). Uczeń napisał wczoraj list do nauczyciela. «Узгодь правильно»* мета: відпрацювання узгодження прикметників, числівників і займенників з іменниками. Зміст завдання: у реченнях подано слова, які не узгоджені граматично. Студенти мають виправити їх. Приклад:

Ta ładne dziewczyna czyta ciekawa książka. Ta ładna dziewczyna czyta ciekawą książkę.

Вправи з говоріння спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, активізацію мовленнєвої взаємодії та формування соціокультурної компетентності. Нижче подано приклади комунікативно орієнтованих завдань, які моделюють реальні ситуації спілкування та

сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Dlaczego formy grzecznościowe są ważne w kontaktach międzyludzkich?* Завдання передбачає розкриття значення ввічливих форм у повсякденній комунікації. Студенти мають пояснити, як мовленнєва ввічливість впливає на міжособистісні стосунки, а також висловити власну думку щодо доцільності використання форм типу Pan/Pani у різних ситуаціях. *Nieporozumienia kulturowe – opowiedz o sytuacji, gdy różnice w stylu komunikacji spowodowały problem.* Мета завдання – активізувати міжкультурний досвід студентів. Вони описують ситуації непорозумінь, спричинених різницею у стилі комунікації, жестах, очікуваннях або мовленнєвих нормах. Завдання сприяє розвитку навичок порівняльного аналізу. P*orównaj styl komunikacji w Polsce i w innym kraju, który znasz.* Здобувачі порівнюють етикетні формули спілкування (вітання, прощання, прохання, вибачення) у польському мовному середовищі та в іншій культурі. Особливу увагу слід звернути на явища, які можуть викликати здивування або нерозуміння у носіїв інших мов. *Jak uczyć grzeczności językowej obcokrajowców uczących się języka polskiego?* Завдання орієнтоване на розвиток методичної рефлексії. Студенти мають визначити основні формули мовленнєвої ввічливості, запропонувати ефективні методи їх навчання та обґрунтувати необхідність урахування культурного контексту. *Czy młode pokolenie zapomina o zasadach grzeczności?* Завдання стимулює критичне осмислення мовної поведінки сучасної молоді. Студенти аналізують мовні звички свого покоління, обговорюють, чи змінюються норми мовленнєвого етикету у XXI столітті, та формулюють власну оцінку ситуації.

Вправи з письма спрямовані на формування продуктивних навичок іншомовного писемного мовлення, розвиток умінь структурувати думки, дотримуватися норм мовленнєвого етикету та адекватно застосовувати лексико-граматичні засоби відповідно до комунікативної мети. Завдання охоплюють різні жанри письма (особисте, офіційне, публіцистичне, академічне) й передбачають використання стійких мовних зворотів (фразеологізмів), що відповідають тематиці ввічливості, міжкультурної комунікації та етикету. *«List do znajomego z innego kraju: Jakie formy grzecznościowe obowiązują w Polsce?»* Форма виконання – приватний лист або електронне повідомлення. Мета – описати особливості мовленнєвого етикету в польській культурі. Рекомендовані фразеологізми: *«grzeczność kosztuje niewiele, a znaczy wiele», «jak cię widzą, tak cię piszą». «Esej: Czy uprzejmość we współczesnym świecie traci na znaczeniu?»* Форма виконання – аргументативне есе. Мета – висловити власну позицію щодо ролі мовленнєвої ввічливості в сучасному суспільстві. Рекомендовані фразеологізми: *«mieć kulturę osobistą», «być grzecznym jak obrazek». «Opis sytuacji*

międzykulturowej, która doprowadziła do nieporozumienia» Форма виконання – оповідання. Мета – описати реальну або вигадану ситуацію, в якій культурні відмінності призвели до комунікативного збою. Рекомендовані фразеологізми: *«uderzyć w czyjąś dumę», «wylać dziecko z kąpielą». «Artykuł do gazetki studenckiej: Grzeczność językowa w życiu studenckim – relikt czy codzienność?»* Форма виконання – публіцистична стаття. Мета – проаналізувати явище мовленнєвої ввічливості серед студентів. Рекомендовані фразеологізми: *«spuścić z tonu», «mieć muchy w nosie». «Dialog mailowy z pracownikiem instytucji publicznej (np. dziekanatu): Prośba o pomoc w formalnej sprawie»* Форма виконання – офіційна електронна кореспонденція. Мета – скласти ввічливий формальний лист із проханням. Рекомендовані фразеологізми: *«zwrócić się z uprzejmą prośbą», «z góry dziękuję za pomoc».*

Висновки. Розроблена добірка вправ і завдань спрямована на послідовне та системне формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки майбутніх філологів-полоністів. Вона базується на інтеграції теоретичних положень сучасної методики викладання іноземних мов, принципів компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та контекстного підходів, що забезпечує цілісність і наукову обґрунтованість методичного комплексу. Структура запропонованої системи вправ охоплює ключові компоненти іншомовної компетентності – лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, когнітивний та стратегічний. Упроваджені завдання орієнтовані на розвиток умінь аудіювання, читання, говоріння й письма, а також на формування граматичної, лексичної та фонетичної точності. Особливу увагу приділено вдосконаленню академічного та професійного мовлення, що є необхідним для успішної реалізації майбутніх філологів у сфері освіти, перекладу, науки й культурної комунікації.

Практична спрямованість вправ, їхня жанрова, тематична та комунікативна варіативність сприяють підвищенню мотивації студентів, створюють умови для активного занурення у професійно орієнтоване мовне середовище.

Моделювання реальних комунікативних ситуацій дозволяє формувати навички іншомовної взаємодії, що максимально наближені до потреб майбутньої професійної діяльності. У ході дослідження було підтверджено, що ефективне формування іншомовної компетентності потребує комплексного поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, застосування інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, елементів проєктної та дослідницької діяльності. Це дає змогу забезпечити не лише засвоєння мовного матеріалу, але й розвиток критичного мислення, аналітичних і творчих умінь, необхідних сучасному філологу.

Отже, запропонована система вправ і завдань є ефективним інструментом підвищення якості мовної підготовки майбутніх філологів-полоністів.

Вона сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок, розвитку міжкультурної компетентності та готовності до професійного спілкування польською мовою в академічному й освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методичних підходів до створення навчальних матеріалів з урахуванням рівня мовної підготовки студентів, адаптації сучасних цифрових інструментів (Kahoot, LearningApps, Mentimeter, Genially тощо), розробленні інтегрованих курсів і міждисциплінарних проєктів, що поєднують вивчення польської мови з іншими галузями гуманітарного знання. Такі кроки дозволять оптимізувати процес навчання, зробити його більш динамічним, особистісно орієнтованим і результативним.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. URL: https://slovnyk.me/dict/vts/компетентність (Дата звернення: 21.10.2025).

2. Головань М. Компетенція і компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2011. №8 (18) С. 224-234.

3. Гриняєва Н. Проблема формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка та психологія». Педагогічні науки. 2018. № 2 (16). С. 177-183.

4. Дерстуганова Н. Ґенеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах . 2022. № 82. С. 167-173.

5. Дроздова, В., Рудніцька, К. (2021). Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск № 2 (49). С. 51–55.

6. Канюк О. Іншомівна компетентність майбутніх соціальних працівників як компонент змісту професійної підготовки. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка . 2014. Вип. 8. С. 249-254.

7. Когут І. В. Формування іншомовної компетентності у студентів у процесі навчання: теоретичні засади. Молодий учений . 2022. № 10 (110). С. 106-110.

8. Ніколаєв О. Компетентність та компетенція у сучасній педагогіці як педагогічні категорії. Проблеми сучасної психології . 2012. Вип. 15. С. 410-418.

9. Чорна В. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. Калейдоскоп мов. 2022. № 5 (200). С. 80-84.

10. Шостак Р. Поняття «компетентність» у науковій літературі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 28, т. 4. С. 265-272.

References:

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (n.d.). Kompetentnist [Competence]. Retrieved October 21, 2025, from https://slovnyk.me/dict/vts/kompetentnist [in Ukrainian].

2. Holovan, M. (2011). Kompetentsiia i kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competency: a comparative analysis of concepts]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8(18), 224–234 [in Ukrainian].

3. Hryniaieva, N. (2018). Problema formuvannia inshomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv kharchovoi promyslovosti [The problem of forming foreign language professionally oriented competence of future food industry specialists]. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia». Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series “Pedagogy and Psychology”. Pedagogical sciences, 2(16), 177–183 [in Ukrainian].

4. Derstuhanova, N. (2022). Geneza zmistu poniattia «kompetentnist» v ukrainskomu ta zarubizhnomu osvitnomu dyskursi [Genesis of the concept of “competence” in Ukrainian and foreign educational discourse]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, 82, 167–173 [in Ukrainian].

5. Drozdova, V., & Rudnitska, K. (2021). Struktura profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Structure of professional foreign language competence of a future specialist]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series “Pedagogy. Social Work”, 2(49), 51–55 [in Ukrainian].

6. Kaniuk, O. (2014). Inshomovna kompetentnist maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv yak komponent zmistu profesiinoi pidhotovky [Foreign language competence of future social workers as a component of professional training content]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedahohika – Current issues of humanities. Pedagogy, 8, 249–254 [in Ukrainian].

7. Kohut, I. V. (2022). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv u protsesi navchannia: teoretychni zasady [Formation of foreign language competence of students in the learning process: theoretical foundations]. Molodyi uchenyi – Young Scientist, 10(110), 106–110 [in Ukrainian].

8. Nikolaiev, O. (2012). Kompetentnist ta kompetentsiia u suchasnii pedahohitsi yak pedahohichni katehorii [Competence and competency in modern pedagogy as pedagogical categories]. Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology, 15, 410–418 [in Ukrainian].

9. Chorna, V. (2022). Osoblyvosti inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti v udoskonalenni fakhovoi diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Features of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher]. Kaleidoskop mov – Language Kaleidoscope, 5(200), 80–84 [in Ukrainian].

10. Shostak, R. (2020). Poniattia «kompetentnist» u naukovii literaturi [The concept of “competence” in scientific literature]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities, 28(4), 265–272 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378:004.8:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1692-1704

Волкова Олена Анатоліївна старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3241-7690

Ахмад Інна Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7673-4308

Мойсеєнко Світлана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9122-5576

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕВАГИ ТА ПОТЕНЦІЙНІ РИЗИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТАМИ І ВИКЛАДАЧАМИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз педагогічних переваг і потенційних ризиків використання технологій штучного інтелекту в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування студентами інженерних спеціальностей у закладах вищої освіти. У роботі уточнено зміст поняття «штучний інтелект» відповідно до національних нормативно-правових документів, а також окреслено його функціональні можливості у сфері освіти, зокрема в контексті іншомовного навчання. Показано, що залучення інтелектуальних цифрових інструментів сприяє трансформації організації навчального процесу, підвищенню його динаміки, візуалізації та когнітивної насиченості, забезпечує оперативний зворотний зв'язок і створює передумови для індивідуалізації освітніх траєкторій. Особливу увагу приділено аналізу методичних підходів до формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності шляхом роботи з фаховою англомовною термінологією, автентичними інженерними текстами та аналітичними завданнями із застосуванням інструментів штучного інтелекту. Обґрунтовано доцільність використання чат-ботів, інтерактивних платформ

і спеціалізованих програмних продуктів для розвитку навичок читання, письма, усного мовлення й вимови, а також для формування критичного ставлення до результатів автоматизованої мовної обробки. Водночас у статті акцентовано увагу на потенційних ризиках надмірної опори на інтелектуальні системи, зокрема на можливому зниженні рівня навчальної автономії, поверхневому осмисленні мовного матеріалу та залежності від алгоритмічних підказок. Доведено, що мінімізація зазначених ризиків можлива за умови збереження провідної ролі викладача як координатора навчальної діяльності та здійснення педагогічного контролю за якістю навчального контенту. Зроблено висновок, що поєднання професійної компетентності викладача з технологічним потенціалом штучного інтелекту створює ефективну основу для оновлення іншомовної підготовки майбутніх інженерів відповідно до сучасних освітніх і професійних вимог.

Ключові слова: штучний інтелект, іншомовна підготовка, англійська мова професійного спрямування, студенти інженерних спеціальностей, професійно орієнтована іншомовна компетентність, цифрові освітні технології.

Volkova Olena Senior Lecturer of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3241-7690

Akhmad Inna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7673-4308

Moiseienko Svitlana PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9122-5576

PEDAGOGICAL ADVANTAGES AND POTENTIAL RISKS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATIONS IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the pedagogical advantages and potential risks associated with the use of artificial intelligence technologies in the process of studying English for Specific Purposes by engineering students in higher education institutions. The paper clarifies the

content of the concept of “artificial intelligence” in accordance with national regulatory and legal documents and outlines its functional capabilities in the field of education, particularly in the context of foreign language learning. It is demonstrated that the integration of intelligent digital tools contributes to the transformation of the organization of the educational process, enhances its dynamics, visualization, and cognitive richness, ensures prompt feedback, and creates prerequisites for the individualization of educational trajectories. Special attention is paid to the analysis of methodological approaches to the formation of professionally oriented foreign language competence through work with specialized English-language terminology, authentic engineering texts, and analytical tasks using artificial intelligence tools. The expediency of using chatbots, interactive platforms, and specialized software products for the development of reading, writing, speaking, and pronunciation skills, as well as for fostering a critical attitude toward the results of automated language processing, is substantiated. At the same time, the article emphasizes the potential risks of excessive reliance on intelligent systems, in particular the possible decrease in the level of learner autonomy, superficial comprehension of language material, and dependence on algorithmic prompts. It is proved that the minimization of these risks is possible provided that the leading role of the teacher as a coordinator of learning activities is preserved and pedagogical control over the quality of educational content is maintained. The conclusion is drawn that the combination of the teacher’s professional competence with the technological potential of artificial intelligence creates an effective basis for updating the foreign language training of future engineers in accordance with modern educational and professional requirements.

Keywords: artificial intelligence, foreign language training, English for Specific Purposes, engineering students, professionally oriented foreign language competence, digital educational technologies.

Постановка проблеми. Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес суттєво трансформує методи вивчення іноземних мов, забезпечуючи персоналізацію навчання, оперативний аналіз мовних дій студентів та підвищення інтерактивності занять. Відтак, застосування ШІ дозволяє автоматизувати підготовку навчальних матеріалів, здійснювати контроль якості письмових і усних робіт, а також підтримувати розвиток комунікативних компетентностей у професійному контексті. Водночас ефективне використання цих технологій потребує належного педагогічного супроводу, тому що надмірна залежність від цифрових інструментів може обмежувати критичне мислення та самостійність здобувачів освіти. У цьому контексті актуальність дослідження зростає саме

для професійно орієнтованої підготовки з англійської мови, яка виступає важливим інструментом міжнародної інженерної комунікації та формує базові компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє, що інтеграція ШІ у процес вивчення іноземних мов має значний потенціал для підвищення ефективності навчання. Зокрема, Зубенко О. досліджує когнітивні та дидактичні аспекти використання ШІ [1]. Хайруліна Н. вказує на практичну користь ШІ для здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки, зокрема у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності [2]. Хомик А. аналізує вплив ШІ на майбутніх ІТ-фахівців, підкреслюючи можливості автоматизації навчальних завдань та розвитку критичного мислення [3]. Андрєєва М. розширює цю тему, досліджуючи практичне застосування ШІ студентами закладів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови [4]. Поряд з тим, Четверик В. здійснює огляд цифрових ресурсів зі ШІ, окреслюючи перспективи їх використання для підвищення ефективності мовного навчання [5]. Ненько Ю. акцентує увагу на здатності ШІ оптимізувати освітній процес вивчення англійської мови у ЗВО [6]. Малик Ю. та Никитенко О. розглядають ШІ як інноваційний інструмент для інтеграції фахових і мовних компетенцій у навчанні [7]. Своєю чергою, Пономаренко Н., Тимченко Г. та Неустроєва Г. досліджують вплив ШІ на формування мовленнєвих і комунікативних навичок студентів [8]. Натомість Голуб Т., Коваленко О., Жигжитова Л. та Котковець А. підкреслюють роль ШІ у модернізації педагогічних методик [9]. Крім того, Романишин І., Чухно Т. та Фийса Н. аналізують трансформацію методів викладання англійської мови у вищій школі під впливом ШІ [10].

Попри це, питання використання ШІ студентами і викладачами у вивченні англійської мови, зокрема для здобувачів інженерних спеціальностей, й надалі залишається недостатньо дослідженим у сучасному науковому дискурсі.

Мета статті полягає в аналізі педагогічних переваг та потенційних ризиків застосування ШІ студентами та викладачами у процесі вивчення англійської мови професійного спрямування, зокрема для здобувачів інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж перейти до аналізу педагогічних переваг та потенційних ризиків використання ШІ студентами та викладачами у процесі вивчення англійської мови професійного спрямування, доцільно насамперед окреслити зміст поняття ШІ. Зокрема, відповідно до Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, схваленої Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р [11], ШІ визначається як організована сукупність інформаційних

технологій, що забезпечує виконання складних комплексних завдань шляхом застосування системи наукових методів дослідження та алгоритмів обробки інформації, отриманої або автономно сформованої в процесі функціонування. Принагідно зауважимо, що зазначені технології також передбачають створення й використання власних баз знань, моделей ухвалення рішень і алгоритмів роботи з інформацією, а також здатність визначати оптимальні способи досягнення поставлених цілей [11].

Зауважимо й те, що залучення технологій ШІ до навчання іноземної мови в закладах вищої освіти істотно трансформує організацію занять, роблячи їх більш візуалізованими та когнітивно насиченими. Відповідно, використання інтелектуальних цифрових інструментів підвищує динаміку освітнього процесу, забезпечує оперативний зворотний зв'язок і стимулює пізнавальну активність здобувачів освіти. Водночас вказані рішення сприяють активізації розумової діяльності, залученню менш активних студентів, розвитку абстрактного й логічного мислення, а також створенню умов для індивідуалізації та інтенсифікації навчання через системну самостійну роботу з цифровими ресурсами [1, с. 84].

З огляду на зазначене, наприклад, у підготовці студентів інженерних спеціальностей важливим є впровадження вправ аналітичного характеру, спрямованих на осмислення англомовних словосполучень, пов'язаних із застосуванням ШІ у професійній сфері. З методичного погляду доцільно пропонувати завдання, що передбачають аналіз структурно-семантичних особливостей одиниць, наприклад, *"artificial intelligence applications"*, *"machine learning model"*, *"automated data analysis"*, *"intelligent control system"* та *"AI-based decision support"* із подальшим визначенням їх функціонального навантаження у фахових текстах, що, своєю чергою, забезпечить інтеграцію мовної підготовки з професійно орієнтованим змістом і сприятиме формуванню спеціалізованої іншомовної компетентності.

Важливою також є організація вправ, під час виконання яких здобувачі освіти зіставляють власні результати аналізу з відповідями, згенерованими за допомогою інструментів ШІ. Прикметно, що наведений метод поглиблює розуміння семантики та контекстуального вживання фахових словосполучень й безпосередньо формує навички критичного осмислення результатів автоматизованої мовної обробки, що є принципово суттєвим для майбутніх інженерів.

Крім того, навчальна діяльність може розгортатися у форматі міні-проєктів, під час виконання яких студенти працюють з автентичними англомовними інженерними текстами, використовуючи інструменти ШІ для виокремлення важливих словосполучень і термінологічних одиниць. При

цьому аналіз відібраного матеріалу повинен охоплювати пояснення значення, синтаксичної організації та прагматичної функції мовних одиниць, що забезпечує глибше засвоєння професійної лексики.

Разом із тим інтеграція ШІ відкриває можливості для впровадження інноваційних методів до навчання і викладання, орієнтованих на підвищення зацікавленості та навчальної мотивації студентів. Завдяки цьому стає можливим проєктування персоналізованих освітніх траєкторій, які враховують індивідуальні цілі, рівень мовної підготовки та професійні потреби кожного здобувача освіти. У підсумку освітній процес сприймається як засіб вивчення англійської мови професійного спрямування й безпосередньо як простір для творчої та інтелектуальної самореалізації [10].

Зрештою, інноваційні методи до навчання іноземної мови, що ґрунтуються на використанні технологій ШІ, охоплюють застосування інтелектуальних чат-ботів для підтримання змістовної мовної взаємодії, організацію мультимедійних лекцій з індивідуалізованим моніторингом навчальних досягнень, а також створення віртуальних мовних лабораторій для практичного відпрацювання професійно зорієнтованих мовних навичок. Доречно зазначити, що доповненням до цих форм роботи є проєктні завдання, аудіолінгвістичні імітаційні сесії та мобільні смарт-додатки, які забезпечують безперервність формування іншомовної компетентності, тоді як елементи гейміфікації істотно підвищують рівень залучення студентів до освітнього процесу [3, с. 306].

Водночас для студентів інженерних спеціальностей важливим є також поєднання мовної підготовки з аналізом фахово орієнтованих лексичних одиниць, що відображають сучасні технологічні процеси. У цьому контексті ШІ виступає інструментом когнітивної підтримки, спрямованим на усвідомлення семантики та прагматичного використання англомовних термінологічних конструкцій, стандартних для інженерного дискурсу.

З огляду на зазначене, студентам варто пропонувати за допомогою інструменту ШІ проаналізувати такі лексичні одиниці: *“automated control system”, “fault-tolerant design”, “energy-efficient solution”*. Умова полягає у визначенні контексту вживання кожного словосполучення в технічній документації, встановленні його функціонального навантаження та пропонуванні варіанта використання у власному професійно орієнтованому висловлюванні англійською мовою. Відтак, виконання наведеного вище завдання сприятиме формуванню навичок аналітичного читання, розвитку термінологічної компетентності та усвідомленому перенесенню мовних одиниць у продуктивне мовлення.

Надалі слід зосередити увагу на аналізі методик, пов’язаних із використанням інтерактивних освітніх платформ, що функціонують на

основі ШІ та забезпечують удосконалення навичок усного мовлення, граматичної коректності й вимови в режимі реального часу. Прикметно, що завдяки алгоритмам автоматичного аналізу мовлення такі платформи надають миттєвий зворотний зв'язок, створюючи умови для оперативного виявлення стандартних помилок і цілеспрямованої корекції мовленнєвих недоліків, унаслідок чого підвищується ефективність навчальних результатів [4, с. 146].

Разом із тим застосування ШІ дозволяє трансформувати роль викладача, який поступово стає координатором навчальної діяльності. Залучення інтелектуальних систем до аналізу мовних дій студентів створює можливості для обґрунтованого добору навчального матеріалу та адаптації завдань до професійних потреб інженерної підготовки.

Наприклад, з метою поглиблення аналітичної складової навчання студентам пропонується за допомогою ШІ проаналізувати вживання таких лексичних одиниць, як *"system reliability assessment"* та *"predictive maintenance"*, у фрагменті технічного звіту. Умова передбачає визначення мовних засобів, що використовуються для опису процесів і результатів, а також пояснення того, як вибір словосполучень впливає на точність і формальність викладу.

Доречно зазначити, що потенціал використання чат-ботів, які функціонують на основі генеративних моделей ШІ, у процесі вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти полягає у складності їх дидактичного застосування. Зокрема, такі інструменти можуть бути залучені до адаптації автентичних іншомовних текстів з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти, створення додаткових навчальних матеріалів допоміжного характеру, а також до аналізу лексичного наповнення, стилістичних особливостей і структурної організації текстів. Вагомим напрямом їх використання є підтримка викладача у розробленні навчальних вправ і завдань, укладанні тематично та професійно зорієнтованих переліків лексичних і термінологічних одиниць, доборі синонімічних і антонімічних відповідників, формуванні корпусу мовних кліше та наданні пояснень щодо граматичних явищ із відповідним ілюстративним матеріалом. Крім цього, чат-боти можуть виконувати функцію індивідуального навчального супроводу, сприяючи відпрацюванню й розвитку іншомовних комунікативних умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності [5, с. 215].

Узагальнюючи викладене, зазначені можливості зумовлюють істотні педагогічні переваги для іншомовної підготовки студентів інженерних спеціальностей. Насамперед мається на увазі розширення доступу до фахово орієнтованого мовного матеріалу, що відображає сучасний інженерний дискурс, а також про зростання рівня автономності навчання. Відтак,

залучення ШІ дає змогу інтегрувати аналіз англійських термінів технічного характеру у процес формування професійної іншомовної компетентності, сприяючи глибшому засвоєнню мовних засобів у зв'язку з майбутньою спеціалізацією.

Зокрема, використання чат-бота для аналізу, наприклад, словосполучень *"structural integrity assessment"* або *"automated manufacturing process"*, дозволяє студенту визначити значення одиниць й простежити особливості їх уживання в технічних звітах і інструкціях. Принагідно зазначимо, що наведена діяльність поєднує мовний аналіз із професійним контекстом, що підвищує практичну значущість навчання та сприяє формуванню аналітичних навичок, необхідних майбутньому інженеру.

Водночас доцільно враховувати потенційні ризики надмірної опори на інтелектуальні системи. Постійне використання чат-ботів як основного джерела мовних пояснень може призводити до зниження рівня самостійного критичного аналізу мовного матеріалу та формування залежності від автоматизованих підказок. Особливо доречно підкреслити, що для інженерної освіти це критичний аспект, оскільки професійна діяльність передбачає здатність до самостійного прийняття рішень та відповідальність за їх обґрунтованість.

Крім того, студенти характеризуються різним рівнем мовної підготовки, когнітивними стилями та професійними інтересами, тому формування навичок володіння англійською мовою професійного спрямування відбувається на неоднаковому базисі. У цьому контексті ШІ дозволяє адаптувати навчальні вправи до здібностей та можливостей конкретної аудиторії, а викладачам – реалізовувати цілеспрямовані заходи з оптимізації змісту й форм організації навчання [6, с. 43]. Зокрема, інтерактивні інструменти, такі як Duolingo for Business або Grammarly можуть послужити для інтенсифікації практики говоріння та письма, моделювання навчальних ситуацій і вдосконалення словникового запасу, вимови та письмових умінь.

Доречно також підкреслити, що нерівномірність якості мовного контенту, який генерується або добирається ШІ, виступає окремим ризиком. За відсутності педагогічного контролю зазначений аспект може призводити до використання некоректних або стилістично невідповідних мовних зразків у професійному спілкуванні. Наприклад, автоматично згенеровані пояснення до термінів *"load-bearing capacity"* чи *"failure mode analysis"* можуть містити спрощення або неточності. У зв'язку з цим роль викладача полягає у верифікації матеріалу та формуванні у студентів навичок критичного оцінювання результатів роботи ШІ.

Прикметно, що адаптивний характер інструментів ШІ створює умови для персоналізації освітнього процесу з урахуванням когнітивних

особливостей та рівня мовної підготовки кожного студента. Відтак, зазначений аспект сприяє оптимізації засвоєння матеріалу, дозволяючи коригувати складність завдань, темп подання інформації та види мовленнєвої діяльності відповідно до реальних можливостей студентів. У результаті підвищується мотивація до навчання, зростає залученість у освітню діяльність та формується стійкий інтерес до вивчення англійської мови професійного спрямування [7, с. 336].

Особливо доречно зазначити значущість цієї переваги для студентів інженерних спеціальностей, оскільки іншомовна компетентність формується у тісному зв'язку з фаховою термінологією та стандартними мовними структурами технічного дискурсу. Тому застосування ШІ дозволяє індивідуалізувати процес вивчення мови, що сприяє усвідомленому засвоєнню лексико-граматичних моделей у професійному контексті.

Разом із тим надмірна адаптація навчального контенту за допомогою інтелектуальних систем може містити потенційні ризики. Існує ймовірність зниження рівня навчальної автономії студентів, якщо вони орієнтуватимуться виключно на рекомендації ШІ, не здійснюючи самостійного аналізу мовного матеріалу. Для інженерної освіти це критично, тому що професійна діяльність передбачає здатність до самостійного опрацювання документації та прийняття відповідальних рішень на основі власних знань.

У цьому контексті доцільно розглядати функцію ШІ як допоміжного інструменту в роботі з письмовими завданнями, наприклад, англійською мовою. Принагідно слід зауважити, що ШІ може ефективно використовуватися для перевірки письмових робіт за умови чітко сформульованих інструкцій, коректного застосування команд та базових знань технічних програм.

Зокрема, чат-боти, наприклад, GPT, виконують роль асистента у виправленні граматичних, пунктуаційних і стилістичних помилок, що є актуальним під час підготовки технічних звітів, інструкцій та описів проєктів англійською мовою [8, с. 188].

Водночас використання ШІ для мовної корекції письмових робіт потребує методичного контролю з боку викладача. Потенційний ризик полягає у формуванні поверхневого ставлення до письма, коли студент зосереджується лише на результаті автоматичного виправлення, не усвідомлюючи причин помилок. Наприклад, автоматична корекція фрази *"data was processed automatically"* може бути сприйнята як остаточно правильна без аналізу варіантів узгодження чи стилістичної доцільності в конкретному технічному контексті. Тому доцільним є поєднання використання ШІ з рефлексивними завданнями, спрямованими на пояснення внесених виправлень.

Прикладом застосування ШІ у вивченні мови є використання спеціалізованих цифрових платформ і програмних продуктів, орієнтованих на професійно спрямоване навчання. Доречно зазначити, що такі інструменти забезпечують інтерактивну взаємодію, автоматизований аналіз мовленнєвих помилок і адаптацію навчального контенту до фахових потреб майбутніх інженерів, зокрема у сфері технічної документації, проєктної комунікації та професійного письма. У цьому контексті доцільним є використання такого інструмента, як ELSA Speak, який сприяє розвитку вимовних навичок під час професійного усного мовлення.

Слід зауважити, що повна заміна викладача англійської мови ШІ у процесі фахової підготовки є принципово неможливою. ШІ здатний лише доповнювати й оптимізувати освітній процес. Крім того, доречно підкреслити, що провідна роль у навчанні належить викладачеві, який забезпечує творчу організацію аудиторної роботи, урахування освітніх цілей здобувачів, їх когнітивних особливостей і рівня підготовки, а також педагогічний супровід формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності [2, с. 35].

Тому поєднання педагогічного досвіду викладача з інструментами ШІ створює умови для гнучкої та ефективної організації освітнього процесу. Викладач визначає дидактичні цілі та контролює якість навчання, водночас ШІ забезпечує індивідуалізацію, оперативний зворотний зв’язок і доступ до автентичного фахового мовного матеріалу.

Відтак, інтеграція ШІ у вивчення іноземних мов потребує виваженого та етично обґрунтованого підходу. Особливо доречно зберігати симбіотичну модель взаємодії, за якої інструменти ШІ доповнюють педагогічну діяльність викладача, не підміняючи її. Усвідомлення обмежень ШІ, зокрема відсутності емпатії, контекстуально зумовленого педагогічного чуття та глибокого розуміння когнітивних і мотиваційних особливостей студентів, є необхідною передумовою для розроблення ефективних дидактичних моделей. У результаті поєднання технологічного потенціалу ШІ та професійної компетентності викладача дозволяє максимально реалізувати переваги цифрових інновацій у навчанні іноземних мов [9, с. 55].

Принагідно зазначимо, що в контексті професійно орієнтованого навчання англійської мови студентів інженерних спеціальностей ШІ доцільно розглядати як інструмент підтримки формування іншомовної комунікативної компетентності у фахових ситуаціях. При цьому використання такого інструмента ШІ, як ChatGPT, дає змогу аналізувати й удосконалювати тексти технічних звітів, інструкцій та проєктної документації, а також моделювати професійні комунікативні сценарії з термінологічними сполученнями.

Таким чином, збалансоване поєднання педагогічного досвіду викладача та можливостей ШІ створює основу для оновлення іншомовної підготовки майбутніх інженерів, забезпечуючи ефективне засвоєння професійно значущих мовних ресурсів за умови дотримання методичних і етичних принципів навчання.

Висновки. Отже, результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що інтеграція технологій ШІ у процес вивчення англійської мови професійного спрямування студентами інженерних спеціальностей характеризується значним педагогічним потенціалом, який проявляється у підвищенні індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності, розвитку аналітичних і критичних умінь, а також у поглибленні засвоєння фахово орієнтованої термінології в контексті сучасного інженерного дискурсу. Водночас ефективність використання ШІ безпосередньо залежить від методично обґрунтованого й педагогічно контрольованого впровадження інтелектуальних інструментів, тому що надмірна опора на автоматизовані системи може зумовлювати зниження навчальної автономії студентів, поверхневе осмислення мовного матеріалу та формування залежності від алгоритмічних підказок. У цьому контексті принципово важливою залишається провідна роль викладача, який забезпечує дидактичне спрямування, верифікацію навчального контенту та розвиток рефлексивних навичок здобувачів освіти.

Література

1. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. Закарпатські філологічні студії. 2023. Т. 2, вип. 27. С. 80-85.

2. Хайруліна Н. Ф. Використання штучного інтелекту в під час вивчення іноземних мов здобувачами вищої освіти в процесі їх фахової підготовки. Інноваційна педагогіка. 2024. Випуск 70. Том 2. С. 32-36.

3. Хомик А. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 84, том 3. С. 303-309.

4. Андрєєва М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. Молодь і ринок. 2025. № 12(232). С. 142-147.

5. Четверик В. Ресурси зі штучним інтелектом у навчанні іноземним мовам: огляд можливостей та перспектив використання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2024. Випуск 72. С. 205-219.

6. Ненько Ю. Штучний інтелект як інструмент підвищення ефективності навчання англійської мови у ЗВО. Теоретична і дидактична філологія. 2025. Випуск 40. С. 35-49.

7. Малик Ю. І., Никитенко О. В. Використання штучного інтелекту як інноваційного інструменту під час навчання іноземних мов у ЗВО. Перспективи та інновації науки. 2024. № 5(39). С. 326-338.

8. Ponomarenko N., Timchenko G., Neustroieva G. The impact of artificial intelligence on language learning. Витоки педагогічної майстерності. 2024. Випуск 34. С. 185-189.

9. Golub T. P., Kovalenko O. O., Zhygzhytova L. M., Kotkovets A. L. AI-powered pedagogy: foreign language study in higher education. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2023. № 4. С. 50-56.

10. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. Академічні візії. 2023. № 24. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583

11. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 02.12.2020 № 1556-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

References

1. Zubenko, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 2(27), 80-85 [in Ukrainian].

2. Khairulina, N. F. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu pid chas vyvchennia inozemnykh mov zdobuvachamy vyshchoi osvity v protsesi yikh fakhovoi pidhotovky [The use of artificial intelligence in foreign language learning by higher education students in the process of professional training]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 70(2), 32-36 [in Ukrainian].

3. Khomyk, A. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy maibutnimy fakhivtsiamy z informatsiinykh tekhnolohii u zakladakh vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in the process of learning English by future IT specialists in higher education institutions]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 84(3), 303-309 [in Ukrainian].

4. Andrieieva, M. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy studentamy zakladiv vyshchoi osvity [The role of artificial intelligence in foreign language learning by higher education students]. Molod i rynok – Youth and the Market, 12(232), 142–147 [in Ukrainian].

5. Chetveryk, V. (2024). Resursy zi shtuchnym intelektom u navchanni inozemnym movam: ohliad mozhlyvostei ta perspektyv vykorystannia [Artificial intelligence resources in foreign language teaching: a review of opportunities and prospects]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Specialist Training, 72, 205-219 [in Ukrainian].

6. Nenko, Yu. (2025). Shtuchnyi intelekt yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti navchannia anhliiskoi movy u ZVO [Artificial intelligence as a tool for increasing the effectiveness of English language teaching in higher education institutions]. Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and Didactic Philology, 40, 35-49 [in Ukrainian].

7. Malyk, Yu. I., & Nykytenko, O. V. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu yak innovatsiinoho instrumentu pid chas navchannia inozemnykh mov u ZVO [The use of artificial intelligence as an innovative tool in foreign language teaching in higher education institutions]. Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science, 5(39), 326-338 [in Ukrainian].

8. Ponomarenko, N., Timchenko, G., & Neustroieva, G. (2024). The impact of artificial intelligence on language learning. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The Origins of Pedagogical Mastery, 34, 185-189.

9. Golub, T. P., Kovalenko, O. O., Zhygzhytova, L. M., & Kotkovets, A. L. (2023). AI-powered pedagogy: foreign language study in higher education. Akademichni studii. Seriia: Pedahohika – Academic Studies. Series: Pedagogy, 4, 50-56.

10. Romanyshyn, I. M., Chukhno, T. V., & Fyisa, N. V. (2023). Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Transformation of methods of teaching and learning English in higher education: the use of artificial intelligence, impact analysis, prospects]. Akademichni vizii – Academic Visions, 24. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583 [in Ukrainian].

11. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [On approval of the Concept for the development of artificial intelligence in Ukraine] (Order No. 1556-r, December 2, 2020). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.034:355.233.2:159.923

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1705-1715

Галицька Ольга Василівна аспірантка Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, офіцер- психолог ЗСУ, м. Рівне, http ://orcid.org/0009-0005-2322-3711

ПОКОЛІННЄВИЙ РОЗРИВ І ВІЙСЬКОВА ЕТИКА: НАРЦИСИЗМ, ДУХОВНІСТЬ ТА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ

Анотація. У сучасних умовах збройної агресії проти України надзвичайно актуальним є питання формування духовності та морально-психологічної стійкості молодших офіцерів Збройних Сил України. Виконання службових завдань у складних бойових умовах, здатність приймати швидкі та ефективні рішення, підтримувати колективну взаємодію та моральні цінності потребують від офіцера високого рівня внутрішньої гармонії та цілісності особистості.

Предметом дослідження є педагогічні умови виховання офіцера-лідера, здатного до самопожертви, колективної взаємодії, моральної відповідальності та розвитку духовних якостей. Мета дослідження полягає у визначенні ефективних педагогічних стратегій, які враховують особливості поколінь Y та Z, сприяють розвитку духовності як інтегрованої системи цінностей та протидіють сучасним соціокультурним викликам, зокрема нарцисизму, дегуманізації та «манкуртизації».

Методологічна основа дослідження спирається на системний і аксіологічний підходи, інтеграцію психологічних концепцій смислотворення, культурологічних цінностей, теорії поколінь та сучасних підходів до виховання моральної стійкості. У статті доведено, що духовність, реалізована через поєднання патріотизму, гідності, відповідальності, оптимізму та сміливості, виступає базовим ресурсом формування морально-психологічної стійкості офіцера. Висновки підкреслюють, що системне педагогічне виховання офіцера-лідера на основі духовних цінностей є ключовим чинником зміцнення моральної стійкості, розвитку професійної ідентичності, патріотичного світогляду та збереження національних цінностей в умовах сучасної воєнної загрози.

Ключові слова: духовність, морально-психологічна стійкість, нарцисизм, манкуртизація, теорія поколінь, молодші офіцери, військово-педагогічна підготовка, колективна етика.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Galytska Olga Vasylivna PhD student at the Volodymyr Dahl East National University, officer-psychologist of the Armed Forces of Ukraine, Rivne, http://orcid.org/0009-0005-2322-3711

GENERATIONAL GAP AND MILITARY ETHICS: NARCISSISM, SPIRITUALITY AND FORMATION OF RESILIENCE IN YOUNGER OFFICERS OF THE OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Abstract. In the current conditions of armed aggression against Ukraine, the issue of forming spirituality and moral and psychological stability of junior officers of the Armed Forces of Ukraine is extremely relevant. Performing official tasks in difficult combat conditions, the ability to make quick and effective decisions, maintain collective interaction and moral values require an officer to have a high level of internal harmony and integrity of the personality.

The subject of the study is the pedagogical conditions for raising an officer-leader capable of self-sacrifice, collective interaction, moral responsibility and the development of spiritual qualities. The purpose of the study is to identify effective pedagogical strategies that take into account the characteristics of generations Y and Z, contribute to the development of spirituality as an integrated system of values and counteract modern socio-cultural challenges, in particular narcissism, dehumanization and «mankurtization».

The methodological basis of the study is based on systemic and axiological approaches, integration of psychological concepts of meaning-making, cultural values, generation theory and modern approaches to the education of moral stability. The article proves that spirituality, realized through a combination of patriotism, dignity, responsibility, optimism and courage, acts as a basic resource for the formation of the moral and psychological stability of an officer.

The conclusions emphasize that the systematic pedagogical education of an officer-leader based on spiritual values is a key factor in strengthening moral stability, developing professional identity, patriotic worldview and preserving national values in the conditions of a modern military threat.

Keywords: spirituality, moral-psychological resilience, narcissism, mankurtization, generational theory, junior officers, military-pedagogical training, collective ethics.

Постановка проблеми. Сучасна повномасштабна війна висуває без-прецедентні вимоги до Збройних Сил України, зокрема до підготовки молодших офіцерів, які є ключовими суб'єктами у військово-педагогічному процесі та мають забезпечувати морально-психологічну стійкість підлеглих. В умовах екзистенційного виклику для існування нації та держави, питання

формування їхньої духовності та морально-психологічної стійкості набуває особливої актуальності. Однак, традиційні підходи до військово-педагогічної підготовки стикаються з новими викликами, пов'язаними з ціннісними трансформаціями сучасних поколінь, зокрема міленіалів (Y) та покоління Z.

Соціально-психологічні особливості цих вікових груп, що характеризуються індивідуалістичними прагненнями, нарцисизмом та надмірною віртуальною присутністю, створюють значні перешкоди для колективної взаємодії, відповідальності та збереження історичної пам'яті. Нарцисизм, як соціокультурне явище, проявляється у прагненні до зовнішнього визнання та зосередженості на власному «Я», що суперечить принципам колективної єдності та самопожертви, які є критично важливими в бойових умовах. Додатковою загрозою є проблема «манкуртизації» - втрати національної ідентичності та духовних коренів, що послаблює моральну стійкість та готовність до боротьби

Таким чином, виникає гостра потреба в аналізі та систематизації наукових підходів до формування духовності молодших офіцерів, що відповідатимуть реаліям сьогодення. Педагогічне завдання сучасної армії полягає не лише у вихованні командира, а й офіцера-лідера, який здатен трансформувати індивідуалістичні прагнення у колективну відповідальність, формувати спільнотворчу активність та зберігати цінності нації. Для вирішення цієї проблеми необхідна інтеграція історико-культурних цінностей, психологічних концепцій смислотворення та сучасних підходів до формування духовності в системі професійної підготовки військовослужбовців.

Аналіз відповідних досліджень Сучасна українська система професійної підготовки в умовах війни потребує вдосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання. Теорія поколінь є одним із продуктивних підходів до глибокого розуміння особливостей соціалізації, ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей молоді. Вона дозволяє пояснити, як соціально-історичні умови та культурні впливи формують специфіку сприйняття світу різними віковими групами. Найбільш відомою є концепція Ніла Гоува та Вільяма Штрауса, викладена у праці «GenerationsАвтори, аналізуючи американську та західну історію починаючи від XV століття, довели, що суспільні та історичні події формують своєрідний ритм зміни поколінь, кожне з яких має власні домінантні риси [1].

Дана теорія визнана одним із найбільш ефективних способів пояснення соціально-психологічних відмінностей між людьми різного віку, які визначаються не лише біологічними чинниками, але й впливом соціально-історичних процесів. Сучасними віковими групами, що формують

молодіжне середовище, є покоління міленіалів (Y) та покоління Z, які виросли в умовах цифрової революції, глобалізації та високої інформаційної мобільності [2;7].

Міленіали (Y, народжені приблизно між 1981 і 1996 рр.) та покоління Z (кінець 1990-х - початок 2010-х рр.) вирізняються особливим світоглядом, сформованим під впливом глобалізації, цифрових технологій та мас-медіа.

Для цих поколінь характерна орієнтація на індивідуальність, самореалізацію, мобільність та креативність, проте водночас відзначається зростання рівня «нарцисизму», що проявляється у надмірному зосередженні на власному «Я», прагненні зовнішнього визнання та віртуальній «екзистенції» у соціальних мережах [2; 5; 7].

У дослідженнях Ж. Твендж [2] простежується тенденція зростання нарцисизму серед молоді, що проявляється у підвищеній самозакоханості, зниженні емпатійності та соціальної відповідальності. Ці тенденції безпосередньо позначаються на професійній ідентичності сучасних молодших офіцерів, формуючи новий тип мотивації до служби.

У вітчизняній науці питання поколіннєвих змін та їхнього впливу на ціннісно-смислову сферу особистості досліджували Т. Антоненко, М. Боднар, І. Галян, О. Галян, Н. Саліхова Н. Побірченко, Ю. Романенко, О. Суслов, які підкреслюють соціокультурну детермінованість духовних орієнтацій молоді [3; 4]. Вони вказують, що трансформація духовних і моральних цінностей у період війни актуалізує необхідність оновлення військової етики, заснованої на національних ідеалах.

Філософські та психологічні аспекти духовності розкрито у працях В. Андрущенка, І. Беха, С. Кримського, В. Кременя, Г. Шевченко, які визначають духовність як інтегративну якість особистості, що забезпечує смислотворення, моральну орієнтацію та внутрішню цілісність.

Дослідження нарцисизму як психологічного феномена знайшли розвиток у працях Х. Кохута, О. Кернберга, Е. Фромма, та К. Хорні. Вони трактують нарцисизм як прояв дефіциту любові, емпатії й духовного самопізнання, що у військовому контексті може призводити до моральної кризи й втрати почуття обов'язку. Формування психологічної та духовної стійкості офіцерів розглядають у своїх дослідженнях Д. Саутвік, Д. Шей, а також українські вчені А. О. Вітченко, О. Гуменюк, Л. Гридковець, В. Клочков, О. Климишин, О.Кокун. Вони доводять, що розвиток резильєнтності військовослужбовців неможливий без усвідомлення моральних засад служби, відчуття спільної мети та духовного змісту професійної діяльності. Таким чином, сучасна наукова думка сходиться на необхідності інтеграції духовно-морального, психологічного та поколіннєвого підходів у формуванні стійкості молодших офіцерів Збройних Сил України.

У мирному тилу подібні установки можуть призводити до поверхневості у міжособистісних відносинах, домінування образу «успішного Я», що прикриває внутрішню вразливість і брак справжньої духовної глибини. На війні надмірний індивідуалізм потенційно вступає у конфлікт із колективними цінностями армії, де від кожного вимагаються жертовність, взаємопідтримка та готовність брати відповідальність за інших. Таким чином, нарцисизм сучасних поколінь становить серйозний виклик для військової педагогіки та морально-духовного виховання молодших офіцерів [2; 5].

Противагою цим тенденціям виступає духовність - як система цінностей, що інтегрує любов, відповідальність, здатність до співбуття та збереження історичної пам'яті. Молодший офіцер стає носієм не лише військових компетенцій, а й духовної місії - зберігати й передавати цінності нації, долати культурну амнезію та протидіяти процесам «манкуртизації [3; 4]. Процес «манкуртизації» означає втрату національної ідентичності, історичної пам'яті та духовних цінностей, що веде до формування особистості без внутрішньої опори й коренів [8]. У військовому контексті це проявляється у відриві від культурного та морального середовища, що зменшує здатність офіцера зберігати традиції, передавати їх наступним поколінням і підтримувати колективні цінності.

Манкуртизація є особливо небезпечною для молодших офіцерів, оскільки під час соціально-психологічних і бойових стресів вона послаблює моральний стрижень, знижує готовність до самопожертви та взаємопідтримки, що критично впливає на бойову ефективність та згуртованість підрозділу [3; 6].

Використання теорії поколінь у підготовці молодших офіцерів допомагає усвідомити, що їхні реакції на стрес, конфлікти та бойові виклики визначаються не лише особистими рисами, а й соціокультурним контекстом покоління. Це створює основу для педагогічного впливу, спрямованого на розвиток духовності, відповідальності та здатності до спільнотворчості, що є ключовим чинником ефективної військової служби та психологічної стійкості в умовах війни.

Педагогічний виклик полягає у формуванні у молодших офіцерів здатності протидіяти процесам манкуртизації через інтеграцію духовності, знання історії та національних традицій, розвиток моральної відповідальності й ціннісного самоконтролю. Духовна підготовка та виховання у колективі сприяють формуванню «кореневої ідентичності, що є стабілізуючим фактором у складних бойових і соціально-психологічних умовах [3; 4].

Мета статті – визначити педагогічні та психологічні умови ефективного формування духовності та морально-психологічної стійкості

молодших офіцерів Збройних Сил України, з урахуванням поколінневих особливостей сучасної молоді (покоління Y та Z), а також дослідити педагогічні стратегії, які протидіють соціокультурним викликам, зокрема нарцисизму та «манкуртизації», і сприяють розвитку офіцера-лідера, здатного до колективної взаємодії та збереження національних цінностей.

Виклад основного матеріалу

Система Збройних Сил України, що функціонує в умовах повномасштабного воєнного конфлікту, є унікальним соціальним середовищем, де відбувається інтенсивна міжпоколіннєва взаємодія та прискорена професійна адаптація. До лав ЗСУ залучені військовослужбовці широкого вікового діапазону (від 18 до 60 років), які вимушені спільно виконувати бойові завдання та вчитися один в одного у критично стислі терміни.

Ця важка, екзистенційна війна зумовлює необхідність постійної ревалідації професійних та ціннісних орієнтирів. Зокрема, у військово-педагогічному процесі часто спостерігається ситуація, коли молодші офіцери (представники поколінь Y та Z) набувають значного практичного бойового досвіду та навичок лідерства за допомогою досвідченого сержантського складу (часто представників старших поколінь). Таке змішане середовище, з одного боку, сприяє оперативній передачі знань, але з іншого - загострює поколіннєвий розрив, проявляючи конфлікт між традиційною військовою етикою та індивідуалістичними цінностями сучасної молоді. Саме в цьому розриві та схильності до індивідуального ескапізму криється ключова небезпека для моральної стійкості - загроза втрати ідентичності та духовних коренів.

Для концептуалізації цього явища у військово-педагогічному контексті доречно звернутися до класичної культурологічної метафори.

У романі Чингіза Айтматова *«І понад вік триває день»* розгортається символічний образ манкурта – людини, яка втратила пам’ять, зв'язок із власним родом, історією та культурою. Процес «манкуртизації» в творі зображено, як насильницьке стирання індивідуальної та колективної пам’яті, що призводить до перетворення особистості на слухняний інструмент зовнішньої сили. Айтматов подає цей образ не лише як художній прийом, а як глибоку метафору небезпеки духовної деградації.

У сучасному контексті «манкрутизація» набуває особливої актуальності. Вона може відбуватися не лише в умовах фізичного поневолення, а й у більш прихованих формах - через інформаційні війни, культурну експансію, засилля масової культури та маніпулятивних практик. Втрата історичної пам’яті та духовних орієнтирів веде до того, що людина стає відчуженою від власного «коріння», а отже - позбавленою здатності до смислотворення й осмисленого вибору.

У військовому вимірі цей феномен набуває критичної ваги. Офіцер, що втратив внутрішню духовну опору, стає вразливим перед зовнішнім тиском, нездатним захищати цінності нації та передавати їх наступним поколінням. «Манкрутизація» означає не просто особисту кризу, а колективну небезпеку: армія, відірвана від культурного та морального ґрунту, втрачає свій об'єднавчий і захисний потенціал.

Сьогодні ми можемо спостерігати процеси «манкуртизації» різних проявах: від байдужості до національної історії та духовної спадщини - до підміни глибинних сенсів поверхневими трендами. Особистість, яка втрачає духовність, поступово перетворюється на «людину без минулого», нездатну до відповідальності, солідарності та самопожертви.

Протистояти цьому можна лише через системне формування духовності, розвиток критичного мислення, виховання здатності пам'ятати та цінувати власну культуру. Таким чином, образ Айтматовського манкурта набуває універсального значення: він нагадує, що забуття власної ідентичності є шляхом до втрати людяності, тоді як плекання духовних і моральних засад - запорукою стійкості й розвитку суспільства.

Одним із найбільш характерних викликів сучасності є поширення феномену нарцисизму серед молодого покоління. Якщо у класичному розумінні нарцисизм - це надмірна зосередженість на собі, потреба у захопленні та визнанні, то сьогодні він набуває нових масштабів під впливом цифрової культури, соціальних мереж і віртуальної реальності. Молодь дедалі частіше вимірює власну цінність не внутрішніми критеріями духовного розвитку, а зовнішніми - кількістю «лайків», переглядів чи популярністю.

Цей процес призводить до поступової втрати глибинних духовних орієнтирів. Байдужість до іншого стає своєрідною захисною реакцією: у суспільстві, де важлива лише самопрезентація, чужі проблеми й біль сприймаються як «зайве навантаження».

Таким чином, нарцисизм руйнує основи емпатії та співпереживання, без яких неможливий розвиток ані особистості, ані спільноти.

У військовому контексті це явище є особливо небезпечним. Адже офіцер - це не просто виконавець наказів, а носій колективних цінностей, здатний до самопожертви заради інших. Людина, зосереджена виключно на собі, втрачає здатність до солідарності та командної роботи, що критично підриває обороноздатність і моральний дух армії.

Байдужість, яка виростає з нарцисизму - це фактично сучасна форма «манкрутизації». Вона виражається не у фізичній втраті пам'яті, а у свідомому відмовленні від духовних ідеалів, від готовності бути частиною більшого цілого.

Коли молода людина перестає відчувати свою відповідальність за громаду, націю, державу, вона втрачає зв’язок із духовними цінностями, що формують основу справжньої зрілої ідентичності.

Однією з тривожних ознак духовної кризи сучасного суспільства, яка особливо гостро проявляється серед молодих офіцерів, є поширення ігроманії та суїцидальних тенденцій. Обидва ці явища виступають крайніми формами втрати внутрішніх орієнтирів, коли особистість, позбавлена духовної опори, шукає сурогатні способи втечі від реальності або ж намагається остаточно розірвати зв'язок із життям.

Ігроманія, на перший погляд, виглядає як невинне хобі, проте у військовому середовищі вона часто перетворюється на залежність, що підриває психологічну стійкість та руйнує здатність до відповідальної служби. Ув’язнений у віртуальні світи, молодий офіцер втрачає контакт із реальністю, із колективом, із власною місією. Це фактично - сучасна форма «манкуртизації», коли пам'ять і духовна спадкоємність підмінюються ілюзорними досягненнями у грі.

Суїцид же постає як найтяжчий наслідок поєднання нарцисизму й духовної порожнечі. Людина, яка не відчуває сенсу буття, яка замкнулася у власних болях і втратила здатність бачити себе частиною більшого цілого, схильна вбачати вихід лише у самознищенні. В армії це особливо драматично: адже офіцер, що має бути взірцем мужності й лідерства, перетворюється на вразливого «самотнього воїна», неспроможного витримати тягар внутрішніх криз. Подолати цей виклик можливо через виховання духовності як системної цінності: розвиток культури співпереживання, формування ідеалів служіння, залучення молоді до практик, де особистий егоцентризм відступає перед колективним добром. Тільки так нарцисизм може бути перетворений на здорову самоповагу, що гармонійно поєднується з відповідальністю за інших.

Важливо відзначити, що прояв індивідуалізму та нарцисизму проявляється у вигляді віртуального ескапізму. Саме віртуальний ескапізм - це втеча у світ цифрових технологій, соціальних мереж та ігор. Молоді офіцери, схильні до нарцисичних тенденцій («фокус на власному Я»), використовують віртуальну реальність, щоб «сховатися» від проблем або «заглушити неприємні почуття (тривогу, провину, невпевненість), замість того, щоб шукати опору в колективі чи свідомості [2; 5; 7].

В даному контексті спостерігається конфлікт із військовою етикою: ескапізм є прямою протилежністю таким ключовим військовим цінностям, як відповідальність, готовність до самопожертви та прийняття реальності. Офіцер-лідер не може дозволити собі втекти від обов'язку чи реального бойового завдання.

Таким чином, у контексті даної статті ескапізм (від англ. escape - втеча)- це психологічний механізм або форма поведінки, що полягає у втечі, ухиленні або відстороненні від реальності (проблем, обов'язків, складнощів) шляхом занурення в ілюзорний чи вигаданий світ, або ж у форму діяльності, що не вимагає реального вирішення проблеми.

Втеча від проблем за допомогою віртуалізації також означає втечу від духовної та історичної пам'яті. Занурюючись в індивідуальний, неісторичний простір, людина послаблює зв'язок із національними цінностями та традиціями, що є суттю процесу «манкуртизації»[3]. Внутрішня вразливість молодого офіцера і є прямим індикатором того, що його морально-психологічна стійкість потребує зміцнення через формування духовної опори та колективної відповідальності.

Можемо стверджувати що духовна підготовка є не просто моральним ідеалом, а практичним інструментом формування психологічної стійкості молодших офіцерів. Її впровадження дозволяє здійснити критичну трансформацію: інтегрувати індивідуалістичний потенціал сучасних поколінь (зокрема, їхню схильність до самореалізації) в ефективну колективну силу та зріле лідерство в ЗСУ.

Саме через формування внутрішньої духовної опори військова педагогіка здатна протидіяти нарцисичним тенденціям та ескапізму, створюючи морально-ціннісну основу, необхідну для колективної жертовності та стійкості в умовах тривалої війни.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволило окреслити основні напрями переосмислення військово-педагогічної підготовки молодших офіцерів Збройних Сил України в умовах сучасної війни.

1. Поколіннєвий розрив як етичний виклик**.** Виявлено суперечність між індивідуалістичними цінностями поколінь Y і Z (схильність до нарцисизму, цифровий ескапізм) та колективними вимогами військової етики (жертовність, відповідальність, дисципліна). Подолання цього конфлікту вимагає нової моделі морального виховання у військових колективах.

2. Духовність як ресурс професійної стійкості**.** Духовність трактується як практичний імператив військової освіти, що інтегрує любов до Батьківщини, історичну пам'ять і відповідальність. Вона виступає противагою нарцисизму й моральній фрагментованості, забезпечуючи формування внутрішньої опори офіцера.

3. Педагогічне завдання сучасності. Ключовою метою військової педагогіки є виховання офіцера-лідера, здатного перетворювати індивідуальні якості (ініціативність, гнучкість, креативність) у колективну морально-психологічну силу. Така особистість має бути духовно вкоріненою, професійно компетентною та морально стійкою.

Перспективи подальших розвідок пов’язані з:

– розробленням практичних програм духовно-психологічного розвитку молодших офіцерів;

– дослідженням впливу духовних чинників на лідерську ефективність та бойову стійкість молодших офіцерів;

– порівняльним аналізом міжпоколіннєвих моделей військового лідерства та передачі цінностей у системі ЗСУ.

Література.

1. Howe, N., Strauss, W. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. *Harper Perennial*, 1991.

2. Twenge, J. M., Campbell, W. K. The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement. *Simon and Schuster*, 2009.

3. Васьків, М. С. Чингіз Айтматов і не тільки: киргизька література в українських окремих виданнях. *Мусульманський схід у слов'янських літературах і культурах*, 2019, № 1, 203-223.

4. Галицька О. В. Генеза формування духовності молодших офіцерів Збройних Сил України в умовах військових дій. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 2(189). С. 3-11. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-2(189)-3-11.

5. Гручман Є. П. Політичні уявлення крізь призму нарцисизму: індивідуально-теоретичний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Психологія.* - 2025. - № 1. - С. 120-124.

6. Кириченко, В. В. Формування картини світу особистості в сучасному інформаційному суспільстві. 2021. PhD Thesis. *Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*.

7. Маноха, І. П. Теорія поколінь: контраверсії і можливості сучасної освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 2018, 80(II), 25-48.

8. Саух, Ю.П. Філософсько-педагогічна думка України другої половини XIX–початку XX ст.: особливості парадигмальних зрушень. *Український педагогічний журнал*, 2023, 1: 75-84.

References

1. Howe, N., & Strauss, W. (1991). Generations: The history of America’s future, 1584 to 2069. *Harper Perennial.*

2. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement. *Simon and Schuster.*

3. Vaskiv, M. S. (2019). Chinghiz Aitmatov i ne tilky: Kyrgyzka literatura v ukrainskykh okremykh vydanniakh [Chinghiz Aitmatov and beyond: *Kyrgyz literature in Ukrainian editions]. Musulmanskyi skhid u slov’ianskykh literaturakh i kulturakh,* (1), 203–223. [in Ukrainian].

4. Halytska, O. V. (2025). Heneza formuvannia dukhovnosti molodshykh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy v umovakh viiskovykh dii [Genesis of spirituality formation of junior officers of the Armed Forces of Ukraine under wartime conditions*]. Osvita ta pedahohichna nauka*, 2(189), 3–11. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-2(189)-3-11. [in Ukrainian].

5. Hruchman, E. P. (2025). Politychni uiavlennia kriz pryzmu nartsysyzmu: Indyvidualno-teoretychnyi analiz [Political perceptions through the lens of narcissism: Individual-theoretical analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia*, (1), 120–124. [in Ukrainian].

6. Kyrychenko, V. V. (2021). Formuvannia kartyny svitu osobystosti v suchasnomu informatsiynomu suspilstvi [Formation of the worldview of the personality in the modern information society] (PhD Thesis). *Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka, NAPS Ukrainy*. [in Ukrainian].

7. Manokha, I. P. (2018). Teoriia pokolinn: Kontraversii i mozhlyvosti suchasnoi osvity [Generational theory: Controversies and opportunities for contemporary education]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*, 80(II), 25–48. [in Ukrainian].

8. Saukh, Yu. P. (2023). Filosofsko-pedahohichna dumka Ukrainy druhoi polovyny XIX–pochatku XX st.: Osoblyvosti paradyhmnalnykh zrushen [Philosophical and pedagogical thought of Ukraine in the second half of the 19th–early 20th century: Features of paradigm shifts*]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 75–84. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 001(091);001:061.2(100)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1716-1728

Гамалія Віра Миколаївна доктор історичних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу історії та соціології науки і техніки ДУ «Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0433-453X

Хромова Ольга Ігорівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та історії науки і техніки Національного транспортного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5445-4230

Забуга Артем Геннадійович кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри загальної фізики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9714-9949

РОЛЬ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТОВАРИСТВ У ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ НА МЕЖІ XIX–XX ст.

Анотація. У даній статті розглядаються деякі аспекти формування і діяльності на українських територіях неформальних (громадських) інженерно-технічних (науково-технічних) організацій, які забезпечували професійну комунікацію та підготовку інженерних кадрів. Подібні об'єднання отримали назву науково-технічних товариств. Становлення і діяльність таких громадських науково-технічних об'єднань в Україні відбувалося в загальному контексті розвитку інженерної діяльності в світі та під значним впливом соціально-економічних і політичних умов як в Російській імперії та СРСР, так і в Австро-Угорщині та Польщі. Цей вплив породжувався тим, що в різні історичні періоди українські землі входили до складу вищезазначених країн. Варто зазначити, що громадсько-наукові об'єднання на кожному з етапів організації наукової діяльності обіймали певне місце й відігравали відповідну роль. Виникаючи спочатку як гуртки і товариства універсальної спрямованості, вони багато в чому сприяли інформаційній забезпеченості суспільства щодо досягнень наукової думки. З нарощуванням наукового знання, його розгалуженням відбувалася й відповідна диференціація громадсько-наукових об'єднань, які в значній мірі стали

підґрунтям виникнення інших форм організації науки (академії, інститути, музеї, обсерваторії, станції, лабораторії), у тому числі й державного характеру. Організаційні форми науки та інженерної діяльності у Російській імперії брали за приклад європейські структури, але водночас привносили в них особливості, притаманні власній науковій та інженерній спільноті. Науково-технічні товариства, що склалися на теренах України у XIX ст., відігравали значну роль у розвитку її економічного потенціалу, зокрема у вихованні кваліфікованих технічних кадрів та розробці важливих питань технології виробництва. До діяльності товариств були залучені як представники промисловості, так і вчені-інженери, меценати, діячі культури.

Ключові слова: науково-технічне товариство, спеціалісти технічного профілю, організація науки, громадські об'єднання, популяризація знань.

Gamaliia Vira Mykolaivna Doctor of Science in History, Professor, Leading Researcher of Department of History and Sociology of Science and Technology, SI "G. M. Dobrov Institute for Scientific and Technological Potential and Science History Studies NAS of Ukraine", Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0433-453X

Khromova Olga Igorivna PhD in Philosophy, Docent, Assistant Professor of Department of Philosophy and History of Science and Technique, National Transport University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5445-4230

Zabuga Artem Hennadiiovych PhD in Physics and Mathematics, Senior Lecturer of Department of General Physics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9714-9949

THE ROLE OF NATIVE SCIENTIFIC AND TECHNICAL SOCIETIES IN THE TRAINING OF ENGINEERING PERSONNEL AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES

Abstract. This article examines some aspects of the formation and activity of informal (public) engineering and technical (scientific and technical) organizations that provided professional communication and prepared engineering staff in the Ukrainian territories. Such associations were called scientific and technical societies. The formation and activity of such public scientific and technical associations in Ukraine took place in the general context related to the development of engineering activities in the world and under the significant influence of socio-economic and political conditions in both the Russian Empire

and the USSR, as well as in Austria-Hungary and Poland. This influence was generated by the fact that in different historical periods the Ukrainian lands were part of the above-mentioned countries. It is worth noting that public scientific associations at each stage for the organization of scientific activity occupied a certain place and played a corresponding role. Originally emerging as circles and societies of a universal orientation, they largely contributed to the information security of society regarding the achievements of scientific thought. With the growth of scientific knowledge and its differentiation, there was a corresponding differentiation of public and scientific associations, which to a large extent became the basis for the emergence of other forms in organization of science (museums, observatories, stations, laboratories, academies, and institutes), including those of a state nature. The organizational forms of science and engineering activity in the Russian Empire took European structures as an example but at the same time introduced into them the features inherent in its own scientific and engineering community. Scientific and technical societies that formed in the territories of Ukraine in the 19th century played a significant role in the development of its economic potential, in particular in the education of qualified technical personnel and the development of important issues of production technology. Both representatives of industry and scientists-engineers, patrons of the arts, and cultural figures were involved in the activities of the societies.

Keywords: scientific and technical society, technical personnel, organization of science, public associations, popularization of knowledge.

Постановка проблеми. У другій половині XIX століття на українських землях, що перебували в складі Російської імперії, відбувався бурхливий розвиток промислового виробництва та сільського господарства. Дані галузі були надзвичайно важливими для країни. Це, в свою чергу, викликало необхідність не лише значної кількості наукових досліджень, але й здійснення низки заходів організаційного характеру та підготовки інженерних кадрів відповідної кваліфікації. У цьому відношенні важливу роль відігравали науково-технічні товариства. Їхніми учасниками було здійснено низку заходів у різних галузях, зокрема, у сфері освіти. Важливими були зусилля цих діячів, спрямовані на популяризацію своїх розробок та передачу отриманих знань молодим дослідникам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питання організації та функціонування наукових товариств було присвячено низку праць. Поміж них варто відзначити роботу В. С. Савчука та Н. М. Кушлакової, де розглядається діяльність товариств як центрів професійної комунікації та підготовки науково-технічних працівників [1]. Вітчизняним регіональним

науково-технічним об'єднанням присвячена ґрунтовна монографія Н. М. Кушлакової [2]. Заслуговують на увагу й інші роботи даної дослідниці [3; 4], а також монографія І. О. Демуз [5]. Серед праць, присвячених науковим та технічним товариствам, варто відмітити також ще низку публікацій [6–12].

Зазначені роботи стосуються, головним чином, вивчення діяльності окремих науково-технічних товариств. Однак, як вбачається, дана проблема носить значно ширший характер, оскільки функціонування таких об'єднань стосувалася не лише наукових чи технічних питань. В роботі цих організацій брали участь представники найрізноманітніших галузей науки та виробництва, а також меценати, громадські активісти та інші діячі. Протягом усієї історії учасники науково-технічних товариств брали також активну участь в становленні та розвитку фахової освіти, приділяючи цьому виду діяльності особливе значення.

Таким чином, **метою статті є** висвітлення окремих аспектів діяльності деяких науково-технічних товариств, що виникли та функціонували на теренах України у другій половині XIX століття, в першу чергу, у справі підготовки фахівців інженерного профілю. Також особливу увагу приділено постатям провідних діячів, які стояли біля витоків організації подібних об'єднань.

Виклад основного матеріалу. Становлення фахової технічної та інженерної освіти на українських теренах в ІІ половині XIX ст. тісно пов'язано з діяльністю філій науково-технічних товариств, які виникали в столиці Російської імперії. Яскравим прикладом успішного поєднання науки і практики стало створення в 1866 р. Руського технічного товариства (РТТ) в Санкт-Петербурзі. Товариство було відкрите широкому колу спеціалістів і значно вплинуло на розвиток техніки і промисловості у всіх регіонах імперії [12, с. 260]. За весь період існування товариство зарекомендувало себе як найстабільніша організація, яка об'єднувала представників вітчизняної технічної інтелігенції та наукового світу. Головною метою РТТ було сприяння розвиткові вітчизняної промисловості та транспорту, підготовка інженерних кадрів, а також поширення знань про досягнення науки і техніки.

Євген Миколайович Андрєєв

З цією метою товариство мало на меті проведення різноманітних читань, зборів, публічних лекцій на теми технічних пред-

метів; поширення теоретичних і практичних відомостей; сприяння розвиткові технічної освіти; заохочення до вирішення найважливіших технічних питань шляхом премій і медалей; влаштування виставок промислових виробів; дослідження усіх способів і процесів на промислових виробництвах; створення бібліотек, музеїв, а також впливу на уряд в разі потреби проведення особливих заходів, які б стали необхідними для розвитку вітчизняної техніки і промисловості.

РТТ було створене групою професорів та інженерів і вже в перший рік свого існування нараховувало 600 осіб. Головним організатором товариства став професор технології і декан Землеробського інституту Євген Миколайович Андрєєв (1829–1889) [12, с. 260–261].

Євген Миколайович походив із дворян Катеринославської губернії. Народився він 16 жовтня 1829 року. Його брат, М. М. Андрєєв, був відомою особистістю, мав звання віце-адмірала, брав участь у Кримській війні та обороні Севастополя.

Сам Євген Миколайович, закінчивши кандидатом курс з камерального відділення юридичного факультету Петербурзького університету, в 1851 році був призначений помічником інспектора класів Петербурзького технологічного інституту. У 1856 р. був відряджений для вдосконалення в хімічній технології за кордон, на два роки. Але ще до закінчення терміну відрядження Є. М. Андрєєв у 1857 році повернувся до Санкт-Петербурга у зв'язку з призначенням його інспектором Петербурзького технологічного інституту. Але в 1858 році був знову відправлений за кордон для знайомства з улаштуванням технічних шкіл. До 1860 року Є. М. Андрєєв викладав у технологічному інституті. У період 1863–1878 років він займав кафедру сільськогосподарської технології в Лісовому інституті, а пізніше став членом ради міністерства фінансів Російської імперії.

Саме Є. М. Андрєєв став одним із засновників і діяльним членом «Російського технічного товариства» і його секретарем, а комісія з технічної освіти, що відкрилася з його ініціативи при Технічному суспільстві, в якій він головував майже до самої смерті (1868–1883), зобов'язана йому блискучими результатами у справі.

Разом з ним створювали товариство ще вісім членів-засновників: вчений гідротехнік, видатний інженер-будівельник М. М. Герсєванов; великий спеціаліст корабельної справи М. М. Окунєв; член вченого комітету Корпусу гірських інженерів П. П. Алєксєєв; архітектор П. П. Міжуєв; інспектор класів Інженерного училища А. А. Савурський; артилерист В. М. Бестужев-Рюмін; офіцер флоту М. І. Казнаков; фотограф А.В. Фрібес; а також І. П. Балабін та О. О. Корнілов. 20 листопада 1866 р. відбулося урочисте відкриття РТТ [12].

Серед основних технічних напрямків діяльності були хімічне виробництво і металургія; механічні технології, механіка і машинобудування; будування, гірська майстерність та архітектура; суднобудування, морська техніка та виробництво зброї. Завдяки створенню цілої мережі дочірніх науково-технічних товариств (відділень), РТТ контролювало розвиток усіх галузей промисловості країни [6, с. 260].

Неодмінними членами товариства стали такі відомі на той час в імперії та за кордоном вчені, як О.М. Крилов, Д. І. Менделєєв, М. П. Петров, М. О. Рикачов, Д. К. Чернов, П. М. Яблочков та ін.

Важливо зазначити, що вже з кінця 60-х років XIX ст. в рамках РТТ діяла Постійна комісія з технічної освіти, основною метою якої стало розповсюдження наукових і технічних знань серед неосвіченого населення. Комісія проводила публічні лекції, влаштовувала недільні та вечірні школи, відкривала курси, професійно-технічні училища [13].

На початку XX ст. Російське технічне товариство мало розгалужену дійову систему своїх філій (близько 40 відділень, з яких 9 діяло в Україні – у Миколаєві, Києві, Одесі, Харкові, Катеринославі (нині м. Дніпро), Севастополі, Житомирі, Кременчуці, Полтаві), які злагоджено співпрацювали [1, с. 408].

Костянтин Іванович Константинов

Одне з найстаріших та найдіяльніших на території України відділень РТТ – Миколаївське – було засноване у квітні 1868 року [14]. Першим його головою став генерал-лейтенант Костянтин Іванович Константинов (1818–1871) – відомий винахідник, спеціаліст в питаннях ракетної техніки, артилерії, ручної вогнепальної зброї, піротехніки, порохової справи та повітроплавання. Народився 6 квітня у Варшаві. У 1836 р. закінчив училище, де був учнем Є. Х. Весселя і залишений для додаткового вдосконалення своїх знань у вищих класах артилерійського училища (в майбутньому – Михайлівська артилерійська академія). У 1838 році призначений командувачем школою майстрів порохової та селітряної справ (нині – піротехнічна школа). У 1840–1844 роках відряджений за кордон «для зібрання корисних відомостей, що стосуються артилерії». Побував у багатьох країнах Європи – в Австро-Угорщині, Англії, Бельгії, Голландії, Пруссії, Франції. Під час цього відрядження Костянтин Іванович робить перший винахід – електробалічний прилад. У його створенні молодому офіцеру допомагали Ч. Вітстон – один із власників лондонської фабрики

музичних інструментів та винахідник фізичних приладів та Луї Бреге – власник фабрики точних механізмів у Парижі. У той самий час винайшов прилад вимірювання малих проміжків часу – хроноскоп.

Після повернення в Росію в 1844 році Константинов випробував розроблений ним ще під час закордонного відрядження пристрій – електробалічний прилад, призначений для вимірювання швидкості артилерійського снаряду, що вилітає зі стовбура гармати. Ці випробування він продовжив зі своїми учнями на посаді командира Школи майстрів і підмайстрів порохової, селітрової і сірчаної справи (Піротехнічна школа).

У 1856 року Константинов опублікував докладну роботу «Повітроплавання». У цій статті автором вперше у світі було розглянуто ідею застосування ракетних двигунів для руху та управління аеростатом. У 1857 році в «Морській збірці» Константинов опублікував роботу з аналізом усіх пропозицій, пов'язаних з підводним плаванням, у тому числі і запропонованих відомим інженером генерал-ад'ютантом К. А. Шильдером, який застосував бойові ракети на першому у світі суцільнометалевому підводному човні. У 1857–1858 роках Константинов перебував за кордоном, де вивчав стан ракетної техніки. З 1860 року Костянтин Іванович почав читати курс лекцій «Про бойові ракети» в Михайлівській артилерійській академії. У 1861 році його лекції були опубліковані в Парижі французькою мовою. На той момент це була єдина у світі фундаментальна монографія з даної теми. Книга була високо оцінена у наукових колах, зокрема Паризькій академії наук. За неї Константинов був удостоєний премії Михайлівської артилерійської академії.

Микола Миколайович Аркас

У 1867 році Костянтин Іванович переїхав на проживання до Миколаєва. Саме тут він організував відділення Російського хімічного товариства та був обраний його першим головою. Константинов одразу ж зійшовся з інтелігенцією міста і буквально підкорив усіх своїми енциклопедичними знаннями, власною чарівністю та вмінням об'єднувати навколо себе людей. Він перевіз у Миколаїв свою величезну особисту бібліотеку та безліч приладів. Згодом Константинов опубліковував у «Миколаївському віснику» низку статей. Але брак коштів, мала чисельність членів та передчасна смерть Константинова у січні 1871 року призвели до закриття

Товариства, втім ненадовго. У 1893 році Миколаївське відділення відродилося, відтепер під назвою Імператорського.

З моменту заснування товариства у лютому 1907-го та протягом наступних трьох років разом з ним у будівлі діяло також Миколаївське відділення всеукраїнського товариства «Просвіта» під керівництвом Миколи Аркаса (1853–1909) [15]. Микола Миколайович Аркас народився в м. Миколаєві в сім'ї адмірала, військового губернатора міста. Навчався у Петербурзькому аристократичному учбовому закладі закритого типу – училищі правознавства, закінчив Одеську приватну гімназію, Новоросійський університет. Протягом 1877–1885 років М. М. Аркас зробив блискучу військову кар'єру, дослужився до ад'ютанта командира Чорноморського флоту. З 1886 по 1895 рік М. М. Аркас обіймав посаду мирового судді в Херсоні. Визначну роль у житті М. М. Аркаса відіграло його знайомство у студентські роки з видатним митцем українського театру М. Л. Кропивницьким. Микола Миколайович навіть брав участь у виставах «Одеського нового театру». Починаючи зі студентських років М. Аркас вивчав культуру українського народу і популяризував її серед широких верств населення. Він записував народні пісні, захоплювався кобзарським мистецтвом. Аркас запрошував кобзарів і бандуристів до Миколаєва з усієї України, поселяв їх у своєму домі. З початку XX століття у нього з'явилася нова сфера творчих пошуків: він почав вивчати історію України, знайомитися з документальними джерелами, а також з друкованим доробком професійних істориків.

У 1907 році М. М. Аркасом було створено у м. Миколаєві самодіяльну просвітницьку організацію. Миколаївська «Просвіта» коштувала йому не тільки значних матеріальних витрат, а й здоров'я. Адже царські власті на діяльність «Просвіт» дивилися з підозрою, а їхніх учасників так чи інакше переслідували. Не уникнув цього й М. М. Аркас, незважаючи на свої високі чини і звання, здобуті на державній службі.

Варто зазначити, що миколаївську «Просвіту» М. М. Аркас заснував на виконання відповідного заповіту Т. Г. Шевченка про найширшу освіту народних мас, прилучення їх до віковічних багатств української культури. Розташовувалась тут і бібліотека товариства, що складалася в основному з україномовних книг та журналів. Колекцію бібліотеки відтворили у 1893 році з книг, що залишилися від минулого відділення – всього 146 назв у 263 томах. Зібрання активно поповнювалося, зокрема, за рахунок копій рідкісних видань, що їх надсилали з Петербурзької бібліотеки Товариства. У 1903 році бібліотека нараховувала 6 тисяч томів та отримувала 46 найменувань вітчизняних та іноземних журналів, здебільшого технічного змісту. У 1913 році, за заповітом померлого члена Технічного товариства,

громадського інженера М. Розетті, бібліотека поповнилася одразу 237 екземплярами – роботами з будівельної та інженерної праці, а також цінними художніми альбомами. Заповідані Розетті книги та креслення зайняли цілу шафу.

З 1903-го по 1905-й, а пізніше з середини 1910-го по 1914-й у підвальному «поверсі» працювали засновані Технічним товариством вечірні та недільні класи технічної освіти, куди приймали осіб з початковою, незакінченою початковою та навіть «домашньою» освітою. Плата за навчання складала 1 рубль 50 копійок на місяць, при цьому кожен учень безкоштовно отримував необхідне канцелярське приладдя: папір, зошити, лінійки та олівці. У 1914 році в будівлі Товариства відкрився лазарет для поранених та хворих нижніх чинів, жертв світової війни, у зв'язку з чим класи було переведено до іншого приміщення [14]. Таким чином, можна відзначити що протягом свого існування Миколаївське відділення Технічного товариства відігравало суттєву роль не лише у сфері освіти, але й у культурному розвитку регіону.

Ще одним яскравим прикладом освітньої діяльності подібних осередків діяльності вчених та інженерів того часу стало Київське відділення технічного товариства, безпосередньо пов'язане з цукровою промисловістю України. Воно було засноване у 1871 р. в селі Городище [11]. Головною метою Київського відділення було вдосконалення виробництва цукру, що давало можливість не залежати від закордонних поставок, а використовувати вітчизняну сировину та власну робочу силу. Активна робота з визначення найкращого способу отримання соку з цукрового буряку проводилася як вченими та дослідниками в стінах лабораторій, так і інженерами-технологами, які працювали безпосередньо в умовах заводської практики. Один із аспектів діяльності Київського відділення стосувався також розвитку вітчизняної науково-технічної освіти.

Нестача кваліфікованих технічних кадрів для цукрових заводів спонукала членів цього відділення організувати у містечку Сміла технічні класи, де впродовж 1884–1917 рр. було підготовлено 450 фахівців для цукрової промисловості [16]. Зростання проблемних технічних питань та кількості інтелектуалів, які в основу своє діяльності поклали діяльність в сфері техніки, майже одночасно поставила на порядок денний такі важливі питання як підготовка інженерних кадрів та організація інженерної діяльності. Підготовка інженерних кадрів, скажімо так «вищої кваліфікації», відбувалася за рахунок створення перших технічних закладів, які мали різні назви: технічні школи, технічні училища, вищі навчальні заклади технічного профілю, політехнічні інститути та політехнікуми. Назви визначалися специфікою розвитку вищої технічної освіти в різних країнах.

Але головним наслідком становлення системи вищої технічної освіти було збільшення науково-технічної спільноти, інженерно-технічного співтовариства [1, с. 393].

Висновки. Таким чином, науково-технічні товариства, що склалися та функціонували на теренах України починаючи з середини XIX ст., відіграли значну роль у розвитку її економічного потенціалу, зокрема у вихованні кваліфікованих науково-технічних кадрів, розробці важливих питань технології різних галузей промислового виробництва та сільського господарства, поширенні та популяризації передових наукових знань [17].

Організація та відкриття інженерно-наукових об'єднань на українських теренах в кінці XIX – на початку XX ст. були викликані об'єктивними соціально-економічними умовами, які склалися в означений період, а наявність вищих технічних закладів у губернських містах сприяла централізації та консолідації творчого потенціалу інженерної еліти регіону. Ініціаторами, засновниками й першими членами громадських науково-технічних об'єднань були представники технічної інтелігенції: здебільшого професори вищих технічних навчальних закладів та університетів, а також інженери, технологи, державні службовці та промисловці. Тому зрозуміло, що всі науково-технічні товариства своє основне завдання вбачали в популяризації технічних знань, задоволенні потреб промисловості та визначенні пріоритетних напрямів розвитку науки й техніки [1, с.414–415].

Розвиток науки, техніки, промисловості, транспорту в пореформену добу викликав дефіцит освічених робітників взагалі та фахівців із технічною освітою, зокрема. Питання освіти були настільки актуальними, що ними опікувалися не лише державні установи, а й приватні особи, громадські та громадсько-наукові організації. В Наддніпрянській Україні до цієї справи долучились відділення РТТ, характерною рисою культурно-просвітницької діяльності яких була зосередженість на організації технічної освіти в навчальних закладах різних видів: курси, школи, училища тощо, впроваджуючи яку, науково-технічні товариства практично виконували освітні функції держави За досліджуваний період відділеннями РТТ було засновано близько 20 навчальних закладів різних типів, технічну освіту у яких отримало більше 6000 робітників різних спеціальностей та сфер діяльності. [1, с. 429–431]. Внесок науково-технічних товариств у розвиток продуктивних сил країни і сьогодні є цінним надбанням для економіки держави. А розгляд та вивчення їхніх розробок буде важливим не лише для дослідження історії вітчизняної науки, але й може слугувати основою для формування та трансформації нового знання, аналізу процесів еволюції промисловості та сільського господарства, взаємодії різних наукових напрямків, а також розвитку освітньої сфери.

Література:

1. Савчук В. С., Кушлакова Н. М. Науково-технічні товариства України як центри професійної комунікації інженерів і техніків. *Історичні нариси з розвитку техніки в Україні: колективна монографія.* За загальною редакцією доктора технічних наук, професора Гріффена Л. О. К.: Талком, 2023. 441 с. С. 392–436.
2. Кушлакова Н. М. Науково-технічні об'єднання промислових регіонів України (1870–1917): монографія. / відп. ред. В. С. Савчук. Павлоград: Арт Синтез-Т, 2016. 588 с.
3. Кушлакова Н. М. Інженерно-громадські об'єднання в промислово розвинених регіонах України як форма фахової комунікації: друга половина XIX – початок XX століття. *Історичний архів*. Вип. 12 . 2014. С. 140–148.
4. Кушлакова Н. М. Південно-Російське товариство технологів: спроба зміни юридичного статусу. *Вісник ДНУ*. Серія Історія та археологія. 2012. Т. 20. № 1/1. Вип. 20. С. 22–29.
5. Демуз І. О. Наукові товариства на теренах України XIX – початку XX ст.: полілог учених і епох: монографія. Переяслав-Хмельницький, 2014. 681 с.
6. Пилипчук О. О. Російське технічне товариство (1866–1920). *Наука та наукознавство*. 2005. № 1. С. 259–266.
7. Чорнобай П. О. Катеринославське відділення Російського технічного товариства і діяльність у ньому викладачів Катеринославського вищого гірничого училища. Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2009. 76 с.
8. Чорнобай П. О. Формування технічної інтелігенції на Катеринославщині наприкінці XIX – на початку XX ст. Дис. канд. іст. наук. Дніпропетровськ, 2010. 178 с.
9. Добровольська В. А.. Роль Миколаївського відділення ІРТТ у створенні міського водопроводу (кінець XIX – початок XX ст.). *Дослідження з історії і філософії науки і техніки*. 2025. Том. 34. № 2. С. 51–65. URL: https://vestnikdnu.dp.ua/index.php/ifnit/article/view/231/239
10. Симоненко І. В. Науково-технічні товариства в модернізації промисловості Півдня України. *Історія української науки на межі тисячоліть: Зб. наук. праць*. Вип. 46. К., 2010. С. 200– 209.
11. Пилипчук О. О. Становлення та розвиток Київського відділення Російського технічного товариства (1871–1918). *Наука та наукознавство*. 2005. № 1. С. 103–110.
12. Пилипчук О. О. Російське технічне товариство (1866–1920) як осередок технічної думки в Російській імперії. *Матеріали VII щорічної конференції з наукознавства та історії науки (Добровські читання)* 5–14 березня 2007 р. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/6deaccaf-1912-4caf-a148-f20d51fb94a9/content
13. Демченко Т. П. Російського технічного товариства відділення в Україні. Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. К.: Наукова думка, 2012. Т. 9. 944 с.
14. Гузенко Ю. І. Миколаївське відділення Імператорського Руського технічного товариства у 90-х рр. XIX ст. *Наукові праці*. 2006. Том 48. Вип. 35.
15. Аркас Микола Миколайович. *Бібліотека української літератури*. URL: https://www.ukrlib.com.ua/bio/printit.php?tid=12523.
16. Гамалія В. М., Руда С. П., Роль науково-технічних товариств України у розвитку вітчизняної цукропромисловості. *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Освіта і наука в Україні»* 21–22 червня 2013 р. Дніпро. С. 5–7.

17. Демченко Т. П. Мережа освітніх закладів, створених на Україні відділеннями Російського технічного товариства. *Історичні дослідження. Вітчизняна історія*. 1982. Вип. 8. С. 99–107.

References:

1. Savchuk V. S., Kushlakova N. M. (2023). Naukovo-tekhnichni tovarystva Ukrainy yak tsentry profesiinoi komunikatsii inzheneriv i tekhnikiv [Scientific and Technical Societies of Ukraine as Centers of Professional Communication of Engineers and Technicians]. *Istorychni narysy z rozvytku tekhniky v Ukraini: kolektyvna monohrafiia – Historical Essays on the Development of Technology in Ukraine: Collective Monograph*. Edited by Griffen L. O. Kyiv: Talkom. 441 p. P. 392–436 [in Ukrainian].

2. Kushlakova N. M. (2016). Naukovo-tekhnichni ob'iednannia promyslovykh rehioniv Ukrainy (1870–1917): monohrafiia [Scientific and technical associations of industrial regions of Ukraine (1870–1917): monograph]. Editor-in-chief V. S. Savchuk. Pavlograd: Art Syntez-T. 588 p.

3. Kushlakova N. M. (2014). Inzhenerno-hromadski ob'iednannia v promyslovo rozvynenykh rehionakh Ukrainy yak forma fakhovoi komunikatsii: druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia [Engineering and public associations in industrially developed regions of Ukraine as a form of professional communication: the second half of the 19th – the beginning of the 20th century]. *Istorychnyi arkhiv. – Historical Archive*. Issue 12. P. 140–148.

4. Kushlakova N. M. (2012). Pivdenno-Rosiiske tovarystvo tekhnolohiv: sproba zminy yurydychnoho statusu [South Russian Society of Technologists: an attempt to change the legal status]. *Visnyk DNU. Seriia Istoriia ta arkheolohiia. – Bulletin of DNU. Series History and Archaeology*. Vol. 20. No. 1/1. Issue 20. P. 22–29.

5. Demuz I. O. (2014). Naukovi tovarystva na terenakh Ukrainy XIX – pochatku XX st.: poliloh uchenykh i epokh: monohrafiia [Scientific societies in the territories of Ukraine in the 19th and early 20th centuries: a polylogue of scientists and eras: monograph]. Pereyaslav-Khmelnytskyi, 681 p.

6. Pylypchuk O. O. (2005). Rosiiske tekhnichne tovarystvo (1866–1920) [Russian Technical Society (1866–1920)]. *Nauka ta naukoznavstvo – Science and Scientific Studies*. No. 1. P. 259–266.

7. Chornobai P. O. (2009). Katerynoslavske viddilennia Rosiiskoho tekhnichnoho tovarystva i diialnist u nomu vykladachiv Katerynoslavskoho vyshchoho hirnychoho uchylyshcha [The Katerynoslav branch of the Russian Technical Society and the activities of the teachers of the Katerynoslav Higher Mining School in it]. Dnipropetrovsk: National Mining University. 76 p.

8. Chornobai P. O. (2010). Formuvannia tekhnichnoi intelihentsii na Katerynoslavshchyni naprykintsi XIX – na pochatku XX st. [Formation of technical intelligentsia in the Katerynoslav region in the late 19th – early 20th centuries]. Dissertation of the candidate of historical sciences. Dnipropetrovsk, 2010. 178 p.

9. Dobrovolska V. A. (2025). Rol Mykolaivskoho viddilennia IRTT u stvorenni miskoho vodoprovodu (kinets XIX – pochatok XX st.) [The role of the Mykolaiv branch of the IRTT in the creation of a city water supply system (late 19th - early 20th centuries)]. *Doslidzhennia z istorii i filosofii nauky i tekhniky – Studies in the history and philosophy of science and technology*. Vol. 34. No. 2. P. 51–65. URL: https://vestnikdnu.dp.ua/index.php/ifnit/article/view/231/239

10. Symonenko I. V. (2010). Naukovo-tekhnichni tovarystva v modernizatsii promyslovosti Pivdnia Ukrainy [Scientific and technical societies in the modernization of industry in Southern Ukraine]. *Istoriia ukrainskoi nauky na mezhi tysiacholit: Zb. nauk. prats – History of Ukrainian science on the verge of millennia: Collection of scientific works*. Issue 46. Kyiv. P. 200–209.

11. Pylypchuk O. O. (2005). Stanovlennia ta rozvytok Kyivskoho viddilennia Rosiiskoho tekhnichnoho tovarystva (1871–1918) [The Formation and Development of the Kyiv Branch of the Russian Technical Society (1871–1918)]. *Nauka ta naukoznavstvo – Science and Science of Science*. No. 1. P. 103–110.

12. Pylypchuk O. O. (2007). Rosiiske tekhnichne tovarystvo (1866–1920) yak oseredok tekhnichnoi dumky v Rosiiskii imperii [The Russian Technical Society (1866–1920) as a Center of Technical Thought in the Russian Empire]. *Materialy VII shchorichnoi konferentsii z naukoznavstva ta istorii nauky (Dobrovski chytannia) – Proceedings of the VII Annual Conference on Science and History of Science (Dobrovsky Readings)*. March 5–14. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/6deaccaf-1912-4caf-a148-f20d51fb94a9/content.

13. Demchenko T. P. (2012). Rosiiskoho tekhnichnoho tovarystva viddilennia v Ukraini [Russian Technical Society Branch in Ukraine]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy: u 10 t. – Encyclopedia of Ukrainian History: in 10 vols*. Editors: V. A. Smolii (chairman) and others; Institute of Ukrainian History, NAS of Ukraine. Kyiv: Naukova Dumka. Vol. 9. 944 p.

14. Huzenko Yu. I. (2006). Mykolaivske viddilennia Imperatorskoho Ruskoho tekhnichnoho tovarystva u 90-kh rr. XIX st. [Mykolaiv branch of the Imperial Russian Technical Society in the 90s of the 19th century]. *Naukovi pratsi – Scientific works*. Vol. 48. Issue 35.

15. Arkas Mykola Mykolaiovych [Arkas Mykola Mykolayovych]. *Biblioteka ukrainskoi literatury – Library of Ukrainian Literature*. URL: https://www.ukrlib.com.ua/bio/printit.php?tid=12523.

16. Gamaliia V. M., Ruda S. P. (2013). Rol naukovo-tekhnichnykh tovarystv Ukrainy u rozvytku vitchyznianoi tsukropromyslovosti [The role of scientific and technical societies of Ukraine in the development of the domestic sugar industry]. *Materialy Vseukrainskoi naukovoi konferentsii «Osvita i nauka v Ukraini» – Proceedings of the All-Ukrainian scientific conference "Education and science in Ukraine"*. June 21–22. Dnipro. P. 5–7.

17. Demchenko T. P. (1982). Merezha osvitnikh zakladiv, stvorenykh na Ukraini viddilenniamy Rosiiskoho tekhnichnoho tovarystva [Network of educational institutions created in Ukraine by branches of the Russian Technical Society]. *Istorychni doslidzhennia. Vitchyzniana istoriia – Historical studies. National history*. Issue 8. P. 99–107.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 316.46:005.336.2-053.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1729-1739

Гладюк Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-5255-621X

Янкович Олександра Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-4253-5954

Терещук Григорій Васильович доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри сфери обслуговування, технологій та охорони праці, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-1717-961X

SOFT SKILLS: ГЕНЕЗА ФЕНОМЕНА ТА ПОТЕНЦІАЛ ЙОГО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз феномена soft skills як надпрофесійних компетентностей, що забезпечують ефективну соціальну взаємодію, адаптивність, емоційну стійкість, особистісну самореалізацію людини, гармонійний розвиток особистості з акцентом на їх формування у старшому дошкільному віці. Обґрунтовано актуальність раннього розвитку м'яких навичок з огляду на сучасні соціальні й освітні запити, а також ризики недостатньої сформованості соціально-емоційних компетентностей у майбутньому. Розкрито генезу поняття «soft skills» у наукових дослідженнях, проаналізовано підходи вітчизняних і зарубіжних учених до його трактування та структурування, узагальнено результати емпіричних досліджень, що підтверджують значущість гнучких навичок для успішності навчання й соціальної адаптації.

Увагу зосереджено на старшому дошкільному віці як сенситивному періоді первинного становлення базових soft skills: комунікативності, емпатії, відповідальності, ініціативності, здатності до співпраці та саморегуляції. На основі психолого-педагогічних концепцій доведено, що саме ігрова діяльність є провідним середовищем їх розвитку. Окреслено

потенціал сюжетно-рольової гри та театралізованої діяльності, які створюють умови для моделювання соціальних ситуацій, активної міжособистісної взаємодії, творчого самовираження й засвоєння моральних норм поведінки. А також обґрунтовано педагогічну доцільність цілеспрямованого супроводу ігрової та театралізованої діяльності, зокрема залучення дітей до підготовки декорацій, розподілу ролей і колективного обговорення змісту гри, що сприяє комплексному розвитку м'яких навичок. Зроблено висновок про значний потенціал сюжетно-рольової гри й театралізованої діяльності як ефективних засобів формування soft skills у старших дошкільників та окреслено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: soft skills; старший дошкільний вік; театралізована діяльність, старший дошкільник, м'які навички.

Hladiuk Tetiana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-5255-621X

Yankovych Oleksandra Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4253-5954

Tereshchuk Grygorii Vasylovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding members (Academicians) of NAES of Ukraine, Professor of the Department of Service, Technology and Occupational Safety, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-1717-961X

SOFT SKILLS: THE GENESIS OF THE PHENOMENON AND THE POTENTIAL FOR ITS DEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of soft skills as supra-professional competencies that ensure effective social interaction, adaptability, emotional resilience, personal self-realization, and harmonious personal development, with a particular focus on their formation in senior preschool age. The relevance of the problem of early development of soft skills is substantiated in the context of contemporary social and educational

challenges, and the risks associated with insufficient formation of social and emotional competencies in a child's later life are outlined. The genesis of the concept of soft skills in scholarly research is explored, and the approaches of domestic and foreign researchers to its interpretation, conceptual content, and structural organization are analyzed. The results of empirical studies confirming the significance of soft skills for academic success, social adaptation, and personal development are summarized.

Special attention is paid to senior preschool age as a sensitive period for the initial formation of basic soft skills, including communication, empathy, responsibility, initiative, cooperation, and self-regulation. Based on psychological and pedagogical concepts, it is demonstrated that play-based activity serves as the leading environment for the development of preschool children's social and emotional competencies. The pedagogical potential of role-playing games and theatrical activities is outlined as effective means of developing soft skills, as they provide opportunities for modeling social situations, active interpersonal interaction, creative self-expression, and the internalization of moral norms of behavior.

The expediency of purposeful pedagogical support for play-based and theatrical activities is substantiated, particularly through involving children in preparing scenery, distributing roles, and collectively discussing the content of the play. The article concludes that these types of activities have significant potential for the formation of soft skills in senior preschool children and identifies prospects for further research in this field.

Keywords: soft skills; senior preschool age; theatrical activities; senior preschool child; soft skills.

Постановка проблеми. У сучасному світі поняття «soft skills» (м'які або гнучкі навички, надпрофесійні компетентності) набуло широкого поширення та відіграє важливу роль у різних сферах діяльності людини. При цьому важливо не пропустити початковий етап формування гнучких навичок, адже недостатній їх розвиток у майбутньому може спричинити передусім труднощі у соціальній адаптації, зниження ефективності міжособистісної взаємодії та обмеження професійної й особистісної самореалізації.

Старший дошкільний вік є важливим періодом для формування базових soft skills. Чинні програми розвитку дітей все частіше орієнтуються не лише на академічні знання, а й на розвиток комунікативності, здатності до співпраці, саморегуляції та ініціативності. Особливе значення мають методи та форми діяльності, які забезпечують ефективне становлення soft skills, зокрема сюжетно-рольова та театралізована ігри, які сприяють цілісному розвитку м'яких навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сферу розвитку soft skills та соціально-емоційних компетентностей досліджували: М. Коновальчук, Н. Длугунович, К. Джексон, Е. Еріксон, М. Савченко, Т. Поніманська, М. Федорова та ін. Науковці акцентують увагу на важливості раннього формування гнучких навичок для забезпечення ефективної соціальної адаптації дітей, розвитку їхніх комунікативних компетентностей, саморегуляції та успішності навчальної діяльності.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми та аспектність її вивчення науковцями, вважаємо за необхідне дослідити цю тему більш детально.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати генезу феномена «soft skills» та окреслити потенціал для його формування у старшому дошкільному віці, зокрема засобами сюжетно-рольової гри і театралізованої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Щоб зрозуміти сутність та значення поняття «soft skills», необхідно дослідити історію його виникнення та етапи розвитку, що представлено у наукових розробках. Вивчення генези гнучких навичок дає змогу окреслити закономірності їх формування та усвідомити те, яким чином вони інтегруються в освітній процес і практику педагогічної роботи.

Словосполучення «soft skills» вперше зустрічається у доктрині «Системи проєктування військової підготовки США» у 1968 р. і трактується як навички роботи з людьми та паперами, належить до універсальних компетенцій, які неможливо набути шляхом систематичного навчання. Після того, як вживання цього терміна утвердилося у галузі військової науки та психології, він знайшов своє місце у сфері бізнесу. Згодом його почали використовувати у галузі навчання та професійного розвитку – він набув популярності у зв'язку з акцентом на міжособистісні навички та комунікацію у сучасному світі [2, с. 126].

Спершу дефініція «soft skills» відображала загальні уміння, як-от мистецтво спілкування та управління міжособистісними стосунками. Поступово список м'яких навичок розширювався, оскільки виникали нові професії та змінювалися запити на ринку праці. У цей перелік увійшли лідерство, емоційний інтелект, адаптивність, творче мислення тощо.

Дослідження soft skills активно проводять на базі університетів, наукових установ та великих компаній бізнес-консультантами, прибутковими організаціями, індивідуальними дослідниками тощо.

До прикладу, у США в Університеті Східного Кентуккі у 2012 році вивчали гнучкі навички, які є необхідними для успішного кар'єрного росту та які користуються попитом на ринку праці. До цього списку увійшли

комунікабельність, ввічливість, гнучкість розуму, порядність, навички міжособистісного спілкування, позитивізм, професіоналізм, відповідальність, робота у команді, робоча етика. Відбулося оцінювання роботодавцями того, наскільки важливою є наявність кожної із вищеперелічених soft skills у працівника. Оцінки розставляли за 5-бальною шкалою, де 5 – надзвичайно важливо, 4 – важливо, 3 – певною мірою важливо, 2 – не дуже важливо, 1 – неважливо. Результати дослідження показали, що середня оцінка респондентів усіх 10-ти м'яких навичок була вище 4 балів. Найважливішим для роботодавців виявилося володіння працівником доброчесністю, комунікативністю та ввічливістю. Останнє місце за актуальністю посіли навички командної роботи та трудової етики [15].

У Гарвардському університеті США створена лабораторія, яка займається вивченням та дослідженням «м'яких» навичок (Harvard Skills Lab), що користуються великим попитом на ринку праці у наш час. Згідно з дослідженнями лабораторії, найзатребуванішими навичками, які перераховують роботодавці, є такі: робота в команді, здатність до адаптації, стійкість і здатність вирішувати проблеми. Тому працівник лабораторії проф. Д. Демінг і його команда (Б. Вайдман, Е. Вайс, Т. Форшо, А. Гейбл, К. Норай та ін.) здійснюють наукові пошуки у контексті таких актуальних тем сьогодення: «Лідерство», «Командна робота», «Менеджмент» та «Процес навчання і передачі досвіду» [14].

У межах діяльності спеціалізованих навчальних програм «Harvard Professional Development» виділяють 10 груп гнучких навичок професіоналів майбутнього: аналітичне мислення; безперервне навчання; творчість, оригінальність та ініціативність; критичне мислення та аналіз; емоційний інтелект; лідерство та соціальний вплив; здатність вирішувати конфлікти; системний аналіз та оцінка; комп'ютерна грамотність (технології проєктування і програмування); критичне мислення та комплексне вирішення проблем [12].

Компанія Google у 2013 році досліджувала набір якостей ідеального керівника (проєкт Project Oxygen). За основу брали історичні дані щодо працевлаштування робітників з 1998 р. Результати продемонстрували, що є 8 якостей успішних менеджерів, 7 з яких стосуються саме м'яких навичок. Під час підбору персоналу компанія Google першочергово надає перевагу таким гнучким навичкам: менторству, вмінню делегувати повноваження, орієнтації на власний успіх та успіх підлеглих, комунікативності, продуктивності та спрямування на позитивний результат, взаємодопомозі та продуктивній роботі у команді [10, с. 6].

Відобразимо трактування словосполучення «soft skills» сучасними дослідниками. Так, М. Коновальчук під цим поняттям розуміє «комплекс

неспеціалізованих, важливих для кар'єри надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і є наскрізними, тобто не пов'язані з конкретною предметною областю. Вони не залежать від специфіки конкретної роботи, тісно пов'язані з особистісними якостями і установками, а також соціальними навичками і навіть менеджерськими здібностями» [3, с. 295]. А Н. Длугунович зазначає, що це – «навички, вміння та характеристики, які дозволяють бути успішними незалежно від компанії, її специфіки діяльності та направлення бізнесу» [1, с.240].

Наукові дослідження останніх років відображають теоретичні питання щодо розвитку та оцінки soft skills, затребуваних у XXI столітті. М'які навички та вміння сучасності є надпрофесійними – вони «не прив'язані до конкретного виду діяльності. До них належать: уміння спілкуватися, слухати та чути інших, приймати рішення, брати відповідальність, бути самостійним, емпатичним, швидко навчатися, будувати стосунки з людьми та ін.» [9].

Беручи до уваги вищеописане, можна зробити висновки про те, що поняття «soft skills» охоплює надпрофесійні компетенції, які забезпечують ефективну взаємодію людини з оточенням, соціальну адаптацію та особистісну реалізацію. Найзатребуванішими м'якими навичками, на нашу думку, у сучасному світі є комунікативні навички, емпатія, відповідальність, здатність до адаптації, критичне та творче мислення, вміння працювати в команді та ухвалювати швидкі й ефективні рішення.

Теоретичні положення також підтверджуються емпіричними даними, що свідчать про безпосередній вплив розвитку soft skills на успішність і соціальну адаптацію дітей.

Зокрема, К. Джексон із Північно-Західного університету (США) проводив дослідження ефективності формування у школярів soft skills, порівнюючи із hard skills. Участь брали більш ніж 150000 учнів із 133 шкіл Чикаго, починаючи з 2008 року. Порівнювалися два типи закладів освіти: у першому – акцентували на результатах тестів, власне навчанні, а в другому – на соціально-емоційному розвитку особистості, навичках комунікації. Результати свідчать, що випускники закладів освіти другого типу отримували вищі оцінки, легко вступали у заклади вищої освіти та досягали значних успіхів у подальшому навчанні. У них виявилося менше пропусків шкільних занять та випадків порушення дисципліни. Результати дослідження науковець у 2020 році передав до Національного центру аналізу лонгітюдних даних в освітніх дослідженнях [13].

Проте основи формування soft skills закладаються значно раніше за шкільний вік – вже коли дитина починає активно взаємодіяти з дорослими

та однолітками, засвоюючи базові соціальні та емоційні навички. Саме старший дошкільний вік (5–6 років) є сенситивним періодом, у якому відбувається перший етап розвитку провідних м'яких компетентностей. У цей час у дітей активно розвиваються комунікативні здібності. Здобувачі дошкільної освіти вчаться співпрацювати, висловлювати власні потреби та емоції, проявляти самостійність і приймати прості рішення. На цьому етапі закладаються основи емпатії, відповідальності та здатності до адаптації, що згодом стає базою для критичного й творчого мислення.

Психолог Е. Еріксон у теорії психосоціального розвитку описує дошкільний вік як період, у якому діти поступово здобувають ініціативу та почуття власної гідності через активну гру й соціальні взаємодії, що сприяє розвитку самостійності та здатності брати на себе відповідальність. На цій стадії дошкільник вчиться виявляти інтерес до нового, взаємодіяти з оточенням та підтримувати соціальні контакти, що є підґрунтям для подальшої соціальної адаптації та самоусвідомлення. Саме така послідовність розвитку психологічних якостей у дитинстві підкреслює важливість дошкільного віку як критичного періоду для становлення компонентів соціально-емоційних компетентностей, які надалі трансформуються у більш складні soft skills [11].

М. Савченко стверджує, що дошкільне дитинство – «важливий період людського життя, в якому відбувається загальний розвиток дитини, набуття нею знань, умінь і навичок, виховання базових якостей особистості (довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка) та засвоєння загальнолюдських цінностей і моральних норм. Особливого значення набуває також засвоєння дитиною морального досвіду людства» [6, с. 197].

Т. Поніманська вказувала, що старший дошкільний вік є сприятливим періодом для соціального розвитку, оскільки особистість через спілкування та спільну діяльність опановує норми взаємодії з іншими. Емоційний розвиток і моральні почуття науковиця вважала основою саморегуляції поведінки дитини, що відповідає сучасному розумінню формування soft skills [5]. Елементарні соціально-емоційні компетентності, сформовані у дитини старшого дошкільного віку, створюють міцну основу для подальшого навчання, соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Особливу роль у розвитку м'яких навичок 5–7-річок відіграє освітній процес, який забезпечує умови для інтеграції навчання та соціальної взаємодії. Для старших дошкільників заклад дошкільної освіти стає першою структурованою соціальною спільнотою, де формуються здатності до співпраці, комунікації та саморегуляції – основа базових soft skills. Ці

компетентності активно розвиваються в діяльності, що передбачає практичне застосування соціальних умінь, зокрема через гру, яка є природним інструментом соціальної взаємодії та творчого самовираження.

Провідне місце в ігровій діяльності старших дошкільників посідає сюжетно-рольова гра. М. Федорова трактує поняття «сюжетно-рольова гра» як «різновид творчої гри, образна гра за певним задумом дітей, яка розкривається через відповідні події та розігрування ролей» [7, с. 164]. Т. Поніманська відзначала необхідність організації сюжетно-рольової гри розвитку дітей, оскільки вважала, що такий вид діяльності формує комунікативні вміння, навички співпраці, ініціативність та відповідальність [5]. Українські дослідження відображають думку про те, що сюжетно-рольова гра є провідним засобом впливу на формування усіх ключових соціально-емоційних компетентностей старших дошкільників. Через гру діти опановують комунікативні навички, вчаться співпрацювати, регулювати власну поведінку, проявляти ініціативність і відповідальність, моделювати соціальні ситуації та ефективно взаємодіяти з іншими, що становить фундамент для розвитку базових soft skills [8].

Ефективність розвитку м’яких навичок у процесі сюжетно-рольової гри значною мірою залежить від змістового наповнення та педагогічного супроводу ігрової діяльності. Для ефективного формування знань, умінь та навичок старшого дошкільника педагог має цілеспрямовано збагачувати коло його уявлень, надавати допомогу у виборі способів дії, здійснювати корекцію поведінкових проявів і підтримувати ініціативу дитини. Такі можливості найбільш повно реалізуються в умовах керованої діяльності, зокрема театралізованої – «художньої діяльності, що пов’язана зі сприйняттям творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів; вона є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості» [4, с. 10].

Театралізована діяльність надає можливість систематично організовувати ігровий процес з урахуванням рівня підготовки дітей та їхніх індивідуальних особливостей. Вона стимулює активне залучення кожного, заохочує до співпраці та взаємодії у групі і створює середовище, педагогічно доцільне для спрямування ігрової активності та моделювання соціальних ситуацій. Особливо ефективним є розвиток м’яких навичок під час підготовки до гри, коли діти спільно виготовляють декорації, готують реквізит, обговорюють ролі та сценарії, що формує комунікаційні та організаційні вміння, відповідальність, творчість і здатність до самовираження.

Завдяки театралізованій діяльності старші дошкільники отримують можливість цілісно розвивати широкий спектр soft skills, необхідних для

подальшого навчання, соціальної взаємодії та особистісного зростання, що створюють міцну основу для майбутньої успішної самореалізації у навчанні та житті.

Висновки. Таким чином, генеза феномена «soft skills» охоплює надпрофесійні компетенції, які забезпечують ефективну взаємодію людини з оточенням, соціальну адаптацію, емоційну стійкість та особистісну самореалізацію. Потенціал для формування гнучких навичок у старшому дошкільному віці передбачає цілеспрямоване використання ігрової діяльності, що стимулює комунікативні, соціальні, емоційні та когнітивні процеси дитини. Для цього доцільно застосовувати організацію сюжетно-рольової гри і театралізовану діяльність, оскільки вони створюють ефективне середовище для моделювання соціальних ситуацій, активної взаємодії, творчого самовираження та засвоєння моральних норм поведінки. Практичними шляхами реалізації цього підходу є залучення дітей до розробки декорацій, виготовлення реквізиту, колективного обговорення сценарію, розподілу ролей та кооперативного виконання завдань у грі. Це дозволяє формувати навички співпраці, ініціативності, відповідальності, саморегуляції, критичного та творчого мислення, а також емпатії та адаптивності.

Перспективи досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні впливу сюжетно-рольової гри та театралізованої діяльності на формування конкретних груп soft skills у старших дошкільників.

Література:

1. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239–242.

2. Казначеєва Л. М. Формування soft skills у майбутніх працівників музейної сфери. *Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф.* Одеса, 2022. С. 126.

3. Коновальчук М. В. Розвиток «м'яких навичок» майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін вільного вибору. *Eurasian scientific congress*: abstracts of VI International Scientific and Practical Conference (Barcelona, 14–16 June 2020). Barcelona, 2020. P. 294–299.

4. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2017. 163 с.

5. Поніманська Т. І. Соціальний розвиток дитини : книжка вихователя : старший дошкільний вік (5–6 років). Київ : Генеза, 2014. 112 с.

6. Савченко М. Морально-ціннісний компонент самостійності як базової якості особистості дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*. Київ: Срібна Хвиля, 2014. С. 197–208.

7. Федорова М. А. Сюжетно-рольова гра як засіб виховання моральних цінностей дошкільника. *Сталий розвиток: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во «Полісся», 2015. С. 164–170.

8. Щербиніна В. С. Сюжетно-рольова гра як засіб формування комунікативних навичок у старших дошкільників : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 72 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8121 (дата звернення: 20.09.2023).

9. Що таке soft skills, навіщо вони потрібні та як їх розвивати? URL: https://kiev.itstep.org/blog/what-are-soft-skills-why-do-you-need-them-and-how-to-develop-them (дата звернення: 20.09.2022).

10. Cleevely S. Soft skills come out on top in Google review on managers. *Manager*. Telford, 2011. Spring. P. 6.

11. Erikson E. H. Childhood and Society. New York : Norton, 1950. 397 p.

12. Harvard Professional Development. 10 Emerging Skills for Professionals. 2020. URL: https://professional.dce.harvard.edu/blog/10-emerging-skills-for-professionals/

13. National Soft Skills Association. Study: Boosting Soft Skills Is Better Than Raising Test Scores. URL: https://www.nationalsoftskills.org/boosting-test-scores/

14. Project on Workforce Team. The Skills Lab. About the Harvard Skills Lab. 2020. URL: https://www.pw.hks.harvard.edu/post/the-skills-lab

15. Robles M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. Vol. 75. P. 453–465. DOI: https://doi.org/10.1177/1080569912460400

References:

1. Dluhunovych, N. A. (2014). Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft skills as a necessary component of IT specialists training]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu — Herald of Khmelnytskyi National University*, 6(219), 239–242 [in Ukrainian].

2. Kaznacheieva, L. M. (2022). Formuvannia soft skills u maibutnikh pratsivnykiv muzeinoi sfery [Formation of soft skills in future museum sphere workers]. *Materialy V Vseukr. nauk.-prakt. konf. — Proceedings of the V All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (p. 126). Odesa [in Ukrainian].

3. Konovalchuk, M. V. (2020). Rozvytok «miakykh navychok» maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia dystsyplin vilnoho vyboru [Development of "soft skills" of future primary school teachers in the process of studying elective disciplines]. *Eurasian scientific congress: abstracts of VI International Scientific and Practical Conference* (Barcelona, 14–16 June 2020) (pp. 294–299). Barcelona [in Ukrainian].

4. Oliinyk, O. M. (2017). *Teatralno-ihrova diialnist v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Theatrical and game activity in the conditions of a preschool educational institution]. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

5. Ponimanska, T. I. (2014). *Sotsialnyi rozvytok dytyny: knyzhka vykhovatelia: starshyi doshkilnyi vik (5–6 rokiv)* [Social development of the child: educator's book: senior preschool age (5–6 years)]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].

6. Savchenko, M. (2014). Moralno-tsinnisnyi komponent samostiinosti yak bazovoi yakosti osobystosti dytyny doshkilnoho viku [Moral and value component of independence as a basic quality of a preschool child's personality]. *Aktualni problemy psykholohii — Actual problems of psychology*, 197–208. Kyiv: Sribna Khvylia [in Ukrainian].

7. Fedorova, M. A. (2015). Siuzhetno-rolova hra yak zasib vykhovannia moralnykh tsinnostei doshkilnyka [Role-playing game as a means of educating moral values of a preschooler]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Stalyi rozvytok: problemy ta perspektyvy* [Sustainable development: problems and perspectives] (pp. 164–170). Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].

8. Shcherbynina, V. S. (2023). *Siuzhetno-rolova hra yak zasib formuvannia komunikatyvnykh navychok u starshykh doshkilnykiv* [Role-playing game as a means of forming communicative skills in older preschoolers] (Qualification work). Kryvyi Rih. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8121 [in Ukrainian].

9. Shcho take soft skills, navishcho vony potribni ta yak yikh rozvyvaty? [What are soft skills, why are they needed and how to develop them?]. (2022). *kiev.itstep.org*. Retrieved from https://kiev.itstep.org/blog/what-are-soft-skills-why-do-you-need-them-and-how-to-develop-them [in Ukrainian].

10. Cleevely, S. (2011, Spring). Soft skills come out on top in Google review on managers. *Manager*, 6.

11. Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.

12. Harvard Professional Development. (2020, March 17). *10 Emerging Skills for Professionals*. Retrieved from https://professional.dce.harvard.edu/blog/10-emerging-skills-for-professionals/

13. National Soft Skills Association. (n.d.). *Study: Boosting Soft Skills Is Better Than Raising Test Scores*. Retrieved from https://www.nationalsoftskills.org/boosting-test-scores/

14. Project on Workforce Team. (2020, September 1). *The Skills Lab. About the Harvard Skills Lab*. Retrieved from https://www.pw.hks.harvard.edu/post/the-skills-lab

15. Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453–465. doi: 10.1177/1080569912460400

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.016:811.111:243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1740-1750

Генсерук Юлія Вікторівна аспірантка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-3573-8975

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті здійснено комплексний теоретико-методичний аналіз проблеми формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах трансформації сучасної вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена процесами глобалізації, інтернаціоналізації спортивної індустрії, розширенням міжнародного співробітництва у сфері фізичного виховання та спорту, а також зростанням вимог до мовної підготовки майбутніх тренерів, інструкторів і викладачів фізичної культури. Володіння англійською мовою, зокрема професійною термінологією, у сучасних умовах розглядається не лише як додаткова конкурентна перевага, а як необхідна складова професійної компетентності фахівця, що забезпечує його академічну та професійну мобільність, здатність до міжкультурної комунікації та інтеграції у міжнародний науково-освітній і спортивний простір. У роботі обґрунтовано, що традиційні підходи до викладання іноземної мови у закладах вищої освіти фізкультурно-спортивного профілю не завжди відповідають сучасним запитам студентів та викликам цифрового суспільства. Здійснено ґрунтовний аналіз наукових підходів до розуміння сутності лексичної компетентності в контексті іншомовної підготовки. Узагальнено погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників, відповідно до яких лексична компетентність трактується як інтегративна здатність, що поєднує знання лексичних одиниць, уміння та навички їх адекватного використання у професійній комунікації, а також здатність до оперативного відтворення необхідної лексики залежно від конкретного мовленнєвого завдання. Наголошено, що для майбутніх фахівців фізичної культури і спорту особливого значення набуває оволодіння не лише окремими термінами, а й стійкими словосполученнями, фразеологічними зворотами, професійними кліше та елементами спортивного дискурсу, які відображають специфіку

галузі. Доведено, що інформаційно-комунікаційні технології відіграють ключову роль у модернізації процесу формування англомовної лексичної компетентності.

Ключові слова: лексична компетентність, професійно орієнтоване навчання, англійська мова, фізична культура і спорт, інформаційно-комунікаційні технології, іншомовна підготовка, цифрове навчання.

Henseruk Yuliia Viktorivna PhD Student Department of English Philology and Methods of Teaching English of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-3573-8975

FORMING ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN FUTURE PROFESSIONALS: THEORETICAL ASPECTS

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the problem of forming professionally oriented English-language lexical competence of future specialists in physical culture and sports in the context of the transformation of modern higher education. The relevance of the study is determined by the processes of globalisation, internationalisation of the sports industry, expansion of international cooperation in the field of physical education and sports, as well as the growing requirements for language training of future coaches, instructors and physical education teachers. Proficiency in English, in particular professional terminology, is considered in modern conditions not only as an additional competitive advantage, but as a necessary component of a specialist's professional competence, ensuring their academic and professional mobility, ability to communicate interculturally and integrate into the international scientific, educational and sports space. The paper argues that traditional approaches to teaching foreign languages in higher education institutions of physical education and sports do not always meet the modern demands of students and the challenges of the digital society. A thorough analysis of scientific approaches to understanding the essence of lexical competence in the context of foreign language training has been carried out. The views of domestic and foreign researchers have been summarised, according to which lexical competence is interpreted as an integrative ability that combines knowledge of lexical units, the ability and skills to use them appropriately in professional communication, as well as the ability to quickly reproduce the necessary vocabulary depending on the specific speech task. It is emphasised that for future specialists in physical culture and sports, it is particularly important to master not only individual terms, but also stable word combinations, idiomatic expressions,

professional clichés and elements of sports discourse that reflect the specifics of the field. It has been proven that information and communication technologies play a key role in modernising the process of developing English lexical competence.

Keywords: lexical competence, professionally oriented learning, English language, physical culture and sports, information and communication technologies, foreign language training, digital learning.

Постановка проблеми. В умовах трансформації вищої освіти, зокрема галузі фізичної культури та спорту, особливо актуальним є питання підвищення рівня володіння англійською мовою майбутніми фахівцями. Професійно орієнтоване навчання англійської мови майбутніх фахівців фізичної культури і спорту набуває особливого значення в умовах глобалізації спортивної індустрії та міжнародної кооперації у сфері фізичного виховання. Володіння професійною англомовною лексикою стає не просто бажаною компетенцією, а необхідною умовою успішної кар'єри інструкторів, тренерів та викладачів фізичної культури. Це вимагає від викладачів розробки та застосування адаптованих методик й інноваційних технологій щодо вивчення англійської мови студентами спортивного профілю.

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для ефективного формування лексичної компетентності, пропонуючи інтерактивні, персоналізовані та мотивуючі підходи до вивчення професійної термінології. Технологічно підтримуване навчання англійської мови позитивно впливає на когнітивні, метакогнітивні та афективні навички, включаючи опанування лексики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх фахівців, зокрема із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, досліджувалася низкою українських та закордонних науковців. Їхні роботи охоплюють як теоретичні основи лексичної компетентності, так і специфічні методики її розвитку в спортивному контексті [1]. Українські дослідники детально вивчали педагогічні умови та етапи формування іншомовної лексичної компетенції, пропонуючи використання онлайн-карток, асоціативних карт та YouTube, займалася питаннями розвитку англомовної лексичної компетентності, досліджували методику викладання англійської мови у закладах вищої освіти фізичної культури і спорту, вивчали аспекти формування англомовної лексичної компетентності та роль інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі, розглядали розвиток лексичної компетентності через інтеграцію спортивних ігор у процес вивчення мови, досліджували формування лексичної компетентності у контексті

професійного спілкування. Науковці визначають лексичну компетентність як здатність адекватно використовувати професійні лексеми, ідіоми [2-5].

Однак недостатньо дослідженою є проблема формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Мета статті – аналіз підходів щодо визначення поняття «лексична компетентність» та формування англомовної лексичної компетентності у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна лексична компетентність визначається як здатність і готовність ефективно використовувати словниковий запас у професійній комунікації. Згідно з сучасними дослідженнями, лексична компетентність включає продуктивні та рецептивні навички, семантичне розуміння, знання граматичних форм слів, синонімів та антонімів, а також правил комунікації.

Професійно орієнтована англомовна лексична компетентність фахівця фізичної культури і спорту розглядається як складна інтегративна здатність, що базується на володінні певним запасом професійних лексем та навичках їх адекватного використання у типових ситуаціях мовленнєвої взаємодії. Лексична компетентність передбачає не лише знання слів, а й доречне вживання образних виразів, фразеологізмів та ідіом, які є невід'ємною частиною спортивної культури. Це поняття охоплює здатність до миттєвого відтворення лексичних одиниць із довготривалої пам'яті залежно від комунікативного завдання, що стоїть перед фахівцем.

Важливою складовою є формування лексичних мовленнєвих навичок. Це навички інтуїтивно-правильного утворення, розуміння та вживання лексики на основі стійких зав'язків між графічною, слухо-моторною формами слова та його семантичним значенням. У контексті вищої освіти формування цієї компетентності спрямоване на підготовку студента до роботи в умовах постмодерного, інформаційного суспільства, де комунікація є інструментом професійної інтеграції та адаптації до динамічного середовища.

Лексична компетенція – це сукупність знань, умінь та компетенцій, необхідних для певного кола спілкування; риси особистості, необхідні для здійснення конкретної діяльності; це освітня система зі складною структурною структурою, яка включає здатність людини виконувати різноманітні завдання, тобто знати, як вирішувати проблеми, досвід та здатність досягати цілей у певних видах діяльності.

Лексична компетенція є невід'ємною частиною комунікації та складом лінгвістичної компетенції, її формування триває як завершений процес, у якому умовно можна виділити кілька рівнів. Під рівнем сформованості та розвитку лексичної компетенції ми розуміємо здатність

учнів вирішувати задачі, пов'язані з вивченням іноземних слів, оскільки вони використовують набуті знання та відповідні навички у мовленні.

Когнітивний компонент лексичної компетенції представлений лексичними знаннями. Лексичні знання означають охоплення лексичної одинці даною мовою, знання значення певного лексико-семантичного варіанта, словоформи, зокрема фонетичного, графічного, граматичного, морфологічного, словотворчого, лексичного, семантичного, синтаксичного шарів мови;

Операційно-діяльнісний компонент лексичної компетенції готовий до передачі змісту комунікативного контенту як засобу комунікації та являє собою вміння та навички передавати слова відповідно до лексичних норм мови;

Ефективно-практичний або процедурний компонент лексичної компетенції включає стратегію засвоєння слова, яка включає певні дії зі словом. Ці стратегії відображають модель вторинної лінгвістичної особистості, модель засвоєння нерідної мови та культурної системи.

Ці стратегії виконують такі завдання відповідно до свого змісту: семантичне, лінгвістична систематизація, когнітивно-концептуальне (лінгвістичне та культурологічне), безперервний пошук значень у широкому соціокультурному контексті; відбір та збір мовних засобів, розширення мовної бази, зібрання вивченої мови в упорядковану, персоналізовану систему, постійне її наповнення та оновлення за допомогою власної мови; мовний та мовленнєвий досвід, включаючи систему релевантних знань.

Соціокультурний компонент лексичної компетенції передбачає знання культурного розмаїття словосполучень або лексичних одиниць, володіння лексичними зразками формального та неформального стилю.

Рефлексивний компонент лексичної компетенції включає спеціально-практичні стратегії, що забезпечують засвоєння мовних засобів в умовах самостійного вивчення певної мови, передбачаючи самостійну навчальну та мовленнєву практику, включення в різні ситуації мовленнєвого спілкування та використання мови, що вивчається, як засобу виконання різних лінгвістичних завдань.

Рефлексивний компонент пов'язаний з самоконтролем, під яким ми розуміємо якість особистості, пов'язану з проявом її активності та самостійності.

Лексична компетентність включає лексичні та граматичні елементи. Стійкі вирази та однослівні форми входять до лексичних елементів (Рис.1).

Рис. 1. Типи стійких виразів

Процес формування лексичної компетентності базується на комплексному підході, що включає компетентнісний, комунікативно-когнітивний та діяльнісний аспекти. Компетентнісний підхід забезпечує інтеграцію знань у практичну діяльність, тоді як комунікативно-когнітивний фокусується на усвідомленому відборі лексичних засобів для розв'язання професійних завдань.

Структурно професійно орієнтована лексична компетентність складається з кількох фундаментальних елементів (табл.1).

Формування англомовної лексичної компетентності є поетапним процесом, що починається з первинного ознайомлення і завершується вільним використанням матеріалу в мовленні. Дослідники виділяють кілька ключових підходів до структурування цього процесу. Класична методика передбачає два основні етапи: ознайомлення з новим матеріалом та його подальшу автоматизацію.

Таблиця 1

Елементи лексичної компетентності

Компонент	**Характеристика та змістове наповнення**
Лексичні одиниці	Окремі повнозначні слова (іменники, дієслова, прикметники), спеціальні терміни, абревіатури та неологізми.
Стійкі вирази	Фіксовані фрази, ідіоми, професійні жаргонізми та розмовні формули, характерні для спортивного середовища.

Компонент	Характеристика та змістове наповнення
Граматичний аспект	Знання правил поєднання лексем, використання прийменників, артиклів та службових слів у професійному контексті.
Когнітивні стратегії	Здатність до семантизації нових слів, використання мовної здогадки та робота з різномовними словниками.
Соціокультурний контекст	Розуміння культурних конотацій термінів, етикету спортивної комунікації та відмінностей у термінології різних країн.

На етапі ознайомлення (семантизації) відбувається розкриття значення лексичної одиниці, її фонетичне опрацювання та демонстрація графічної форми. Семантизація може бути перекладною (через еквіваленти в рідній мові) або безперекладною (через дефініції, синоніми, контекст або візуалізацію). Важливо забезпечити первинне засвоєння форми та значення слова в контексті його майбутнього професійного вживання.

Більш розширені моделі навчання пропонують три- або чотири-етапні структури. Наприклад, Н. Шандра виділяє рецептивний, рецептивно-репродуктивний та продуктивний етапи [9]. Ю. Герасименко акцентує увагу на переході від рівня «слово-речення» до рівня «монолог-діалог-текст» на етапі автоматизації [1]. Чотирирівнева модель І. Романова включає етапи акумулювання знань, формування навичок, експансії лінгвістичного досвіду (отримання теоретичних знань про систему мови) та розвитку вмінь для вирішення комунікативних задач.

Завершальним етапом є комунікативна практика, де лексика використовується для реалізації реальних або змодельованих професійних завдань. Це включає ігри-симуляції, ділові ігри та розв’язання ситуативних завдань, де студент повинен фонетично правильно та лексично коректно формулювати висловлювання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців дозволяє подолати обмеження традиційних методів навчання, забезпечуючи високий рівень наочності та інтерактивності. Сучасна освітня парадигма включає електронне навчання (e-learning), мобільне навчання (m-learning) та дистанційні форми взаємодії, які стають невід’ємною складовою професійної підготовки.

Інструментарій інформаційно-комунікаційних технологій для формування лексичної компетентності можна класифікувати за функціональним призначенням (табл. 2).

Перевагами застосування інформаційно-комунікаційних технологій є індивідуалізація темпу навчання, підвищення мотивації студентів та можливість візуалізації складних процесів (наприклад, техніки виконання вправ).

Таблиця 2

Інформаційно-комунікаційні технології
для формування лексичної компетентності

Категорія ІКТ	**Інструменти та ресурси**	**Методичне призначення**
Системи керування навчанням (LMS)	Moodle, Google Classroom, Canvas	Організація курсів, зберігання матеріалів, відстеження прогресу студентів
Мобільні застосунки	Quizlet, Memrise, Anki, Duolingo.	Автоматизація через інтервальні повторення та гейміфікацію
Мультимедійні ресурси	YouTube, подкасти, TedTalks	Розвиток навичок аудіювання, знайомство з автентичним професійним дискурсом
Інтерактивні платформи	Kahoot, Wordwall, LearningApps	Перевірка знань у формі змагань, закріплення лексем через ігрові вправи.
Спеціалізовані корпуси	AntConc, Sketch Engine, COPES	Аналіз частотності термінів у наукових статтях

Використання онлайн-карт (mind maps) та інтерактивних словників під час читання текстів сприяє кращій категоризації знань та встановленню семантичних зв’язків між термінами.

Окрему роль відіграє YouTube як джерело професійної інформації. Перегляд навчальних відео та коментарів до змагань дозволяє студентам чути живу мову фахівців, вивчати специфічну інтонацію та акценти. Створення власних відео або презентацій англійською мовою з використанням спеціалізованих термінів є потужним засобом переходу від пасивного знання до активного володіння мовою.

Для ефективного засвоєння спортивної лексики критично важливим є використання платформ, що базуються на принципах адаптивного навчання. Одним із лідерів у цій сфері є Quizlet, який використовує штучний інтелект для персоналізації процесу навчання. Функція Magic Notes дозволяє миттєво перетворювати тексти про фізіологію або теорію спорту на набори флеш-карток, а AI-репетитор Q-Chat забезпечує діалогову форму перевірки знань.

Anki та Memrise реалізують метод інтервальних повторень (SRS), який є найбільш науково обґрунтованим для довготривалого запам'ятовування великих масивів даних. Memrise особливо цінний для майбутніх фахівців Галузі фізичного виховання та спорту завдяки наявності коротких відеофрагментів, де носії мови вживають терміни в реальних ситуаціях, що допомагає подолати мовний бар'єр.

Спеціалізовані застосунки від British Council, такі як LearnEnglish Sports World, пропонують ілюстровані сценарії, де студенти вивчають назви етапів змагань та технічних маневрів у візуальному контексті. Для тих, хто прагне покращити загальну грамотність у професійному письмі, корисними є Grammarly та ELSA Speak, останній з яких використовує штучний інтелект для корекції вимови спеціальних термінів у реальному часі.

Висновки. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є складним, багатокомпонентним і динамічним процесом, який потребує інтеграції лінгвістичних, педагогічних і цифрових підходів. Воно передбачає системне поєднання теоретичних знань із практичними мовленнєвими вміннями, спрямованими на ефективне використання професійної термінології в типових і нестандартних ситуаціях фахової діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє зробити навчання адаптивним, забезпечуючи перехід від пасивного накопичення термінології до її активного використання у професійних ситуаціях. Залучення інтерактивних платформ, мобільних застосунків, мультимедійних ресурсів і елементів адаптивного навчання сприяє переходу від репродуктивного засвоєння лексики до її продуктивного використання в професійно орієнтованому іншомовному мовленні. У результаті формується цілісна англомовна лексична компетентність, яка забезпечує готовність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до ефективної комунікації в міжнародному професійному середовищі та безперервного професійного розвитку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у використання результатів дослідження для визначення шляхів Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Література:

1. Герасименко Ю. Формування іншомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців. Наукові записки БДПУ. Сер.: Педагогічні науки. 2022. Вип. 3. С.249–255.

2. Горбунова Н.В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2010. Вип.8. С. 85–91.

3. Ярема, І. А. "Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. Вісник Запорізького національного університету. 2012. С. 197-203.

4. Дука, М., Серпенінова, Ю. Етапи формування англомовної лексичної компетентності майбутніх економістів із застосуванням комп'ютерних технологій. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». 2021. (1), С. 40-45.

5. Романов, І. І. Методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. 62. С. 157-162.

6. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта. 2016. № 2 (29).

7. Nastas, N. Teaching English Language in the Higher Institutions of Physical Culture and Sport. University Arena. 2018. C. 95–100.

8. Turchaninov, R., Beshlei, O. Developing Lexical Competence of Primary School Students Through Sports Games in English Language Classes. 2022. 12–13, P. 463–466.

9. Шандра, Н. Етапи і вправи для формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців інформаційних технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. 10. С. 260-272.

10. Best Vocabulary Apps 2026. URL: https://www.speedreadinglounge.com/vocabulary-apps

References:

1. Herasymenko Yu. (2022). Formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv [Formation of foreign language lexical competence in future specialists]. Naukovi zapysky BDPU. Series: Pedagogical Sciences, Issue 3, pp. 249–255. [in Ukrainian]

2. Horbunova N. V. (2010). Leksychna kompetentsiia ditei doshkilnoho viku v suchasnykh doslidzhenniakh [Lexical competence of preschool children in modern research]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli, Issue 8, pp. 85–91. [in Ukrainian]

3. Yarema I. A. (2012). Zmist formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v profesiino oriientovanomu hovorinni studentiv metalurhiinykh spetsialnostei [Content of forming English lexical competence in professionally oriented speaking of students of metallurgical specialties]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, pp. 197–203. [in Ukrainian]

4. Duka M., Serpeninova Yu. (2021). Etapy formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv iz zastosuvanniam kompiuternykh tekhnolohii [Stages of forming English lexical competence of future economists using computer technologies]. Scientific and Methodological Journal “Foreign Languages”, No. 1, pp. 40–45. [in Ukrainian]

5. Romanov I. I. (2019). Metodychni zasady formuvannia profesiino oriientovanoi leksychnoi kompetentnosti na zaniattiakh z inozemnoi movy v maibutnikh pravoznavtsiv [Methodological principles of forming professionally oriented lexical competence in foreign language classes of future lawyers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, Issue 62, pp. 157–162. [in Ukrainian]

6. Miroshnyk S. I. (2016). Profesiinyi rozvytok pedahoha: suchasni pidkhody [Professional development of a teacher: modern approaches]. Narodna osvita, No. 2 (29). [in Ukrainian]

7. Nastas, N. Teaching English Language in the Higher Institutions of Physical Culture and Sport. University Arena. 2018. C. 95–100.

8. Turchaninov, R., Beshlei, O. Developing Lexical Competence of Primary School Students Through Sports Games in English Language Classes. 2022. 12–13, P. 463–466.

9. Shandra N. (2018). Etapy i vpravy dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti u profesiino oriientovanomu pysemnomu spilkuvanni maibutnikh fakhivtsiv informatsiinykh tekhnolohii [Stages and exercises for forming English lexical competence in professionally oriented written communication of future IT specialists]. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, No. 10, pp. 260–272. [in Ukrainian]

10. Best Vocabulary Apps 2026. URL: https://www.speedreadinglounge.com/vocabulary-apps

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2(07)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1751-1763

Голуб Ніна Борисівна доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3736-9296

Горошкіна Олена Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0378-888X

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано провідну роль синтаксису у формуванні компетентного мовця, розвиткові логічного мислення, лінгвокреативності учнів. Актуалізовано проблему проєктування й реалізації змісту навчання синтаксису української мови в закладах загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу й відповідно до вимог оновленого Державного стандарту базової середньої освіти.

Окреслено функційний і комунікативний потенціал синтаксису як розділу мовознавчої науки, визначено принципи добору змісту синтаксичних конструкцій для 8-9 класів, перелік синтаксичних умінь, якими мають оволодіти учні. Обґрунтовано доцільність використання проблемно-пошукових, дослідницьких, інформаційно спрямованих вправ. Розкрито можливості розвитку логічного мислення й лінгвокреативності учнів у процесі роботи з текстами різної жанрово-стильової належності. Проаналізовано реалізацію компетентнісно орієнтованого навчання на прикладі підручника української мови для 8 класу (авт. Н. Голуб, О. Горошкіна), наведено зразки дослідницьких, творчих та інших вправ.

Обґрунтовано переваги компетентнісного підходу до уроків української мови, важливість систематичної роботи з текстами різних стилів і жанрів, у процесі якої учні аналізують функційність синтаксичних засобів і доцільність застосування їх. Акцентовано на завданнях, орієнтованих не на перевірку рівнів засвоєння теоретичних відомостей, а на застосування синтаксичних знань у практичних мовленнєвих ситуаціях, що відповідає вимогам сучасної мовної освіти. З-поміж методичних засад особливої уваги

потребує орієнтація на результати навчання, визначені Державним стандартом базової середньої освіти.

Зроблено висновок, що ефективне навчання синтаксису має ґрунтуватися на інтеграції знаннєвого та діяльнісного складників, орієнтації на практичне застосування синтаксичних засобів у реальних комунікативних ситуаціях і використанні творчих та дослідницьких завдань.

Ключові слова: навчання української мови, 8–9 класи, компетентнісний підхід, синтаксис, мовленнєва діяльність, логічне мислення, лінгвокреативність.

Holub Nina Doktor of Pedagogical Sciences Professor Chief Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-3736-9296

Goroshkina Olena Doctor of Pedagogical Sciences Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature Teaching Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-0378-888X

DESIGNING AND IMPLEMENTING THE CONTENT OF TEACHING UKRAINIAN SYNTAX IN GRADES 8–9 OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article substantiates the leading role of syntax in shaping a competent language user and in developing students' logical thinking and linguocreativity. It актуalizes the problem of designing and implementing the content of teaching Ukrainian syntax in general secondary education institutions on the basis of a competency-based approach and in accordance with the requirements of the updated State Standard of Basic Secondary Education.

The functional and communicative potential of syntax as a branch of linguistic science is outlined; the principles for selecting syntactic constructions for Grades 8–9 are defined, as well as the range of syntactic skills that students should master. The expediency of using problem-based, inquiry-based, research-oriented, and information-focused exercises is substantiated. The possibilities for developing students' logical thinking and linguocreativity in the process of working with texts of different genres and styles are revealed. The implementation of competency-oriented learning is analyzed using the Ukrainian language textbook for Grade 8 (authors N. Holub, O. Goroshkina) as an example; samples of research, creative, and other types of exercises are presented.

The advantages of the competency-based approach to Ukrainian language lessons are justified, along with the importance of systematic work with texts of various styles and genres, during which students analyze the functionality of syntactic means and the appropriateness of their use. Emphasis is placed on tasks aimed not at checking the level of acquisition of theoretical knowledge, but at applying syntactic knowledge in practical speech situations, which corresponds to the requirements of modern language education. Among the methodological principles, special attention is paid to orientation toward learning outcomes defined by the State Standard of Basic Secondary Education.

It is concluded that effective teaching of syntax should be based on the integration of knowledge-based and activity-based components, orientation toward the practical use of syntactic means in real communicative situations, and the use of creative and research tasks.

Key words: teaching Ukrainian language, competency-based approach, syntax, Grades 8–9, speech activity, logical thinking, linguocreativity.

Постановка проблеми. Синтаксис як розділ мовознавства є надважливим у формуванні компетентного мовця, оскільки забезпечує усвідомлення структурно-смислової організації мовлення, закономірностей поєднання мовних одиниць і функціювання синтаксичних конструкцій у текстах різної жанрово-стильової належності. Синтаксис – не просто завершальний розділ шкільного курсу української мови.

В ієрархії мовної системи він посідає вищу позицію, оскільки спрямовує знання фонетичних законів, правил морфології, наявний лексичний запас на продукування думок, оформлення й об'єднання їх у тексти. Саме цей розділ досліджує й оперує тими одиницями, що визначають успіх чи невдачу людського спілкування.

Вивчення синтаксису української мови в 8–9 класах закладів загальної середньої освіти є важливим етапом мовної освіти, адже саме в цей період сприятливий для систематизації та поглиблення знань учнів про речення й словосполучення; формування вмінь будувати граматично правильні, стилістично доцільні та комунікативно вмотивовані висловлення.

Сучасні освітні трансформації, упровадження компетентнісного підходу й оновлення Державного стандарту базової середньої освіти зумовлюють потребу в переосмисленні підходів до проєктування змісту навчання синтаксису, його структурування та реалізації в освітньому процесі. Особливої актуальності набуває орієнтація навчального матеріалу не лише на засвоєння теоретичних відомостей, а й на розвиток мовленнєвої діяльності учнів, формування в них умінь застосовувати синтаксичні знання в реальних комунікативних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях сучасних дослідників окреслено різні аспекти методики навчання синтаксису в закладах загальної середньої освіти: лінгвістичні засади схарактеризовано в працях М. Вінтоніва, Н. Бондаренко, Т. Гнаткович, Н. Голуб, О. Караман, С. Карамана, С. Омельчука та ін. Зокрема, Н. Голуб проаналізувала дослідження мовознавців, психологів, дидактиків та лінгводидактиків, урахування яких важливе для розроблення експериментальних методик [5]. Особливості формування синтаксичних умінь відображено в розвідках З. Бакум, Л. Галаєвської, О. Кучерук, В. Новосьолової, Л. Шевцової. Функційному аспекту навчання синтаксису присвячено праці О. Горошкіної, у яких акцентовано увагу на зв'язку синтаксичних знань із мовленнєвою діяльністю учнів [9]. Л. Артеменко обґрунтувала переваги системного й функційно зорієнтованого навчання синтаксису, що створює сприятливі умови для розвитку логічного мислення учнів, формує здатність чітко, послідовно й аргументовано мислити та висловлювати свої думки і є важливим складником загальної інтелектуальної підготовки [1]. У сучасних методичних дослідженнях наявні спроби осмислення компетентнісного потенціалу синтаксису, зокрема через використання проблемно-пошукових завдань, проєктної діяльності, інтерактивних методів навчання (Н. Дика, Т. Кушнір, Ю. Огарь та ін.) [2; 3; 4; 6; 7; 9; 11; 12]. Водночас не втрачає актуальності проблема добору змісту, методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують інтеграцію знаннєвого та діяльнісного компонентів і сприяють перенесенню синтаксичних умінь у реальну мовленнєву практику учнів.

Мета статті – окреслити теоретичні засади і практичні шляхи проєктування й реалізації змісту навчання синтаксису української мови в 8–9 класах закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентного мовця відбувається в процесі опанування усіх рівнів мовної системи, проте, як свідчать експериментальні дослідження (Л. Артеменко, Т. Гнаткович, Т. Кушнір, Ю. Огарь, С. Омельчук та ін.), найефективнішою така робота є на уроках вивчення синтаксису української мови, оскільки одиниці мовної системи не функціюють у мові самостійно, а сукупно реалізуються на синтаксичному рівні, у висловленнях різних типів, стилів і жанрів мовлення. Опанування синтаксичних відомостей дає змогу формувати в учнів уміння й навички вживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні з урахуванням їхніх виражальних можливостей, що визначає стильове призначення цих конструкцій. Синтаксис як розділ мовознавства має значний потенціал для формування наскрізних умінь учнів як показників сформованості предметної та ключових компетентностей,

оскільки сприяє усвідомленню структури висловлення, закономірностей поєднання мовних одиниць у текстах різної жанрово-стильової належності й у процесі спілкування. Особливо важливий синтаксис для розвитку логічного мислення учнів, адже засвоєння синтаксичних одиниць сприяє формуванню вмінь виокремлювати головне і другорядне, визначати граматичні зв'язки між його компонентами, класифікувати синтаксичні конструкції за певними ознаками. Такі дії забезпечують розвиток аналітичного мислення, умінь зіставляти, систематизувати та робити обґрунтовані висновки. Аналіз структури речень має позитивний вплив на вміння логічно членувати висловлення, послідовно розгортати думки. Робота зі складними реченнями передбачає розуміння смислових відношень між частинами їх, уміння визначати ці відношення сприяє формуванню таких комунікативних якостей мовлення, як логічність і точність.

Проєктування змісту навчання української мови загалом, синтаксису зокрема, ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів з урахуванням вимог оновленого Державного стандарту базової середньої освіти.

Аксіоматичним є твердження, що зміст навчання синтаксису у 8-9 класах доцільно проєктувати з урахуванням вікових і пізнавальних особливостей учнів, опори на здобуті знання з лексикології й морфології, а також поступового ускладнення матеріалу.

Традиційно в українській лінгводидактиці ознайомлення із синтаксичними відомостями відбувалося в такий спосіб: у 8 класі основну увагу зосереджують на вивченні словосполучення й простого речення, його граматичної основи, другорядних членів, типів односкладних, неповних, ускладнених речень; у 9 класі зміст навчання розширювали шляхом опанування відомостей про різні види складного речення, засобів зв'язку його частин, а також стильових можливостей різних синтаксичних конструкцій.

Важливим етапом проєктування змісту є не тільки визначення обсягу теоретичних відомостей, а й синтаксичних умінь, яких мають набути учні, зокрема аналізувати синтаксичні конструкції, трансформувати їх залежно від завдання, а також комунікативно доцільно застосовувати синтаксичні засоби в усному й писемному мовленні.

Навчання синтаксису на засадах компетентнісного підходу ґрунтується на розумінні синтаксису не тільки як системи граматичних одиниць і правил, а передусім як засобу організації змісту висловлення й реалізації комунікативних намірів мовця. Це зумовлює не тільки формування знань про будову речень, а й розвиток в учнів умінь трансформувати і створювати висловлення залежно від комунікативної мети, усвідомлювати викорис-

тання синтаксичних одиниць у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях. Ознакою компетентнісно орієнтованого навчання синтаксису є його комунікативне спрямування, що реалізується через тісний зв'язок у вивченні синтаксичних явищ із мовленнєвою діяльністю учнів, аналіз і створення висловлень різної жанрово-стильової належності. Синтаксичні конструкції доцільно розглядати в контексті конкретної мовленнєвої ситуації, що сприяє усвідомленню їхньої функційної ролі. На це спрямовані такі, наприклад, вправи: *1) Замініть за зразком подані словосполучення синонімічними. Складіть речення з двома парами слів, підкресліть їх як члени речення. Проаналізуйте, чи змінюється значення словосполучень у результаті перетворень; 2) Спишіть речення, підкресліть прикладки. Які слова вони пояснюють? Поясніть написання прикладок. Яку роль відграє прикладка в мовленні? 3) Складіть речення з поданими іменниками так, щоб в одному реченні вони були підметами, а в іншому – додатками; 4) Трансформуйте текстову інформацію про вживання розділових знаків у реченнях із порівняльними зворотами у схему або таблицю, наведіть власні приклади* тощо. Такі підходи послідовно реалізовано в підручнику української мови для 8 класу (авт. Н. Голуб, О. Горошкіна), у якому особливу увагу приділено організації навчально-послідовної діяльності учнів [8]. Зокрема, навчальний матеріал подано через систему проблемних запитань і завдань, що спонукають учнів до спостережень над мовним матеріалом, висування припущень і самостійного формулювання висновків щодо синтаксичних явищ.

Зокрема, завдання на основі аналізу речень дійти висновку про прямий і зворотний порядок слів у реченні:

- *Прочитайте і зіставте подані пари речень. Чи однаковий їхній зміст? Чим відрізняються?*

Фінансова грамотність потрібна всім.	Усім потрібна фінансова грамотність.
Мій тато завжди ретельно планує витрати.	Завжди ретельно планує витрати мій тато.
Я читаю книжки про фінансову грамотність.	Читаю книжки про фінансову грамотність я.

Логічним продовженням є вправа, **спрямована на поглиблення знань учнів про порядок слів, роль його у формуванні змісту висловлення та його смислових акцентів,** що реалізується через аналіз цілісного тексту, прогнозування адресата мовлення, добір власних прикладів і формулювання запитань до тексту. Таке завдання забезпечує інтеграцію синтаксичних знань із розвитком читацької грамотності, предметної і ключових компетентностей, активізує логічне мислення учнів і сприяє перенесенню сформованих умінь у практику реального мовлення.

- *Прочитайте текст. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

Дослідники нейрології вважають, що граматика – це такий собі *кінорежисер*, який наказує мозку, що і як моделювати. Граматика вирішує, на якому елементі слід зосередити увагу.

Надзвичайно важливе те, у якому порядку автор розставляє слова в реченні. Можливо, тому конструкція на кшталт *«Джейн дала кошеня татові»* зчитується краще, ніж «*Джейн дала татові кошеня»*. Ми уявляємо спочатку Джейн, тоді – *кошеня*, а тоді аж – тата. І цей порядок відповідає порядку речей у реальному світі. Ми проживаємо події в правильній послідовності. По суті, автори створюють нейронні фільми в головах читачів та мають поважати дійсний порядок речей і подій, уявляючи як нейронна камера читача фокусується на кожній частині речення *(за В. Сторром).*

Запитання і завдання:

1. Визначте основну думку тексту.
2. Спрогнозуйте, хто може бути адресатом мовлення.
3. Доберіть власні приклади, щоб проілюструвати твердження *Надзвичайно важливе те, у якому порядку автор розставляє слова в реченні*.
4. Сформулюйте запитання, на яке дає відповідь текст.
5. Які правила написання ілюструють підкреслені слова? [8].

Компетентнісний характер навчання забезпечує систематична робота з текстами різних стилів і жанрів, у процесі якої учні аналізують доцільність застосування синтаксичних засобів. Завдання мають бути орієнтовані не на перевірку рівнів засвоєння теоретичних відомостей, а на застосування синтаксичних знань у практичних мовленнєвих ситуаціях, що відповідає вимогам сучасної мовної освіти.

- *Прочитайте текст. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

Уявіть собі Леонардо да Вінчі в його майстерні у середині 15 століття. Він майструє д..вайси та винаходи, здатні докорінно змінити інженерію, різні галузі медицини, озброєння.

І от Леонардо д..монструє свої ескізи учням і пот..нційним мец..натам, а вони ск..птично дивляться й говорять: «Навіщо нам пристрій для польотів? Хіба не можна пройтися пішки?»

Чи уявляєте ви першу людину, яка вигадала колесо та прибігла показати його друзям із племені? А ті подивилися на неї, знизали плечима і продовжили тягти каміння в руках.

Таких прикладів тисячі. І всі вони спонукають до висновку: навіть найсміливіші **в..нахідники,** найяскравіші **інноватори** мало на що здатні без

підтримки. Тому втілення в життя нових ідей і сенсів – це одна з найважливіших наших спільних справ.

Люди звикли жити гуртом і підтримувати одне одного. Від початку це було не про емпатію й альтру..зм, а про те, щоб вижити.

Наші пращури мали дуже практичну зацікавленість у тому, щоб найвправніший мисливець таки забив здобич, а найрозумніший майстер винайшов віз, у якому можна перевозити жінок і дітей усього поселення.

Згодом підтримка інших стала ще культурним і соціальним явищем.

Інші люди для нас – це джерело інформації. Завдяки спілкуванню з ними ми розуміємо цінність своїх ідей і себе.

Щоб зростати, нам потрібні інші. І якщо простягати руку тим, хто поруч із тобою забирається на в..соку гору, в..ршини можна досягти набагато швидше – і насолодитися запаморочливим краєвидом разом *(за Є. Мазуренко)*.

Запитання завдання:

1. Випишіть слова з пропущеними буквами, уставляючи їх.
2. Випишіть із тексту 4 словосполучення, позначте в них головне слово.
3. Схарактеризуйте всі прості речення в тексті за відомими вам ознаками.
4. Запишіть виділені речення, підкресліть у них головні і другорядні члени.
5. Сформулюйте 2-3 запитання за змістом тексту.
6. Змініть порядок слів у реченні *Завдяки спілкуванню з ними ми розуміємо цінність своїх ідей і себе.* Розкажіть, яке значення має порядок слів.
7. Доберіть до виділених слів прикладки.
8. Визначте тему й головну думку тексту.
9. Підтвердьте або спростуйте думку *Щоб зростати, нам потрібні інші.*

Як бачимо, система запитань і завдань побудована за принципом поступового ускладнення: від орфографічних і лексико-граматичних спостережень до синтаксичного аналізу й інтерпретації змісту. Так, завдання на вставляння пропущених букв і виписування словосполучень актуалізують знання учнів і забезпечують міжрівневі зв'язки мовної системи. Синтаксичні завдання (характеристика простих речень, визначення їхніх членів, зміна порядку слів) спрямовані на усвідомлення структурної організації висловлення та функцій синтаксичних одиниць у тексті.

Завдання, що передбачає зміну порядку слів у реченні, спонукає учнів замислитися над смисловими акцентами висловлення й роллю синтаксичних засобів у передаванні авторського задуму. Це сприяє розвиткові логічного мислення, удосконаленню в учнів умінь аналізувати мовні явища в контексті й застосовувати здобуті знання в нових мовленнєвих ситуаціях.

Не менш важливими вважаємо завдання, пов'язані з визначенням теми й основної думки тексту, формулюванням запитань за його змістом, підтвердженням або спростуванням авторської позиції. Такі завдання

виходять за межі репродуктивної діяльності, формують уміння аргументовано висловлювати власну думку, обстоювати її, співвідносити мовну форму зі змістом і комунікативною метою висловлення.

Особливе місце посідає **функційний аспект навчання синтаксису**, що передбачає аналіз і використання синтаксичних засобів залежно від їхньої комунікативної функції: вираження причинно-наслідкових зв'язків, умов, протиставлення, уточнення, емоційного забарвлення тощо. Формування функційного усвідомлення речень і синтаксичних конструкцій сприяє розвиткові в учнів здатності комунікативно доцільно вибирати мовні засоби для різних мовленнєвих цілей і контекстів, що є пріоритетним для компетентнісного підходу.

Важливе місце в підручнику відведено дослідницьким вправам, які передбачають аналіз мовного матеріалу, зіставлення синтаксичних конструкцій, визначення їхніх функцій у тексті. Учнів залучаємо до виконання завдань на трансформацію речень, моделювання синтаксичних структур, редагування висловлень, що сприяє глибшому усвідомленню ролі синтаксису в організації змісту мовлення. Актуалізовано дослідницькі завдання, що спонукають учнів до проведення спостережень, аналізу й зіставлення синтаксичних явищ, висунення гіпотез і самостійного формулювання висновків. Це забезпечує активну пізнавальну діяльність учнів і сприяє кращому усвідомленню комунікативних спроможностей синтаксичних одиниць у мовленні. Наприклад, під час вивчення теми «Словосполучення» доцільно запропонувати учням провести дослідження, у процесі якого з'ясувати: скільки торговельних закладів, кав'ярень у їхньому населеному пункті або місті, яке вони добре знають, названо одним словом, а скільки – словосполученням. Які назви точніше розкривають специфіку закладу? Про що інформують словосполучення?

Оскільки підручник має обмежений обсяг, умістити в ньому всі необхідні синтаксичні відомості досить складно. Тому вважаємо за доцільне включати лише ті теоретичні відомості, що безпосередньо орієнтовані на засвоєння мовних одиниць і базових синтаксичних понять. Додаткову інформацію, пов'язану з особливостями функціювання й використання мовних одиниць у мовленні, доцільно подавати у формі текстів вправ. Такі вправи ми називаємо *інформаційно спрямованими*, оскільки вони виконують подвійну функцію: з одного боку, слугують джерелом нових знань або розширюють і поглиблюють уже засвоєні відомості, а з іншого – забезпечують практичне застосування їх у процесі аналізу тексту й виконання завдань на його матеріалі. Наведемо приклади таких вправ.

- *Прочитайте текст. Перекажіть, інтерпретуючи зміст. Що нового ви дізналися про складносурядне речення?*

Обґрунтування і доведення у висловленнях сприймають як переконливі, коли вони виражені складними реченнями. Найпростіший спосіб синтаксичного оформлення обґрунтувань і доведень – це складносурядні речення, тому що частини їх мало чим відрізняються від простих речень, а об'єднання простих у складносурядне належить до найелементарніших правил утворення складних речень. Отже, якщо ми вивчили всю різноманітність побудови простих речень і набули вмінь користуватися ними в усних і писемних висловленнях, то навчитися об'єднувати їх у складносурядні легко. Пам'ятайте, що у складносурядному реченні лише перше речення найповніше зберігає свою автономність *(за М. Пещак)*.

- *Прочитайте висловлення про складнопідрядні речення з підрядними означальними. Наведіть приклади таких речень. Підтвердьте або спростуйте думки авторки. Сформулюйте думку про важливість цих речень.*

Складнопідрядні речення з підрядними означальними – це один із тих типів синтаксичних одиниць, які чи не найлегше дають змогу включати в наші висловлення аргументацію і доказовість правдоподібності того, про що йдеться. Передусім тому, що підрядні означальні частини підпорядковані одному слову, яке в більшості випадків міститься в самому кінці головної частини. Складнопідрядні речення з означальними частинами вживають для характеристики предмета, розкриття особливостей його стану або якостей *(М. Пещак)*.

Інформаційно спрямовані вправи сприяють формуванню в учнів умінь самостійно здобувати знання, інтерпретувати мовні явища, а також здатності усвідомлювати функційні можливості синтаксичних одиниць у реальних комунікативних ситуаціях.

Ефективна реалізація змісту навчання синтаксису потребує добору ефективних методів, прийомів і засобів навчання. Як свідчить освітня практика, пріоритетними є проблемно-пошукові, дослідницькі завдання, що спонукають учнів до самостійного аналізу мовних явищ, активізують пізнавальну діяльність учнів.

Особливу увагу в процесі навчання синтаксису доцільно приділяти розвиткові креативності учнів. Науковці зазначають, що «креативність визначає готовність ламати стереотипи, знаходити нові шляхи розв'язання складних проблем, тобто є внутрішнім потенціалом, що допомагає особистості успішно діяти, здійснювати ефективну самопрезентацію» [10, с. 30]. У контексті навчання синтаксису для формування креативності, тобто здатності учнів творчо використовувати синтаксичні одиниці, відіграє експериментування з текстом, стилем і жанром шляхом виконання завдань, що передбачають трансформування синтаксичних конструкцій, перебудову

речень зі збереженням змісту, а також створення власних текстів різних жанрів, насамперед есе, з використанням відповідних синтаксичних моделей. Подібні завдання спонукають учнів до усвідомленого вибору мовних одиниць і сприяють розвиткові мовного чуття учнів.

З-поміж методичних засад особливе місце посідає орієнтація на результати навчання, визначені Державним стандартом базової середньої освіти. Це зумовлює необхідність добору компетентнісно орієнтованих завдань і форм оцінювання. Оцінювання має бути спрямоване не на перевірку знання термінів і правил, а на визначення здатності учнів використовувати синтаксичні засоби відповідно до комунікативної мети, ситуації та адресата мовлення. Це зумовлює зменшення кількості тестових завдань, натомість має бути посилена увага до проблемних, дослідницьких, творчих завдань. У цьому контексті необхідно застосувати самооцінювання і взаємооцінювання учнів.

Отже, проєктування та реалізація змісту навчання синтаксису української мови в 8–9 класах доцільно здійснювати на основі цілісної методичної системи, зорієнтованої на поєднання знаннєвого й діяльнісного складників, що забезпечує не тільки засвоєння учнями синтаксичних понять і правил, а й формування в них умінь свідомо й ефективно користуватися мовними засобами в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Література

1. Артеменко Л.І. Методи, прийоми й засоби формування математичної компетентності здобувачів освіти в навчанні синтаксису української мови. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2023. Вип. 95. С. 5–11. URL: https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-95.

2. Бакум З., Артеменко Л. Навчання синтаксису української мови в контексті компетентнісної парадигми освіти: лінгвістичний аспект. *Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика* : зб. наук. праць, м. Хмельницький, 19–20 березня 2021 р. / Хмельницький національний університет, кафедра слов'янської філології. Хмельницький: ФОП Бідюк Є. І., 2021. Вип. 9. С. 12–17. URL: https://ksf.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/10/2021-1.pdf

3. Бондаренко Н. Наукові засади перебудови шкільного курсу синтаксису на основі сучасних підходів. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 2. С. 20–24.

4. Гнаткович Т. Д. Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон. 2011. 318 с.

5. Голуб Н.Б. Навчання синтаксису учнів 8-9 класів: аналітичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2015. №.5-6 С. 2-6.

6. Голуб Н.Б. Синтаксис простого і складного речення тренувальні вправи. *Українська мова і література в школі.* 2016. № 2 С. 15-20.

7. Голуб Н. Б, Галаєвська Л. В. Навчання синтаксису на уроках української мови у 8–9 класах : метод. посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 128 с.

8. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Українська мова. 8 клас. Підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота. 2025. 256 с.

9. Горошкіна О.М. Функційний аспект навчання синтаксису в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 12. С. 49-51. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711700

10. Горошкіна О.М., Караман О.В. Формування лінгвокреативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 12. С. 29-33.

11. Дика Н. М. Лінгводидактичні особливості засвоєння граматичних понять учнями 8–9 класів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 90–101.

12. Огарь Ю.В. Психолого-педагогічні особливості формування мовної особистості старшокласника у процесі навчання граматики на засадах особистісно орієнтованого підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип.21. №7. С. 38–42.

References

1. Artemenko, L. I. (2023). Metody, pryiomy y zasoby formuvannia matematychnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity v navchanni syntaksysu ukrainskoi movy [Methods, techniques, and means of forming mathematical competence of learners in teaching Ukrainian syntax]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy,* 95, 5–11. Kyiv. URL: https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/nc-95 [in Ukrainian].

2. Bakum, Z., & Artemenko, L. (2021). Navchannia syntaksysu ukrainskoi movy v konteksti kompetentnisnoi paradyhmy osvity: linhvistychnyi aspekt [Teaching Ukrainian syntax in the context of the competency-based educational paradigm: linguistic aspect]. *Slavistychni studii: linhvistyka, literaturoznavstvo, dydaktyka,* 9, 12–17. Khmelnytskyi: FOP Bidiuk Ye. I. URL: https://ksf.khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/10/2021-1.pdf [in Ukrainian].

3. Bondarenko, N. (2016). Naukovi zasady perebudovy shkilnoho kursu syntaksysu na osnovi suchasnykh pidkhodiv [Scientific foundations for restructuring the school syntax course based on modern approaches]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli,* 2, 20–24 [in Ukrainian].

4. Hnatkovych, T. D. (2011). Formuvannia movnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia syntaksysu ukrainskoi movy [Formation of language competence of lower secondary school students in the process of studying Ukrainian syntax] (Candidate's thesis). Kherson [in Ukrainian].

5. Holub, N. B. (2015). Navchannia syntaksysu uchniv 8–9 klasiv: analitychnyi aspekt [Teaching syntax to students of Grades 8–9: analytical aspect]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli,* 5–6, 2–6 [in Ukrainian].

6. Holub, N. B. (2016). Syntaksys prostoho i skladnoho rechennia: trenuvalni vpravy [Syntax of simple and complex sentences: practice exercises]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli,* 2, 15–20 [in Ukrainian].

7. Holub, N. B., & Halaievska, L. V. (2018). *Navchannia syntaksysu na urokakh ukrainskoi movy u 8–9 klasakh* [Teaching syntax in Ukrainian language lessons in Grades 8–9]. Kyiv: TOV "KONVI PRINT" [in Ukrainian].

8. Holub, N. B., & Goroshkina, O. M. (2025). *Ukrainska mova. 8 klas* [Ukrainian language. Grade 8]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

9. Goroshkina, O. M. (2017). Funktsiinyi aspekt navchannia syntaksysu v zahalnoosvitnii shkoli [Functional aspect of teaching syntax in general secondary school].

Ukrainska mova i literatura v shkoli, 12, 49–51. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711700 [in Ukrainian].

10. Goroshkina, O. M., & Karaman, O. V. (2014). Formuvannia linhvokreatyvnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy yak linhvodydaktychna problema [Formation of linguocreativity of future Ukrainian language teachers as a linguodidactic problem]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy,* 12, 29–33 [in Ukrainian].

11. Dyka, N. M. (2015). Linhvodydaktychni osoblyvosti zasvoiennia hramatychnykh poniat uchniamy 8–9 klasiv [Linguodidactic features of mastering grammatical concepts by students of Grades 8–9]. *Osvitolohichnyi dyskurs,* 3, 90–101 [in Ukrainian].

12. Ohar, Yu. V. (2020). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti formuvannia movnoi osobystosti starshoklasnyka u protsesi navchannia hramatyky na zasadakh osobystisno oriientovanoho pidkhodu [Psychological and pedagogical features of forming the linguistic personality of a senior student in teaching grammar based on a learner-centered approach]. *Innovatsiina pedahohika,* 21(7), 38–42 [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 373.3:37.016:028.4:82-343

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1764-1777

Голубовська Ірина Владиславівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, http://orcid.org/0000-0002-0875-8487

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ

Анотація. У статті наголошено на тому, що систематичне читання відіграє суттєву роль у забезпеченні довготривалого розвитку особистісних та навчальних компетентностей молодших школярів, тому одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти є формування читацьких інтересів – вияву пізнавальної потреби, що спонукає дитину свідомо звертатися до певного кола книжок; сукупності умінь, які свідчать про сформованість цих інтересів. Найінтенсивніше читацькі інтереси формуються саме в молодшому шкільному віці. У статті акцентовано на тому, що одним із найефективніших засобів розвитку читацьких інтересів є зарубіжна літературна казка, якій притаманні такі особливості: яскрава образність і динамічний сюжет; відкриття культур, традицій та звичаїв різних народів; глибокий морально-ціннісний зміст; розвиток емоційно-чуттєвої сфери; спонукання до творчості.

Мета статті – визначення потенціалу зарубіжної літературної казки у формуванні читацьких інтересів молодших школярів та з'ясування її значення в освітньому процесі початкової школи. Актуальність окресленої проблематики зумовлена змістом чинних програм і підручників із літературного читання, в яких представлено твори відомих зарубіжних письменників-казкарів. У статті подано методичні рекомендації щодо роботи з казками зарубіжних авторів, спрямованої на формування читацьких інтересів учнів початкових класів.

Зроблено висновок, що цілеспрямоване й методично обґрунтоване використання зарубіжних літературних казок у навчальному процесі початкової ланки освіти створює передумови для формування стійких читацьких інтересів та загальної культури читання молодших школярів, виховання їхньої духовності, емоційної чутливості та розвитку творчості.

Ключові слова: початкова школа, літературне читання, зарубіжна літературна казка, читацькі інтереси.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

Holubovska Iryna Vladyslavivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Culture of Professional Language, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, http://orcid.org/0000-0002-0875-8487

FORMATION OF READING INTERESTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN LITERARY FAIRY TALES

Abstract. The article emphasizes that systematic reading plays a significant role in ensuring the long-term development of personal and learning competencies of primary school students, therefore, one of the priority tasks of modern primary education is the formation of reading interests – as a manifestation of a cognitive need that motivates a child to consciously turn to a certain range of books, as well as a set of skills indicating the development of these interests. Reading interests are formed most intensively precisely in primary school age. The article highlights that one of the most effective means of developing reading interests is the foreign literary fairy tale, which is characterized by vivid imagery and a dynamic plot; the discovery of cultures, traditions, and customs of different nations; deep moral and value-based content; the development of the emotional and sensory sphere; and encouragement of creativity.

The purpose of the article is to determine the potential of foreign literary fairy tales in the formation of reading interests of primary school students and to clarify their significance in the educational process of primary school. The relevance of the outlined problem is determined by the content of current curricula and textbooks on literary reading, which include works by well-known foreign fairy tale writers. The article presents methodological recommendations for working with fairy tales by foreign authors aimed at forming reading interests in primary school students.

It is concluded that purposeful and methodologically grounded use of foreign literary fairy tales in the educational process of primary education creates prerequisites for the formation of stable reading interests and general reading culture of younger students, as well as for fostering their spirituality, emotional sensitivity, and creativity.

Keywords: primary school, literary reading, foreign literary fairy tale, reading interests.

Постановка проблеми. Соціальні трансформації та сучасні освітні реформи істотно впливають не лише на економічний розвиток держави, а й на формування духовного й інтелектуального потенціалу її громадян. Упродовж століть книжка залишалася головним джерелом інформації, а

читання – провідним видом дозвілля, що сприяло розвитку гармонійно розвиненої особистості. Нині ж спостерігається невтішна тенденція зниження загального інтересу дітей до читання: учні дедалі частіше вважають його непрестижним або нудним, надаючи перевагу мультимедійним засобам отримання інформації.

Водночас література традиційно відіграє ключову роль у збагаченні внутрішнього світу дитини й у розвитку важливих психічних процесів – пам'яті, уваги, мислення, уяви, – які безпосередньо впливають на успішність навчальної діяльності. Тому формування позитивної мотивації до читання в молодшому шкільному віці є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти. Саме в цей період закладаються основи емоційно-ціннісного ставлення до книжки, формуються читацькі інтереси й елементи етичної культури майбутньої особистості. Систематичне читання в початковій школі відіграє суттєву роль у забезпеченні довготривалого розвитку особистісних та навчальних компетентностей учнів.

На думку О. Компаній, проблема інтересу до читання молодших учнів і визначення місця книги в системі виховного впливу зумовлюється потребою підвищення ролі начитаності у формуванні особистості дитини, оволодіння прийомами роботи з друкованими виданнями, інформацією та способами її переробки, які є універсальним засобом спілкування, потужним каналом інтелектуального, духовного розвитку майбутнього громадянина [1, С. 66].

Читацький інтерес у молодшому шкільному віці можна розглядати як стійке позитивне емоційно-пізнавальне ставлення дитини до книги та процесу читання, що проявляється в бажанні читати самостійно, обговорювати прочитане й поглиблювати знання про літературних героїв. Цей інтерес формується під впливом комплексу чинників: змісту тексту, особливостей його подачі вчителем, рівня розвитку читацької техніки, емоційного досвіду дитини, доступності творів для віку. У 6–10 років діти особливо чутливі до художнього слова, активно фантазують, схильні до емоційного співпереживання персонажам. Тому саме в початкових класах формуються основи читацької культури, які впливають на навчальні успіхи й подальше ставлення до читання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти порушеної проблеми досліджували О. Біленька, Н. Бондар, М. Вашуленко, О. Вишневська, Н. Волошина, С. Герасименко, Л. Давидова, О. Джежелей, Т. Донченко, Л. Дубровська, В. Дубровський, Т. Дятленко, О. Ісаєва, О. Киричук, О. Компаній, А. Копчук, Т. Кохно, О. Кучерук, Н. Літвінова, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, Є. Пасічник, Г. Підлужна, А. Просенюк, О. Савченко, Н. Скрипченко, Е. Соломка, В. Сухомлинський,

Г. Ткачук, В. Трунова та ін. У роботах науковців визначено роль класного та позакласного читання в розвитку інтересу до книги, читацької самостійності; шляхи виховання юних читачів та ін. Дослідники акцентують на тому, що інтерес є складним емоційно-інтелектуальним утворенням, вибірковим ставленням до об'єктів і видів діяльності, потужним стимулом активності та умовою розвитку особистості.

В. Трунова у статті «Формування читацьких інтересів дітей на перших етапах початкової шкільної освіти» досліджує специфіку формування й розвитку читацьких інтересів у навчальному процесі початкової школи та розглядає методичне вирішення цієї проблеми. Авторка переконана, що в молодшому шкільному віці можна досягти високого розвитку читацьких інтересів, які впливають на самостійність читання, знайомлять свого читача з навколишнім світом, зі світом науки, розширюють коло інтересів і знань школяра, формують здібності, дитяче мислення [2, С. 98].

Т. Дятленко у праці «Читання літератури дітьми шкільного віку як актуальна проблема сучасної освіти» стверджує: подолання байдужого ставлення школярів до читання є складним процесом взаємодії сім'ї та педагогів з учнями-читачами, який буде ефективним за умови системності і свідомого ставлення до виконання своїх обов'язків усіма учасниками читацького середовища. Необхідно з раннього віку не тільки навчити дитину читати, а й допомогти їй усвідомити, що саме завдяки читанню можна здобути безцінний соціокультурний, психологічний і життєвий досвід [3, С. 39].

В. Мартиненко у студії «Читацькі інтереси молодших школярів: сучасні тренди і традиції» зауважує, що активні юні читачі більш ерудовані й мотивовані, орієнтуються у змісті й тематиці сучасних книжок, усвідомлено формулюють свої читацькі запити в бібліотеці. Характеризуючи жанрово-тематичні уподобання сучасних учнів початкових класів, дослідниця відзначає інтерес українських дітей до світових бестселерів у царині дитячої літератури [4].

О. Слижук у статті «Розвиток читацьких інтересів молодших підлітків у процесі навчання української літератури в Новій українській школі» констатує: інтерес до читання художніх творів виявляється в постійній потребі учнів отримувати естетичну насолоду від процесу сприйняття кращих зразків красного письменства, пізнавати світ у всіх його виявах крізь призму авторського бачення [5].

Виклад основного матеріалу. У рамках нашого дослідження виникає необхідність в уточненні сутності понять «інтерес» і «читацький інтерес». Психологи розуміють під *інтересом* вибіркову спрямованість людини на певний об'єкт чи діяльність, викликану позитивним, зацікавленим

ставленням, емоційною привабливістю [6]. Близьким є і педагогічне тлумачення цього поняття. За твердженням О. Антонової, *інтерес* – ставлення особистості до предмета як до чогось цінного, привабливого [7, С. 36]. С. Гончаренко розглядає термін *інтерес* у різних галузях науки: 1) у соціології як об'єктивну причину діяльності суб'єкта (окремої людини, класу, суспільства), спрямованої на задоволення певних потреб; 2) у психології і педагогіці як форму прояву пізнавальної потреби, котра забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [8, С. 147].

У педагогічній науці також існують різні визначення поняття *читацькі інтереси*. На думку О. Савченко, це «уміння читати вибірково, співвідносячи свої потреби і можливості» [9, С. 205]. Л. Баліка тлумачить *читацький інтерес* як форму вияву пізнавальної потреби (читати, щоб знати), що спонукає до свідомої діяльності з певним колом книжок, яким читач надає перевагу перед іншими, тому що відчуває в них особливу потребу [10, С. 259]. Г.-А. Мельничук вважає *читацький інтерес* формою вияву пізнавальної потреби, котра спрямовує особистість на усвідомлення цілей читання, а це спонукає до свідомої діяльності з книжковою продукцією. Тож читацький інтерес – важливий чинник формування духовно багатої мовної особистості [11]. Ю. Федоренко переконана: *читацькі інтереси* перебувають у діалектичному зв'язку з мотивами як сукупністю різних збудників (потреби, почуття, бажання тощо). Потреба в читанні виражає об'єктивну залежність суб'єкта від друкованої продукції [12, С. 79]. На думку К. Климової, *читацькі інтереси* (наступний, більш серйозний ступінь читацької зрілості) передбачають наявність стійкого потягу до читання, характеризуючись насамперед вибірковістю (індивідуальною спрямованістю на книжки певного роду), керованою нагальною потребою читача компенсувати відсутні в нього знання або життєвий досвід. Відповідна поінформованість, достатня особиста начитаність учня, усвідомленість того, що читати корисно, цікаво і приємно, є передумовами формування й поглиблення читацьких інтересів у його подальшому житті [13].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння сутності поняття «інтерес», виділимо насамперед такі його основні риси: вибірковість, пізнавальну спрямованість, емоційну забарвленість, зацікавленість і допитливість. *Інтерес* тлумачимо як пізнавально-емоційну спрямованість особистості на вивчення певних предметів і практичне оволодіння ними.

У контексті нашого дослідження під *читацькими інтересами молодших школярів* розуміємо: а) вияв пізнавальної потреби, що спонукає

дитину свідомо звертатися до певного кола книжок; б) сукупність умінь, які свідчать про сформованість цих інтересів. Читацький інтерес школярів може бути епізодичним або стійким, характеризуватися глибиною, вибірковістю та змістовністю; це ціннісна якість особистості, пов'язана з характером процесу читання та різними видами діяльності, що охоплюють пізнання й творчість. Найінтенсивніше він формується саме в молодшому шкільному віці.

Одним із найефективніших засобів розвитку читацьких інтересів вважаємо зарубіжну літературну казку, якій притаманні такі особливості:

– яскравий художній образ і динамічний сюжет, котрі привертають увагу дітей та підтримують їх інтерес у процесі читання;

– відкриття інших культур, адже зарубіжні казки презентують культуру, традиції, звичаї різних народів, а це важливо для розширення світогляду;

– морально-ціннісний зміст, що виявляється у звертанні до універсальних проблем добра і зла, справедливості, милосердя, дружби тощо;

– розвиток емоційно-чуттєвої сфери: казкові образи допомагають дитині проживати й пізнавати різні почуття, усвідомлювати власні переживання;

– спонукання до творчості, бо зарубіжні казки часто-густо виступають стимулом до фантазування, інсценізацій, малювання, створення альтернативних фіналів.

Зарубіжна літературна казка має значний мотиваційний потенціал: вона не лише залучає дітей до читання, а й сприяє всебічному розвитку особистості молодшого школяра, стимулюючи його творчу активність.

Пам'ятаймо і про психолого-педагогічні особливості сприймання казки молодшими школярами. Учні сприймають літературний текст цілісно, керуючись насамперед емоціями та яскравими образами. Дітям властиві довіра до художнього вимислу, прийняття фантастичних елементів як природних; схильність до персоніфікації, співпереживання героям й ототожнення з ними; потреба в чіткому розмежуванні добра і зла, в персонажах із зрозумілими мотивами; важливість повторюваних мотивів та структур, що допомагають краще запам'ятовувати твір; висока чутливість до моральних висновків, які дитина здатна переносити на власний досвід. Урахування цих особливостей є важливою умовою організації роботи з казкою.

Мета статті – визначення потенціалу зарубіжної літературної казки у формуванні читацьких інтересів молодших школярів та з'ясування її значення в освітньому процесі початкової школи. Актуальність окресленої

проблематики зумовлена змістом чинних програм і підручників з літературного читання, в яких представлено твори відомих зарубіжних письменників-казкарів. Аналіз і вивчення цих казок створює сприятливі умови для розвитку читацької мотивації, пізнавального інтересу та формування стійких читацьких уподобань учнів початкових класів.

Так, третьокласники читають казку Якоба та Вільгельма Ґрімм «Зачарована красуня» (підручник О. Вашуленко «Українська мова та читання» 3 клас). Для кращого розуміння характерів персонажів доцільно організувати роботу в групах, запропонувавши учням створити «галерею героїв». Зачарована красуня принцеса – лагідна, щира, привітна, розумна; король і королева – дбайливі люблячі батьки, безсилі перед магією; зла чарівниця – мстива, заздрісна, жорстока, бездушна; добра чарівниця – милосердна, мудра, справедлива; принц – сміливий, рішучий, наполегливий, вірить у справжнє кохання. З'ясовуючи мотивацію вчинків персонажів, можемо дійти певних висновків. Принцеса приймає свою долю без спротиву, що підкреслює її внутрішню силу та чистоту. Король і королева прагнуть захистити доньку (наказують спалити всі веретена в державі), але їхні дії не можуть повністю відвернути прокляття. Зла чарівниця готова знищити невинну дівчину тільки з почуття образи й бажання помститися за зневагу. Добра чарівниця керується співчуттям і прагненням відновити справедливість. Принц долає перешкоди заради кохання й віри в щасливе майбутнє. Характеризуючи персонажів, бачимо, що кожен із них уособлює певні моральні якості: добро і зло, страх і відвагу, пасивність і рішучість. Протиставлення персонажів допомагає розкрити головну ідею твору: перемогу добра, любові та надії над злом і несправедливістю.

Розвитку читацьких інтересів сприятимуть і творчі завдання. Так, вивчаючи текст Отфріда Пройслера «Паперові квіти» (підручник О. Вашуленко «Українська мова та читання» 3 клас), що є фрагментом казки «Мала Баба Яга», можна застосувати інсценізацію, складання альтернативного фіналу, ілюстрування, створення мінікнижок. Для *інсценування* пропонуємо такі епізоди казки Пройслера: Мала Баба Яга на базарі; розмова малої Баби Яги з дівчинкою; момент «дива» (паперові квіти починають пахнути); героїня тішиться своїм вчинком. Розподіляєм ролі: головні персонажі – Мала Баба Яга, ворон Абраксас, дівчинка з паперовими квітами; другорядні герої – Якоб Дешевий, покупці, продавці. Для художнього оформлення можна виготовити паперові квіти та прості декорації, а також використати доречний музичний супровід. Інсценізація допомагає учням краще зрозуміти ідейний зміст казки, усвідомити значення доброти, щирості і внутрішньої краси, а також сприяє формуванню комунікативних навичок та мультикультурному вихованню.

Стимулюватиме читацький інтерес і *складання альтернативного фіналу*. Варіанти для учнів: 1) Дівчинка повертається додому, де на неї чекають в теплі й затишку серед справжніх чудових квітів щасливі мама, братики й сестрички. 2) Мала Баба Яга перетворилася на звичайну дівчинку й оселилася в місті, допомагаючи знедоленим. 3) Мала Баба Яга та юна продавчиня заприятелювали, а квіти стали символом їх дружби. 4) У місті з'являється нова традиція – дарувати паперові квіти. Тож складання альтернативного фіналу казки «Паперові квіти» Отфріда Пройслера допоможе учням усвідомити авторські ідеї через переосмислення сюжету; сприятиме розвитку творчого письма; формуванню ціннісного ставлення до праці, краси й доброти; вихованню емпатії та поваги до різних поглядів.

У процесі читання яскравого тексту Отфріда Пройслера виникає природне бажання *ілюстрування*. Ідеї для ілюстрування казки «Паперові квіти»: 1) Мала Баба Яга і дівчинка. Сцена зустрічі на базарі. Мала Баба-Яга нахиляється до неї з доброзичливою усмішкою. Учні мають передати співчуття й доброту. 2) Дівчинка з паперовими квітами. Самотня постать маленької продавчині. В її руках – кошик або букетик паперових квітів. Фон стриманий, сірий, щоб підкреслити бідність. Акцент на скромності та терпінні. 3) Ворон Абраксас. Чорний птах із густим блискучим пір'ям сидить на плечі Малої Баби Яги або на гілці, тримається гордо. Очі уважні, розумні, трохи іронічні – погляд мудрого порадника, який чимало бачив і багато знає. Атмосфера казкова, теплі приглушені кольори. 4) Чарівне перетворення. Паперові квіти починають пахнути. Сяйво, іскри, теплі кольори. Здивування на обличчі дівчинки. 5) Щасливий фінал. Світлі кольори, усмішки на обличчях персонажів. Мала Баба Яга спостерігає здалеку. Передаємо відчуття справедливості та радості. Ілюстрування казки сприятиме розвитку дитячої фантазії, образного мислення, а також формуванню читацьких інтересів молодших школярів, оскільки така творча діяльність поглиблює емоційне сприйняття змісту казки, підвищує зацікавленість у читанні та мотивує дітей до самостійного читання художніх творів.

Під час вивчення казки Отфріда Пройслера «Паперові квіти» доречно разом з учнями створити й *мінікнижки*. Спочатку вчитель пояснює, що мінікнижка – це маленька книжка, зроблена власноруч; у ній буде малюнок та 1–2 речення. Ще діти дізнаються, що матеріалом для їх мінікнижок стане один аркуш формату А4, з якого вийде 5–6 сторінок. На обкладинці вказується назва казки, ім'я, прізвище автора, а також зображуються паперові квіти. На сторінках книжки можна намалювати персонажів, наприклад: Малу Бабу Ягу, дівчинку – продавчиню паперових квітів, ворона Абраксаса тощо. Учень підписує: *Це героїня казки. Її звуть Мала Баба Яга.*

Вона добра, щира і привітна. Під малюнком із зображенням квітів можна написати: *Квіти були зроблені з паперу, і їх ніхто не хотів купувати. Але добра Мала Баба Яга наділила їх чудовим запахом.* На іншій сторінці діти відтворюють найцікавіший для них момент казки. Під малюнком пояснення: *Мені сподобалося, коли…* На останній сторінці школярі можуть намалювати серце, квітку або сонце (за власним вибором) і визначити провідну думку твору: *Ця казка вчить бути…*

Після завершення процесу виготовлення мінікнижок проводиться їх презентація, 2–3 учні за бажанням показують свої книжечки, читають кілька речень за малюнками. Також педагог може організувати виставку мінікнижок у класі; провести обмін книжками між учнями; створити разом із дітьми «Класну бібліотеку мінікнижок». Залучення дітей до осмислення художнього твору, його образного відтворення та стислого словесного викладу сприяє глибшому розумінню змісту казки, викликає емоційний відгук на прочитане й стимулює інтерес до подальшого самостійного читання.

Позитивно впливає на формування читацьких інтересів молодших школярів застосування *елементів компаративного аналізу.* Так, на уроці вивчення казки Шарля Перро «Червона Шапочка» (підручник М. Чабайовської, Н. Омельченко, В. Синільник «Українська мова та читання» 3 клас) учитель разом із школярами може визначити в тексті мотиви, притаманні й українській казковій традиції. Передусім ідеться про споконвічне протистояння добра і зла; втіленням зла часто виступає хижий звір (вовк, лисиця), котрий символізує небезпеку та підступність. Зазвичай казки мають морально-повчальний характер, що реалізується й у даному творі. Казки навчають обережності, слухняності, поваги до старших, відповідальності за власні вчинки.

Відомим символом життєвого вибору є дорога: шлях героїні Перро через ліс перегукується з мотивом дороги в українських казках, як фольклорних, так і авторських («Івасик-Телесик», «Котигорошко»; «Чудесна квітка», «Лісові казки» Оксани Іваненко; «Пригоди Барвінка та Ромашки» Богдана Чалого; «Казка про Чугайстра» Платона Воронька; «Незвичайні пригоди в лісовій школі» Всеволода Нестайка), де герої проходять серйозні випробування.

Наївність і довірливість Червоної Шапочки подібні до поведінки персонажів українських казок, які помиляються, але здобувають життєвий досвід ціною власних помилок. Так, на початку казки Василя Симоненка «Подорож в країну Навпаки» Лесик, Толя й два Володі – ледачі й безсовісні хлопчики, котрі, опинившись у складних життєвих обставинах, роблять правильний моральний вибір і змінюють свої життєві орієнтири. Звернімо

увагу ще на деякі несхожості в казкових традиціях. Червона Шапочка, як, власне, і її бабуся, пасивні, беззахисні, що підкреслює виховний застережний характер казки; в українських же казках герої частіше виявляють кмітливість та активність. До речі, оригінальний текст Перро має трагічний фінал, і мисливці, які вбивають вовка, рятуючи життя героїням, з'явилися в адаптованому варіанті для дитячого читання. Українські казки (народні й авторські) зазвичай закінчуються перемогою добра.

Тож зіставлення українських і зарубіжних казкових традицій на прикладі «Червоної Шапочки» Шарля Перро демонструє спільність базових моральних цінностей і водночас відмінність у художніх засобах, образах героїв та способах подання повчального змісту, що збагачує мультикультурне сприйняття казки молодшими школярами й водночас розширює їхній читацький кругозір, поглиблюючи інтерес до світової літературної спадщини та мотивуючи до порівняльного й усвідомленого читання.

Важливою умовою формування стійкого інтересу до книжки є створення *читацького середовища,* яке в початковій школі сприяє розвитку читацької компетентності, емоційного інтелекту та міжкультурної обізнаності учнів. Зарубіжна літературна казка відкриває дітям світ традицій, цінностей і образів інших народів, формує толерантність. Тому вчитель організує книжкові виставки, прагнучи зацікавити учнів читанням, візуалізувати різноманіття казок світу, розвивати читацький інтерес і творчу уяву молодших школярів.

Тематика таких виставок різноманітна, наприклад: «Казки народів світу», «Мій улюблений зарубіжний казкар», «Казкові герої різних країн», «Одна казка – багато ілюстрацій» (різні видання) тощо.

Наприклад, книжкова виставка «Подорож сторінками улюблених казок» орієнтовно може складатися з чотирьох розділів. Перший розділ *«Казкова мапа світу».* Тут представлені казки різних народів: «Кіт у чоботях» Шарля Перро (Франція); «Гензель і Гретель» братів Якоба та Вільгельма Ґрімм (Німеччина); «Дюймовочка» Ганса-Крістіана Андерсена (Данія); «Вінні-Пух і всі-всі-всі» Алана-Александра Мілна (Англія); «Пригоди Цибуліно» Джанні Родарі (Італія) тощо. Поруч розміщується мапа світу з позначенням країн.

Другий розділ *«Улюблені казкові герої»* буде присвячений популярним персонажам, на кшталт: «Колобок і його «родичі» у казках світу»; «Казкові мандрівники й шукачі пригод»; «Принци та принцеси різних народів світу»; «Кмітливість проти сили: хто перемагає в казках»; «Маленькі герої з великим серцем»; «Кумедні витівники та пустуни з казок усього світу»; «Друзі людини в казковому світі». Додаток: малюнки учнів, аплікації, фігурки героїв.

У третьому розділі *«Казка оживає»* виставляються книги з ілюстраціями різних художників, театральні атрибути (маски, ляльки, реквізит), фото інсценізацій казок; демонструються відеофрагменти з відомих екранізацій зарубіжних казок («Три горішки для Попелюшки» (1973), «Чарлі і шоколадна фабрика» (2005), «Хроніки Нарнії: лев, чаклунка та шафа» (2005), «Аліса в Країні Див» (2010), «Попелюшка» (2015), «Піноккіо» (2019), «Русалонька» (2019), «Білосніжка» (2025) та ін.).

Четвертий розділ виставки *«Прочитай і порадь другу»* презентує короткі відгуки дітей, укладені за такими орієнтованими зразками: «Мені сподобалась ця книга, тому що…», «Ця казка навчила мене…», «Мій улюблений герой …», «Після прочитання я зрозумів/зрозуміла…» тощо. Відгуки можна оформити й у вигляді хмаринок або смайликів. Діти заповнюють іменні або анонімні картки-рекомендації, на зразок: «Раджу прочитати цю книжку, бо…» (можливі варіанти продовження речення: там дуже сміливий герой; це весела й цікава історія; я навчився/навчилася бути добрим; книга легко читається; казка змушує замислитися і т. ін.). Також учні виставляють «зірочки читача», оцінюючи прочитану книжку від однієї зірочки до п’яти та підкріплюючи свою оцінку аргументами «Скільки зірочок я ставлю і чому». «Зірочки читача» можна ставити як олівцем чи ручкою, так і приклеювати відповідну наліпку, вкладати паперові кольорові зірочки біля обкладинки книги.

Для формування навичок усвідомленого читання та самоаналізу варто привчати учнів початкових класів вести *читацькі щоденники*, де будуть рубрики: назва казки, автор та країна походження; головні герої; улюблений епізод; мораль казки; мої емоції після читання; малюнок до казки тощо. Такий щоденник можна оформлювати у вигляді звичайного зошита з поточними записами, читацької картки, електронного документа. Ведення читацького щоденника сприяє підвищенню інтересу до читання, розвитку мовлення, залученню дітей до активної читацької діяльності.

Висновки. Формування читацьких інтересів молодших школярів є важливою складовою їхнього загального розвитку та становлення читацької культури. Саме в початкових класах закладається позитивне ставлення до книги, розвиваються емоційно-пізнавальні мотиви читання, формується потреба в самостійному ознайомленні з художніми творами.

Зарубіжна літературна казка як жанр із потужним художнім, культурним і виховним потенціалом є ефективним засобом розвитку читацької активності дітей завдяки образності, динамічному сюжету, багатому моральному змісту і здатності відкривати світові культурні традиції. Цілеспрямоване й методично обґрунтоване використання кращих казок зарубіжних письменників у навчальному процесі створює передумови для

формування стійких читацьких інтересів та загальної культури читання молодших школярів, виховання їхньої духовності, емоційної чутливості та розвитку творчості.

Література

1. Компаній О. В. Формування читацьких інтересів молодших школярів у теорії та практиці навчання. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 19. С. 65–71.

2. Трунова В. Формування читацьких інтересів дітей на перших етапах початкової шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2019. Вип. 39. С. 98–106.

3. Дятленко Т. І. Читання літератури дітьми шкільного віку як актуальна проблема сучасної освіти. *Педагогічні науки*. 2018. № 85. Т. 1. С. 36–39.

4. Мартиненко В. О. Читацькі інтереси молодших школярів : сучасні тренди і традиції. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації* : матеріали конференції. Київ : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2019. С. 125–128.

5. Слижук О. А. Розвиток читацьких інтересів молодших підлітків у процесі навчання української літератури в Новій українській школі. *Бібліотека для дітей – книжковий простір безпеки та розвитку* : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Національна бібліотека України для дітей, 18-20 квітня 2023 р.). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735284/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (дата:18.01.2026р.).

6. Психологічний словник / авт.-уклад. В. Синявський, О. Сергєєнкова; ред. Н. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

7. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посібн. для студентів ВНЗ : вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О. Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.

8. Український педагогічний словник / С. Гончаренко ; гол. ред. С. Головко. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

9. Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О. Я. Савченко. Київ : Початкова шк., 2004. 512 с.

10. Баліка Л. М. Читацький інтерес як педагогічний феномен: історико-педагогічна рефлексія. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 2. С. 254–262.

11. Мельничук Г.-А. Нові форми та методи розвитку інтересу до читання у студентів медичного університету. *Бібліотеки ВНЗ України у процесі імплементації Закону «Про вищу освіту» та інформатизації суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (16-19 черв. 2015 р., м. Івано-Франківськ). URL: https://core.ac.uk/reader/73907280 (дата звернення: 29.11.2025 р.).

12. Федоренко Ю. Психолого-педагогічна сутність інтересу, читацького інтересу. *Педагогічний альманах*. 2013. Випуск 19. С. 77–81.

13. Климова К. Я. Розвиток читацьких інтересів у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Українська мова і література*. 2010. Вип. 4. С. 26–30. URL: https://eprints.zu.edu.ua/9047/1/%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D1%87%D0%B8%D1%82%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B2%20%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (дата звернення: 07.01.2026 р.).

14. Вашуленко О. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу ЗЗСО (у 2 ч.). Київ : Освіта, 2020. Ч. 2. 160 с.

15. Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Синільник В. В. Українська мова та читання : підр. для 3 кл. закладів загал. серед. освіти (у 2 ч.). Тернопіль : Астон, 2020. Ч. 2. 160 с.

References

1. Kompanii, O. V. (2013). Formuvannia chytatskykh interesiv molodshykh shkoliariv u teorii ta praktytsi navchannia [Formation of reading interests of younger schoolchildren in the theory and practice of teaching]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 19, 65–71 [in Ukrainian].

2. Trunova, V. (2019). Formuvannia chytatskykh interesiv ditei na pershykh etapakh pochatkovoi shkilnoi osvity [Formation of children's reading interests in the first stages of primary school education]. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky» – Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University. Pedagogical sciences, 39, 98–106 [in Ukrainian].

3. Diatlenko, T. I. (2018). Chytannia literatury ditmy shkilnoho viku yak aktualna problema suchasnoi osvity [The Reading of literature by children as a topical problem of modern education]. Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences, № 85, 1, 36–39 [in Ukrainian].

4. Martynenko, V. O. (2019). Chytatski interesy molodshykh shkoliariv : suchasni trendy i tradytsii [Reading interests of younger schoolchildren : modern trends and traditions]. Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2019 : internatsionalizatsiia ta intehratsiia v osviti v umovakh hlobalizatsii – Comparative Pedagogical Studies and International Education – 2019 : Internationalization and Integration in Education in the Context of Globalization, (pp.125-128). Kyiv : TzOV «Trek-LTD» [in Ukrainian].

5. Slyzhuk, O. A. (2023). Rozvytok chytatskykh interesiv molodshykh pidlitkiv u protsesi navchannia ukrainskoi literatury v Novii ukrainskii shkoli [Development of reading interests of younger adolescents in the process of studying Ukrainian literature at the New Ukrainian School]. Biblioteka dlia ditei – knyzhkovyi prostir bezpeky ta rozvytku : zb. materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Library for children – a book space of safety and development : collection of materials of the International Scientific and Practical Conference. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735284/1/%D0%A1%D0%BB%D0%B8%D0%B6%D1%83%D0%BA%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf. [in Ukrainian]

6. Pobirchenko, N. (Eds.). (2007) Psykholohichnyi slovnyk [Psychological dictionary]. Kyiv : Naukovyi svit [in Ukrainian].

7. Antonova, O. Ye. (2014). Slovnyk bazovykh poniat z kursu «Pedahohika» [Dictionary of basic concepts from the course «Pedagogy»]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

8. Holovko, S. (Eds.). (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

9. Savchenko, O. Ya. (2004). Navchannia i vykhovannia uchniv 3 klasu [Teaching and educating 3rd grade students]. Kyiv : Pochatkova shk. [in Ukrainian].

10. Balika, L. M. (2015). Chytatskyi interes yak pedahohichnyi fenomen : istoryko-pedahohichna refleksiia [Reader's interest as a pedagogical phenomenon : historical and pedagogical reflection]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education*, 2, 254–262. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2015_2_31 [in Ukrainian].

11. Melnychuk, H.-A. (2015). Novi formy ta metody rozvytku interesu do chytannia u studentiv medychnoho universytetu [New forms and methods of developing interest in reading among medical university students]. Libraries of Ukrainian universities in the process of implementing the Law «On Higher Education» and informatization of society : materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference – Biblioteky VNZ Ukrainy u protsesi implementatsii Zakonu «Pro vyshchu osvitu» ta informatyzatsii suspilstva : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. URL: https://core.ac.uk/reader/73907280 [in Ukrainian].

12. Fedorenko, Yu. (2013). Psykholoho-pedahohichna sutnist interesu, chytatskoho interesu [Psychological and pedagogical essence of interest, reader's interest]. Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac, 19, 77–81 [in Ukrainian].

13. Klymova, K. Ya. (2010). Rozvytok chytatskykh interesiv u protsesi formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei VNZ [Development of reading interests in the process of forming linguistic and communicative professional competence of future teachers of non-philological specialties of higher education institutions]. Ukrainska mova i literatura – Ukrainian language and literature, 4, 26–30 URL: https://eprints.zu.edu.ua/9047/1/%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D1%87%D0%B8%D1%82%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B2%20%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf [in Ukrainian].

14. Vashulenko, O. (2020). Ukrainska mova ta chytannia : pidruch. dlia 3 klasu ZZSO (u 2 ch.) [Ukrainian language and reading : textbook for 3th grade of general secondary education institutions : in 2 p.] (Vols. 2). Kyiv : Osvita [in Ukrainian].

15. Chabaiovska, M. I., & Omelchenko, N. M., & Synilnyk, V. V. (2020). Ukrainska mova ta chytannia : pidr. dlia 3 kl. zakladiv zahal. sered. osvity [Ukrainian language and reading : textbook for 4th grade of general secondary education institutions : in 2 p.] (Vols. 2). Ternopil : Aston [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 387.1:811.112.2:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1778-1790

Гоцинець Ірина Львівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https//orcid.org/0000-0002-8201-2712

Шевців Галина Михайлівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https//orcid.org/0000-0003-1368-8492

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

Анотація. Формування німецькомовної граматичної компетентності учнів є однією з актуальних проблем сучасної лінгвістичної освіти та важливим компонентом іншомовної комунікативної компетентності. У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування граматичної компетентності на різних етапах навчання німецької мови, із акцентом на взаємозв'язок граматичної, лексичної, фонетичної та мовленнєвої компетенцій. Проаналізовано думки українських та зарубіжних науковців щодо структури граматичної компетентності, методів і підходів до її формування. Зокрема, увага приділяється словесним, наочним, практичним та перекладним методам, а також традиційному, інтерактивному, комунікативному та технологізованому підходам, що забезпечують поетапне засвоєння граматичних правил і їхнє ефективне використання у мовленні. Окремо розглянуто сучасні онлайн-платформи для вивчення німецької мови, такі як Babbel, ZUM Deutsch Lernen, Zeit Sprachen, LingQ, Memrise, Bussu, Clozemaster, Duolinguo, які демонструють різні стратегії інтеграції граматичного матеріалу: від структурованого подання правил до контекстного навчання у реальних мовних ситуаціях. Виявлено переваги та недоліки кожної платформи та обґрунтовано доцільність їх комбінованого використання для формування цілісної граматичної компетентності.

Дослідження підтверджує, що ефективне оволодіння граматичною компетентністю можливе лише за умови поєднання теоретичного навчання, практичних вправ, цифрових ресурсів та адаптації матеріалу до індиві-

дуальних потреб учнів. Також підкреслюється важливість поетапного підходу до навчання, що включає введення граматичних правил, закріплення їх у тренувальних завданнях та застосування у реальних мовленнєвих ситуаціях. Стаття може бути корисною для викладачів німецької мови, методистів, дослідників і студентів педагогічних спеціальностей, які займаються вдосконаленням методів навчання граматики та впровадженням цифрових технологій у навчальний процес.

Ключові слова: граматична компетентність, німецька мова, методи навчання, онлайн-платформи, цифрові технології, інтерактивні підходи, мовленнєві навички, іншомовна освіта.

Hotsynets Iryna Lvivna PhD (Philology), Associate Professor of the department of German and French languages and methods of their teaching, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https//orcid.org/0000-0002-8201-2712

Shevtsiiv Halyna Mykhailivna PhD (Philology), Senior Lecturer of the department of German and French languages and methods of their teaching, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-1368-8492

FORMATION OF GERMAN GRAMMATICAL COMPETENCE THROUGH INTERACTIVE ONLINE PLATFORMS

Abstract. The formation of German grammatical competence among students is one of the pressing issues in modern linguistic education and an important component of foreign language communicative competence. This article examines both theoretical and practical aspects of developing grammatical competence at various stages of learning German, with an emphasis on the interconnection between grammatical, lexical, phonetic, and speech competencies. The study analyzes the views of Ukrainian and foreign scholars regarding the structure of grammatical competence, methods, and approaches to its development. In particular, attention is given to verbal, visual, practical, and translation-based methods, as well as traditional, interactive, communicative, and technology-enhanced approaches, which ensure step-by-step acquisition of grammatical rules and their effective use in communication. Modern online platforms for learning German, such as Babbel, ZUM Deutsch Lernen, Zeit Sprachen, LingQ, Memrise, Bussu, Clozemaster, Duolinguo are separately considered, demonstrating different strategies for integrating grammatical material—from structured rule presentation to contextual learning in authentic

language situations. The advantages and limitations of each platform are identified, and the rationale for their combined use to form comprehensive grammatical competence is provided.

The study confirms that effective mastery of grammatical competence is possible only through the combination of theoretical instruction, practical exercises, digital resources, and adaptation of material to the individual needs of learners. The importance of a staged approach to teaching is also emphasized, including the introduction of grammatical rules, reinforcement through exercises, and their application in real communicative contexts. This article can be useful for German language teachers, methodologists, researchers, and students of pedagogical specialties who are involved in improving grammar teaching methods and implementing digital technologies in the educational process.

Keywords: grammatical competence, German language, teaching methods, online platforms, digital technologies, interactive approaches, language skills, foreign language education.

Постановка проблеми. Формування граматичної компетенції є одним із ключових завдань сучасної іншомовної освіти, оскільки саме граматика забезпечує правильність і зрозумілість мовлення, а також слугує підґрунтям для розвитку інших компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Попри значну увагу до цієї проблеми в методиці навчання іноземних мов, на практиці процес оволодіння граматичними структурами німецької мови часто залишається недостатньо ефективним. Студенти нерідко стикаються з труднощами у розумінні граматичних явищ та їх застосуванні в мовленні, що призводить до зниження мотивації та виникнення мовного бар'єра. В умовах цифровізації освіти актуалізується потреба пошуку нових дидактичних рішень, здатних оптимізувати процес формування граматичної компетенції. Одним із таких рішень є використання інтерактивних онлайн-платформ, які поєднують наочність, практичну спрямованість і можливість індивідуалізації навчання. Водночас проблема системного та методично обґрунтованого застосування таких ресурсів у навчанні німецької мови потребує подальшого наукового осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування граматичної компетентності студентів при вивченні німецької мови є актуальною проблемою сучасної лінгвістичної освіти, що досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Українські дослідники приділяють увагу різним аспектам цієї проблеми, включаючи методи, етапи та технології навчання. Так, О. Шокало аналізує ефективність інтерактивних методів і підходів до вивчення граматики, наголошуючи на доцільності використання сучасних технологій та реальних життєвих ситуацій для

закріплення знань [1]. А. Діхтяр висвітлює формування граматичної компетентності учнів основної школи на уроках німецької мови, підкреслюючи значення систематичного та структурованого підходу до навчання [2]. Проблематику етапності засвоєння граматичних правил досліджували А. Трохименко та О. Титаренко, які виділяють підготовчо-ознайомлювальний, практичний і закріплювальний етапи формування граматичної компетентності з використанням онлайн-ресурсів та тренувальних завдань [3]. А. Ярмолінська зосереджується на інтеграції інтернет-технологій у процес навчання, оцінюючи їх зручність та ефективність для формування граматичних навичок [4]. С. Подвайцатник підкреслює значення поєднання словесних, наочних та практичних методів у роботі зі здобувачами початкової освіти [5]. О. Савицька акцентує увагу на розподілі граматичного матеріалу на активний і пасивний мінімум, що забезпечує успішне засвоєння як продуктивних, так і рецептивних навичок [6]. А. Соломаха досліджує використання цифрових та мультимедійних ресурсів для формування іншомовної граматичної компетентності на ранніх етапах навчання [7], а Д. Мельничук підкреслює необхідність послідовного виконання вправ, що відповідають цілям кожного етапу формування компетентності [8]. М. Глущук визначає граматичну компетентність як здатність учнів застосовувати граматичні засоби на основі знання принципів поєднання лексичних елементів у висловлюваннях, що є базою для подальшого розвитку мовленнєвої активності [9].

Серед українських науковців також варто відзначити О. Даниленко, яка розглядає процес формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів в умовах вивчення іншої іноземної мови з урахуванням уже набутих знань з німецької, показуючи етапи формування, види вправ та принципи їх розробки для самостійної роботи студентів [10]. Г. Одинцова аналізує граматичну компетентність як компонент лінгвістичної компетентності, виділяючи її складові: граматичні знання, уміння та навички, граматичну усвідомленість, та пропонує ефективні способи навчальної діяльності для її формування [11]. О. Резунова та В. Резунова досліджують формування граматичних умінь і навичок у здобувачів у контексті професійно орієнтованого навчання іноземної мови, аналізуючи структуру вправ і систему граматичних завдань як частину загальної іншомовної компетентності [12].

Зарубіжні дослідники також значно вплинули на розвиток методології формування граматичної компетентності. Р. Функе досліджував граматичну освіту в мовній освіті (L1), аналізуючи якість граматичного знання та методи навчання граматики в школах німецькомовних регіонів. Його роботи підкреслюють значення системного підходу та розвитку навичок

застосування граматичних знань у мовленні [13]. К. Дюршайд розглядає граматику у ширшому лінгвістичному та дидактичному контексті, включно з синтаксисом, семантикою, дискурсивною граматикою та варіаційними підходами, що поглиблює розуміння структурних аспектів мови і є важливим для навчання граматиці [14]. Т. Роельке досліджує викладання німецької як іноземної мови (DaF), зокрема аспекти граматичної структури мови і її навчання як частину мовної компетентності, підкреслюючи значення граматичних знань для комунікативної практики [15].

Таким чином, аналіз українських та зарубіжних джерел свідчить, що формування німецькомовної граматичної компетентності є комплексним процесом, що потребує поєднання теоретичних знань, практичних навичок, інтерактивних технологій та контекстного навчання. Висновки цих досліджень обґрунтовують доцільність використання інтерактивних, технологізованих та комунікативних підходів, а також адаптацію навчальних матеріалів до рівня підготовки студентів і сучасного цифрового освітнього середовища.

Мета статті. Метою статті є аналіз сучасних інтерактивних онлайн-платформ для вивчення граматики німецької мови та визначення їхньої ефективності у формуванні німецькомовної граматичної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу. Володіння іноземною мовою визначається не лише обсягом лінгвістичних знань, а й рівнем сформованості мовних компетенцій, серед яких важливе місце посідає граматична компетенція. Вона є складовою іншомовної комунікативної компетенції та перебуває у взаємозв’язку з лексичною, фонетичною й мовленнєвою компетенціями. Засвоєння граматичних правил забезпечує правильне поєднання мовних одиниць і формування змістовно коректних висловлювань німецькою мовою.

Граматична компетенція передбачає здатність розуміти та продукувати граматично правильні висловлювання відповідно до норм мови. За визначенням М. Глущука, її формування полягає у вмінні застосовувати граматичні засоби на основі знання принципів поєднання лексичних елементів, що забезпечує як сприйняття, так і створення мовлення [9, с. 8].

На початкових етапах вивчення німецької мови граматична компетенція має вирішальне значення для подальшого мовного розвитку. Недостатній рівень її сформованості може спричиняти труднощі у використанні мовного матеріалу та виникнення мовного бар’єра. З цієї причини граматичний матеріал поділяють на активний і пасивний мінімум. Активний граматичний мінімум охоплює структури, необхідні для усного й письмового мовлення, тоді як пасивний включає граматичні явища, потрібні

для розуміння мовлення інших осіб [6, с. 7]. На їх основі формуються граматичні навички, що забезпечують оволодіння граматичною компетенцією. Проблема формування німецькомовної граматичної компетенції досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. Зокрема, увага приділяється використанню інтерактивних методів, інтернет-технологій і цифрових ресурсів у навчанні граматики, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу та сприяє розвитку комунікативних умінь.

Процес формування граматичної компетенції здійснюється поетапно, що дозволяє поступово засвоювати навіть найскладніші граматичні явища. Перший етап – підготовчо-ознайомлювальний – передбачає введення нового матеріалу з поясненням форми, значення та умов уживання конструкцій. Для прикладу, при вивченні теперішнього часу дієслів (Präsens) студенти спочатку ознайомлюються з таблицею відмінювання дієслів у першій, другій і третій особі однини та множини, а також із правилами вживання неправильних дієслів, таких як *sein, haben, gehen*. Другий етап спрямований на закріплення матеріалу через виконання практичних вправ і тестів. Сучасні онлайн-ресурси пропонують широкий спектр завдань: перетворення форм дієслів (*ich gehe – ich ging – ich bin gegangen*), встановлення правильного порядку слів у складних реченнях (*Wenn ich Zeit habe, gehe ich ins Kino*), або вибір правильної граматичної структури у множині. Третій етап передбачає самостійне продукування граматично правильних висловлювань, що сприяє автоматизації граматичних знань. На цьому етапі учні створюють власні речення, використовуючи вивчені конструкції, наприклад: *Gestern habe ich mit meiner Freundin einen Film gesehen*, що демонструє використання Perfekt у контексті минулого часу. Послідовне дотримання цих етапів забезпечує ефективне формування граматичної компетенції та закладає основу для подальшого оволодіння іншими аспектами німецької мови.

Логічним продовженням аналізу етапів формування граматичної компетенції є розгляд методів і підходів, що забезпечують її ефективне формування у процесі вивчення німецької мови. Оскільки формування граматичної компетентності є тривалим і багатогранним процесом, воно потребує використання комплексу методів і підходів, спрямованих на доступне подання навчального матеріалу та його поступове засвоєння.

У контексті навчання іноземної мови метод розглядається як спосіб оволодіння учнями граматичними конструкціями та формування вміння застосовувати їх у мовленнєвій діяльності. Застосування методів відбувається у взаємозв’язку з різними дидактичними підходами та орієнтоване на досягнення поставленої навчальної мети — формування граматичної компетентності.

До найбільш поширених у навчанні граматики належать словесні методи, що базуються на передачі знань у вербальній формі. Вони реалізуються через лекції, пояснення, бесіди, роботу з підручником або відеоматеріалами. Ці методи забезпечують первинне осмислення граматичного матеріалу та сприяють його запам'ятовуванню, зокрема за рахунок слухової пам'яті. У сучасних умовах словесні методи широко представлені на онлайн-платформах у вигляді відеопоясненнь.

Важливе місце у формуванні граматичної компетентності посідають наочні методи, які активізують зорову пам'ять студентів і полегшують сприйняття граматичних явищ. Використання таблиць, схем, презентацій, інтерактивних моделей та інших візуальних засобів сприяє глибшому розумінню граматичних конструкцій і підвищує навчальну мотивацію. Застосування цих методів є особливо ефективним в умовах цифровізації освітнього процесу [5, с. 27].

Практичні методи ґрунтуються на виконанні вправ, тестових і тренувальних завдань, спрямованих на формування та закріплення граматичних навичок. Сучасні цифрові ресурси пропонують широкий спектр таких завдань, зокрема вправи на трансформацію граматичних форм, визначення порядку слів у реченні, вибір правильної граматичної структури тощо [5, с. 28].

Окрему групу становлять методи перекладу, які передбачають засвоєння граматичних явищ у процесі перекладу текстів з німецької мови на українську та навпаки. Переклад у цьому випадку виступає не лише як спосіб ілюстрації граматичних конструкцій, але й як засіб усвідомлення міжмовних граматичних відмінностей.

Сучасні онлайн-платформи допов-нюють цей процес автоматичною перевіркою помилок і наданням пояснень, що сприяє свідомому засвоєнню граматики [5, с. 27].

Поряд із методами, важливу роль у формуванні граматичної компетентності відіграють дидактичні підходи. Традиційний граматичний підхід передбачає систематичне вивчення правил і структур із подальшим їх закріпленням у практичній діяльності. Основними засобами реалізації цього підходу є граматичні таблиці та вправи, які нині активно інтегруються в онлайн-середовище через інтерактивні платформи [2, с. 14].

У сучасній системі навчання іноземних мов значного поширення набув інтерактивний підхід, що орієнтований на активну участь студентів у навчальному процесі. Він реалізується через використання інтерактивних ігор, групових завдань, проєктної діяльності та моделювання життєвих ситуацій, що забезпечує поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням.

Важливим є також комунікативний підхід, основною метою якого є формування здатності використовувати граматичні структури у реальних ситуаціях спілкування. У межах цього підходу граматика засвоюється в тісному зв'язку з лексикою та розвитком навичок аудіювання, оскільки комунікація передбачає не лише продукування, а й розуміння мовлення співрозмовника [4, с. 12].

Технологізований підхід базується на використанні сучасних технічних засобів навчання та цифрових освітніх платформ, що забезпечують структурованість, доступність і гнучкість навчального процесу [4, с. 15]. Доповнює його індивідуалізований підхід, який передбачає врахування індивідуальних потреб і рівня підготовки студентів. Більшість сучасних онлайн-платформ дозволяють адаптувати навчальний матеріал до можливостей конкретного студента та коригувати навчальну траєкторію відповідно до його потреб [4, с. 15].

Отже, методи й підходи формування німецькомовної граматичної компетентності доцільно розглядати як взаємопов'язану систему, що реалізується комплексно. Їх поєднання сприяє ефективнішому засвоєнню граматичного матеріалу, підвищує навчальну мотивацію та забезпечує умови для успішного оволодіння німецькою мовою в сучасному освітньому середовищі.

У контексті розглянутих методів і підходів до формування граматичної компетентності особливої актуальності набуває аналіз сучасних онлайн-платформ для вивчення німецької мови. Поширеною є думка про складність німецької граматики, що зумовлено значною кількістю правил і винятків. Використання цифрових освітніх ресурсів значною мірою спрощує доступ до навчальних матеріалів та розширює можливості їх практичного застосування.

Т. Цайер розглядала процес навчання граматики в умовах цифровізації, аналізуючи ефект інтерактивних медіа та програмного забезпечення на засвоєння граматичних правил і самостійне навчання [16].

Однією з популярних платформ для вивчення німецької мови є ***Babbel,*** доступна у форматі онлайн-курсу та мобільного застосунку. Платформа пропонує вивчення кількох іноземних мов і вирізняється зручним інтерфейсом, ч

іткою структурою занять та поетапною організацією навчального процесу. Навчальний план охоплює основні аспекти мовної підготовки з акцентом на граматику та лексику. Граматичні правила подаються у поєднанні з тренувальними завданнями, а матеріал структурований відповідно до рівнів володіння мовою від A1 до B1/B2, що є безперечною перевагою платформи.

Водночас недоліком *Babbel* є обмежена кількість наочних прикладів використання граматичних конструкцій у реальних комунікативних ситуаціях. Крім того, теоретичні пояснення часто поступаються місцем практичним завданням без достатнього обґрунтування умов уживання граматичних форм. На вищих рівнях складності глибина опрацювання граматичного матеріалу є недостатньою, а доступ до розширеного контенту потребує платної підписки.

На відміну від *Babbel*, платформа ***ZUM Deutsch Lernen*** орієнтована передусім на ґрунтовне та системне опрацювання граматики німецької мови. Вона містить розгорнуту добірку граматичних тем, які подаються у структурованому вигляді з детальними поясненнями та вправами різних типів. Алфавітна організація матеріалу полегшує навігацію, а розділ *Lernpfade* дозволяє опрацьовувати граматику в межах конкретної тематики.

Разом із тим відсутність автоматизованого аналізу помилок ускладнює процес самоконтролю, оскільки учні змушені самостійно перевіряти правильність виконання завдань. Окремі інтерактивні вправи також не супроводжуються достатніми інструкціями, що може знижувати ефективність навчання.

Платформа ***Zeit Sprachen*** реалізує контекстний підхід до вивчення граматики, інтегруючи її в тексти, діалоги та автентичні матеріали різного рівня складності. Основною перевагою цієї платформи є подання граматичних явищ у межах реальних мовленнєвих ситуацій, що сприяє формуванню навичок практичного використання мови. Кожен тематичний матеріал доповнюється вправами для закріплення граматики, що забезпечує поєднання граматичного, лексичного та читацького компонентів.

Водночас відсутність безкоштовної автоматичної перевірки письмових завдань обмежує можливості самостійного навчання, що зумовлює доцільність використання цієї платформи у поєднанні з іншими цифровими ресурсами.

Платформа *LingQ* – ресурс, орієнтований на контекстне вивчення мови через тексти та аудіо. Граматика інтегрується у реальні тексти, що дозволяє учням бачити правила в живих мовних ситуаціях і одночасно тренувати лексичну компетенцію.

DeutschAkademie – платформа, що спеціалізується на німецькій граматиці. Пропонує інтерактивні вправи, граматичні таблиці та тестування. Підходить для початкового та середнього рівня (A1–B2).

Платформу *Clozemaster* доцільно використовувати для закріплення граматичних структур у контексті речень. Основний акцент робиться на заповненні пропусків у реченнях, що допомагає відпрацьовувати правильне використання відмінків, часів та конструкцій.

Memrise – платформа, яка поєднує вивчення лексики та граматики через інтерактивні вправи та запам'ятовування за допомогою мнемонічних технік. Має аудіо- та відеоматеріали з носіями мови.

Busuu – пропонує структуровані курси з граматики та лексики для рівнів A1–B2. Має інтерактивні вправи, можливість практики з носіями мови та автоматичну перевірку письмових завдань.

Отже, аналіз зазначених онлайн-платформ свідчить про те, що кожна з них має власні переваги й обмеження. Найбільш ефективним є комплексне використання кількох платформ, що дозволяє компенсувати їхні недоліки та забезпечити цілісне формування граматичної компетенції. Водночас слід ураховувати, що граматичний аспект є невід'ємною складовою загального процесу оволодіння німецькою мовою та реалізується у взаємодії з лексичною, комунікативною й мовленнєвою компетенціями.

Висновок. Граматична компетенція є ключовим компонентом іншомовної комунікативної компетентності, оскільки забезпечує правильне поєднання мовних одиниць та формування змістовно коректних висловлювань німецькою мовою.

Вона взаємопов'язана з лексичною, фонетичною та мовленнєвою компетенціями, що дозволяє студентам ефективно комунікувати. Поділ граматичного матеріалу на активний і пасивний мінімум створює основу для засвоєння конструкцій як у продуктивному, так і в рецептивному мовленні.

Формування граматичної компетенції здійснюється поетапно: ознайомлення з новим матеріалом, закріплення через вправи та практичне застосування в мовленнєвих ситуаціях.

Використання комплексних методів – словесних, наочних, практичних і перекладу – у поєднанні з дидактичними підходами, зокрема традиційним, інтерактивним, комунікативним, технологізованим та індивідуалізованим, сприяє ефективному засвоєнню граматики та розвитку мовленнєвих навичок.

Сучасні онлайн-платформи, такі як *Babbel, ZUM Deutsch Lernen* та *Zeit Sprachen, LingQ, Busuu,* ***Clozemaster,*** *Memrise, DeutschAkademie* забезпечують структуроване подання граматичного матеріалу, інтеграцію його з лексикою та контекстом реальної комунікації. Кожна платформа має свої переваги та обмеження, тому їхнє комбіноване використання дозволяє забезпечити цілісне та системне формування граматичної компетенції.

Отже, ефективне оволодіння німецькою мовою потребує послідовного і системного підходу до формування граматичної компетенції, що передбачає поєднання методів, підходів та сучасних цифрових технологій, інтегрованих у навчальний процес.

Література:

1. Шокало, О.О. Формування німецькомовної граматичної компетентності в учнів 7 класу у закладах середньої освіти за темою «Freundschaft». Київ, 2023. Збірник наукових праць.
2. Діхтяр, А.О. Формування граматичної компетентності учнів основної школи на уроках німецької мови. Магістерська/Кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023.
3. Трохименко, А.С., Титаренко, О.І. Етапи формування граматичної компетенції на заняттях німецької мови. Міжособистісна комунікація та перекладознавство: сучасні перспективи розвитку. Збірник матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції 12 квітня. Черкаси, 2023. С. 127–128.
4. Ярмолінська, А.О. Формування німецькомовної граматичної компетентності учнів восьмого класу за допомогою інтернет-технологій. Курсова робота. Київ, 2024.
5. Подвайцатник, С.А. Методика формування іншомовної граматичної компетенції у здобувачів початкової освіти. Кваліфікаційна робота. Львів, 2024.
6. Савицька, О.А. Вправи для формування англомовних репродуктивних граматичних навичок учнів 11 класу. Курсова робота. Київ, 2023.
7. Соломаха, А. В. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов.// Open educational e-environment of modern University, № 8. Київ. 2020. Ст. 121-135.
8. Мельничук, Д. І. Формування іншомовної граматичної компетентності учнів на середньому етапі. Збірник студентських наукових робіт. № XV. Житомир. 2022. Ст. 183-187.
9. Глущук, М. В. Методика формування німецькомовної граматичної компетентності в учнів 8 класу у закладах загальної середньої освіти за темою «Akkusativ und Dativ, Wechselpräpositionen mit Akkusativ und Dativ». Магістерська/Кваліфікаційна робота. Київ, 2023.
10. Даниленко, О. Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення іноземної мови. Назва видання/рік невідомі.
11. Одинцова, Г. Граматична компетентність як компонент лінгвістичної компетентності та методи її формування у студентів. Назва видання/рік невідомі.
12. Резунова, О.С., Резунова, В.В. Формування граматичних умінь і навичок у здобувачів в умовах професійно орієнтованого навчання іноземної мови. Назва видання/рік невідомі.
13. Funke, R. Grammatiklernen und Grammatikunterricht in der Schule. Gießen: Justus-Liebig-Universität, 2019.
14. Dürscheid, C. Grammatik als Linguistik und Didaktik: Syntax, Semantik und diskursive Grammatik. Berlin: de Gruyter, 2017.
15. Roelcke, T. Deutsch als Fremdsprache: Grammatik und Sprachunterricht. Heidelberg: Winter Verlag, 2018.
16. Zeyer, T. Grammatiklernen im digitalen Zeitalter. Gießen: Justus-Liebig-Universität, 2019.

References:

1. Shokalo, O. O. (2023). Formuvannya nimetskomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti v uchniv 7 klasu u zakladakh seredn′oyi osvity za temoyu «Freundschaft» [Formation of German grammar competence in 7th grade students in secondary schools on the topic “Freundschaft”]. Zbirnyk naukovykh prats′. Kyiv. [in Ukrainian]

2. Dikhtyar, A. O. (2023). Formuvannya hramatychnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoly na urokakh nimets′koyi movy [Formation of grammar competence of secondary school students in German lessons]. Magisterska/kvalifikatsiyna robota. Kryvyi Rih. [in Ukrainian]

3. Trokhymenko, A. S., & Tytarenko, O. I. (2023). Etapy formuvannya hramatychnoyi kompetentsiyi na zanyattyakh nimets′koyi movy [Stages of grammar competence formation in German lessons]. Mizhosobystisna komunikatsiya ta perekladoznawstvo: suchasni perspektyvy rozvytku: Zbirnyk materialiv I Vseukrayins′koyi naukovo-praktychnoï konferentsiyi, 12 kvitnya, 127–128. Cherkasy. [in Ukrainian]

4. Yarmolinska, A. O. (2024). Formuvannya nimetskomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti uchniv vos′moho klasu za dopomohoyu internet-tekhnolohiy [Formation of German grammar competence in 8th grade students using Internet technologies]. Kursova robota. Kyiv. [in Ukrainian]

5. Podvaytsatnyk, S. A. (2024). Metodyka formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti u zdobuvachiv pochatkovoyi osvity [Methodology for formation of foreign language grammar competence in primary education students]. Kvalifikatsiyna robota. Lviv.

6. Savytska, O. A. (2023). Vpravy dlya formuvannya anhlomovnykh reproduktyvnykh hramatychnykh navychok uchniv 11 klasu [Exercises for formation of English reproductive grammar skills in 11th grade students]. Kursova robota. Kyiv. [in Ukrainian]

7. Solomakha, A. V. (2020). Zastosuvannya tsyfrovykh tekhnolohiy dlya formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti u protsesi rannoho navchannya inozemnykh mov [Application of digital technologies for formation of foreign language grammar competence in early language learning]. Open educational e-environment of modern University, 8, 121–135. Kyiv. [in Ukrainian]

8. Melnychuk, D. I. (2022). Formuvannya inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti uchniv na serednomu etapi [Formation of foreign language grammar competence of students at the intermediate stage]. Zbirnyk studen′skykh naukovykh robit, XV, 183–187. Zhytomyr. [in Ukrainian]

9. Hlushchuk, M. V. (2023). Metodyka formuvannya nimetskomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti v uchniv 8 klasu u zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity za temoyu «Akkusativ und Dativ, Wechselpräpositionen mit Akkusativ und Dativ» [Methodology for formation of German grammar competence in 8th grade students in secondary schools on the topic “Akkusativ und Dativ, Wechselpräpositionen mit Akkusativ und Dativ”]. Magisterska/kvalifikatsiyna robota. Kyiv. [in Ukrainian]

10. Danilenko, O. (n.d.). Formuvannya produktyvnoyi hramatychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennya inozemnoyi movy [Formation of productive grammar competence of future teachers in foreign language learning]. [in Ukrainian]

11. Odintsova, H. (n.d.). Hramatychna kompetentnist′ yak komponent linhvistychnoyi kompetentnosti ta metody yiyi formuvannya u studentiv [Grammar competence as a component of linguistic competence and methods of its formation in students]. [in Ukrainian]

12. Rezunova, O. S., & Rezunova, V. V. (n.d.). Formuvannya hramatychnykh umin′ i navychok u zdobuvachiv v umovakh profesiyno oriientovanoho navchannya inozemnoyi movy [Formation of grammar skills and abilities in students under professionally oriented foreign language learning]. [in Ukrainian]

13. Funke, R. (2019). Grammatiklernen und Grammatikunterricht in der Schule [Grammar learning and grammar teaching in schools]. Gießen: Justus-Liebig-Universität. [in German]

14. Dürscheid, C. (2017). Grammatik als Linguistik und Didaktik: Syntax, Semantik und diskursive Grammatik [Grammar as linguistics and didactics: syntax, semantics and discursive grammar]. Berlin: de Gruyter. [in German]

15. Roelcke, T. (2018). Deutsch als Fremdsprache: Grammatik und Sprachunterricht [German as a foreign language: grammar and language teaching]. Heidelberg: Winter Verlag. [in German]

16. Zeyer, T. (2019). Grammatiklernen im digitalen Zeitalter [Grammar learning in the digital age]. Gießen: Justus-Liebig-Universität. [in German]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 004:37.091.3:373.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1791-1808

Григорук Павло Михайлович доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економіки, аналітики, моделювання та інформаційних технологій в бізнесі, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, http://orcid.org/0000-0002-2732-5038

Максименко Вероніка Анатоліївна, старший викладач кафедри психології та інклюзивної освіти, методик природничо-математичних дисциплін і технологій, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка, м. Хмельницький, https://orcid.org/0009-0003-8425-5704

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ НА ОСНОВНОМУ РІВНІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена питанням навчання інформатики на основному рівні профільної середньої освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи та вимог Державного стандарту профільної середньої освіти. Актуальність дослідження підкреслена зростанням ролі інформатики як базової навчальної дисципліни, що забезпечує формування інформаційно-цифрової компетентності, алгоритмічного мислення, креативності та готовності учнів до подальшої професійної самореалізації в умовах інформаційного суспільства. Авторами обґрунтовано, що стрімка діджиталізація економіки та розвиток Industry 4.0 зумовлюють необхідність перегляду підходів до навчання інформатики, яка сьогодні виступає фундаментом цифрового світу та основним інструментом формування цифрової компетентності громадян. Стаття містить огляд сучасних наукових досліджень у галузі профільної ІТ-освіти, зокрема досвіду впровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі з інформатики. Особливу увагу приділено обґрунтуванню необхідності адаптації методики навчання інформатики в контексті переходу до трирічного терміну навчання у профільній школі. Авторами досліджено зміст і структуру навчання інформатики на основному рівні профільної школи з урахуванням освітніх потреб учнів, специфіки інформаційно-технологічного профілю та вимог ринку праці. Запропоновано напрями вдосконалення методики навчання інформатики в контексті досягнення обов'язкових результатів навчання, зокрема щодо формування практичних

умінь створення інформаційних продуктів, розвитку критичного мислення та дотримання принципів цифрової етики. Представлені рекомендації узгоджуються з концептуальними засадами інформатичної освітньої галузі та рамкою цифрової компетентності громадян України. Проаналізовано можливості інтеграції інформатики з іншими навчальними дисциплінами та застосування міжпредметних зв'язків як засобу підвищення мотивації та пізнавальної активності учнів.

Ключові слова: профільна середня освіта, основний рівень, інформатика, інформатична освітня галузь, компетентісний підхід, цифрова компетентність, методичні рекомендації.

Hryhoruk Pavlo Mykhailovych Doctor of Science in Economics, Professor, Head of Department of Economics, Analytics, Modeling and Information Technologies in Business, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, http://orcid.org/0000-0002-2732-5038

Maksymenko Veronika Anatoliivna Senior Lecturer of the Department of Psychology and Inclusive Education, Methods of Natural and Mathematical Disciplines and Technologies, Khmelnytskyi Institute of Postgraduate Pedagogical Education, named after Anatolii Nazarenko, https://orcid.org/0009-0003-8425-5704

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING INFORMATICS AT THE BASIC LEVEL OF PROFILE-ORIENTED SECONDARY EDUCATION

Abstract. The article examines the issues of teaching computer science at the basic level of profile-oriented secondary education in the context of the implementation of the New Ukrainian School concept and the requirements of the State Standard of Profile-oriented Secondary Education. The study's relevance is underscored by the growing role of computer science as a core academic discipline, which fosters the development of information and digital competence, algorithmic thinking, creativity, and students' readiness for further professional self-realization in the information society. The authors argue that the rapid digitalization of the economy and the development of Industry 4.0 necessitate a review of approaches to teaching computer science, which today underpins the digital world and serves as the primary tool for developing citizens' digital competence. The article reviews contemporary scientific research on profile-oriented IT education, particularly the experience of implementing a competency-based approach in computer science education. It is worth noting that particular

attention is given to the justification for adapting the computer science teaching methodology during the transition to a three-year study term at a profile-oriented secondary school. The authors examined the content and structure of basic-level computer science instruction in a profile-oriented secondary school, taking into account students' educational needs, the specifics of the information and technology profile, and labor market requirements. Proposed directions for improving the methodology of computer science teaching to achieve mandatory learning outcomes include developing practical skills in creating information products, cultivating critical thinking, and adhering to digital ethics principles. The recommendations align with the conceptual foundations of computer science education and the digital competence framework for Ukrainian citizens. The potential for integrating computer science with other academic disciplines and leveraging interdisciplinary connections to enhance students' motivation and cognitive activity is analyzed.

Keywords: profile-oriented secondary education, basic level, informatics, computer science educational branch, competency-based approach, digital competence, methodological recommendations.

Постановка проблеми. Актуальність інформатики, як шкільного предмету, в реалізації профільного навчання визначається насамперед системними змінами у структурі сучасної економіки, прискореними темпами її зростання за рахунок діджиталізації переважної більшості виробничих та технологічних процесів з орієнтацією на цифрові інновації. Цифрові технології сьогодні пронизують усі сфери суспільного життя, визначаючи характер виробничих процесів, управлінських рішень, комунікацій, освітньої діяльності та наукових досліджень. У цьому контексті профільне навчання має бути спрямоване не лише передачу базових знань, але й формування здатності молодого покоління до ефективної діяльності в умовах швидких технологічних змін та розвитку цифрового підприємництва.

Профільне навчання інформатики забезпечує перехід від загальноосвітнього рівня освіти до допрофесійної підготовки, створюючи підґрунтя для подальшого навчання у закладах вищої освіти.

Важливим чинником розвитку профільного навчання виступила зміна освітньої парадигми, закладена в Законі України «Про освіту» [1] та концепції Нової української школи [2]. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію навчального процесу на формування здатності учнів застосовувати знання у практичних ситуаціях, критично мислити, працювати в команді та самостійно здобувати нові знання. Саме інформатика має потужний потенціал для реалізації цих завдань через практичну, проєктну

та дослідницьку діяльність шляхом використання сучасних цифрових засобів та інформаційно-комунікаційних технологій.

Не менш важливим аспектом є соціально-психологічний вимір профільного навчання. Старша школа є періодом активного професійного самовизначення учнів, формування їхніх освітніх і кар'єрних орієнтирів. Вивчення інформатики навіть в рамках окремо взятого профіля з урахуванням міджпредметних зв'язків, виконання практикоорієнтованих завдань дозволить учням усвідомлено оцінити власні здібності, здобутки та можливості, сприятиме використанню сучасних цифрових технологій для задоволення власних освітніх та професійно орієнтованих інтересів.

Таким чином, дослідження питань, пов'язаних з навчанням інформатики в профільній школі академічного спрямуванняє актуальним завданням, що відповідає сучасним запитам розвитку суспільства та ринку праці.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Вивчення питань, спрямованих на встановлення особливостей, тенденцій та перспектив навчання інформатики в профільній середній освіті залишається у фокусі досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. В монографії [3] відображено процес становлення інформатики, як навчальної дисципліни, з початку здобуття Україною незалежності, охарактеризовано основні віхи інформатизації освіти. Однією з системоутворюючих публікації в цій галузі є стаття М. Жалдака, Н. Морзе та О. Кузьмінської [4], в якій обґрунтовується визначна роль інформатики в профільній освіті в Україні з акцентом на індивідуалізацію навчання та соціалізацію учнів. Стаття містить опис моделі методичної системи навчання інформатики, в якій здійснений акцент на компетентності та результати навчання, що є прототипом сучасної концепції організації освітньої діяльності. Авторами запропоновані змістові лінії курсу інформатики. Подальші дослідження науковців були спрямовані на розвиток наведених положень.

Зокрема, дослідження В. Лапінського Л. Семко [5, 6, 7, 8,9] були спрямовані на розвиток компетентнісного підходу в навчанні інформатики особливості планування освітнього процесу в старшій школі з інформатики в контексті його реалізації.

У статті Н. Мазур [10] проаналізовано концепцію профільної освіти в старшій школі (затверджену в 2013 р.) та її вплив на підготовку майбутніх учителів інформатики. Оцінено зміну профільних програм і предметів, зокрема інформатики, й обґрунтовано педагогічні вимоги до компетентності вчителя профільної інформатики. На основі проведеного аналізу навчальних планів та робочих програм, за якими здійснювалась підготовка вчителів інформатики, автором встановлені основні напрями формування необхідних компетентностей у вчителів для успішного викладання

інформатики у старшій школі в контексті цілей наведеної концепції. Зроблено висновок щодо доцільності введення курсів за вибором для розкриття специфіки інформатики.

В статті [11] представлений аналіз сучасного стану навчання інформатики в контексті реформи середньої школи відповідно до концепції НУШ, зокрема і в старшій школі. За результатами проведеного SWOT-аналізу виявлені основні загрози успішного навчання інформатики. Авторами наведені результати опитування вчителів інформатики, викладачів ЗВО та представників ІТ-компаній, які дозволили виявити переваги і недоліки наявних навчальних програм, з'ясувати важливість окремих складових курсу інформатики відповідно до потреб ринку праці. Стаття містить пропозиції всіх опитаних цільових груп щодо запровадження змістових модулів з ІТ-галузі для вибору учнями в профільній школі.

Автори статті [12] аналізують сучасні методичні посібники з вебтехнологій, які використовуються при викладанні інформатики на профільному рівні. Авторами наголошено на важливості вебтехнологій та графічного дизайну, які є одними з провідних напрямків інформаційних технологій для реалізації веб-проєктів. Обговорюється доцільність окремих підходів, вибіркових модулів і їх вплив на розвиток ІТ-компетентностей учнів.

Дослідження [13] презентує особливості застосування дидактичних принципів при навчанні інформатики в контексті Нової української школи. Авторами представлені конкретні педагогічні рішення та методики, що сприяють формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема критичного мислення, творчості, навичок командної роботи та самостійного прийняття рішень.

Зарубіжний досвід викладання інформатики в профільній освіті відображений в дослідженнях [14, 15,16]. Зокрема, стаття [14] присвячена ролі ІКТ-компетентностей як ключового компонента освіти в США, ЄС та Україні. Авторами підкреслено, що вміння використовувати ІКТ є важливим елементом профільної освіти та безперервного навчання, що має великий вплив на викладання інформатики у школі. В звіті [15] представлений аналіз стану і змісту інформатики у школах Європи, включно із старшою профільною освітою. Зроблено акцент на важливості інформатики, як навчального предмета, в контексті формування необхідних навичок відповідальної та безпечної діяльності у цифровому суспільстві. Основної тенденцією змін є включення інформатики як обов'язкового шкільного предмета. Звіт охоплює освітню політику, інформаційні технології, навчальні програми та виклики цифрової епохи. представляє сучасне дослідження про розвиток і вплив навчання інформатики в європейських школах. В статті [16] шляхом аналізу понад 170 публікацій із заданої

тематики в період з 2021 року по 2024 рік аргументована стратегічна важливість інформатики для розвитку цифрових компетентностей, економічної стійкості та підготовки учнів до життя й в сучасному інформаційному суспільстві. Авторами також наголошено на необхідності інтеграції інформатики в навчальні плани старшої школи як базового предмета.

Слід зазначити, результати наведених публікаціях досліджень вітчизняних науковців. орієнтовані на дворічний термін навчання в старшій школі. Разом з тим, Законом України «Про освіту» визначений трирічний термін навчання і рамках профільної середньої освіти, який вступить в дію з 2027 року. Це зумовлює зміну поглядів на організацію освітнього процесу в профільній школі академічного спрямування, зокрема, і з інформатики. Окремі напрацювання науковців у цій галузі вже зроблені. Зокрема, в статті [17] викладені концептуальні засади профільної середньої освіти. Автори пропонують виокремити у змісті освіти такі складники: ядро загальноосвітньої підготовки, обов'язкове для всіх незалежно від спрямування закладу освіти, і поглиблене навчання, спрямоване на оволодіння профільно орієнтованими знаннями. В статі пропонуються підходи для реалізації кожної складової.

І. Твердохліб [18] також наголошує на значущості вивчення інформатики в школі як предмета, що формує інформаційно-комунікаційну компетентність учнів. Автор проводить історичний огляд впровадження інформатики на профільному рівні в загальній середній освіті України і описує результати педагогічного дослідження, в якому вчителі окреслюють своє бачення введення профільної школи, державних стандартів та місця інформатики в структурі профільної освіти. В статті запропоновані основні теми, що охоплюють зміст обов'язкових результатів навчання інформатичної освітньої галузі, визначеної в чинному Державному стандарті профільної середньої освіти [19]. Ми підтримуємо висновки, зроблені автором що проблемних питань викладання інформатики, як обов'язкового предмета, зокрема, щодо недостатності виділеного часу на вивчення предмету в контексті сучасних вимог до цифрових навичок та цифрової обізнаності. Віддаючи належне напрацюванням науковців, слід зазначити, що питання адаптації методики навчання інформатики до вимог Стандарту та змін з змісті курсу залишаються недостатньо вирішеними.

Мета статті. Метою нашого дослідження є визначення та узагальнення особливостей навчання інформатики на основному рівні профільної школи в рамках профільно-щодо організації освітнього процесу навчання інформатики в контексті досягнення визначених стандартом результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. Актуальність профільного навчання в контексті формування компетентностей та досягнення результатів навчання в інформатичній освітній галузі, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти [19], аргументується насамперед системними змінами у структурі сучасної економіки, прискореними темпами її зростання за рахунок діджиталізації переважної більшості виробничих та технологічних процесів з орієнтацією на цифрові інновації. Цифрові технології сьогодні пронизують усі сфери суспільного життя, визначаючи характер виробничих процесів, управлінських рішень, комунікацій та наукових досліджень. У цьому контексті профільне навчання має бути спрямоване не лише передачу базових знань, але й формування здатності молодого покоління до ефективної діяльності в умовах швидких технологічних змін та розвитку цифрового підприємництва.

Інформатика залишається однією з фундаментальних дисциплін сучасності, яка лежить в основі функціонування сучасного цифрового світу. Вона сприяє розумінню процесів управління реальними об'єктами та їх цифровими аналогами, формує новий спосіб мислення, покращує когнітивні здібності, дозволяє компетентне застосування цифрових технологій для вирішення особистих та суспільних проблем різних аспектів життєдіяльності.

Інформатика виступає основним інструментом формування цифрової компетентності громадян, яка полягає у впевненому, критичному та відповідальному використанні і взаємодії з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі в суспільному житті. Цифрова компетентність охоплює такі поняття, як інформаційна грамотність та медіаграмотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпека (включаючи захист персональних даних у цифровому середовищі та кібербезпеку), а також розв'язання різнопланових проблем і навчання впродовж життя [20]. Актуальність формування цієї компетентності в умовах розвитку суспільного укладу Industry 4.0 визначають такі чинники, як зростаючі обсяги цифрових даних і розвиток відповідних інструментів їх опрацювання при збільшенні обчислювальних потужностей, розвиток та повсюдне впровадження хмарних сервісів для зберігання та опрацювання даних, інтелектуалізація процесів аналізу й візуалізації даних з використанням алгоритмів машинного навчання, автоматизація рутинних процесів та застосування штучного інтелекту для їх виконання, комп’ютерна симуляція об’єктів і процесів, розвиток інтернету речей та інше, дослідження яких в реальності є складним або й неможливим, необхідність захисту персональних або корпоративних даних при зростанні кіберзагроз. Наведені чинники підкреслюють трансдисциплінарність

інформатики, інтегруючи її в усі сфери діяльності, підвищуючи оперативність та продуктивність вирішення завдань.

Важливим є і соціальний ефект інформатики, який проявляється у глобальній трансформації суспільства через цифровізацію, що забезпечує швидку комунікацію, зокрема через соціальні мережі та месенджери, руйнування географічних бар'єрів, оперативний доступ до знань, перехід до електронного урядування, розвиток дистанційної роботи та онлайн-навчання.

Це впливає на зміну соціальних стандартів, зумовлює зростання вимог до професійних компетентностей, цифрової обізнаності та особистих якостей індивідуумів, визначає зміну ролі та поведінки людини у суспільних та виробничих процесах.

Враховуючи це, навчання інформатики необхідно орієнтувати на розв'язання практикоорієнтованих завдань дисциплін та предметних областей відповідно до профіля навчання шляхом включення до змісту навчання сучасних цифрових технологій, актуальних мов програмування, принципів роботи з даними та цифровими інструментами їх опрацювання. Визначну роль в цьому відіграє орієнтація навчання на дослідницьку та проєктну діяльність учнів, успішна реалізація яких неможлива без роботи з даними та застосування сучасних цифрових технологій. Це сприятиме підвищенню практичної цінності шкільної освіти, забезпечить поступове подолання розриву між шкільною освітою та реальними вимогами ринку праці. Важливим є формування навичок свідомого і відповідального використання цифрових технологій з дотриманням етичних норм і правил та захисту інформації. Це сприятиме підвищенню рівня прикладного спрямування інформатики в контексті застосування її інструментарію в різних галузях людської діяльності, формуватиме навички швидкої та гнучкої адаптації до новітніх IT-трендів.

Тому інформатика є важливою для всіх освітніх галузей, профілів, дисциплін та професій, зокрема, і через ключову роль у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності випускника.

Базовим навчальним планом профільної середньої освіти для всіх галузей, крім інформатичної, передбачено вивчення навчального предмету «Інформатика» на основному рівні в рамках профільно-адаптаційного циклу в обсязі однієї години на тиждень [19]. Поглиблене вивчення інформатики передбачене лише в межах STEM-кластера (профілі з поглибленим вивченням математики, інформатики та технологій): 1 година в першому семестрі та по 3 години в кожному наступному семестрі [21].

Це актуалізує необхідність адаптації методики навчання інформатики з урахуванням особливостей навчання на основному рівні.

На наш погляд, мета навчання інформатики в профільній школі на основному рівні, має узгоджуватись з метою інформатичної освітньої галузі, визначеній Державним стандартом профільної середньої освіти [19], яка полягає в розвитку особистості здобувача освіти, здатного ефективно використовувати цифрові інструменти та технології для розв'язання проблем, особистого і професійного розвитку, творчого самовираження, забезпечення власного та суспільного добробуту, критично і креативно мислити, безпечно та відповідально діяти в інформаційному суспільстві. Концептуальні засади інформатичної освітньої галузі, затверджені Міністерством освіти і науки України [22] охоплюють такі основні аспекти: розвиток мислення; використання цифрових технологій; комунікацію і співпрацю; самонавчання і безперервний розвиток. Завдання інформатики доцільно визначити крізь призму обов'язкових результатів навчання цієї освітньої галузі, визначених Державним стандартом, які згруповані за такими напрямками:

- пошук, подання, перетворення, аналіз, узагальнення та систематизація даних, критичне оцінювання інформації для розв'язання життєвих проблем;
- створення інформаційних продуктів і програм для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально і у співпраці з іншими особами за допомогою цифрових пристроїв чи без них;
- організація та усвідомлене використання цифрових середовищ для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творця та/або споживача;
- усвідомлення результатів використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього середовища і сталого розвитку суспільства, дотримання етичних і правових норм інформаційної взаємодії [19]. Слід зазначити, що ці результати навчання корелюються зі змістом інформаційно-комунікаційних компетентностей, визначених стандартом для інших галузей освіти.

Ми погоджуємся з думкою І Твердохліба [18] щодо виокремлення чотирьох змістових ліній у викладанні інформатики на основному рівні відповідно для забезпечення досягнення представлених груп результатів навчання:

Сучасні інформаційні системи. Особисте інформаційне середовище.

Технології розроблення інформаційних продуктів.

Інформаційне моделювання як засіб вирішення прикладних задач.

Цифрова комунікація. Інформаційна безпека.

Розглянемо деякі аспекти методичної підтримки організації освітнього процесу навчання інформатики в контексті досягнення визначених

стандартом результатів навчання. На момент підготовки цієї публікації були відсутні у вільному доступі модельні програми з інформатики для основного рівня профільного навчання, тому наведені рекомендації відображають авторську позицію.

Вирішуючи питання проєктування особистого інформаційного середовища, зокрема, шляхом формування стійких навичок роботи з даними для задоволення власних потреб та розв'язання різноманітних проблем в побутовій, навчальній та подальшій фаховій діяльності, слід акцентувати увагу на постійно зростаючих обсягах цифрових даних в різних галузях людської діяльності, що актуалізує використання міжпредметних зв'язків інформатики та сприятиме прикладному аспекту навчання в контексті її інтеграції з відповідними профілями старшої школи. При цьому необхідно визначити шляхи вирішення важливих питань, пов'язаних зі збором та опрацюванням даних зокрема, які саме дані необхідно обрати в контексті вирішення конкретних прикладних завдань; який вид обробки даних слід застосовувати в контексті отримання потрібного результату. Зважаючи на необхідність формування в учнів здатності до автоматизованого опрацювання даних, зокрема, через створення власних інформаційних продуктів і програм, важливим є формування навичок аргументації вибору та реалізації раціональних структур даних, форм подання результатів та їх реалізації в конкретних ситуаціях. В цьому контексті також доцільним є формування навичок вибору раціональних програмних продуктів, придатних для вирішення конкретних завдань опрацювання даних з максимальною ефективністю.

Опрацювання даних останнім часом нерозривно пов'язане з використанням систем штучного інтелекту, зокрема генеративного ШІ. Це питання вимагає окремого ґрунтовного розгляду, але зауважимо, що воно є реалією сучасного цифрового світу, яку потрібно враховувати та раціонально використовувати для власних потреб, зокрема, для вирішення рутинних завдань пошуку необхідних інформаційних джерел, але з іншого використання ШІ має бути відповідальним, свідомим і доброчесним.

Збір, опрацювання та використання даних нерозривно пов'язані необхідністю вирішення етичних, правових та безпекових питань. Вільний доступ до світових інформаційних ресурсів практично знімає будь-які обмеження на доступ до інформації, формуючи віртуальне середовище життєдіяльності людини. Масове та повсюдне використання соціальних мереж з одного боку сприяє соціалізації індивідуумів, але з іншого є джерелом різноманітних загроз, пов'язаних з розповсюдженням інформації неприйнятного змісту, дезінформацією, маніпулюванням, психологічним та емоційним тиском, витоком персональних даних з подальшими

фінансовими та репутаційними втратами. На Всесвітньому економічному форумі в Давосі в 2026 році зростання кіберзагроз з посиленням дезінформації та неправдивої інформації було визначено одним із ключових ризиків сьогодення, створюючи занепокоєність щодо потенційно несприятливих довгострокових перспектив такої загрози [23]. За даними звіту корпорації IBM Cost of a Data Breach Report 2025 [24], середня вартість витоку даних у 2025 році становила приблизно 4,44 млн USD на випадок. При цьому зловмисники зосереджуються переважно на персональних даних клієнтів. Тому важливим є формування навичок свідомого використання світових інформаційних ресурсів. В цьому аспекті доцільним є не лише визначення походження та джерел потенційних загроз, але й розуміння наслідків цих загроз, вироблення навичок протидії їм, оцінювання ступеня достовірності інформації та надійності відповідних джерел даних. Зокрема, для перевірки оцінювання знань з питань кібербезпеки можна використати симулятор із кібергігієни на веб-порталі Дія.Освіта [25]. Також потрібно формувати критичне мислення та культуру поведінки у віртуальному середовищі, зокрема, з дотриманням етичних норм щодо комунікації, та поширення інформації, недопустимості комп'ютерного булінгу та вандалізму.

Наведені методичні рекомендації узгоджуються з «я-орієнтирами» та наскрізними вміннями, пов'язаними з інформацією, та відповідають складовим цифрової компетентності С1, пов'язаній з інформаційною грамотністю та умінням працювати з даними, та С4 – безпека в цифровому середовищі [20].

Питання створення інформаційних продуктів пов'язані з розвитком навичок розроблення алгоритмів розв'язання завдань і застосуванням інструментальних засобів та створення різноманітного контенту. Їх вирішення відповідає сфері С2 – створення цифрового контенту Рамки цифрової компетентності громадян України. Важливою є вимога науковості та актуальності, що передбачає використання технологій, інструментів і підходів, які відповідають сучасному стану ІТ-галузі.

У методичному контексті інформаційний продукт є результатом цілеспрямованої діяльності учнів, що має цифрову форму та використовується для досягнення конкретних навчальних цілей. Вирішення завдань має забезпечувати реалізацію компетентнісного підходу, тобто сприяти формуванню практичних умінь та навичок аналізу, проєктування та реалізації, мати практичну значущість та відповідати реальним або наближеним до реальних задачам. Тому результати такої діяльності повинні узгоджуватись із предметною областю відповідного профіля, за яким здійснюється навчання та сприяти формуванню відповідних компетентностей. Ефективною формою організації навчання інформатики

виступає проєктна та дослідницька діяльність. Це сприятиме забезпеченню прикладної спрямованості освітнього процесу та розвитку міжпредметних зв'язків.

Застосування веб-технологій для створення інформаційних продуктів спрямовані на формування в учнів умінь створювати та підтримувати веб-ресурси, працювати з веб-середовищами та розуміти принципи функціонування Інтернет-технологій, зокрема, в контексті вирішення завдань інтернет-маркетингу, інтернет-банкінгу та електронної комерції. Розроблення таких продуктів має ґрунтуватись на принципах веб-дизайну та юзабіліті, забезпечувати адаптивність і доступність ресурсів, використовувати проєктний підхід.

Складовою цифрового контенту виступають мультимедійні інформаційні продукти. Їх створення сприяє розвитку візуального мислення, креативності та навичок цифрової комунікації. При цьому результат має відповідати цілям освітньої діяльності на формуванню відповідних компетентностей, а не лише відображати певні візуальні ефекти.

Завдання розроблення інформаційних продуктів мають відповідати наявному матеріально-технічному забезпеченню закладу освіти. Тому при їх вирішенні слід надавати перевагу кросплатформним рішенням, хмарним сервісам і відкритому програмному забезпеченню.

Окрему увагу приділимо питанням розроблення програмного забезпечення. хоча такі аспекти не відображені в змісті інформаційно-комунікаційної компетентності для освітніх галузей, крім інформатичної. Однак вирішення таких завдань, що ґрунтується на поєднанні концепцій алгоритмізації і програмування, розвиває навички творчої діяльності, яка, з відповідним акцентом на дизайн інтерфейсу покладена в основу розробки всього програмного забезпечення, що працює на сучасних комп'ютерах. Ця діяльність сприятиме розвитку креативності, реалізації нових ідей та нових можливостей з орієнтацією на інноваційність.

Адаптація наведених методичних рекомендацій до освітнього процесу в старшій школі за конкретними профілями сприятиме підвищенню ефективність навчання інформатики на основному рівні профільної освіти, забезпечить гнучкість освітнього процесу та створить умови для формування сучасних компетентностей учнів як членів суспільства за всіма складовими цифрової компетентності.

Висновки. Закон України «Про освіту», концепція Нової української школи та Державний стандарт профільної середньої освіти визначають нову парадигму профільної середньої освіти. Це зумовлює необхідність побудови викладачами нових освітніх стратегій з урахуванням

мультигалузевої інтеграції шкільних предметів та урахування особливостей різних профілів, зокрема, для посилення практикоорієнтованості навчання та забезпечення формування визначених освітніми галузями компетентностей.

Представлене дослідження підкреслює складність та неоднозначність провадження освітньої діяльності з інформатики на основному рівні профільного навчання. Наведені окремі рекомендації щодо адаптації методики навчання інформатики та змісту окремих тем курсу в контексті досягнення обов'язкових результатів навчання, їх відповідності концептуальним засадам інформатичної освітньої галузі та рамці цифрової компетентності громадян України.

Отримані результати можуть бути використані в освітній практиці закладів загальної середньої освіти, у системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів інформатики, а також при розробленні навчально-методичних комплексів для профільної школи.

Напрямами подальших досліджень є адаптація методичних рекомендацій щодо навчання інформатики в рамках STEM-освіти.

Література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017, № 2145-VIII : станом на 01.01.2026. Відомості Верховної Ради (ВВР). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 23.01.2026)

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 23.01.2026)

3. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України: монографія / В. Ю. Биков та ін. / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ: Компринт. 2019. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718652/1/%21%21%21%21%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2019.pdf (дата звернення 23.01.2026)

4. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Кузьмінська О.Г. Профільне навчання інформатики. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. 2004. № 1 (8). С.3-18. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0947836c-231f-4cce-8b48-7cc7073f7ee3/content (дата звернення 26.01.2026)

5. Семко Л. Вивчення інформатики на основі компетентнісного підходу. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018 Вип. 169. С. 132–136. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713548/1/stattya%20Kropivnuzkiy%202018.pdf (дата звернення 23.01.2026)

6. Лапінський В.В. Особливості планування вчителем освітнього процесу інформатики 10-го класу як обов'язково-вибіркового предмета. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715555/1/pidshyvka193_194-2-3.pdf (дата звернення 29.01.2026)

7. Лапінський В. В., Семко Л. П. Методичні аспекти вивчення інформатики в ліцеї на рівні стандарту. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 177. Ч. І. С. 212–216. URL: https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/247 (дата звернення 29.01.2026)

8. Лапінський В.В., Семко Л.П. Особливості планування освітнього процесу інформатики як обов'язково-вибіркового предмета. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2020. №3. С.49–54

9. Самойленко Н. І., Семко Л.П. Основні завдання і реалізація профільного курсу інформатики в рамках інформаційно-технологічного профілю. Наукові записки КДПУ ім. В. Вінниченка. 2011. №98. С. 120-123. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5735 (дата звернення 29.01.2026)

10. Мазур Н.П. Нова концепція профільного навчання у старшій школі та її вплив на підготовку майбутніх вчителів інформатики. Освітологічний дискурс, 2014. Вип. 1 (5). С. 139–148. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/87/94 (дата звернення 23.01.2026)

11. Морзе Н., Нанаєва Т., Пасічник О. Стан та перспективи навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти Україні. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 92, №6. С. 1-20. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5138 (дата звернення 29.01.2026)

12. Косовець О., Соя О., Крупський Я. Методика навчання інформатики у профільній школі: аналіз посібників з вебтехнологій. Математика, інформатика, фізика: наука та освіта. 2024. №1(1). С. 56-62. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1955-2024-01-08 (дата звернення 23.01.2026)

13. Григорук П. М., Максименко В. А. Використання дидактичних принципів при викладанні інформатики у контексті нової української школи. Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»). 2025. Вип. 5(46). С. 591-604. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-591-604

14. Dzhurylo A. P., Shparyk O. M., ICT Competence for Secondary School Teachers and Students in the Context of Education Informatization: Global Experience and Challenges for Ukraine, Information Technologies and Learning Tools. 2019. Vol. 70. No. 2. Pp. 43–58, Apr. 2019, DOI: http://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438 (дата звернення 23.01.2026)

15. European Commission / EACEA/ Eurydice. Informatics Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2022. 122 p. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c2fcfd3c-438e-11ed-92ed-01aa75ed71a1

16. Towards high-quality informatics K-12 education in Europe: key insights from the literature / D. Sampson et al. Smart Learning Environments. 2025. Vol. 12, No. 14. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00366-5 (дата звернення 23.01.2026)

17. Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи / В.Г. Кремень та ін. Вісник НАПН України. 2023. № 5(2). С. 1-8. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201 (дата звернення 23.01.2026)

18. Твердохліб І. А. Дослідження шляхів упровадження предмету «Інформатика» в профільну середню освіту// Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; [Zespół autorski]. – [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów, 2024. С. 264-275. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744847/ (дата звернення 26.01.2026)

19. Державний стандарт профільної середньої освіти від 25.07.2024 р. № 851. Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення 23.01.2026)

20. Рамка цифрової компетентності громадян України. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf (дата звернення 26.01.2026)

21. Типова освітня програма для 10-12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/2025/06/25/top-dlya-10-12-kl-zzso-yaki-zabezp-zdob-prof-osvity-25-06-2025-1.pdf (дата звернення 23.01.2026)

22. Концептуальні засади інформатичної освітньої галузі. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-informaticnoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf (дата звернення 27.01.2026)

23. The Global Risks Report 2026. 21st Edition Insight Report. URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2026.pdf (дата звернення 26.01.2026)

24. Cost of a Data Breach Report 2025. URL: https://www.bakerdonelson.com/webfiles/Publications/20250822_Cost-of-a-Data-Breach-Report-2025.pdf (дата звернення 26.01.2026)

25. Дія. Освіта. Кібергігієна та онлайн-безпека. Симулятор. URL: https://osvita.diia.gov.ua/simulators/personal-cyberhygiene-simulator (дата звернення 26.01.2026)

References:

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017, № 2145-VIII : stanom na 01.01.2026. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) [On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017, No. 2145-VIII: as of 01.01.2026. Information of the Verkhovna Rada (VVR)]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

2. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

3. Bykov, V.Yu., Burov, O.Yu., Hurzhii, A.M., Zhaldak, M.I., Leshchenko, M.P., Lytvynova, S.H. et.al. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii sferi Ukrainy : monohrafiia [Theoretical and methodological principles of informatization of education and practical implementation of information and communication technologies in the educational sphere of Ukraine: monograph] / V. Yu. Bykov, S. H. Lytvynova, V. I. Luhovyi (Eds). Kyiv: Komprynt. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718652/1/%21%21%21%21%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-2019.pdf [in Ukrainian].

4. Zhaldak, M.I., Morze, N.V. & Kuzminska, O.H. (2004). Profilne navchannia informatyky [Profiled training in computer science]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia №2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia: Zb. naukovykh prats – Scientific journal of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov. Series No. 2. Computer-oriented training systems: Collection of scientific papers, 1(8), 3-18. Retrieved from https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0947836c-231f-4cce-8b48-7cc7073f7ee3/content [in Ukrainian].

5. Semko, L. (2018). Vyvchennya informatyky na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Studying computer science based on a competency-based approach]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 169, 132–136. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713548/1/stattya%20Kropivnuzkiy%202018.pdf [in Ukrainian].

6. Lapinsky, V.V. Osoblyvosti planuvannya vchytelem osvitn′oho protsesu informatyky 10-ho klasu yak obov″yazkovo-vybirkovoho predmeta [Peculiarities of planning by a teacher of the educational process of computer science in the 10th grade as a compulsory-elective subject]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715555/1/pidshyvka193_194-2-3.pdf [in Ukrainian].

7. Lapinsky, V. V. & Semko, L. P. (2019). Metodychni aspekty vyvchennya informatyky v litseyi na rivni standartu [Methodological aspects of studying computer science in a lyceum at the standard level]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 177(1), 212–216. Retrieved from https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/247 [in Ukrainian].

8. Lapinsky, V.V. & Semko, L.P. (2020). Osoblyvosti planuvannya osvitn′oho protsesu informatyky yak obov'yazkovo-vybirkovoho predmeta [Peculiarities of planning the educational process of computer science as a compulsory-elective subject]. Komp'yuter u shkoli ta sim'yi - Computer in school and family, 3, 49–54. [in Ukrainian].

9. Samoylenko, N. I. & Semko, L.P. (2011). Osnovni zavdannya i realizatsiya profil′noho kursu informatyky v ramkakh informatsiyno-tekhnolohichnoho profilyu [Main tasks and implementation of the profile course of computer science within the framework of the information and technological profile]. Naukovi zapysky KDPU im. V. Vinnychenka – Scientific notes of the V. Vinnychenko Kyiv Polytechnic University, 98, 120-123. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5735 [in Ukrainian].

10. Mazur, N.P. (2014). Nova kontseptsiia profilnoho navchannia u starshii shkoli ta yii vplyv na pidhotovku maibutnikh vchyteliv informatyky [New concept of profile education in high school and its influence on training of future teachers of informatics]. Osvitolohichnyy dyskurs – Educational discourse, 1(5), 139–148. Retrieved from https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/87/94 [in Ukrainian].

11. Morze, N., Nanaieva, T. & Pasichnyk, O. (2022). Stan ta perspektyvy navchannia informatyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity Ukraini [Teaching computer science in general education in Ukraine: status and prospects]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools, 92(6), 1-20. Retrieved from https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5138 [in Ukrainian].

12. Kosovets, O., Soia, O. & Krupskyi, Ya. (2024). Metodyka navchannia informatyky u profilnii shkoli: analiz posibnykiv z vebtekhnolohii [Methods of teaching informatics in a specialised school: analysis of web technology textbook]. Matematyka, informatyka, fizyka: nauka ta osvita – Mathematics, Informatics, Physics: Science and Education, 1(1), 56-62. Retrieved from https://doi.org/10.31652/3041-1955-2024-01-08 [in Ukrainian].

13. Hryhoruk, P.M. & Maksymenko, V. A. (2025). Vykorystannia dydaktychnykh pryntsypiv pry vykladanni informatyky u konteksti novoi ukrainskoi shkoly [Use of didactic principles in teaching computer science in the context of the new Ukrainian school]. Nauka i tekhnika sohodni (Seriia «Pedahohika») – Science and Technology Today (Series “Pedagogy “), 5(46), 591-604. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-591-604 [in Ukrainian].

14. Dzhurylo, A. P. & Shparyk, O. M. (2019). ICT Competence for Secondary School Teachers and Students in the Context of Education Informatization: Global Experience and Challenges for Ukraine. Information Technologies and Learning Tools, 70(2), 43–58, Retrieved from http://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438

15. European Commission / EACEA/ Eurydice. (2022). Informatics Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c2fcfd3c-438e-11ed-92ed-01aa75ed71a1

16. Sampson, D,. Kampylis, P., Moreno-Leon, J. & Bocconi, S. (2025). Towards high-quality informatics K-12 education in Europe: key insights from the literature. Smart Learning Environments, 12(14), Retrieved from https://doi.org/10.1186/s40561-025-00366-5

17. Kremen, V., Topuzov, O., Liashenko, O., Malovanyi, Yu. &Zasiekina, T. (2023). Profilna serednia osvita: kontseptualni zasady dlia novoi ukrainskoi shkoly [The upper secondary education: conceptual foundations for the new Ukrainian school]. Visnyk NAPN Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 5(2), 1-8. Retrieved from https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201 [in Ukrainian].

18. Tverdokhlib, I.A. (2024). Doslidzhennia shliakhiv uprovadzhennia predmetu «Informatyka» v profilnu seredniu osvitu [Srudy on ways to introduce the subject "Informatics" into specialized secondary education] // Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską – The educational process in the conditions of wartime and post-war reconstruction of Ukraine with integration into the European community: monografia / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia (Eds); [Zespół autorski]. – [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów, (pp. 264-275). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744847/ [in Ukrainian].

19. Derzhavnyy standart profil′noyi seredn′oyi osvity vid 25.07.2024 r. № 851. Kabinet Ministriv Ukrayiny [State Standard of Specialized Secondary Education dated 07/25/2024 No. 851. Cabinet of Ministers of Ukraine.] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

20. Ramka tsyfrovoyi kompetentnosti hromadyan Ukrayiny [Digital Competence Framework for Ukrainian Citizens]. (n.d.). osvita.diia.gov.ua. Retrieved from https://osvita .diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

21. Typova osvitnya prohrama dlya 10-12 klasiv zakladiv zahal′noyi seredn′oyi osvity, yaki zabezpechuyut′ zdobuttya profil′noyi seredn′oyi osvity za akademichnym spryamuvannyam [Typical educational program for grades 10-12 of general secondary education institutions that provide specialized secondary education in an academic direction]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1 /zagalna%20 serednya/2025/06/25/top-dlya-10-12-kl-zzso-yaki-zabezp-zdob-prof-osvity-25-06-2025-1.pdf [in Ukrainian].

22. Kontseptual′ni zasady informatychnoyi osvitn′oyi haluzi [Conceptual principles of the information technology educational field]. (n.d.). mon.gov.ua. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-informaticnoyi-osvitnoyi-galuzi.pdf [in Ukrainian].

23. The Global Risks Report 2026. 21st Edition Insight Report. Retrieved from https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2026.pdf

24. Cost of a Data Breach Report 2025. Retrieved from https://www.bakerdonelson. com/webfiles/Publications/20250822_Cost-of-a-Data-Breach-Report-2025.pdf

25. Diya. Osvita. Kiberhihiyena ta onlayn-bezpeka. Symulyator [Action. Education. Cyberhygiene and online safety. Simulator]. (n.d.). osvita.diia.gov.ua. Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua/simulators/personal-cyberhygiene-simulator [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-057.87

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1809-1822

Гринь Ольга Валентинівна аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, http://orcid.org/0009-0006-3157-675X.

Повідайчик Оксана Степанівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, http://orcid.org/0000-0003-0048-6293.

ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Анотація. В умовах загострення глобальних екологічних проблем і посилення ролі освіти у забезпеченні сталого розвитку суспільства особливої актуальності набуває формування екологічної культури майбутніх учителів біології. Сучасні виклики вимагають оновлення змісту та технологій фахової підготовки педагогів, здатних інтегрувати екологічні цінності у професійну діяльність та освітню практику. У цьому контексті інноваційні технології розглядаються як ефективний інструмент модернізації екологічної підготовки у закладах вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування потенціалу інноваційних технологій у процесі формування екологічної культури майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти. У дослідженні проаналізовано роль інноваційних технологій у розвитку екологічної свідомості, екологічно відповідальної поведінки та професійної готовності майбутніх педагогів. Розкрито особливості використання технологій «розумного класу», еколого спрямованих онлайн-спільнот, гейміфікації, цифрових технологій та сучасних інформаційних систем. Обґрунтовано педагогічний потенціал віртуальних лабораторій, інтерактивних освітніх платформ і мобільних додатків, які забезпечують наочність, інтерактивність і сприяють глибшому розумінню екологічних процесів і явищ. Окрему увагу приділено можливостям застосування технологій штучного інтелекту як засобу персоналізації навчання та підвищення його ефективності.

Значне місце у статті відведено проєктній технології, розкрито її сутність, типологію та особливості застосування у підготовці майбутніх

учителів біології. Доведено, що системне використання інноваційних технологій сприяє поєднанню теоретичних екологічних знань із практичною діяльністю, формує досвід соціально відповідальної поведінки та активну громадянську позицію, що є важливою складовою екологічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: інноваційні технології, екологічна культура, майбутні вчителі біології, екологічна підготовка, цифрові технології, гейміфікація, проєктна технологія, штучний інтелект.

Hryn Olha postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University», Uzhhorod, http://orcid.org/0009-0006-3157-675X.

Povidaichyk Oksana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University», Uzhhorod, http://orcid.org/0000-0003-0048-6293.

THE POTENTIAL OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SHAPING THE ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Abstract. In the context of the intensification of global environmental problems and the growing role of education in ensuring the sustainable development of society, the formation of environmental culture in future biology teachers becomes particularly relevant. Contemporary challenges require the renewal of the content and technologies of professional teacher training aimed at integrating environmental values into professional activity and educational practice. In this regard, innovative technologies are considered an effective tool for modernising environmental education in higher education institutions.

The purpose of the article is to substantiate the potential of innovative technologies in the process of forming the environmental culture of future biology teachers in higher education institutions. The study analyses the role of innovative technologies in the development of environmental awareness, environmentally responsible behaviour, and professional readiness of future educators. The features of using smart classroom technologies, environmentally oriented online communities, gamification, digital technologies, and modern information systems are revealed. The pedagogical potential of virtual laboratories, interactive educational platforms, and mobile applications is substantiated, as they ensure visualisation, interactivity, and contribute to a deeper understanding of environmental processes and phenomena. Special attention is paid to the

possibilities of applying artificial intelligence technologies as a means of personalising learning and increasing its effectiveness.

A significant place in the article is devoted to project-based technology; its essence, typology, and features of application in the training of future biology teachers are revealed. It is proven that the systematic use of innovative technologies contributes to the integration of theoretical environmental knowledge with practical activity, forms experience of socially responsible behaviour and an active civic position, which constitute an important component of the environmental culture of the future teacher.

Key words: innovative technologies, environmental culture, future biology teachers, environmental training, digital technologies, gamification, project-based technology, artificial intelligence.

Вступ. Сучасна педагогічна освіта орієнтується на пошук ефективних технологій навчання, здатних забезпечити відповідність підготовки майбутніх фахівців актуальним суспільним запитам. Одним із таких запитів є необхідність формування екологічно відповідальної особистості, що зумовлює особливу увагу до екологічної складової професійної підготовки педагогів. У підготовці майбутніх учителів біології це набуває особливої актуальності, оскільки формування екологічної культури передбачає не лише засвоєння теоретичних знань про навколишнє середовище, а й розвиток здатності до відповідального ставлення до довкілля. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень мотивації студентів та їх активну позицію у досліджуваному процесі. У цьому контексті використання інноваційних технологій дозволяє активно залучати студентів до навчальної та практичної еколого-орієнтованої діяльності, дає змогу моделювати складні екологічні ситуації, стимулювати самостійну пізнавальну активність та розвивати компетентності, необхідні сучасному вчителю біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх учителів біології та формування їх екологічної культури досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці. Науковці В. Бондаренко, В. Гузь, А. Павленко, Л. Чистякова підкреслюють значення екологічної культури педагога, яка поєднує знання, цінності, мотивацію та практичні вміння. Особливу увагу приділено використанню інноваційних технологій, зокрема гейміфікації, проєктних технологій, віртуальної і доповненої реальностей, інтерактивних платформ та дистанційних курсів, які дозволяють стимулювати самостійну пізнавальну діяльність, моделювати складні екологічні ситуації та розвивати компетентності, необхідні сучасному вчителю (М. Білянська,

Д.Вербівський, Г.Гончаренко, Н.Грицай, М. Скиба, І. Сяська, М. Хроленко). Попри наявність широкого кола публікацій, питання практичного використання зазначених технологій у контексті екологічної підготовки майбутніх учителів біології потребує подальшого вивчення.

Метою статті є обґрунтування потенціалу інноваційних технологій у процесі формування екологічної культури майбутніх учителів біології у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день низка досліджень підкреслюють важливість інтеграції інноваційних технологій в еколого освітню практику вищої школи. Так, на думку М. Білянської, застосування інноваційних технологій в екологічній підготовці майбутніх педагогів дає змогу зробити процес навчання більш інтерактивним, наочним і доступним. Використання мультимедійних матеріалів, ігрових методів та інших сучасних технологій допомагає краще засвоїти матеріал і застосувати отримані знання на практиці [1].

Використання зазначених технологій дає змогу викладачам ефективніше візуалізувати екологічні процеси та явища, створювати інтерактивні карти, моделі та симуляції, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та викликає більший інтерес до вивчення екологічних проблем.

Поділяємо думку Д. Вербівського, що впровадження інноваційних технологій передбачає використання різних форм і методів навчання, зокрема проєктної та науково-дослідницької діяльності, віртуальних екскурсій та ігрових технологій. Такі підходи дозволяють не тільки підвищити мотивацію у процесі формування екологічної культури майбутніх вчителів біології, але й розвинути їхні творчі здібності, вміння працювати в команді та самостійно приймати рішення. Це особливо актуально в контексті сучасної системи освіти, де важливим показником якості освіти є не тільки обсяг набутих знань, а й ступінь розвитку ключових компетентностей, необхідних для життя в цифровому суспільстві [2].

Погоджуємось з позицією Г. Гончаренка і вважаємо, що впровадження інноваційних технологій у процес екологічної підготовки відіграє ключову роль у формуванні екологічної культури майбутніх педагогів. Це дозволяє не тільки поліпшити якість навчання, але й активно залучити молодь до вирішення актуальних екологічних проблем, що, в свою чергу, сприяє розвитку їх відповідальності та свідомого ставлення до навколишнього середовища [3].

Отже, аналіз наукових джерел демонструє, що використання інноваційних технологій у процесі формування екологічної культури майбутніх вчителів біології є важливим підходом, який сприяє розвитку відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища.

Досліджуючи практики успішного використання інноваційних технологій в екологічній освіті, зарубіжні науковці виокремлюють досвід впровадження системи «розумних» класів, які обладнані інтерактивними дошками та планшетами для кожного здобувача освіти. Ці пристрої дозволяють застосовувати передові методи навчання, зокрема віртуальні екскурсії до заповідників та національних парків, де у процесі формування екологічної культури здобувачі освіти можуть спостерігати за тваринним і рослинним світом та безпосередньо дізнаватися про проблеми охорони навколишнього середовища [4].

До інноваційних належать також еколого спрямовані онлайн-спільноти, які функціонують задля вивчення проблем навколишнього середовища. Такі об'єднання забезпечують учасникам можливість участі у реалізації масштабних екологічних ініціатив, зокрема посадки дерев, очищення водойм тощо. Участь у цифрових спільнотах сприяє поєднанню теоретичних екологічних знань із практичною діяльністю, що забезпечує перехід від навчання до реальних екологічно значущих дій. Це, у свою чергу, формує в майбутніх педагогів досвід соціально відповідальної поведінки та активної громадянської позиції. Таким чином, інтеграція інноваційних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів підвищує рівень їхньої екологічної свідомості та сприяє формуванню екологічної культури, необхідної для участі в розв'язанні глобальних екологічних проблем [5].

Зазначені приклади демонструють, що інтеграція інноваційних технологій у процес екологічної підготовки майбутніх вчителів біології може значно підвищити екологічну свідомість і підготувати їх до участі у вирішенні різноманітних проблем довкілля.

Серед низки інноваційних підходів особливу увагу привертає гейміфікація, яка дозволяє по-новому організувати освітній процес і активізувати студентів у засвоєнні знань та практичних навичок. Гейміфікація передбачає використання елементів комп'ютерних ігор у неігрових ситуаціях. Її метою є підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до вирішення практичних завдань, навчання новим видам діяльності. Упровадження гейміфікації стало одним із засобів оновлення традиційних мотиваційних механізмів, які в сучасних освітніх умовах потребують адаптації для забезпечення більшої ефективності навчання [6].

У цьому контексті важливим аспектом є системність підходу до гейміфікації, що передбачає організовану та цілісну інтеграцію ігрових елементів у навчальний процес. Так, дослідник К. Матвєєв обґрунтовує, що під системністю розуміються не епізодичні включення гри в структуру діяльності, а цілісний процес гейміфікованого супроводу цієї діяльності. Гейміфікація виявляється ефективною під час виконання рутинних

навчальних завдань і створює умови для корекції помилок без негативних наслідків для навчальних результатів. Якщо ж система навчання забезпечує необхідний результат, то гейміфікувати освітній процес не потрібно [7].

К. Бугайчук визначає гейміфікацію як спосіб використання ігрових елементів у неігровому контексті та вважає, що впровадження ігрових елементів в освітній процес поєднує такі елементи, як розповідь, виклик, відчуття контролю та майстерності, а також прийняття рішень у неігровому середовищі. У міру того, як педагоги інтегрують ігрові елементи в навчання, дослідження в цій галузі продовжують розвиватися. Хоча навчання з використанням ігрових елементів відрізняється від гри, спрямованої на вивчення певного поняття, вчителі можуть включати ігри у власні методики викладання [8]. Узагальнюючи наукові підходи вітчизняних дослідників, можна констатувати, що гейміфікація розглядається не як епізодичне використання ігрових елементів, а як цілісний метод організації освітнього процесу, спрямований на підвищення мотивації, залученості та активної позиції майбутніх учителів біології у процесі навчання. Науковці наголошують на доцільності застосування гейміфікації насамперед у рутинних і складних видах навчальної діяльності, де традиційні методи втрачають свою ефективність, а також підкреслюють її потенціал як безпечного середовища для проб і виправлення помилок без негативних наслідків для результатів навчання. Поділяючи означені підходи, вважаємо, що ефективність гейміфікації в освітньому процесі визначається не стільки кількістю ігрових елементів, скільки їхньою системною інтеграцією в педагогічну діяльність та відповідністю освітнім цілям. Гейміфікація є доцільною за умови наявності мотиваційних труднощів у здобувачів освіти, тоді як у випадках стабільної результативності навчальної системи її впровадження потребує зваженого й обґрунтованого підходу.

Розглянемо основні структурні елементи гейміфікації. До них належать:

1) компоненти, що включають рейтинги, шкали прогресу, рівні складності та інші індикатори досягнень;

2) механіки, які охоплюють виконання завдань, співпрацю, систему зворотного зв’язку, черговість дій, нагороди тощо. Застосування ігрових механік, запозичених із комп’ютерних ігор, у неігрових видах діяльності сприяє підвищенню мотивації, зосередженості на процесі виконання завдань, тривалості залучення до діяльності, а також збільшує ймовірність досягнення поставлених цілей [9];

3) динаміка, що відображає логіку розвитку подій, хронологію, послідовність дій та характер взаємодії між учасниками гейміфікованого процесу.

Отже, гейміфікація постає як цілісна система, що поєднує компоненти, механіки та динаміку й забезпечує цілеспрямований вплив на мотиваційну та діяльнісну сфери майбутніх учителів біології. Її ефективність визначається узгодженістю структурних елементів і педагогічною доцільністю їх використання в навчальному процесі, особливо в умовах виконання складних і рутинних навчальних завдань.

Узгодженість структурних елементів гейміфікації зумовлює необхідність поетапного підходу до проєктування гейміфікованої системи. У цьому контексті заслуговує на увагу підхід Д. Дічевої, Ч. Дічева, Г. Агрє, Г.Ангелової, які виокремлюють основні етапи побудови ігрової системи [10]. Так, першим етапом є постановка цілей, що визначають спрямованість гейміфікованої діяльності. Наступним кроком виступає визначення цільової поведінки учасників, зокрема прогнозування їхніх дій і побудова ідеального поведінкового шаблону з описом можливих ланцюжків дій. Важливим етапом є також аналіз цільової аудиторії, її мотивів і потреб, що забезпечує відповідність гейміфікаційної системи особливостям учасників. Подальша робота передбачає розробку структури гейміфікаційної системи, у межах якої кожен цикл залучення охоплює мотивацію до дії, її виконання та отримання зворотного зв'язку. Окрему увагу приділено добору й створенню ігрових елементів, які мають викликати позитивні емоції та підтримувати інтерес учасників до діяльності. Завершальним етапом є розподіл ролей і визначення відповідних привілеїв, що сприяє впорядкуванню взаємодії в межах гейміфікованого середовища [10].

В освітньому середовищі використовуються елементи гейміфікації, такі як рівні складності, бонуси, рейтинги тощо. Вони інтегруються в освітній процес або окремі його форми та методи (ділові ігри, мозкові штурми, кейс-стаді) для підвищення мотивації навчання. Основна відмінність полягає в принципах їх застосування. Наприклад, бали надаються лише за позитивний результат дії майбутніх учителів біології, а при помилках учасники отримують можливість повернутися назад і виправити помилку. Це знижує мотивацію уникнення невдач – студенти не бояться помилитися й отримати негативну оцінку. Бонуси надають певні привілеї, наприклад можливість задавати питання викладачеві під час іспиту, що сприяє задоволенню від навчального процесу. Рейтинги можуть як стимулювати, так і знижувати мотивацію, залежно від їх використання [10].

Отож, гейміфікація відкриває нові можливості використання цього інструменту. Наприклад, для підвищення мотивації можна використовувати рейтинг за окремими видами діяльності, в яких вони найбільш успішні, або рейтинг особистих досягнень. Однією з відмінностей гейміфікації від традиційних методів навчання є «забезпечення отримання постійного,

вимірюваного зворотного зв'язку від користувача, що забезпечує можливість динамічного коригування його поведінки, і, як наслідок, швидке освоєння всіх функціональних можливостей додатка, поетапне занурення користувача в більш деталізовані аспекти» [11].

Елементи гейміфікації забезпечують зворотний зв’язок і дозволяють здобувачам освіти оцінювати правильність власних дій, а також візуалізувати прогрес у навчальній діяльності. Поєднання цього підходу з сучасними освітніми платформами та онлайн-курсами створює умови для самостійного навчання та самовдосконалення, даючи майбутнім учителям біології можливість регулювати час і темп опанування матеріалу. Така інтеграція сприяє підвищенню гнучкості, мобільності та індивідуалізації навчання.

Сучасні освітні платформи та онлайн-курси пропонують різноманітні можливості для самостійного навчання та самовдосконалення. Доступність навчальних матеріалів у будь-який час і в будь-якому місці дозволяє майбутнім вчителям біології самостійно регулювати час і темп навчання. Це особливо важливо в сучасному світі, де гнучкість і мобільність відіграють важливу роль.

Необхідно також враховувати соціальну складову освітнього процесу. Використання соціальних мереж та онлайн-спільнот забезпечує можливість обміну знаннями, дискусії з питань навчання та отримання підтримки від викладачів. Така взаємодія формує відчуття приналежності до навчальної спільноти і створює додатковий стимул для підвищення мотивації здобувачів освіти.

Однією з найважливіших інновацій у сфері екологічної освіти є використання цифрових технологій та інформаційних систем. Віртуальні лабораторії, інтерактивні платформи та мобільні додатки дозволяють створювати навчальні матеріали нового покоління, які сприяють глибшому розумінню екологічних процесів. Наприклад, віртуальні екскурсії до заповідників, національних парків та інших природоохоронних територій дозволяють з різних куточків світу досліджувати унікальні екосистеми, не виходячи з приміщення.

Слід також підкреслити роль великих даних та штучного інтелекту в розвитку екологічної освіти. Технології віртуальної та доповненої реальності створюють можливості для моделювання складних навчальних сценаріїв, які демонструють вплив різних факторів на екосистеми та сприяють формуванню цілісного екологічного світогляду [12].

У сучасній освіті зростає роль проєктної технології як інноваційного підходу до навчання. Її особливістю є орієнтація на розвиток когнітивних здібностей, здатність студентів самостійно здобувати знання, орієнтуватися

в інформаційному просторі, узагальнювати та інтегрувати знання з різних джерел у процесі теоретичного та практичного навчання. Крім того, залучення майбутніх учителів біології до проєктної діяльності сприяє розвитку ініціативності, комунікативних, організаційних та творчих здібностей [13, с. 305].

На думку М. Хроленко, участь у проєктній діяльності дає змогу майбутнім учителям біології самовдосконалюватися та відкриває їм можливість вибрати свою особисту роль у структурі взаємовідносин учасників проекту (ідейний натхненник, виконавець, учасник, організатор) або ж обрати індивідуальну роботу, причому в цьому випадку виконавець проєкту поєднує в собі всі ролі. До найважливіших вимог для застосування проєктної технології належать: визначення проблеми, що має наукове та когнітивне значення і вимагає насамперед інтегрованих знань (що є особливо важливим для розуміння екологічних знань); теоретичне, когнітивне та практичне значення очікуваних результатів; самостійна когнітивна діяльність; структурування змістовної частини проєкту з поетапним узагальненням результатів; публікація отриманих результатів [14]. Поділяємо думку О. Семерні, Н. Казанішеної, О. Суховірського, З. Рудницької, які зазначають, що застосування проєктного методу сприяє реалізації низки педагогічних завдань, як-от:

інтенсифікація освітньо-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;

систематична інтеграція фахових завдань;

розвиток творчого потенціалу студентів;

розвиток навичок експериментальної та дослідницької діяльності;

формування інформаційної культури студентів;

реалізація соціальних вимог, зумовлених інформатизацією сучасного суспільства [15].

Застосування проєктної технології в освітньому процесі сприяє активізації навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої самостійності, творчого мислення та умінь вирішувати практичні завдання. Викладачі організовують діяльність студентів таким чином, щоб вони могли самостійно або у групах шукати рішення практичних та дослідницьких завдань, визначати цілі та завдання проєкту, а також співпрацювати у командах для досягнення спільного результату. Проєктна діяльність містить аналіз попереднього досвіду, розробку стратегії реалізації завдання, підготовку необхідних матеріалів, усунення недоліків і підготовку до представлення результатів. Завершальним етапом є презентація проєкту та оцінка ефективності роботи студентських команд, що сприяє розвитку компетентностей і формуванню навичок практичної діяльності [16].

У нашому дослідженні проєктна діяльність розглядається як технологія екологічної підготовки майбутніх вчителів біології, ефективність якої обґрунтовується низкою ключових характеристик. Насамперед вона орієнтована на самостійну діяльність студентів та передбачає застосування різноманітних методів і засобів, що базуються на інтеграції знань і навичок із різних галузей науки. Такі особливості відображають провідні принципи сучасної педагогіки та екології: самостійність у прийнятті рішень, усвідомлення внутрішніх мотивів і спонукань, що регулюють поведінку, а також міждисциплінарність і синтетичність змісту екології як науки [17].

На нашу думку, саме поєднання розвитку самостійності, практичних навичок та внутрішньої мотивації робить проєктну технологію особливо ефективним інструментом у підготовці майбутніх учителів біології, оскільки вона сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню цілісної компетентності та професійної самосвідомості.

У процесі реалізації проєктної технології ключову роль відіграє викладач, оскільки його діяльність зміщується від традиційної «передачі знань» до створення сприятливих умов для їх набуття здобувачами освіти. Це сприяє трансформації форми навчання – від пасивного сприйняття до активної участі студентів. Під час роботи над проєктом викладач виконує такі функції: допомагає та координує студентів у пошуку необхідних джерел інформації; сам виступає джерелом знань; організовує та супроводжує весь процес, заохочує і підтримує майбутніх учителів біології; забезпечує постійний обмін зворотним зв’язком, що гарантує успішну реалізацію проектної діяльності.

І. Сяська підкреслює, що вміння застосовувати проєктний метод є показником високої кваліфікації викладача при підготовці майбутніх учителів біології, прогресивності його професійної діяльності та орієнтації на творчий розвиток майбутніх педагогів.

При цьому ключового значення набуває вміння організовувати спільну діяльність зі студентами [18]. Такий підхід до діяльності викладача вимагає відповідних навичок організації та реалізації проєктного навчання, а саме: розуміння сутності проєктного навчання (основні характеристики, особливості, вимоги, цілі, актуальність технології); знання видів і типів проєктів; вміння скласти алгоритм роботи над проєктами; володіння навичками оцінки та аналізу проектних робіт. Водночас дослідники, які займаються цією проблемою, вважають, що в умовах такого інноваційного вирішення проблеми кардинально змінюються не тільки функції педагога, а й відносини в системі «викладач-студент».

У нашому дослідженні ми спираємося на загальноприйняту типологію проєктів, у якій виділяють п’ять основних типів.

1. Дослідницькі – потребують чітко продуманої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості та опрацьованих методів роботи.

2. Творчі – не мають заздалегідь детально визначеної структури спільних дій; вона формується в процесі роботи відповідно до кінцевого результату, логіки дій групи та інтересів учасників.

3. Ігрові – передбачають, що учасники беруть на себе певні ролі, визначені характером і змістом проєкту.

4. Інформаційні – орієнтовані на збір, аналіз і узагальнення інформації про конкретний об'єкт або явище; вони вимагають продуманої структури та можливості систематичного коригування під час роботи.

5. Практико-орієнтовані – результат діяльності учасників чітко визначений від самого початку і спрямований на соціально значущі інтереси. У межах екологічної підготовки майбутніх педагогів найбільш доречними, на нашу думку, є дослідницькі, інформаційні та практично-орієнтовані проєкти [19].

Ми обґрунтовуємо це припущення педагогічною ефективністю проєктів у процесі екологізації освітнього та виховного середовища підготовки майбутніх учителів. По-перше, вони орієнтовані на активні методи діяльності учасників, зокрема на самостійну пізнавальну роботу, яка може здійснюватися індивідуально, у парах або малих групах. По-друге, проєкти можуть використовуватися як у рамках опрацювання окремих тематичних модулів (поточні проєкти), так і під час підсумкової оцінки рівня навчання після завершення курсу (підсумкові проєкти). По-третє, вони надають можливість аргументувати та узагальнювати знання, набуті в процесі вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів. По-четверте, учасники можуть охоплювати широкий спектр тем і обирати ті, які відповідають їхнім інтересам та зацікавленості у певній проблемі. Вважаємо, що всі зазначені фактори в сукупності сприяють підвищенню мотивації до екологічної освіти, створюють умови для творчої співпраці між викладачами та майбутніми вчителями біології, стимулюють освоєння нових форм діяльності та сприяють реалізації освітнього процесу на засадах партнерства.

Висновки. Інноваційні технології мають значний потенціал для формування екологічної культури майбутніх учителів біології. Їхнє цілеспрямоване впровадження сприяє перетворенню екологічної підготовки на динамічний, особистісно значущий і соціально релевантний компонент професійної підготовки. Це забезпечує активну участь студентів у освітньому процесі, стимулює розвиток творчості та дослідницької компетентності, а також формує навички міждисциплінарної роботи та відповідального ставлення до навколишнього середовища. Перспективи

подальших досліджень пов'язані з вивченням ефективності інтеграції інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів біології, а також їхнього впливу на розвиток екологічної культури, мотивації до навчання та формування ключових професійних компетентностей.

Література

1. Білянська М. М. Методологічні підходи у підготовці майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2018. №2(173). С. 29–33.

2. Вербівський Д. С. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. №53. С. 30–33.

3. Грицай Н. Б. Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Полтава, 2016. 526 с.

4. Yang J., Pan H. Zhou,W. et al. Evaluation of smart classroom from the perspective of infusing technology into pedagogy. Smart Learn. Environ. 2018. №5(20).

5. Meng Y., Chung D., Zhang A. The effect of social media environmental information exposure on the intention to participate in pro-environmental behavior. PLoS One. 2023. Vol. 18(11). e0294577.

6. Арістова Н. О., Махович І.А. Розуміння змісту і сутності поняття «гейміфікація» у науковому педагогічному просторі України. Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка». 2024. №8(36). С. 1058-1070.

7. Матвєєв К. Понятійно категоріальний апарат застосування гейміфікації в освітньому процесі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2015. №1. С. 119–129.

8. Бугайчук К. Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги, недоліки. Дистанційна освіта України 2015: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19–20 листопада 2015 р.). Харків: ХАДІ, 2015. С. 39–43.

9. Dichev C., Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. №14(9).

10. Dicheva D., Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Educational Technology & Society. 2015. №18(3). P. 75–88.

11. Вербовецький Д. В., Олексюк В. П. Психолого-педагогічні аспекти використання середовища гейміфікації при підготовці майбутніх бакалаврів інформатики. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29445/1/73_Verbovetskuj_Oleksyk.pdf.

12. Федоренко О., Чала О. Технології штучного інтелекту, доповненої, віртуальної та змішаної реальностей в освітньому процесі: перспективи розвитку в Україні. Технології електронного навчання. 2024. №8. С. 74–82.

13. Миронюк Т. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів біології засобами інноваційних технологій в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2017. 324 с.

14. Хроленко М. В., Бурчак Т. С. Метод проєктів у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Студентський науковий вимір проблем природничо-математичної освіти в контексті інтеграції України до єдиного

європейського і світового освітнього простору: матер. IV всеукр. студ. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Глухів, 25 травня 2022 р.). Глухів, 2022. С. 169–171.

15. Семерня О. М., Казанішена Н. В., Суховірський О. В., Рудницька З. О. Project Based Learning as an effective approach to teaching biology in institutions of higher education in Podillia. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2023. Вип. 3(114). С. 212–228.

16. Бхіндер Н., Проценко П. Implementation of project based learning technology within the educational process of higher military institutions. ScienceRise: Pedagogical Education. 2022. № 4(49). С. 59–63.

17. Чайковська Г. Проектні технології як ефективний засіб формування екологічної культури студентів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 106–113.

18. Сяська І. Застосування проєктних технологій у підготовці сучасного вчителя для роботи в умовах Нової української школи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 53, Том 2. С. 306–310.

19. Костюченко Н. Ю. Використання проектної діяльності на заняттях з фізики і математики як засіб ефективного формування математичної компетентності фахівця. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2015. №43. С. 338–349.

References

1. Bilyanska, M. M. (2018). Metodolohiyni pidkhody u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv biolohii do ekoloho-pedahohichnoi diialnosti [Methodological Approaches in the Training of Future Biology Teachers for Ecological-Pedagogical Activities]. Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences, 2(173), 29–33 [in Ukrainian].

2. Verbivskyi, D. S. (2023). Innovatsiini tekhnolohii v zakladi vyshchoi osvity // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu [Innovative Technologies in Higher Education Institutions]. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 53, 30–33 [in Ukrainian].

3. Hrytsai, N. B. (2016). Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii v pedahohichnykh universytetakh [System of Methodological Preparation of Future Biology Teachers in Pedagogical Universities]. Dys. Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Poltava [in Ukrainian].

4. Yang, J., Pan, H., Zhou, W., et al. (2018). Evaluation of smart classroom from the perspective of infusing technology into pedagogy. Smart Learning Environments, 5(20).

5. Meng, Y., Chung, D., Zhang, A. (2023). The effect of social media environmental information exposure on the intention to participate in pro-environmental behavior. PLoS One, 18(11), e0294577.

6. Aristova, N. O., Makhovych, I. A. (2024). Rozuminnia zmistu i sutnosti poniattia «heymifikatsiia» u naukovomu pedahohichnomu prostori Ukrainy [Understanding the meaning and essence of the concept of "gamification" in the scientific pedagogical space of Ukraine]. Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series: Pedagogy, 8(36), 1058–1070 [Ukr].

7. Matvieiev, K. (2015). Poniatiĭno-kategoriialnyi aparat zastosuvannia heymifikatsii v osvitnomu protsesi [Conceptual and categorical apparatus for the application of gamification in the educational process]. Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy, 1. 19–129 [in Ukrainian].

8. Buhaĭchuk, K. L. (2015). Heymifikatsiia u navchanni: sutnist, perevahy, nedoliky [Gamification in learning: essence, advantages, disadvantages]. Distance education in Ukraine 2015. Kharkiv: KHADI, 39–43 [in Ukrainian].

9. Dichev, C., Dicheva, D. (2017) Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(9).

10. Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Educational Technology & Society, 18(3), 75–88

11. Verbovetskyi, D. V., Oleksiuk, V. P. (2015). Psykholohopedahohichni aspekty vykorystannia seredovyshcha heymifikatsii pry pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv informatyky [Psychological and Pedagogical Aspects of Using Gamification Environment in Training Future Bachelors in Informatics]. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29445/1/73_Verbovetskuj_Oleksyk.pdf [in Ukrainian].

12. Fedorenko, O., Chala, O. (2024). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu, dopovnenoi, virtualnoi ta zmishanoi realnosti v osvitnomu protsesi: perspektyvy rozvytku v Ukraini [Artificial Intelligence, Augmented, Virtual, and Mixed Reality Technologies in the Educational Process: Development Perspectives in Ukraine]. E-learning technologies, 8, 74–82 [in Ukr].

13. Myroniuk, T. M. (2017). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii v umovakh osvitnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of Health-Preserving Competence of Future Biology Teachers through Innovative Technologies in Higher Education]. Dys. Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Uman [in Ukrainian].

14. Hrolenko, M.V. (2022). Systema formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky: monohrafiia. Vydavnycho-vyrobnyche vyrobnytstvo «Mriia» [in Ukrainian].

15. Semernia, O. M., Kazanishena, N. V., Sukhovirskyi, O. V., Rudnytska, Z. O. (2023). Project Based Learning as an effective approach to teaching biology in institutions of higher education in Podillia. Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences, 3(114), 212–228 [in Ukrainian].

16. Bkhinder, N., Protsenko, P. (2022). Implementation of project based learning technology within the educational process of higher military institutions. ScienceRise: Pedagogical Education, 4(49), 59–63 [in Ukrainian].

17. Chaikovska, H. (2017). Proektni tekhnolohii yak efektyvnyi zasib formuvannia ekolohichnoi kultury studentiv [Project Technologies as an Effective Tool for Formation of Students' Ecological Culture] [in Ukrainian]. Scientific notes of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy, 3, 106–113 [in Ukrainian].

18. Syaska, I. (2022). Zastosuvannia proiektnykh tekhnolohii u pidhotovtsi suchasnoho vchytelia dlia roboty v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Use of Project-Based Technologies in Training Modern Teachers for the New Ukrainian School]. Current issues in the humanities, 53, 2. 306–310 [in Ukrainian].

19. Kostiuchenko, N. Yu. (2015). Vykorystannia proektnoi diialnosti na zaniatiakh z fizyky i matematyky yak zasib efektyvnoho formuvannia matematychnoi kompetentnosti fakhivtsia [The use of project activities in physics and mathematics classes as a means of effectively forming a specialist's mathematical competence]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 43, 338–349 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:37.011.3:316.61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1823-1835

Гуманкова Ольга Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті, Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-1294-8371

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті висвітлено проблему підготовки майбутніх вихователів до формування основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку. Обов'язковість вивчення англійської мови в закладах дошкільної освіти, задекларована положеннями Закону України «Про застосування англійської мови в Україні», орієнтує заклади вищої освіти на зосередженні уваги на пошуку оптимальних підходів до формування професійно-методичної компетентності майбутніх вихователів у сфері здійснення освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови. На основі аналізу теоретичних досліджень у сфері реалізації іншомовного навчання на ранньому етапі та досліджень у напрямі розвитку англомовної компетентності в діалогічному мовленні на початковому етапі вивчення іноземної мови автори визначають дієві шляхи формування професійних знань та вмінь здобувачів в контексті організації освітньої діяльності з формування основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку. Представлено компонентний склад англомовної компетентності у діалогічному мовленні, конкретизовано аспекти, які потребують розвитку на заняттях з англійської мови в закладах дошкільної освіти. Визначено шляхи та засоби, які дозволяють формувати професійно-методичні вміння майбутніх педагогів в аспекті розвитку основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні. Запропоновано завдання, які орієнтовано на розвиток умінь здобувачів ефективно планувати, реалізовувати розвиток англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку на заняттях з англійської мови. Виділено різні матеріали, які можуть бути засобом формування основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дошкільників, представлено алгоритм роботи для вихователя з відео матеріалами в процесі навчання діалогічного мовлення дітей. Результати дослідження можуть бути

корисними для викладачів закладів вищої освіти, які займаються питаннями підготовки вихователів до реалізації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови.

Ключові слова: англомовна компетентність у діалогічному мовленні, майбутні вихователі, діти дошкільного віку, англійська мова, професійно-методична підготовка, професійно-методичні вміння.

Gumankova Olga PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-1294-8371

PREPARATION OF THE PROSPECTIVE EDUCATORS FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN DIALOGICAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article highlights the problem of preparing prospective educators to form the basics of English language competence in dialogical speech in preschool children. The compulsory study of English language in preschool educational institutions declared by the provisions of the Law of Ukraine 'On the Use of the English Language in Ukraine,' guides higher educational institutions to focus on finding optimal approaches to developing the professional and methodological competence of prospective educators in the field of educational activities for teaching English to preschoolers. Based on the analysis of theoretical research in the field of early foreign language teaching and research in the field of the development of English language competence in dialogical speech at the initial stage of foreign language learning, the authors identify effective ways of developing the professional knowledge and skills of the students in the context of the realization of educational activities aimed at forming the basics of English language competence in dialogical speech in preschool children. The component structure of English language competence in dialogical speech is presented, and aspects that need to be developed in English language classes in preschool education institutions are specified. Ways and means are identified that allow the formation of professional and methodological skills of prospective teachers in terms of forming the basics of English language competence in dialogical speech. Tasks are proposed that are aimed at developing the skills of prospective educators to effectively plan and implement the development of English language competence in dialogical speech in preschool children in English language classes. Various materials have been identified that can be used to form the basics of English language competence in dialogical speech in preschoolers, and an

algorithm has been presented for teachers to work with video materials in the process of teaching children dialogical speech. The results of the study may be useful for teachers of higher educational institutions who are involved in training educators to teach English to preschool children.

Keywords: English language competence in dialogical speech, prospective educators, preschool children, English language, professional and methodological training, professional and methodological skills.

Постановка проблеми. Орієнтація освітньої системи у державі на створення умов для обов'язкового вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку, підтверджена прийняттям закону України «Про застосування англійської мови в Україні»[1], стає каталізатором підвищення уваги до підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти до реалізації освітньої діяльності у цьому напрямі. Важливості набуває ефективна підготовка майбутніх фахівців до формування у дошкільників основ англомовної комунікативної компетентності (АКК). Англомовна компетентність в діалогічному мовленні є компонентом АКК та потребує методично-коректного формування під час організації освітньої діяльності з дошкільниками у зазначеній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх вихователів до формування основ АКК у дітей дошкільного віку та до організації освітньої діяльності з навчання дошкільників іноземної мови знайшла відображення в дослідженнях С. Будака, О. Лободи, І. Мордоус, Н. Трофаїли, Т. Шкваріної та інших. Особливості формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні, в тому числі і на початковому етапі вивчення іноземної мови, розглянуто у наукових доробках О. Бігич, В. Колодязної, Н. Кочубей, В. Редька, С. Роман, В. Скалкіна, Т. Стародуб, В.Черниш та інших дослідників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на велику кількість досліджень у сфері підготовки майбутніх вихователів до формування основ АКК у дошкільників та організації відповідної освітньої діяльності, проблема розробки дієвих шляхів формування професійно-методичної компетнтності майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти в контексті організації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови, зокрема в аспекті ефективного розвитку основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей не втрачає актуальності.

Мета статті – визначення шляхів формування професійно-методичних знань та вмінь майбутніх вихователів, які дозволять їм методично-коректно формувати основи англомовної компетентності у діалогічному

мовленні у дітей дошкільного віку під час організації освітньої діяльності з навчання англійської мови у закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Виклад основного матеріалу. Державні освітні документи: Базовий компонент дошкільної освіти [2], програми розвитку дітей дошкільного віку «Дитина»[3] та «Я у світі» [10], орієнтують на досягнення стратегічної мети організації освітньої діяльності з навчання англійської мови дітей дошкільного віку - формування у них основ англомовної комунікативної компетентності (АКК). До мовленнєвого компонента зазначеної компетентності належить компетентність у діалогічному мовленні, яка визначається як «здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання» [4, с 302]. Під час організації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови в закладах дошкільної освіти (ЗДО) основними завданнями є: формування елементарних мовленнєвих вмінь діалогічного мовлення (ініціювання і закінчення діалогу, підтримки спілкування, використання елементарних мовленнєвих кліше, комбінування елементарних реплік згідно з комунікативними намірами тощо); базових декларативних та процедурних знань та основ комунікативних здібностей на яких, власне, і ґрунтується компетентність у діалогічному мовленні. [7; 8]. Дошкільники мають оволодіти елементарними вміннями реалізації діалогічного спілкування у межах тем та ситуацій спілкування, визначених чинними програмами для ЗДО. Відтак, цілеспрямоване формування та розвиток методичних знань та вмінь майбутніх вихователів в контексті розвитку основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку під час організації їх професійного навчання у закладі вищої освіти є одним із завдань, які мають бути вирішено під час реалізації їх професійно-методичної підготовки у напрямі організації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови.

У тематиці освітньої компоненти «Методика формування іншомовної компетентності в дітей дошкільного віку», яку засвоюють здобувачі другого магістерського рівня Житомирського державного університету імені Івана Франка виділено тему: «Розвиток основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дошкільників на заняттях з англійської мови в ЗДО». Теоретичний матеріал в межах цієї теми здобувачі отримують під час лекційного заняття, присвяченого формуванню у дошкільників компетентності у говорінні англійською мовою. Практичні навички та методичні вміння в контексті формування основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні здобувачі набувають на практичних заняттях відповідної тематики.

Пропонуємо зразок плану практичного заняття, складеного авторами з урахуванням досліджень [4; 5; 6; 7; 8; 9] як ілюстрацію практичних шляхів розвитку методичної компетентності майбутніх вихователів у сфері формування основ англомовної компетентності в діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку.

Практичне заняття по темі: Формування основ англомовної компетентності в діалогічному діалогічному мовленні у дошкільників.

Мета: Продовжити формувати обізнаність здобувачів з ключовими аспектами процесу формування компетентності у говорінні англійською мовою, формування основ англомовної компетентності в діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку; навчити конкретизувати аспекти, які потребують найбільшої уваги у ЗДО; сформувати прфесійно-методичні уміння організації навчання дошкільників англомовного діалогічного мовлення;

Професійна спрямованість: сформувати професійно-методичні вміння у здобувачів розвитку основ англомовної мовленнєвої компетентності в діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку.

Опорні поняття: Говоріння як вид мовленнєвої діяльності, компетентність у діалогічному мовленні (КДМ), мовленнєві вміння діало-=гічного мовлення, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні вміння, декларативні та процедурні знання, комунікативні здібності, комунікативні, психологічні та мовні особливості діалогічного мовлення, уміння діалогічного мовлення, формування основ елементарної англомовної мовленнєвої компетентності в діалогічному мовленні, функціональні види діалогів, індуктивний підхід, дедуктивний підхід, діалогічна єдність, репліка, ініціативна репліка, реактивна репліка, діалог-зразок, автентичні аудіо та відео матеріали.

План.

1. Говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Характеристики та форми говоріння.
2. Загальна характеристика англомовної компетентності в діалогічному мовленні.
3. Мета навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови в ЗДО. Функціональні типи діалогів, які підлягають засвоєнню дошкільниками.
4. Етапи формування компетентності в діалогічному мовленні. Підходи до навчання діалогічного мовлення та відповідні їм вправи.
5. Засоби формування компетентності у діалогічному мовленні дітей дошкільного віку.

6. Контроль рівня сформованості компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку.

Завдання для виконання.

1. Опрацюйте конспект лекцій, методичні джерела.
2. Підготуйтесь до обговорення питань, винесених у план практичного заняття.
3. Охарактеризуйте основні підходи до навчання діалогічного мовлення, відповідні кожному підходу етапи та вправи, які використовуються на кожному із зазначених етапів.
4. Виявіть підхід, який є оптимальним для навчання дошкільників діалогічного мовлення, аргументуйте свою точку зору.
5. Працюючи в групах, проаналізуйте фрагмент заняття англійської мови та випишіть вправи та завдання, які спрямовані на розвиток КДМ у дошкільників.
6. Змоделюйте фрагменти занять з розвитку основ КДМ у дошкільників, проведіть їх для інших студентів групи (оберіть одну з програних тем).

Фрагмент для аналізу

Вихователь: Come in, boys and girls. Our friend Teddy has brought us different food. Teddy, what have you got? Look and name. (Вихователь показує малюнки, діти називають, що на них зображено. Навчання діалогічного мовлення відбувається після того, як діти вже засвоїли ЛО по темі).

This is cheese, sausage, bread, butter, soup, salad, chicken, pizza, cake.

Вихователь:Teddy, what do you like to eat?

Ведмежатко Теді: I like to eat cheese and bread.

Вихователь: Take, please. Eat please.

Ведмежатко Теді: Thank you.

(Вихователь, програє уявний діалог з ведмежатком, змінюючи голос та перекладає всі фрази).

Вихователь: Діти, щоб спитати англійською мовою «Що ти любиш їсти?» слід сказати What do you like to eat? Repeat after me. Let's play the game "Roll a ball". Roll the ball and repeat the question. (Діти котять м'яч по колу та повторюють запитання).

Вихователь: Let's play another game. "Magic bag". Take the picture from the bag. Teddy will ask you and you will answer. (Ведмежатко підходить до кожної дитини та задає запитання What do you like to eat? діти відповідають та називають продукт, який вони витягли із торбинки).

Вихователь: А зараз давайте пригостимо Теді та дамо йому те, що в нас є. Let's play the game "Treat our Teddy". Treat Teddy with food that you

have. (Вихователь підносить іграшку до кожної дитини, діти дають малюнки та повторюють фразу

Take, please. Eat please. Ведмедик дякує.)

Вихователь: Now let's play the game "Two circles". Children make two circles. Stand face to face. Move, ask and answer. (Діти стають у два кола, одне коло всередині іншого. Діти зовнішнього кола стають обличчям до дітей внутрішнього кола і, рухаючись, розпитують своїх товаришів про їх улюблену їжу та відповідають на запитання дітей із внутрішнього кола. Після кожного обміну репліками діти із зовнішнього кола зсуваються на одне місце, таким чином відбувається зміна партнерів).

Вихователь: Now, role play the situation. You have a foreign guest. Offer him his favorite food. Ask and answer. Choose the pictures. (Вихователь перекладає завдання.

Діти працюють в парах та програють діалог, обираючи малюнки та продукти на власний розсуд)

Поточні контрольні запитання

1. Що означає поняття: «говоріння в контексті мовленнєвої діяльності»?
2. Як відбувається породження усного мовленнєвого висловлювання з точки зору психології?
3. Які мовленнєві навички складають операційний рівень говоріння?
4. Які якості говоріння як мовленнєвого уміння?
5. Які психофізіологічні механізми говоріння? Вкажіть шляхи врахування цих механізмів у процесі навчання.
6. Що означають поняття «компетентність у діалогічному мовленні», «складові компетентності у діалогічному мовленні?
7. Яка мета навчання англомовного діалогічного мовлення дошкільників згідно програмних вимог?
8. Якими складовими КДМ, мають оволодіти діти під час вивчення англійської мови в ЗДО?
9. Які комунікативні, психологічні та мовні особливості діалогічного мовлення та шляхи їх врахування в процесі організації іншомовного навчання?
10. Якими функціональними типами діалогів згідно програм для ЗДО мають оволодіти дошкільники? Наведіть зразки таких діалогів
11. Які основні підходи до навчання діалогічного мовлення, відповідні кожному підходу етапи та вправи, що використовуються на кожному із зазначених етапів?
12. Які засоби навчання є актуальними для використання в процесі формування основ англомовної КДМ дошкільників?

13. Яким чином здійснюється контроль рівня сформованості КДМ у дошкільників?

Поточні контрольні завдання.

1.Запропонуйте вирішення методичних задач.

Методичні задачі.

1. Запропонуйте власну комунікативну ситуацію для навчання дошкільників діалогічного мовлення по темі по темі “Toys”.

2. Запропонуйте ігрові завдання для навчання дошкільників діалогічного мовлення, на основі індуктивного підходу, враховуючи той факт, що діти мають в результаті скласти мікро-діалог:

Ch1: Have you got a pet?

Ch2: Yes, I have. I have got a dog. Have you got a pet?

Ch1: Yes, I have. I have got a cat.

3. Запропонуйте ігрові завдання для навчання дошкільників діалогічного мовлення, на основі дедуктивного підходу, беручи за основу мікро-діалог

- Waiter!
- Good morning. May I take your order?
- Yes. I’d like pizza.
- Here you are.
- Thank you.

4. Запропонуйте ігрові вправи для навчання дошкільників діалогічного мовлення на основі використання фрагмента навчального мультфільма, враховуючи методичні етапи роботи з відеоматеріалами (допереглядовий, переглядовий, післяпереглядовий)

- May I help you.
- Yes, please. I want this car. How much is it?
- It’s 5 dollars.
- Here’s 5 dollars.
- Take it.
- Thank you.

5. Уявіть, що ви плануєте використати автентичний вірш “ What is the weather like today?" з метою розвитку КДМ у дошкільників. Визначте послідовність своїх дій, запропонуйте відповідні завдання для дітей.

What is the weather like today?

Can you say? Can you say?

What is the weather like today?

It’s sunny! It’s sunny today! (…. It’s hot! ….It’s raining! ….It’s snowing!)

Let’s go and play! [11].

Алгоритм роботи вихователя в контексті використання автентичних відеоматеріалів для навчання дошкільників англомовного діалогічного мовлення (до завдання 4).

1.Підготовка вихователя до роботи

Зміст: відбір відеоматеріалу, визначення його відповідності темі, віковим особливостям дошкільників, наявність діалогу-зразка, який підлягає вивченню, відповідність рівню іншомовного розвитку дітей. Визначення послідовності ігрових завдань. Відбір засобів навчання.

2. Допереглядовий етап

Зміст: підготовка дітей до сприйняття автентичного відеоматеріалу. Активізація життєвого та мовного досвіду дітей в певній ситуації та темі, зняття мовних труднощів та надання завдання для перевірки розуміння загального змісту відеоматеріалу. (Зразки завдань: Look and guess; Look and predict; Watch and say; Look at the stills and name; Look and answer; Watch and answer the questions; Watch and choose the right picture)

3. Переглядовий етап

Зміст: привернення уваги дітей до конкретних частин діалогу-зразка та навчання їх відтворювати на рівні окремих реплік та діалогічних єдностей . (Зразки завдань: Watch and complete; Watch and substitute; Watch and restore the replies; Watch and fill in; Watch and restore the missing parts of the dialogue; Watch and put the parts of the dialogue into the right order; Watch and finish one-sided dialogue.)

4. Післяпереглядовий етап

Зміст: орієнтування дітей на репродуктивне та продуктивне опрацювання діалогу-зразка. (Зразки завдань: Silent viewing; Dub video; Watch the beginning and suggest your own ending; Pair up for the situation; Role play the situation; Imagine and create…)

2.Виконайте тест.

Тест 1.Діалог це

а) процес мовленнєвої взаємодії двох учасників спілкування

б)процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування

в) процес мовлення однієї людини

г) процес висловлювання однієї особи

д) виступ перед аудиторією

2. Мета навчання діалогічного мовлення в ЗДО

а) навчити дошкільників спілкуватись ІМ

б) навчити дошкільників ставити запитання англійською мовою

в) сформувати основи англомовної мовленнєвої компетентності в діалогічному мовленні

г) навчити дітей реагувати на запитання

д) навчити дітей складати діалоги по темах, включених до програми
3. Структурною одиницею діалога є
а) речення
б) фраза
в) репліка
г) висловлювання
д) текст
4. Діалогічна єдність це –
а) сукупність будь-яких реплік
б) сукупність реплік, що характеризується структурною, семантичною завершеністю
в) сукупність речень, пов'язаних за змістом
г) сукупність фраз по одній темі
д) сукупність усталених виразів
5. Функціональні типи діалогів, які підлягають вивченню в ЗДО
а) діалог-розпитування, діалог-домовленість
б) діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог етикетного характеру
в) діалог-домовленість, діалог етикетного характеру, діалог-дискусія
г) діалог етикетного характеру, діалог-розпитування та діалог-дискусія
д) діалог-дискусія, діалог-домовленість
6. Згідно підходу навчання діалогічного мовлення на основі діалогу-зразка послідовність дій вихователя наступна:
а) ознайомлення з діалогом-зразком, розучування реплік діалогу-зразка, відтворення діалогу-зразка, складання власних діалогів
б) ознайомлення з реплікою та реакцією на неї, оволодіння діалогічною єдністю, об'єднання кількох діалогічних єдностей в межах комунікативної ситуації, створення власних мікродіалогів
в) оволодіння мікродіалогом, створення власних діалогів у конкретній ситуації спілкування
г) ознайомлення з ініціативною та реактивною репліками, об'єднання ініціативних та реактивних реплік у мікродіалог
д) ознайомлення з мікродіалогом, створення власного діалогу за зразком
7.Згідно підходу до навчання діалогічного мовлення «знизу вверх» послідовність дій вихователя наступна:
а) ознайомлення з діалогом-зразком, розучування реплік діалогу-зразка, відтворення діалогу-зразка, складання власних діалогів
б) ознайомлення з реплікою та реакцією на неї, оволодіння діалогічною єдністю, об'єднання кількох діалогічних єдностей в межах комунікативної ситуації, створення власних мікродіалогів

в) оволодіння мікродіалогом, створення власних діалогів у конкретній ситуації спілкування
г) ознайомлення з ініціативною та реактивною репліками, об'єднання ініціативних та реактивних реплік у мікродіалог
д) ознайомлення з мікродіалогом, створення власного діалогу за зразком
8. Навчання діалогічного мовлення по темі відбувається
а) на першому підциклі занять по темі
б) на другому підциклі занять по темі
в) на третьому підциклі занять по темі
г) на четвертому підциклі занять по темі
д) наприкінці тематичного циклу занять
9. На етапі ознайомлення дошкільників із діалогом зразком використовуються
а) рецептивні вправи
б) репродуктивні вправи
в) рецептивно-репродуктивні вправи
г) продуктивні вправи
д) комунікативні вправи
10. На етапі створення діалогів у комунікативній ситуації використовуються
а) рецептивні вправи
б) репродуктивні вправи
в) рецептивно-репродуктивні вправи
г) продуктивні вправи
д) мовні вправи

Ключі: 1-б, 2-в, 3-в, 4-б, 5-б, 6-а, 7-б, 8-б, 9-а, 10-г.

Завдання для самостійної роботи

1. У методичному портфоліо формалізуйте компонентний склад англомовної компетентності в діалогічному мовленні; визначте аспекти, які потребують особливої уваги у ЗДО.

2. Проаналізуйте програмні вимоги та визначте цілі та зміст формування основ КДМ у дошкільників.

Наведіть зразки різних типів діалогів засвоєння яких має відбутись під час організації вивчення дошкільниками різних програмних тем. Створіть відповідну таблицю.

3. Розробіть фрагменти занять з англійської мови для ЗДО, спрямовані на розвиток основ КДМ у дошкільників, включіть відповідні матеріали у своє методичне портфоліо.

4. Створіть каталог автентичних матеріалів (віршів, пісень, мульт-фільмів), які можуть бути використані під час організації навчання

дошкільників англомовного діалогічного мовлення в контексті вивчення тем, передбачених програмами для ЗДО.

5. У методичному портфоліо продовжить ведення термінологічного словника, надайте визначення понять: говоріння як вид мовленнєвої діяльності, компетентність у діалогічному мовленні (КДМ), функціональні види діалогів, індуктивний підхід, дедуктивний підхід, діалогічна єдність, репліка, ініціативна репліка, реактивна репліка, діалог-зразок.

Висновки: Зазначена послідовність завдань сприяє ефективному формуванню методичних знань здобувачів щодо проблеми формування основ англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дітей дошкільного віку, оптимізує формування професійно - методичних вмінь у майбутніх вихователів в контексті планування та організації формування основ зазначеної компетентності під час реалізації освітньої діяльності з навчання дошкільників англійської мови. Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій для вихователів, які здійснюють освітню діяльність з навчання дошкільників іноземної мови у ЗДО щодо формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні у дошкільників.

Література:

1. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20 (дата звернення 20.01.2026).

2. Базовий компонент дошкільної освіти (МОН України). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf(дата звернення 20.01.2026).

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних факультетів / Бігич О. Б. та ін.; за заг. ред.. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Методика навчання англійської мови дітей дошкільного віку : навч. посібник /Н.С. Барбелко. Житомир : Вид-во ЖДУ І. Франка, 2009. 236 с.

5. Методика навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах та початковій школі :навчально-методичний посібник / Скребкова-Пабат М.А, Фінчук Г.В . Львів : «Новий світ – 2000», 2023. 200 с.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro zastosuvannia anhliiskoi movy v Ukraini» [Law of Ukraine “On the Use of the English Language in Ukraine”]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20 (data zvernennia 20.01.2026). [in Ukrainian].

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (MON Ukrainy) [Basic Component of Preschool Education]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf(дата zvernennia 20.01.2026). [in Ukrainian].

3. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh fakultetiv [Methods of teaching foreign

languages and cultures: Theory and practice: Textbook for students of classical, pedagogical and linguistic faculties]/ Bihych O. B. ta in.; za zah. red.. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 s. [in Ukrainian].

4. Metodyka navchannia anhliiskoi movy ditei doshkilnoho viku : navch. posibnyk [Methods of teaching English to preschool children: Textbook]/N.S. Barbelko. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU I. Franka, 2009. 236 s. [in Ukrainian].

5. Metodyka navchannia inozemnoi movy u doshkilnykh navchalnykh zakladakh ta pochatkovii shkoli :navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods of teaching a foreign language in preschool institutions and primary school: Teaching-methodological manual] / Skrebkova-Pabat M.A, Finchuk H.V . Lviv : «Novyi svit – 2000», 2023. 200 s. [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 37.014.3:37.016:37.091.313

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1836-1848

Гуцало Людмила Вікторівна кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри всесвітньої історії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-2627-3520

Маркевич Оксана Валентинівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-0457-8697

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА ЯК ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Сучасний освітній процес спрямований на демократизацію взаємовідносин учителя і учня. Це відображається у сучасних підходах до навчання і позакласної роботи: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, встановленні «суб'єкт-суб'єктних» відносин, використанні активних методів навчання для розвитку ініціативності, активізації пізнавально-навчальної діяльності здобувачів освіти та розкриття їх творчої особистості.

Педагогіка співробітництва є важливою концептуальною основою Нової української школи, де особлива увага приділяється створенню ефективної співпраці учасників освітнього процесу.

У статті проаналізовано основні аспекти реалізації педагогіки співробітництва як технології навчання під час вивчення історії та громадянської освіти, позакласній роботі в закладах загальної середньої освіти.

Підкреслено, що застосування педагогіки співробітництва в освітньому процесі сприяє вихованню всебічно розвиненої, інтелектуальної особистості, зорієнтованої на загальнолюдські цінності, розкриттю потенціалу особистості учнів, їх здібностей. Авторками обґрунтовано, що методологічною засадою впровадження педагогічної технології навчання у співробітництві є суб'єкт- суб'єктна модель взаємодії у освітньому процесі. Проаналізовано динаміку становлення діяльності вчителя та учнів.

Висвітлено приклади завдань для колективної співпраці при вивченні історії та громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти. Окреслено функції вчителя історії та громадянської освіти під час освітнього

процесу, які полягають у формуванні ключових компетенцій учнів, з одного боку, та у розвитку в здобувачів освіти розуміння ідей педагогіки співробітництва – з іншого.

Педагогічні спостереження свідчать, що співпраця на уроках історії та громадянської освіти, позаурочній роботі сприяє максимальному розвитку навчальних здібностей учнів та забезпеченню розумового контакту між ними та вчителем.

Ключові слова: педагогіка співробітництва, педагогіка партнерства, співпраця, вчитель, учні, Нова українська школа, освітній процес, учасники освітнього процесу, позакласна робота.

Hutsalo Liudmyla Viktorivna PhD in History, Associate Professor, Head of the Department of World History, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-2627-3520.

Markevych Oksana Valentynivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor at the Department of World History, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-0457-8697

IMPLEMENTATION OF COOPERATIVE EDUCATION AS A TEACHING TECHNOLOGY IN THE STUDY OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION

Abstract. The modern educational process is aimed at democratizing the relationship between teacher and student. This is reflected in modern approaches to teaching and extracurricular activities: creating a favorable atmosphere of cooperation, establishing “subject-subject” relationships, using active teaching methods to develop initiative, stimulating cognitive and educational activities of students, and revealing their creative personalities.

Pedagogy of cooperation is an important conceptual foundation of the New Ukrainian School, where special attention is paid to creating effective cooperation between participants in the educational process.

The article analyzes the main aspects of implementing cooperative pedagogy as a learning technology during the study of history and civic education, and extracurricular work in secondary education institutions.

It is emphasized that the application of cooperative pedagogy in the educational process contributes to the upbringing of a comprehensively developed, intellectual personality, oriented towards universal human values, and the disclosure of the potential of students' personalities and their abilities. The authors substantiate that the methodological basis for implementing the

pedagogical technology of collaborative learning is the subject-subject model of interaction in the educational process. The dynamics of the formation of the teacher's and students' activities are analyzed.

Examples of tasks for collective cooperation in the study of history and civics in secondary education institutions are highlighted.

The functions of a history and civic education teacher during the educational process are outlined, which consist in forming key competencies of students, on the one hand, and in developing in students an understanding of the ideas of cooperative pedagogy, on the other.

Pedagogical observations show that collaboration in history and civics lessons and extracurricular activities contributes to the maximum development of students' learning abilities and ensures mental contact between them and the teacher.

Keywords: pedagogy of cooperation, pedagogy of partnership, cooperation, teacher, students, New Ukrainian School, educational process, participants of the educational process, extracurricular work.

Постановка проблеми. Реформування системи вітчизняної освіти висуває нові соціальні вимоги до системи шкільної освіти. Заклади загальної середньої освіти повинні формувати ключові компетентності, досвід самостійної діяльності та особистої відповідальності учнів, що і визначає сучасну якість змісту освіти. Підвищення якості освіти має здійснюватися через відбір змісту освіти, вдосконалення форм і методів навчання, упровадження освітніх технологій, які сприятимуть формуванню комплексу особистісних якостей здобувачів освіти.

Сучасний освітній процес спрямований на демократизацію взаємовідносин учителя і учня. Це відображається у сучасних підходах до навчання і позакласної роботи: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, встановленні «суб'єкт-суб'єктних» відносин, діалогізованому спілкуванні з учнями, а не монологічному викладі матеріалу з боку вчителя, використанні активних методів навчання для розвитку ініціативності, активізації пізнавально-навчальної діяльності здобувачів освіти та розкриття їх творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до теоретичних і практичних питань організації педагогіки співробітництва. Суть, ключові принципи партнерської взаємодії в умовах Нової української школи, комплексний аналіз поняття педагогічного партнерства висвітлюють у своїх працях В. Ковальчук, Т. Ковбасюк, Л. Петренко, О. Пометун, О. Топузов, Л. Тищенко, О. Федоренко та ін.

Використання на уроках історії та громадянської освіти окремих технологій колективного способу навчання (групова робота, метод проєктів, рольові та ділові ігри тощо), які стимулюють партнерство, взаємодію відображені у працях К.Баханова, П.Горностая, О.Маркевич, Т.Ремех, О. Пометун, Т. Ткаченко, Т. Соловйової та О. Ткаченко та ін.

Попри значну кількість публікацій тематика реалізації педагогіки співробітництва як технології навчання при вивченні історії та громадянської освіти залишається актуальною.

Мета статті – розкрити сутність педагогіки співробітництва як технології навчання та проаналізувати особливості її реалізації на уроках історії, громадянської освіти та в позакласній роботі.

Виклад основного матеріалу.

Розбудова системи якості освіти актуалізує потребу застосування основних положень педагогіки партнерства в Новій українській школі.

У нормативно-правових документах, зокрема Законах України «Про освіту» (2017) [16] та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [17], у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024) [18], зазначається, що однією із ключових ознак внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО є партнерська взаємодія.

Педагогіка співробітництва має ряд переваг перед традиційним навчанням. Дана технологія передовсім дає можливості розкрити потенціал особистості учня, набути досвіду колективної співпраці, розвивати його здібності, сприяє розвитку навичок міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Дослідниця Т. Ковбасюк зазначає, що «педагогіка партнерства відкриває шлях до справжньої демократії в освіті, де кожен учасник відчуває свою роль та відповідальність. … Це важливий крок у створенні освітнього середовища, де гуманність та творчий підхід є на першому плані, а різниця в досвіді і знаннях стає джерелом збагачення» [6, с. 644].

Співробітництво на уроках історії та громадянської освіти має свої особливості. Передовсім – це колективно-індивідуальне мислення, коли усі учні класу задіяні в роботі під керівництвом учителя. Під час такої роботи відбувається ефективна взаємодія, обмін інформацією і між ними, і з учителем, тобто співробітництво. Саме у багатосторонній комунікації між суб'єктами навчання учасники більш відкриті, активні.

Будуючи освітній процес на засадах педагогіки партнерства, вчитель не використовує у своїй методиці примушення до навчання та не домінує. Створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу залежать передовсім від виключення будь-яких проявів влади педагога над учнями. Учитель не лише створює комфортну атмосферу розмови,

взаємодії, а й підтримує, створює умови для розкриття особистісних якостей учня, враховуючи його індивідуальні особливості, чи то на уроці, чи то в позакласних заходах [5, с.32].

Одним із основних етапів співпраці учнів і вчителя є практична реалізація поставлених завдань.

Аналізуючи динаміку становлення діяльності вчителя та учнів можна виділити основні її етапи. На першому етапі – «залученні до діяльності» розподіляються дії між педагогом та дітьми. Другий етап – «узгоджується діяльність учнів з учителем», а саме: саморегулюючі, самоорганізовані, самоспонукальні дії учнів. І останній, третій – партнерство – суб'єкт-суб'єктна взаємодія в удосконаленні освоєння діяльності [20, с.22].

Навчання у співробітництві – це модель роботи в малих, взаємозалежних групах, де учні об'єднані спільним завданням, що вимагає взаємодії та взаємодопомоги, аби кожен досяг успіху. Але при цьому кожен із них є достатньо самостійним в оволодінні матеріалом.

На уроках взаємодія, взаємонавчання учнів може здійснюватися не тільки в групах, але й у парах-трійках. Така робота може бути як окремий самостійний метод навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, який допомагає розвинути в учнів комунікативні та інші вміння і навички.

Учні розуміють, що успіх команди залежить від роботи кожного з них, і вони працюють для досягнення спільної мети, результату. Кожен член групи відповідає за свою частину роботи, що сприяє самостійності та залученості всіх. Вони обговорюють, пояснюють, слухають, переконують одне одного, що поглиблює розуміння навчального матеріалу з історії та громадянської освіти.

Важливим моментом є власне й поділ на окремі групи учнів класу. Він має відбуватися під наглядом учителя аби уникнути ситуації створення або виключно сильних, або ж слабких за рівнем знань груп. Оптимальний склад учнівської групи – 3-6 осіб. Такий кількісний склад групи дозволить задіяти до спільної роботи всіх її учасників і унеможливить бездіяльність частини учнів через неможливість проявити себе при надмірній активності інших учасників великої учнівської групи. Саме така кількість учнів групи дозволить кожному її члену зробити чітко визначений внесок у виконання задання [19, с. 277]. Окрім того, важливою є психологічна сумісність у кожній групі, оскільки це сприяє швидкому узгодженню дій команди, створенню позитивної атмосфери при виконанні спільного завдання і є визначальним чинником у формуванні груп для навчальної роботи.

У кожній учнівській групі отримані завдання розподіляються між усіма учасниками з урахуванням індивідуальних можливостей учнів та бажанням шукати відповідь на те чи інше навчальне завдання/питання.

За групової організації навчальної діяльності вчитель опосередковано керує роботою усіх учнів, спрямовує діяльність кожної групи через завдання. Контроль з боку вчителя є обов'язковим, аби уникнути труднощів у з'ясуванні внеску конкретного учасника групи у виконанні поставленого завдання з історії чи громадянської освіти.

Наприклад, можна запропонувати групам під час уроків узагальнення та систематизації знань чи опрацювання історичних портретів діячів скласти перелік п'яти рис, притаманних цим особистостям, і представити однокласникам із обґрунтуванням і прикладами. Так, узагальнюючи знання за розділом «Давня Греція та її сусіди» (6 клас) можна запропонувати роботу над постатями Солона, Пісістрата, Клісфена, Перікла, Александра Македанського. У 7 класі при узагальненні знань за розділом «Виникнення та становлення Руси» – князів Олега, Ігоря, Святослава та княгині Ольги тощо.

У контексті таких уроків можна запропонувати написати секан: 1) ім'я правителя/правительки; 2) два прикметники, якими можна охарактеризувати історичну постать; 3) три дієслова, що передають напрями її внутрішньополітичної діяльності; 4) коротке речення, що виражає ваше ставлення до діяча чи діячки; 5) образне ім'я, яке уособлює досягнення цієї постаті. Можна запропонувати створити макет блогу діяча/діячки з трьома мінідописами від їхнього імені про найвизначніші події їх правління [21, с. 40].

У старших класах, при вивченні історичних процесів і явищ, зосереджуємося й на постатях, які творили історію, тому теж можна використовувати такого роду завдання («Історія в обличчях») [3, с.805-806; 7, с.1787-1788]. Це ще й сприятиме підготовці до НМТ.

Серед завдань для колективної співпраці на уроках історії під час вивчення тієї чи іншої теми можна запропонувати аналіз історичних документів [7, с.1785]; визначення причинно-наслідкових зав'язків історичних подій та явищ, пошук у поданому їх описі навмисно пропущеної інформації; оцінки характеру явищ та врахування уроків із історичного минулого тощо [3, с. 806].

Останнім часом на уроках історії та громадянської освіти активно застосовується метод аналізу ситуацій – кейс-метод (case-study). За допомогою якого учні, зокрема старшокласники, вчаться умінню вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, самостійно мислити, брати участь у дискусіях, працювати в команді.

На уроці розглядається конкретний випадок, ситуація, який учні аналізують та працюють над вирішенням проблеми [4, с. 19, 40]. Кейси можуть бути представлені здобувачам освіти у різних варіантах: паперовий

(із зображенням таблиць, графіків, ілюстрацій), мультимедіа-кейс, відео-кейс (уривок фільму, відео- чи аудіо матеріали).

Серед способів організації роботи над кейсом на уроках історії більшого поширення набув ситуаційний аналіз, а на уроках громадянської освіти – проблемний, коли учні розв'язують сучасні соціальні дилеми, порівнюючи їх із реальними рішеннями, формуючи власну активну громадянську позицію.

Важливо, що case-study можна застосовувати на будь-якому етапі уроку, одну й ту ж проблемну ситуацію подати по-різному, в залежності від завдань, поставлених на уроці.

Застосування вчителем case-study сприяє стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формуванню позитивної мотивації до навчання та активізації «пасивних», невпевнених у собі учнях.

Сприяє взаємодії та співробітництву учасників освітнього процесу і робота над проєктами.

Практичний досвід використання методу проєктів при вивченні історії та громадянської освіти підтверджує, що він створює умови для розвитку у здобувачів освіти розвитку різних необхідних якостей особистості, здатної взаємодіяти в навчальній групі, нести відповідальність як особисту, так і колективну [8; 1].

Серед тем проєктів з історії та громадянської освіти можна запропонувати наступні:

1. для учнів 6 класу: «Чи можуть сімейні світлини бути історичним джерелом» [2, с. 41], «Машина часу» (Наша спільнота, наша громада, наша держава) (проєкт-гра, 6 клас) [2, с. 46] тощо;

2. для учнів 7 класу: «Пам'ятки культури Русі-України / на території нашого краю», «Правовий статус і повсякденне життя на теренах сучасної України в XIV – XV ст. представників різних станів і етносів» тощо;

3. для учнів 8 класу: «Особливості повсякденного життя, традицій і побуту козацтва, облаштування Січі», «Роль українського козацтва в розвитку українських земель у XVI – першій половині XVII ст.», «Пам'ять про видатних гетьманів, ватажків збройних виступів другої половини XVII–XVIII ст. у топоніміці, пам'ятниках, експонатах музеїв України, Європи, світу» [9, с. 27, 37] тощо;

4. для учнів 9 класу: «Рідний край у першій половині XIX ст.», «Жінки в суспільстві XIX ст.: від традиційних ролей до фемінізму», наступних розділах), «Українське мистецтво XIX – початку XX ст.: історія пам'яток та сучасний стан» (9 клас) [10, с. 34] тощо;

5. для учнів 10 класу: «Молодіжні субкультури», «Внесок у демократію», «Соціальна ініціатива молоді», «Як волонтери різних країн

підтримують Україну в умовах збройного конфлікту», «Інформаційна війна: російська пропаганда проти України» (10 клас) [11] тощо;

6. для учнів 11 класу: «Роль лідерів у трансформаційних процесах у країнах Центрально-Східної Європи на зламі 1980–1990-х рр. (на прикладі Вацлава Гавела, Леха Валенси та інших)», «Російські пропагандистські кліше «бандерівці», «укронацисти», «української нації не існує», «українська держава – фейк» як інструменти війни і геноциду» [13, с. 87, 102] тощо.

Також для рольових ігор/симуляцій, наприклад: «Європейський суд з прав людини, «Створення органів шкільного самоврядування», «Засідання громади» (Громадянська освіта,10 клас) чи «Епоха Просвітництва», «Промислова революція в Європі», «Велика французька революція» (Всесвітня історія, 8 кл.) [14] тощо.

Організація історичних симуляцій, рольових ігор, дозволяє учням не лише зануритися в певну епоху, відчути себе учасниками подій, що значно поглиблює розуміння причинно-наслідкових зав'язків, мотивацій, складних рішень та контексту історичних процесів, перетворюючи суху теорію на живий досвід. А необхідність приймати рішення «в ролі» стимулює аналіз ситуацій з різних точок зору.

У позаурочний час з учнями 6-7 класів можна проводити сюжетно-рольові ігри, «занурювання» в античну чи середньовічну епоху, невеличкі сценки тощо. Наприклад, з шестикласниками поринути в історичну гру «Знавці Давньої Греції», семикласниками – «Середньовічне місто» [12, с. 127, 130], «Рицарський турнір», учнями 8 класу – «Запорозьку Січ» тощо. Для здобувачів освіти 11 класу – захід присвячений історії Європи та Європейського Союзу, де команди складають інтерактивні пазли, беруть участь у вікторині «Що ти знаєш про Європу?» та ін.

На уроках історії та громадянської освіти вчителями застосовуються методи групової роботи, як-от:

- «Діалог» – сприяє обміну думками, розвитку навичок слухати та переконувати, наприклад, при обговоренні історичних подій чи суспільних проблем;
- «Синтез думок» – групове об'єднання різних точок зору для формування цілісного розуміння, наприклад, при аналізі причинно-наслідкових зв'язків;
- «Пошук інформації» – колективне дослідження джерел, що вчить працювати з різними видами інформації, відбирати та аналізувати її;
- «Акваріум» – одна група обговорює тему всередині кола, а інші спостерігають, що вчить спостерігати, аналізувати процес дискусії та брати участь у ній;

- «Шість капелюхів» – метод використовується під час вирішення проблем творчого характеру. Його застосовують, наприклад, під час обговорення історичних подій, діяльності видатних особистостей тощо.

Під час спільного обговорення питань у групі учні обмінюються думками, діляться своїми знаннями, пропонують свої варіанти відповідей на отримані завдання/питання. Це в свою чергу, сприяє формуванню в учнів навичок спілкування та співпраці. У процесі обговорення всередині групи, або ж під час презентації може мати місце лише обґрунтована, конструктивна критика однокласників. При цьому, як слушно зазначає О. Пометун, «і самі «критики», і їхні опоненти мають відчувати межі діалогу і не переносити конфліктну ситуацію за рамки навчального процесу у міжособистісні відносини» [15]. У разі потреби кожен учень може отримати індивідуальну допомогу, як від вчителя, так і від членів учнівської групи, які працюють над спільними навчальним завданням. При цьому педагог організовує процес навчання так, аби учень міг проявити максимальну самостійність і мінімальне втручання вчителя.

Завершуючи виконання навчального завдання у кожній групі остаточно обговорюються та узгоджуються спірні моменти для представлення спільної відповіді щодо отриманих результатів. Вже під час виступів здобувачів освіти від команд часто-густо може розпочатися й дискусія серед учнів класу. Найчастіше такий хід подій має місце, якщо у виступах доповідачів чи опонентів є неточності, які виправляються доповненнями, уточненнями. Вчитель підводить загальний результат виконаної групової роботи до загального підсумку, оцінюючи участь кожного учасника у виконанні навчального завдання.

Висновки. Педагогіка співробітництва знайшла своє втілення в концепції Нової української школи, де особлива увага приділяється необхідності створення ефективної співпраці учасників освітнього процесу.

Застосування педагогіки співробітництва в освітньому процесі сприяє вихованню всебічно розвиненої інтелектуальної особистості, зорієнтованої на загальнолюдські цінності, розкриттю потенціалу особистості учнів, їх здібностей. Тому сучасний вчитель історії та громадянської освіти має забезпечити атмосферу співпраці, збільшити акцент на діалогічну взаємодію із здобувачами освіти – бути організатором співробітництва між ними і навчальним матеріалом, радником у пошуках істини.

На основі спостереження, проведеного аналізу та узагальнення досвіду роботи авторів публікації та вчителів можна зробити висновок, що лише під час плідної співпраці, взаємоповаги, інтересів особистості та відносин, що будуються на довірі суб’єктів освітнього процесу можна побудувати дійсно ефективну модель навчання.

Література:

1. Возна, З. (уклад.). Організація проєктної діяльності учнів: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «магістр» денної та заочної форми навчання. Умань: ВПЦ «Візаві». 2019. 267 с.

2. Гупан Н., Ремех Т., Сєрова Г. Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі : методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 133 с.

3. Гуцало Л. В., Маркевич О. В. Організація профільного навчання в Україні: законодавство та практичне втілення (на прикладі Наукового ліцею Житомирського Державного Університету Імені Івана Франка). *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 6 (24). С. 798-812. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-6(24)-798-812

4. Кінд-Войтюк Н.В., Ходаковська Т.В., Приймак В. О. Використання інноваційних технологій і застосунків у викладанні предметів громадянської та історичної галузі. Методичні рекомендації. Луцьк: Вежа, 2024, 100 с.

5. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

6. Ковбасюк Т.Л. Педагогіка партнерства: сучасні виклики та тенденції. *Вісник науки та освіти.* 2023. №10(16). С. 640–649. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-640-649

7. Маркевич О. В., Гуцало Л. В. Формування інформаційної компетентності здобувачів у процесі вивчення історії завдяки історичним джерелам. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2025. № 12 (42). С. 1780–1792. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12(42)-1780-1792

8. Маркевич О. Метод проєктів та особливості його застосування при викладанні історичних дисциплін у вищій школі. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne.* 2023. № 90. С. 311–322.

9. Модельна навчальна програма «Історія України. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О. І. та ін.) Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.09.2023 № 1090. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. 45 с. URL: https://surl.li/efntuq

10. Модельна навчальна програма «Історія України. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Бурлака О. В. та ін. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 серпня 2023 року № 1001. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* 45 с. URL: https://surl.li/efntuq

11. Модельна навчальна програма інтегрованого курсу «Громадянська освіта й основи цивільного захисту» 10–11 класи для закладів загальної середньої освіти (авт. Берендєєв С. та ін.). Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.08.2025 №1192. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.* 2025. 32 с. URL: https://surl.li/vkaxhg

12. Мороз П., Мороз І. Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження // *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską: monografia* / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; [Zespół autorski]. [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów, 2024. C119–140. DOI: https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-6

13. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Історія України. Всесвітня історія. 6-11 класи. *Міністерство освіти і науки України.* 2022. 106 с. URL: https://surl.li/tpbxex

14. Пометун О. І., Дудар О. В. Всесвітня історія : підруч. для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2025. 208 с.

15. Пометун О. Організація кооперативного навчання учнів: про що варто пам'ятати. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання.* 2015. № 4. С. 18–28.

16. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

17. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020. № 463-IX *Офіційний сайт Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

18. Про затвердження державного стандарту профільної середньої освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від25.07.2024). URL: https://surl.li/fyaygo

19. Ткаченко Т., Соловйова Т., Ткаченко О. Групова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії і основ правознавства в закладах загальної середньої освіти. *Соціум. Документ. Комунікація.* 2023. Вип. 18. С. 272-294. DOI: https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-272-294

20. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2).С. 20–24.

21. Щупак І.Я, Бурлака О.В., Дрібниця В.О., Желіба О.В., Піскарьов І.О. *Історія України: підручник для 7 кл. закладів загальної середньої освіти*. Київ: УОВЦ «Оріон», 2024. 192 с.

References:

1. Vozna, Z. (Comp.). (2019). Orhanizatsiia proektnoi diialnosti uchniv [Organization of students' project activities]. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

2. Hupan, N., Remekh, T. & Sierova, H. (2024). *Rozvytok hromadianskoi aktyvnosti ta patriotyzmu uchniv na urokakh predmetiv i kursiv hromadianskoi ta istorychnoi osvitnoi haluzi [Developing civic engagement and patriotism among students in civics and history classes and courses]*. Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita»

3. Hutsalo, L. V. & Markevych, O. V. (2024). Orhanizatsiia profilnoho navchannia v Ukraini: zakonodavstvo ta praktychne vtilennia (na prykladi Naukovoho litseiu Zhytomyrskoho Derzhavnoho Universytetu Imeni Ivana Franka) [Organisation of specialised education in Ukraine: legislation and practical implementation (based on the example of the Scientific Lyceum of Ivan Franko State University of Zhytomyr)]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi.* № 6 (24), 798-812. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-6(24)-798-812 [in Ukrainian].

4. Kind-Voitiuk, N.V., Khodakovska, T.V. &Pryimak, V. O. (2024). *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii i zastosunkiv u vykladanni predmetiv hromadianskoi ta istorychnoi haluzi [The use of innovative technologies and applications in teaching civic and historical subjects]*. Lutsk: Vezha [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, V. A. (2023). *Pedahohika Partnerstva u Profesiinii Diial'nosti Vchytelia: Navchalnyi Posibnyk [Partnership Pedagogy in the Professional Activities of a Teacher: Educational Handbook]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU. [in Ukrainian].

6. Kovbasiuk, T.L. (2023). Pedahohika partnerstva: suchasni vyklyky ta tendentsii [Pedagogy of partnership: current challenges and trends]. *Visnyk nauky ta osvity*. 10(16), 640–649. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-640-649 [in Ukrainian].

7. Markevych, O. V. & Hutsalo, L. V. (2025). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti zdobuvachiv u protsesi vyvchennia istorii zavdiaky istorychnym dzherelam [Forming the information competence of students in the process of studying history using historical sources]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi.*. 12 (42). 1780–1792. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-12(42)-1780-1792 [in Ukrainian].

8. Markevych, O. (2023). Metod proiektiv ta osoblyvosti yoho zastosuvannia pry vykladanni istorychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Project Method and Peculiarities of its Application in Teaching History Disciplines in Higher Education]. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne – Zeszyty Naukowe (Higher School of Agribusiness in Lomza): social sciences and humanities,* 90, 311 – 322 [in Ukrainian].

9. Pometun, O. I., Remekh, T. O., Hupan, N. M., Maliienko ,Yu. B. & Sierova H. V. (2023). Modelna navchalna prohrama «Istoriia Ukrainy. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "History of Ukraine. Grades 7-9" for general secondary education institutions]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.09.2023 № 1090. *Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. Retrieved from: https://surl.li/efntuq [in Ukrainian].

10. Burlaka, O. V., Zheliba, O. V., Pavlovska-Kravchuk, V. A., Khudobets, O. A., Cherkas, B. V. & Shchupak I. Ya. (2023). Modelna navchalna prohrama «Istoriia Ukrainy. 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "History of Ukraine. Grades 7-9" for general secondary education institutions]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.08.2023 № 1001. *Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. Retrieved from: https://surl.li/efntuq [in Ukrainian].

11. Berendieiev, S., Kovalenko, A., Lysohor, L., Mekhed, O., Pokliatskyi, S. & Serhiienko, V. (2025). Modelna navchalna prohrama intehrovanoho kursu «Hromadianska osvita y osnovy tsyvilnoho zakhystu» 10–11 klasy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum for the integrated course "Civic Education and Fundamentals of Civil Protection" for grades 10–11 in general secondary education institutions]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 28.08.2025 №1192. *Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy.* Retrieved from: https://surl.li/vkaxhg [in Ukrainian].

12. Moroz, P. & Moroz, I. (2024). Doslidnytska diialnist uchniv z istorii v shkoli: kontseptualni zasady ta praktychni aspekty vprovadzhennia [Research activities of students in history at school: conceptual foundations and practical aspects of implementation]. *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską (pp.* 119–140*)*. Łomża-Kijów: Wydanie elektroniczne. DOI: https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-6 [in Ukrainian].

13. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Istoriia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia. 6-11 klasy [Curriculum for general secondary education institutions. History of Ukraine. World history. Grades 6-11]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.* 2022. Retrieved from: https://surl.li/tpbxex [in Ukrainian].

14. Pometun, O. I., Dudar, O. V. (2025). *Vsesvitnia istoriia : pidruch. dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [World History: Textbook for 8th grade general secondary education institutions].* Kyiv: Vydavnychyi dim «Osvita» [in Ukrainian].

15. Pometun, O. (2015). Orhanizatsiia kooperatyvnoho navchannia uchniv: pro shcho varto pamiataty[Organizing cooperative learning for students: what to keep in mind]. *Istoriia i*

suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia,4, 18–28 [in Ukrainian].

16. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 No 2145-VIII [The Law of Ukraine «On Education» from 05.09.2017 No 2145-V]. *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

17. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16.01.2020 No 463-IX [The Law of Ukraine «On complete general secondary education» from 16.01.2020 No 463-IX]. *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].

18. Pro zatverdzhennia derzhavnoho standartu profil'noi seredn'oi osvity. (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 851 vid 25.07.2024). Retrieved from: https://surl.li/fyaygo [in Ukrainian].

19. Tkachenko, T., Soloviova, T. & Tkachenko, O. (2023). Hrupova robota yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh istorii i osnov pravoznavstva v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Group work as a means of activating students' cognitive activity in the lessons of history and basics of jurisprudence in secondary schools]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia, 18*, 272-294 DOI: https://doi.org/10.31470/2518-7600-2023-18-272-294 [in Ukrainian].

20. Khvashhevsjka O.O. (2017) Suchasni pedaghoghichni tekhnologhiji v navchanni molodshykh shkoljariv [Modern pedagogical technologies in teaching junior schoolchildren]. *Young Scientist, 9.2 (49.2),* 20–24 [in Ukrainian].

21. Shchupak, I.Ia, Burlaka, O.V., Dribnytsia, V.O., Zheliba, O.V. & Piskarov, I.O. (2024). *Istoriia Ukrainy: pidruchnyk dlia 7 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History of Ukraine: Textbook for 7th Grade General Secondary Education Institutions]*. Kyiv: UOVTs «Orion» [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:78.071.2]-048.35

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1849-1860

Данильченко Людмила Теодорівна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0003-3470-1585

Мальцева Олена Григорівна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0006-1852-5077

Поддуда Ірина Анатоліївна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0009-0006-5974-4620

Костіна Людмила Михайлівна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя; Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0003-1709-8104

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей упровадження міждисциплінарного підходу в диригентську підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як чинника підвищення його професійної мобільності в умовах модернізації мистецької освіти. Обґрунтовано, що сучасний освітній простір вимагає від фахівця не лише володіння традиційними знаннями й навичками хорового диригування, а й здатності інтегрувати музичне, культурологічне, психологічне та комунікативне знання у власну професійну діяльність.

Показано, що розширення репер-туарного кола, використання цифрових ресурсів, залучення мульти-медійних та проєктних практик, опанування психології творчої взаємодії та сценічної комунікації суттєво

збагачують зміст диригентської освіти та сприяють розвитку гнучкого професійного мислення. Доведено, що комплексний характер міждисциплінарних впливів створює нову якість професійної підготовки, у якій технічна майстерність, аналітичне мислення та комунікативні компетентності формуються як взаємопов'язані компоненти цілісного педагогічного розвитку.

Розкрито роль живої хорової практики у формуванні художньо-інтерпретаційних умінь, емоційної чутливості та комунікативної компетентності, які визначають здатність майбутнього педагога адаптуватися до змін соціокультурного середовища.

Акцентовано, що міждисциплінарна інтеграція: поєднання музики, театру, літератури, цифрових медіа, елементів психології та менеджменту, формує нові моделі професійної діяльності та розширює спектр педагогічних інструментів.

Зазначено, що саме взаємодія традиційних і новаторських форм навчання, класичної хорової практики й інноваційних освітніх технологій створює умови для розвитку професійної мобільності як ключової характеристики сучасного вчителя музичного мистецтва.

Обґрунтовано, що така мобільність проявляється у здатності швидко адаптуватися до різних творчих форматів, працювати в міждисциплінарних командах, впроваджувати нові методи навчання й формувати індивідуальні траєкторії професійного зростання здобувачів освіти. Зроблено висновок, що інтеграція міждисциплінарного підходу у диригентську підготовку є необхідною умовою ефективного функціонування мистецької освіти та становлення конкурентоспроможного фахівця в сучасному культурно-освітньому просторі.

Ключові слова: диригентська підготовка, міждисциплінарний підхід, професійна мобільність, майбутній учитель музичного мистецтва, хорове мистецтво, інноваційні освітні технології, інтерпретаційні уміння, мистецька освіта.

Danylchenko Liudmyla Teodorivna Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training of Teachers Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0003-3470-1585

Maltseva Olena Hryhorivna Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training of Teachers Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-1852-5077

Podduda Iryna Anatoliivna lecturer of the department of vocal and choral training of teachers, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-5974-4620

Kostina Liudmyla Mykhailivna lecturer of the department of vocal and choral training of teachers, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/ 0009-0003-1709-8104

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN CONDUCTING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL MOBILITY

Abstract. The article examines the implementation of an interdisciplinary approach in the conducting training of future music teachers as a factor enhancing their professional mobility in the context of the modernization of arts education. It is substantiated that the contemporary educational environment requires specialists not only to possess traditional knowledge and skills in choral conducting but also to integrate musical, cultural, psychological, and communicative knowledge into their professional activity. It is shown that broadening the repertoire, employing digital resources, incorporating multimedia and project-based practices, as well as mastering the psychology of creative interaction and stage communication significantly enrich the content of conducting education and foster the development of flexible professional thinking. The study demonstrates that the complex nature of interdisciplinary influences creates a new quality of professional training in which technical mastery, analytical thinking, and communicative competence function as interconnected components of holistic pedagogical development. The role of live choral practice in the formation of artistic-interpretative skills, emotional sensitivity, and communicative competence: essential for a teacher's ability to adapt to sociocultural changes, has been revealed. It is emphasized that interdisciplinary integration, combining music, theatre, literature, digital media, psychology, and management, generates new models of professional activity and expands the range of pedagogical tools. It is noted that the interaction between traditional and innovative forms of instruction, classical choral practice, and modern educational technologies creates conditions for developing professional mobility as a key characteristic of the contemporary music teacher. It is argued that such mobility manifests itself in the ability to adapt to diverse creative formats, work within interdisciplinary teams, implement new teaching methods,

and design individual trajectories of professional growth. The article concludes that integrating interdisciplinary approaches into conducting training is an essential prerequisite for the effective functioning of arts education and for shaping a competitive specialist in today's cultural-educational environment.

Keywords: conducting training, interdisciplinary approach, professional mobility, future music teacher, choral art, innovative educational technologies, interpretative skills, arts education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку музично-педагогічної освіти характеризується посиленням міждисциплінарних зв'язків та зростанням вимог до професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Трансформація культурно-освітнього простору, поява нових комунікаційних середовищ, ускладнення художніх практик і зростання ролі цифрових технологій, зумовлюють необхідність перегляду традиційних моделей диригентської підготовки. Водночас зберігається потреба у фундаментальній репетиційно-виконавській практиці, яка забезпечує якість формування диригентської техніки та інтерпретаційних умінь. Такий дуалізм освітніх запитів створює методологічну й практичну проблему пошуку оптимального поєднання традиційних диригентсько-хорових методик і новітніх інноваційних підходів.

В умовах інтенсивного оновлення змісту мистецької освіти, недостатньо дослідженим залишається питання, яким чином міждисциплінарний підхід може виступати не лише доповненням до існуючих моделей диригентської підготовки, а й чинником формування професійної мобільності здобувача освіти. Проблемним є визначення ефективних способів інтеграції знань із суміжних галузей – історії музики, педагогіки, психології, сценічної майстерності, музично-корекційної діяльності, культурології, цифрових технологій – у цілісну систему підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дає змогу забезпечити його здатність адаптуватися до змінних соціокультурних і педагогічних умов. Саме це зумовлює актуальність комплексного наукового аналізу ролі міждисциплінарності в диригентській підготовці та її впливу на становлення професійної мобільності як інтегральної характеристики майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації диригентської підготовки, розвитку інтерпретаційних умінь та формування професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлено у працях О. В. Халєєвої, М. Л. Колеснікової та ін. [1; 3; 4; 10], М. Л. Башевської, Л. В. Юришевої, І. Є. Літвінової, І. М. Коржавих та ін. [2]. Методичні підходи до формування музично-виконавської культури

майбутнього педагога проаналізовано у дослідженнях В. Б. Тищика, О. Ф. Плаксіної та О. Б. Тищика [5], тоді як особливості диригентської техніки в умовах сучасної мистецької освіти розкрито у працях І. М. Коржавих та ін. [6]. Значний внесок у розроблення методів роботи над технікою диригування представлено у дослідженнях М. Л. Башевської та ін. [7], а семіотичні та інтерпретаційні аспекти хорової творчості висвітлено О. О. Цурановою, О. В. Цехмістро та ін. [8].У працях Л. А. Діте й В. К. Вавілкіна [9] окреслено роль диригентсько-хорової підготовки у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва. У інших дослідженнях [11; 12] подано підходи до оновлення змісту диригентської освіти в контексті національної хорової спадщини, а в роботах Г. Ф. Пономарьової, О. О. Бабакіної та С. Б. Бєляєва [13] розглянуто питання використання нових педагогічних технологій у мистецькій підготовці.

Узагальнення наукових позицій дає змогу стверджувати, що сучасні дослідження висвітлюють інноваційні тенденції диригентської освіти, акцентують на розвитку аналітичного, комунікативного та проєктно-інтерпретаційного мислення студентів. Водночас недостатньо вивченим залишається питання інтеграції міждисциплінарних практик у структуру диригентської підготовки та їхнього впливу на професійну мобільність майбутнього вчителя музичного мистецтва, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і концептуальне обґрунтування міждисциплінарного підходу в диригентській підготовці як чинника формування професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також визначити педагогічні умови та змістові напрями, що забезпечують ефективну інтеграцію міждисциплінарної практики у сучасний освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Важливим аспектом еволюції методики диригентської підготовки є системне розширення репертуарного кола, що узгоджується з міждисциплінарним характером сучасної музично-педагогічної освіти. Якщо раніше більшість навчальних програм обмежувалася канонічними зразками, то сьогодні, викладач має можливість знайомити здобувачів освіти із широким спектром стилів і епох, що містить не лише класичну, а й сучасну, авангардну, фольклорну музику та джазові аранжування. Така багатожанровість репертуару розширює горизонти професійного досвіду, стимулює інтерес здобувачів до хору як універсального інструменту музичного самовираження та формує здатність майбутнього вчителя працювати в різному художньому та педагогічному контексті [3, с. 97].

У процесі освоєння більш широкого спектра творів, змінюється і сам підхід до диригування: художній задум вимагає дедалі тоншої інтерпретації, неможливої без усвідомлення стильових особливостей, жанрових моделей і культурного контексту. Таким чином, інновації проявляються не лише у теоретичній сфері, а й у розширенні методик аналізу партитури, у спосо-бах підготовки до практичних занять, де цифрові технології та мульти-медійні ресурси можуть ефективно доповнювати традиційні форми роботи [1, с. 177]. Варто наголосити, що змінюється й сама мова методичних рекомендацій, які все частіше містять опис нестандартних прийомів, творчих експериментів і міждисциплінарних способів інтерпретації, що сприяють розвитку гнучкості мислення студента.

Переходячи до питання залучення здобувачів освіти до практики диригування сьогодні, варто зазначити нову роль, яку відіграють масові медіа й цифрові комунікаційні платформи. Завдяки інтернет-ресурсам з'являється можливість швидко знаходити приклади виконання різних хорових колективів, порівнювати трактування та аналізувати манеру роботи диригентів. Студенти можуть самостійно переглядати значний масив відеоматеріалів, спостерігаючи тонкощі жесту, міміку та загальну сценічну енергію хормейстера, тоді як викладачі отримують інструмент для формування індивідуальних завдань із порівняльного аналізу виконання [10, с. 12]. Це не лише розширює професійний кругозір здобувача освіти, а й дає змогу побачити власні помилки з позиції стороннього спостерігача, хоча водночас надмірна кількість зовнішньої інформації вимагає від педагога навчити здобувачів критично відбирати матеріали з огляду на методичну доцільність та педагогічні завдання.

Однак, говорячи про цифрові ресурси в навчанні, не можна забувати, що жива взаємодія з хоровим колективом залишається унікальним і незамі-нним досвідом у структурі диригентської підготовки. Навіть найсучасніші комп'ютерні моделі віртуального хору не здатні повністю відтворити психологічний контакт, емоційну взаємодію та відчуття енергетичного обміну між диригентом і колективом, про що опосередковано свідчать дослідження емоційно-комунікативних аспектів роботи з вокально-хорових дисциплін [4, с. 163]. У традиційній педагогіці диригування, значну увагу приділяють тому, як майбутній керівник реагує на хоровий стрій, динамічні зміни у звучанні хору, на певний психологічний стан виконавців. Ці навички формуються саме у процесі практичних занять: відточені диригентські жести, гнучкість мислення, здатність змінювати репетиційну тактику залежно від музично-психологічного стану колективу – усе це набуває особливої гостроти лише під час безпосереднього контакту з хором. Тому живе звучання та взаємодія залишаються базовим елементом

професійної підготовки, а всі інноваційні засоби розглядаються лише як доповнення, що розширюють спектр можливостей, але не замінюють її основу.

Із цієї точки зору показово, як сучасні інновації впливають на процес музичного аналізу та репертуарну стратегію. Традиційні методи вивчення партитури: аналіз форми, гармонії, фактури, нині доповнюються комп'ютерними програмами, які дають змогу швидко візуалізувати мелодичний розвиток, ритмічні формули чи інтервальні структури. Така технологічна підтримка справді прискорює опанування матеріалу та допомагає студентам упорядковувати складні виконавські рішення [3, с. 100]. Водночас така практика ставить перед педагогом важливе завдання: розвивати у здобувачів освіти здатність бачити за аналітикою художній образ, тобто поєднувати музикознавчу логіку з творчим інтерпретаційним мисленням [2; 13]. Саме педагог забезпечує баланс між традицією слухового осмислення музики як живого мистецтва й упровадженням нових інструментів, які не повинні нівелювати творчу інтуїцію.

Окремо варто сказати про психологію диригента як складову виконавського процесу. Формування впевненої та водночас гнучкої диригентської техніки, здатної реагувати на непередбачувані ситуації та водночас направляти колектив до реалізації авторського задуму, передбачає системну роботу над емоційною стійкістю й лідерським потенціалом. Традиційні підходи у навчанні (участь у контрольно-перевірочних заходах, репетиції публічних виступів, моделювання стресових ситуацій під час звітних концертів) сьогодні збагачуються новими підходами, що сприяють розвитку емоційного інтелекту та усвідомленого керування власними психофізичними станами [12, с. 360]. Здобувачі освіти вчаться розпізнавати й регулювати власні емоційні реакції, впливати на настрій колективу, а викладачі пропонують комплексні вправи, спрямовані на досягнення внутрішнього психологічного балансу. Це безпосередньо пов'язано з інноваціями в педагогіці, які орієнтуються не лише на розвиток музично-творчих здібностей, а й на формування особистісної диригентської компетентності.

Не можна оминути й питання впливу соціальних змін на процес навчання диригуванню. Розширення культурного простору, поява мультимедійних форм дозвілля та конкуренція з іншими видами творчості, вимагають від майбутніх вчителів музичного мистецтва уміння пропагувати хорову культуру, прищеплювати вихованцям любов до хорового співу, залучати та заохочувати їх до вокально-хорової діяльності. Тенденція щодо реалізації нових сучасних аспектів підготовки майбутніх фахівців, а саме: формування навичок продюсування (організації концертів), розроблення

концептуальних програм, відповідно до викликів сучасності стає все більш актуальною. Означена тенденція корелює з міждисциплінарною підготовкою, у межах якої студент опановує не лише диригентський, а й комунікаційний, менеджерський і соціокультурний аспекти професійної діяльності [6, с. 389]. У педагогічному процесі це проявляється у створенні здобувачами освіти мініпроєктів, осмисленому формуванні репертуару, інтеграції власних творчих ідей у хорові виступи.

Водночас традиційна частина навчання не відходить на другий план. Навпаки, у ситуації розширення функціоналу диригентської підготовки, саме традиції виступають орієнтиром художньої якості. Ґрунтовні теоретичні знання, репетиційний досвід і сформовані раніше компетентності, дозволяють організовувати навчання відповідно до високих професійних стандартів. Інновації ж слугують «активізуючим елементом», що додаватиме динаміку у практичні заняття, стимулюватиме мотивацію й сприятиме пошуку нових форм взаємодії. Створення електронних бібліотек хорової літератури, цифрових курсів самоосвіти та мультимедійних навчальних ресурсів робить процес навчання більш гнучким і персоналізованим [1, с. 185]. Проте, якими б привабливими не були ці можливості, вони не скасовують базового досвіду хорового співу, без якого неможливо сформувати повноту диригентської компетентності.

Отже, один із найбільш значущих напрямів наукової уваги сьогодні пов’язаний із міждисциплінарним підходом, що відкриває нові можливості для оновлення змісту та технологій навчання диригуванню. Педагоги дедалі частіше поєднують диригентську підготовку з історією культури, театральною практикою, хоровою літературою, основами сценічної комунікації, що суттєво збагачує художнє мислення студентів. У таких курсах музичний матеріал може осмислюватися в поєднанні з пластикою диригентського жесту, наративними структурами, соціокультурним контекстом [9, с. 270]. Водночас незмінним залишається принцип: будь-яке методичне розширення не повинно послабляти фундаментальні компетентності [7; 8]. Адекватне розуміння музичної форми, точність стильової інтерпретації, досконалість диригентської техніки – це першочергові завдання освітнього процесу, які не можуть бути замінені жодними мультимедійними презентаціями чи креативними міждисциплінарними проєктами.

Ще одним важливим напрямом оновлення педагогічної практики є посилення ролі навчання в контексті колективної взаємодії та міжособистісних комунікацій співаків хору. Так, у хоровому колективі диригент, функціонує не як одиничний виконавець, а як його лідер, який працює з хористами та координує як виконавські, так і психологічні процеси. Звідси виникає потреба у глибшому розумінні можливих соціально-психологічних

трансформацій хорового колективу та в опануванні комунікативних стратегій, орієнтованих на формування довірливої атмосфери та ефективного творчого діалогу. Практика роботи з хором, спрямована на розвиток невербальної передачі музичних образів, уміння тонко реагувати на невербальні сигнали співаків, налагоджувати емоційно стабільний мікроклімат, відповідає сучасному баченню публічної та мистецької комунікації, що розглядається як ключовий компонент професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва [9, с. 272].

За таких умов, особливого значення набуває потреба методичного поєднання фундаментальних основ диригентської підготовки з міждисциплінарними освітніми підходами, що відображають оновлені інтереси та очікування молоді в контексті модернізації мистецької освіти. Наприклад, практика поєднання класичної або народної хорової музики з електронними елементами, мультимедійними ефектами чи нестандартними сценічними формами інколи викликає дискусії щодо збереження автентичності та жанрової чистоти. Однак дослідники, які підтримують відкритість до експерименту, підкреслюють: якщо фундаментальна підготовка є якісною, то інноваційні художні рішення лише засвідчують життєздатність хорового мистецтва та його спроможність адаптуватися до соціокультурних змін [3, с. 100]. У цьому контексті міждисциплінарна інтеграція: поєднання музики, візуальних мистецтв, театру, цифрових медіа, сприяє виникненню нових форматів диригентської підготовки майбутніх фахівців.

Взаємодія традицій і новацій також пронизує і процес формування виконавських умінь. Окрім класичних методів розвитку інтонації, відчуття форми, роботи з фразуванням, педагоги дедалі частіше звертаються до креативних завдань: створення студентами власних мініатюр для хору, імпровізаційних вправ, проведення експериментів із колективною композицією.

Це не лише стимулює художню уяву, а й сприяє формуванню авторської позиції, важливої для професійної мобільності вчителя, здатного діяти у мінливих мистецьких умовах [12, с. 365]. На цьому ж ґрунтується практика інтенсивів, майстер-класів і відкритих репетицій, де студенти мають можливість спробувати себе в реальних творчих ситуаціях та отримати зворотний зв’язок від досвідчених диригентів.

Таким чином, трансформація освітнього простору: поєднання традиційних і новаторських форм навчання, класичної хорової практики і міждисциплінарного підходу, аудиторної роботи і цифрових ресурсів, стає ключовим чинником розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Традиції забезпечують стабільність і високу якість підготовки, тоді як інновації слугують динамічним механізмом

оновлення, відкриваючи здобувачам освіти можливість гнучко реагувати на виклики сучасного культурно-освітнього середовища.

Висновки. Результати проведеного теоретико-методологічного аналізу дають підстави стверджувати, що міждисциплінарний підхід стає одним із ключових чинників модернізації диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та визначає нові траєкторії його професійної мобільності. Інтеграція різностильового репертуару, цифрових технологій, психологічних практик, елементів театрального та хореографічного мистецтва істотно збагачує зміст освітнього процесу, сприяє розширенню художнього мислення здобувачів освіти та формує їхню здатність здійснювати інтерпретаційні й педагогічні рішення у складному, динамічному культурно-освітньому контексті.

Визначено, що поєднання традиційних форм диригентської підготовки: робота з партитурою, живе хорове звучання, практика роботи з хором – з інноваційними освітніми інструментами, не лише розширює методичний арсенал педагога, а й посилює орієнтацію на індивідуальні потреби та інтереси здобувачів освіти. Використання цифрових платформ, мультимедійних ресурсів, міжособистісно-комунікативних тренінгів та проектних технологій сприяє формуванню у студентів здатності до самоаналізу, гнучкого застосування набутих компетентностей, критичного відбору інформації та усвідомленого управління власною освітньою траєкторією.

Проаналізований міждисциплінарний підхід у диригентській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва вказує на те, що його професійна мобільність виникає як результат взаємодії кількох освітніх складових: диригентської техніки, міждисциплінарних знань, творчого й аналітичного мислення, розвинених комунікаційних та емоційно-регулятивних умінь. Саме інтеграція цих елементів забезпечує готовність майбутнього педагога до диригентсько-хорової діяльності у змінному соціокультурному середовищі, адаптації до нових форматів музично-освітньої роботи, створення інноваційних художніх продуктів і взаємодії з різними учнівськими аудиторіями.

Література:

1. Колеснікова М., Халєєва О., Поддуда І. Дистанційне навчання у системі диригентсько-хорової підготовки в умовах воєнного стану. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 4(12). С. 177-188. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-177-188.

2. Удосконалення фахових компетентностей на заняттях із диригування / уклад.: М. Л. Башевська, Л. В. Юришева, І. Є. Літвінова, М. Л. Колеснікова, І. М. Коржавих. Харків: Харківський педагогічний фаховий коледж, 2021. 102 с. URL: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3957 (дата звернення: 20.09.2025).

3. Халєєва О. В., Колеснікова М. Л., Костіна Л. М. Теоретико-методологічні аспекти дослідження хорового мистецтва та музичної освіти в умовах цифровізації. *Art Studies*. 2025. № 3. С. 97-101. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.12.

4. Халєєва О. В., Костіна Л. М. Розвиток професійно-особистісних якостей студентів ВНЗ у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. У: *Современные достижения в науке и образовании: сб. трудов XII Междунар. науч. конф.* Хмельницький, 2017. С. 162-165. URL: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/1318 (дата звернення: 20.09.2025).

5. Тищик В. Б., Плаксіна О. Ф., Тищик О. Б. Музично-виконавська компетентність у структурі професійної культури вчителя музичного мистецтва. *Editorial Board*. 2022. С. 423-427.

6. Korzhavykh I. M., Kostina L. M. Dyrygentsko-khorova pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do roboty v zahalnoosvitnomu zakladi. *Modern directions of scientific research development*. Chicago : BoScience Publisher, 2021. P. 386-393.

7. Bashevska M., Kolesnikova M. Methods and techniques of working on conducting technique. *Science and education: problems, prospects and innovations*. Kyoto: CPN Publishing Group, 2021. P. 173-180. ISBN 978-4-9783419-5-2.

8. Khaleeva O., Tsuranova O., Tsekhmistro O. Kantatno-oratorialnyi zhanr u semiotychnomu dyskursi. *Muzykosnavcha dumka Dnipropetrovshchyny*. 2023. № 25. P. 110-122. DOI: https://doi.org/10.33287/222334.

9. Dite L. A., Vavilkin V. K. The role of choral-conducting education in the professional training of a music teacher. *Science in the modern world: innovations and challenges*. Toronto : Perfect Publishing, 2025. P. 269-278. ISBN 978-1-4879-3790-4.

10. Розвиток творчої особистості на заняттях хорового класу : методичні настанови / уклад.: М. Л. Башевська, І. А. Поддуда, М. Л. Колеснікова, Л. В. Юришева, І. М. Коржавих ; Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 123 с.

11. Данильченко Л. Т., Цехмістро О. В., Мальцева О. Г. Диригентська підготовка вчителя музичного мистецтва засобами української хорової спадщини. *Збірник наукових праць "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах". Запоріжжя, 2021* р. Вип. 74 (т. 3). С. 186-191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_74%283%29__38 (дата звернення: 20.09.2025).

12. Мальцева О. Г., Данильченко Л. Т., Діте Л. А. Сучасні аспекти диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2025. Т. 28, № 1. С. 357-367. DOI:10.33287/222498.

13. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Бєляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посіб. Харків : ХГПА, 2013. 282 с.

References:

1. Kolesnikova M., Khaleieva O., Podduda I. (2025) Dystantsiine navchannia u systemi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky v umovakh voiennoho stanu [Distance learning in conductor-choral training under martial law].*Suspilstvo ta natsionalni interesy*, no. 4(12), pp. 177-188. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-177-188. (in Ukrainian)

2. Bashevska M. L., Yurysheva L. V., Litvinova I. Ye., Kolesnikova M. L., Korzhavykh I. M. (eds.) (2021) Udoskonalennia fakhovykh kompetentnostei na zaniattiakh iz dyryhuvannia [Improvement of professional competencies in conducting classes]. Kharkiv: Kharkivskyi

pedahohichnyi fakhovyi koledzh. Available at: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3957 (accessed 20 September 2025). (in Ukrainian)

3. Khaleieva O. V., Kolesnikova M. L., Kostina L. M. (2025) Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia khorovoho mystetstva ta muzychnoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Theoretical and methodological aspects of researching choral art and music education in the context of digitalization]. *Art Studies*, no. 3, pp. 97-101. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.12. (in Ukrainian)

4. Khaleieva O. V., Kostina L. M. (2017) Rozvytok profesiino-osobystisnykh yakostei studentiv VNZ u protsesi vyvchennia vokalno-khorovykh dystsyplin [Development of students' professional and personal qualities in the study of vocal-choral disciplines]. Proceedings of the *XII International Scientific Conference "Sovremennye dostizheniia v nauke i obrazovanii"*. Khmelnytskyi, pp. 162-165. Available at: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/1318 (accessed 20 September 2025). (in Ukrainian)

5. Tyshchyk V. B., Plaksina O. F., Tyshchyk O. B. (2022) Muzychno-vykonavska kompetentnist u strukturi profesiinoi kultury vchytelia muzychnoho mystetstva [Musical-performing competence in the structure of the professional culture of a music teacher]. *Editorial Board*, pp. 423-427. (in Ukrainian)

6. Korzhavykh I. M., Kostina L. M. (2021) Dyrygentsko-khorova pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do roboty v zahalnoosvitnomu zakladi [Choral-conducting training of future music teachers for work in secondary schools]. *Modern Directions of Scientific Research Development*. Chicago: BoScience Publisher, pp. 386-393. (in Ukrainian)

7. Bashevska M., Kolesnikova M. (2021) Methods and techniques of working on conducting technique. *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations*. Kyoto: CPN Publishing Group, pp. 173-180. ISBN 978-4-9783419-5-2. (in Ukrainian)

8. Khaleeva O., Tsuranova O., Tsekhmistro O. (2023) Kantatno-oratorialnyi zhanr u semiotychnomu dyskursi [The cantata-oratorio genre in semiotic discourse]. *Muzykosnavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, no. 25, pp. 110-122. DOI: https://doi.org/ 10.33287/222334. (in Ukrainian)

9. Dite L. A., Vavilkin V. K. (2025) The role of choral-conducting education in the professional training of a music teacher. *Science in the Modern World: Innovations and Challenges*. Toronto: Perfect Publishing, pp. 269-278. ISBN 978-1-4879-3790-4. (in English)

10. Rozvytok tvorchoi osobystosti na zaniattiakh khorovoho klasu: metodychni nastanovy [Development of the creative personality in choral class lessons: methodological guidelines] (2021) (eds. Bashevska M. L., Podduda I. A., Kolesnikova M. L., Yrysheva L. V., Korzhavykh I. M.), Kharkiv: Kharkivskyi pedahohichnyi fakhovyi koledzh «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady, 123 p. (in Ukrainian)

11. Danylchenko L. T., Tsekhmistro O. V., Maltseva O. H. (2021). Dyryhentska pidhotovka vchytelia muzychnoho mystetstva zasobamy ukrainskoi khorovoi spadshchyny. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli*. Zaporizhzhia. Issue 74 (Vol. 3). P. 186-191 (in Ukrainian)

12. Maltseva O. H., Danylchenko L. T., Dite L. A. (2025) Suchasni aspekty dyryhentskoi pidhotovky maibutnioho vchytelia muzychnoho mystetstva [Modern aspects of conductor training of future music teachers]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, vol. 28, no. 1, pp. 357-367. DOI: https://doi.org/10.33287/222498. (in Ukrainian)

13. Ponomarova H. F., Babakina O. O., Bieliaiev S. B. (2013) Novi pedahohichni tekhnolohii [New pedagogical technologies]. Kharkiv: KhHPA, 282 p. (in Ukrainian)

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.014.3(73)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1861-1881

Джурило Аліна Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка; старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5129-6724

ВИЩА ОСВІТА США МІЖ ЕЛІТАРНІСТЮ ТА МАСОВІСТЮ: СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ВИМІР КРИЗИ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз трансформацій системи вищої освіти Сполучених Штатів Америки у період 2009-2025 рр. (чотири президентські каденції трьох очільників держави) у контексті зростаючих соціально-економічних, політичних та інституційних викликів. Особливу увагу приділено кризі студентської заборгованості, яка набула безпрецедентних масштабів і стала одним із ключових чинників зниження суспільної довіри до університетів. Проаналізовано динаміку зростання вартості навчання, роль федеральної фінансової допомоги та ефект «перенесення» субсидій у підвищення плати за освітні послуги. У статті розглянуто еволюцію федеральної політики у сфері вищої освіти за адміністрацій Б. Обами, Д. Трампа та Дж. Байдена, зокрема зміни у механізмах підзвітності, програмах прощення студентських боргів і реформуванні системи акредитації.

Окрему увагу приділено зростанню ролі штатів у регулюванні вищої освіти, впровадженню фінансування, орієнтованого на результати, а також експериментам з безкоштовною освітою у громадських коледжах (community colleges). Значне місце відведено аналізу політизації академічного середовища, ідеологічної поляризації та дискусій навколо програм різноманітності, справедливості та інклюзії, що впливають на академічну свободу та громадську довіру. Охарактеризовано кризу фінансування наукових досліджень і її потенційні наслідки для глобальної конкурентоспроможності США.

Здійснено порівняльний аналіз американської моделі вищої освіти з європейськими та азійськими підходами. Сформульовано висновки щодо можливих уроків американського досвіду для реформування вищої освіти в Україні та інших країнах.

Ключові слова: вища освіта США, студентська заборгованість, освітні реформи, підзвітність університетів, академічна свобода, фінансування освіти, політизація освіти.

Dzhurylo Alina PhD., Assoc. Prof., Sen. Researcher, Associated Professor of Foreign Languages and Methodology Department, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University; Senior Research Fellow, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5129-6724

HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES BETWEEN ELITISM AND MASSIFICATION: THE SOCIOAL AND ECONOMIC DIMENSION OF THE CRISIS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the transformations in the higher education system of the United States of America during the period 2009-2025 (four presidential terms of three heads of state) in the context of growing socio-economic, political, and institutional challenges. Particular attention is paid to the student debt crisis, which has reached unprecedented proportions and has become one of the key factors in the decline of public trust in universities.

The dynamics of the growth in the cost of education, the role of federal financial aid, and the effect of "transferring" subsidies to increase fees for educational services are analysed. The article examines the evolution of federal higher education policy under the Obama, Trump, and Biden administrations, including changes in accountability mechanisms, student debt forgiveness programs, and accreditation system reform. Particular attention is paid to the growing role of states in regulating higher education, the introduction of results-based funding, and experiments with free education in community colleges. Considerable space is devoted to analysing the politicization of the academic environment, ideological polarization, and discussions surrounding diversity, equity, and inclusion programs that affect academic freedom and public trust. The crisis in research funding and its potential implications for US global competitiveness is described.

The article concludes by outlining key lessons from the U.S. experience that may be relevant for higher education reforms in Ukraine and other countries undergoing educational transformation.

Keywords: U.S. higher education, student loan debt, higher education reform, university accountability, academic freedom, education financing, politicization of education.

Постановка проблеми. Система вищої освіти Сполучених Штатів Америки (далі – США), що традиційно вважалася еталоном для інших країн, протягом останнього десятиліття перебуває у стані глибокої трансформації. За даними дослідження Pew Research Center, довіра американців до вищої освіти різко впала: якщо у 2015 р. 55% республіканців висловлювали значну довіру до закладів вищої освіти, то у 2024 р. цей показник знизився до 20%. Ця криза довіри не є випадковою, а відображає системні проблеми, що накопичувалися десятиліттями [1].

За даними сайту BestColleges [2] з посиланням на дані Федеральної резервної системи США (Federal Reserve Bank of New York, 2025) [3] 42,3 мільйона американців мають борги за федеральними студентськими кредитами. Загальний залишок федеральних студентських боргів становить 1,67 трильйона доларів, що приблизно втричі більше, ніж у 2007 р., коли він становив 516 мільярдів доларів. Включаючи приватні студентські кредити, загальний залишок студентських боргів становить 1,81 трильйона доларів. 30% всіх дорослих американців у якийсь момент свого життя брали студентську позику, а 40% дорослих, які здобули вищу освіту, мають борги за студентськими позиками. 52% позичальників федеральних студентських позик старші за 35 років; 20% старші за 50 років. Такі штати як Джорджія, Меріленд, Міссісіпі та Вірджинія мають один з найвищих рівнів студентського боргу в перерахунку на середній студентський борг та студентський борг на душу населення. В середньому, чорношкірі позичальники мають вищий рівень студентського боргу, ніж позичальники інших рас. Студенти, які відвідували комерційні коледжі, частіше мають студентський борг, ніж ті, хто відвідував державні або приватні некомерційні заклади. Середня заборгованість одного студента у 2025 р. становила 39 375 доларів, що майже вдвічі більше, ніж у 2008 р. [2]. Паралельно з цим зростає безробіття серед випускників: понад 40% молодих фахівців з вищою освітою працюють не за спеціальністю [4].

Фінансова криза 2008 р. та пандемія COVID-19 прискорили структурні зміни у системі вищої освіти, виявивши її вразливість та неефективність окремих механізмів. За даними State Higher Education Executive Officers Association (SHEEO) [5] штати значно скоротили фінансування публічних університетів: за період 2008-2018 рр. державне фінансування вищої освіти зменшилося більш ніж на 20% у перерахунку на одного студента. Водночас вартість навчання продовжувала зростати швидше ніж інфляція, що загнало мільйони американських сімей у боргову пастку.

Дослідження Федерального резервного банку Нью-Йорка [3] підтвердило ефект «перенесення» державних субсидій у вартість навчання: кожен додатковий долар федеральної допомоги студентам призводить до

підвищення вартості навчання на 60 центів. Це формує самопідсилювальний ефект, за якого зростання обсягів державної підтримки не сприяє покращенню, а навпаки – призводить до зниження фінансової доступності вищої освіти.

У 2025 р. адміністрація Д. Трампа ініціювала масштабні реформи, що торкнулися акредитації, фінансування досліджень та програм різноманітності та інклюзії. Ці зміни викликали гострі дискусії в академічному середовищі та суспільстві загалом. Зокрема, скорочення фінансування Національних інститутів охорони здоров'я та Національного наукового фонду на мільярди доларів поставило під загрозу наукову конкурентоспроможність США.

Паралельно з американськими подіями, українські дослідники активно вивчають зарубіжний досвід реформування вищої освіти, у тому числі й американський, у контексті забезпечення якості вітчизняної вищої освіти та європейської інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Американська наукова спільнота приділяє значну увагу проблемам реформування вищої освіти, зосереджуючись на питаннях підзвітності, фінансування та якості освітніх послуг. Дослідники Американського інституту підприємництва Б. Акерс та П. Купер [4] аналізують фінансову відповідальність університетів та пропонують ринкові механізми підзвітності замість адміністративного втручання, акцентуючи на тому, що близько чверті програм бакалаврату не забезпечують позитивної віддачі інвестицій для середнього студента, враховуючи вартість навчання, витрачений час та неотриманий дохід.

Вже згаданий раніше П. Купер та інші дослідники з Foundation for Research on Equal Opportunity у своїх наукових розвідках пропонують штатам взяти на себе провідну роль у реформуванні вищої освіти через механізми фінансування, орієнтованого на результати (outcomes-based funding), реформу процесів авторизації закладів та скасування необґрунтованих вимог щодо освітніх ступенів для професій [6]. Їхній аналіз демонструє, що штати мають кращі можливості для оцінки відповідності освітніх програм потребам регіональних ринків праці порівняно з федеральним урядом.

Професор Університету Теннессі Р. Келчен [7] у дослідженні для The Urban Institute аналізує політичні перешкоди реформування системи підзвітності у вищій освіті. Автор виявляє, що, незважаючи на широку підтримку ідеї посилення підзвітності, між зацікавленими сторонами існує суттєва розбіжність щодо конкретних критеріїв оцінювання та потенційного впливу таких реформ на доступ до вищої освіти для вразливих груп населення.

Дослідження показує, що законодавці остерігаються впровадження політик, які можуть звузити доступ до освіти, особливо для студентів із низьким рівнем доходу та представників расових і етнічних меншин.

Професор історії Гарвардського університету Н. Ферґюсон [8] у публікації для Council on Foreign Relations аналізує системні слабкості американської вищої освіти, зокрема низький рівень завершення навчання, надмірну залежність від кредитів та швидке зростання вартості освітніх послуг. Автор критикує програми прощення студентських боргів як такі, що не вирішують фундаментальних проблем системи.

К. Воллстен, професор політичних наук Каліфорнійського державного університету [9] досліджує політичні причини занепаду вищої освіти та виявляє драматичний спад довіри консерваторів до університетів. Його аналіз наукових публікацій за 1970-2020 рр. показує, що після 2010 р. різко зросла поширеність термінів, що позначають упередження та соціальну справедливість (расизм, сексизм, трансфобія, ісламофобія), що відображає зміщення академічного дискурсу вліво.

Дослідники Center for American Progress, зокрема В. Ангіано [10], критикують політику адміністрації Д. Трампа у сфері вищої освіти, стверджуючи, що вона радикально змінила систему на шкоду студентам, зробивши освіту дорожчою та позбавивши заклади ресурсів на користь політичної програми.

Голова American Council on Education Т. Мітчелл [11] у своїй заяві від 07.02.2025 р. висловив серйозне застереження щодо наслідків масових скорочень федерального фінансування наукових досліджень, які можуть підірвати наукову потужність США і міжнародну конкурентоспроможність їхніх університетів та наукових установ. Він гостро критикує пропозиції адміністрації Д. Трампа щодо обмеження ставки непрямих видатків на дослідницькі гранти та інші бюджетні заходи, що можуть суттєво послабити здатність американських університетів підтримувати наукові програми та інфраструктуру.

Важливий внесок у розуміння проблеми студентської заборгованості зроблений дослідниками [3], включаючи М. Браун, Е. Хаугвоут, Д. Лі та В. ван дер Клау [12; 13], які у своїх дослідженнях аналізують динаміку зростання студентської заборгованості та прогрес її погашенні. Їхні дослідження виявили, що молоді позичальники все частіше затримуються з виплатами, що має довгострокові наслідки для формування домогосподарств та економічного розвитку.

Європейські науковці розглядають американську систему вищої освіти у контексті глобальних тенденцій та порівняльного аналізу з європейськими моделями. А. Кураж (Румунія), Л. Матей (Угорщина),

Р. Прикопіє (Румунія) та ін. у колективній монографії [14; 15] аналізують виклики, що стоять перед європейською вищою освітою, та порівнюють їх з американським досвідом. Автори підкреслюють важливість наукової обґрунтованості політичних рішень у сфері освіти.

Нідерландські дослідники Ю. Ендерс, Г. Де Бур, Дж. Файл, Б. Йонгблуд і Д. Вестерхейден [16] у своєму дослідженні розглядають реформи вищої освіти у контексті трансформації відносин між державою та університетами, систем забезпечення якості та механізмів фінансування. Їхній аналіз показує, що європейські країни рухаються до моделі нового державного менеджменту, яка має як спільні риси, так і відмінності з американською моделлю.

Заступник директора Австрійського інституту економічних досліджень Ю. Янгер [17] у статті для Research Professional News аналізує можливості Європи використати кризу американської науки для залучення талантів. Він підкреслює, що для успішної конкуренції з США Європа повинна збільшити фінансування науки, покращити умови праці дослідників та забезпечити мобільність пенсійних схем між країнами. Він наголошує, що поточні труднощі в американській науковій сфері, що пов'язані зі скороченням фінансування, невизначеністю в умовах праці та ризиками для наукової свободи, створюють можливості для Європи посилити свою конкурентоспроможність на глобальному ринку талановитих дослідників. За словами Ю. Янгер [17], для ефективного залучення науковців зі США та інших країн Європа має підвищити рівень фінансування наукових досліджень та кар'єрних можливостей, щоб створити стабільні та привабливі робочі умови; покращити умови праці дослідників – від довгострокових контрактів до структур підтримки, які сприяють професійному розвитку. А також забезпечити гнучкість і мобільність пенсійних схем та соціальних гарантій, щоб науковці могли без значних втрат переходити між країнами чи установами.

5 травня 2025 р. у своїй заяві президент Європейської Комісії У. фон дер Ляєн [18] оголосила про запуск ініціативи «Обери Європу для науки», щоб залучити світових дослідників. Програма передбачає супергранти на суму 500 млн євро (2025-2027 рр.) через Європейську раду з досліджень для фінансування передових досліджень та залучення дослідників з усього світу, включаючи США, підкреслюючи роль науки у створенні спільного майбутнього. Ця ініціатива є прямою відповіддю на кризу американської наукової системи.

Азійські науковці активно вивчають досвід реформування вищої освіти у США у контексті власних реформ. Так, японський дослідник А. Йонезава з Токійського університету [19] досліджує трансформацію

ідентичності японських університетів через призму міжнародних рейтингів та більш широкого східноазійського контексту. Автор аналізує, як прагнення до світового класу впливає на національні політики та поведінку університетів.

Китайський дослідник Боуен Сю [20] у дослідженні масифікації та постмасифікації китайської вищої освіти порівнює китайський досвід з американським, виявляючи подібності та відмінності у політиці експансії вищої освіти. Автор підкреслює, що Китай стикається з багатьма проблемами, подібними до американських, включаючи питання якості освіти, працевлаштування випускників та фінансової стійкості.

В'єтнамські дослідники Тхі Тху Ле [21] зі співавторами підкреслюють, що інтернаціоналізація вищої освіти відіграє важливу роль у сприянні культурному розумінню, якості освіти, розвитку навичок робочої сили та дослідженнях у сучасному азійському контексті. Автори порівнюють азійські моделі інтернаціоналізації з американською, виявляючи як точки перетину, так і унікальні риси.

Українські науковці досліджують реформування вищої освіти переважно у контексті європейської інтеграції та постконфліктного розвитку. Так, Заячук. Ю. [22] у своєму дослідженні аналізує виклики забезпечення якості вищої освіти в Україні в умовах російської агресії. У своєму дослідженні вона вивчає вплив бойових дій на систему вищої освіти України, підкреслюючи, що війна радикально змінила умови навчання, управління та забезпечення якості освітніх процесів. Авторка вказує на низку ключових викликів, серед яких – порушення доступу до навчальних закладів, недостатність ресурсного забезпечення, психологічний стрес у студентів і викладачів, а також вимушену адаптацію університетів до дистанційних і гібридних форм навчання. Вона наголошує, що традиційні підходи до гарантування якості вищої освіти стають неефективними в умовах тривалої воєнної агресії, і пропонує перегляд стратегій управління, підтримки академічної спільноти та збереження навчальних стандартів у надзвичайних ситуаціях. Це дослідження служить важливим емпіричним свідченням того, як зовнішні соціально-політичні фактори можуть трансформувати освітню екосистему, підкреслюючи необхідність гнучких і контекстуально-чутливих моделей підтримки якості вищої освіти під час кризових періодів. Аналіз наукової літератури виявляє декілька важливих тенденцій та прогалин. По-перше, американські дослідження переважно зосереджені на внутрішніх проблемах системи вищої освіти США, таких як студентська заборгованість, підзвітність та фінансування, тоді як європейські та азійські дослідження часто розглядають американську модель у порівняльному контексті.

По-друге, існує значна розбіжність у поглядах на шляхи реформування: консервативні дослідники наголошують на необхідності посилення підзвітності та ринкових механізмів, тоді як прогресивні науковці підкреслюють важливість збереження доступності освіти та підтримки вразливих груп населення.

Також помітний брак комплексних компаративних досліджень, які б систематично порівнювали американський досвід реформування вищої освіти з європейськими та азійськими моделями, враховуючи культурні, політичні та економічні контексти. Українські дослідження вищої освіти переважно зосереджені на європейській інтеграції та викликах воєнного часу, тоді як порівняльний аналіз з американським досвідом залишається недостатньо розробленим.

Метою статті є дослідження системних змін у вищій освіті США в умовах фінансової, інституційної та політичної кризи з позицій освітньої політики, підзвітності та забезпечення якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Криза студентської заборгованості в США досягла безпрецедентних масштабів і стала одним з ключових чинників, що спонукають до реформування системи вищої освіти. За даними Федеральної резервної системи, станом на другий квартал 2025 р. загальна студентська заборгованість становила 1,81 трільйона доларів, що на 4,2% більше порівняно з аналогічним періодом 2024 р. [23]. Федеральні кредити складають 91,98% від загальної суми (1,67 трільйона доларів), тоді як приватні позики – лише 8,02% (144,86 мільярда доларів).

Середня заборгованість одного позичальника зросла до 39 375 доларів у третьому кварталі 2025 р., що майже на 1000 доларів більше, ніж у 2024 р., та майже вдвічі перевищує показник 2008 р. [2]. Проте медіанна заборгованість становить лише 20 000-24 999 доларів, що свідчить про значну асиметрію розподілу: невелика кількість позичальників з екстремальними боргами суттєво підвищує середнє значення. Понад третина загальної заборгованості припадає на 7% позичальників, які заборгували понад 100 000 доларів [8].

Демографічний аналіз виявляє тривожні диспропорції. Афроамериканські студенти бакалаврату найчастіше вдаються до федеральних позик (82,9%), і через чотири роки після випуску їхні борги на 25 тис. доларів більші, ніж білі позичальники [24]. У середньому афроамериканські позичальники мають на 3 800 доларів більшу заборгованість, ніж білі студенти. Через чотири роки після випуску 48% чорношкірих позичальників та лише 17% білих позичальників заборгували більше, ніж початково отримали [24]. Вікова структура заборгованості також змінилася: студентський борг більше не є виключно проблемою молоді. Позичальники

віком 50-61 рік мають найвищий середній баланс – близько 46 556 доларів [25]. 52% федеральних позичальників старші 35 років, а 20% – старші 50 років [2]. Це свідчить про те, що багато американців несуть тягар студентської заборгованості до пенсійного віку.

Рівень прострочення різко зріс після відновлення виплат у 2024 р. після тривалої пандемічної паузи. Станом на другий квартал 2025 р. 10,16% студентських кредитів мали прострочення 90+ днів, що значно більше порівняно з 0,65% у другому кварталі 2024 р. під час дії мораторію [23]. У першому кварталі 2020р ., до пандемії, 193,7 мільярда доларів або 12,4% боргу у стадії погашення були простроченими [24].

Економічні наслідки кризи студентської заборгованості є багатовимірними. Приблизно 42% федеральних позичальників повідомляють про труднощі з покриттям базових життєвих витрат, таких як оренда житла, харчування та комунальні послуги, під час погашення кредитів [25]. Дослідження показують, що студентська заборгованість негативно впливає на формування домогосподарств, створення малого бізнесу та купівлю житла [12].

Негативний соціально-психологічні ефекти також має місце. За даними опитування [26], 58% студентів повідомили, що стрес від майбутніх кредитів відволікав їх від навчання. 47% студентів зазначили, що страх перед боргами вплинув на їхній вибір коледжу, часто змушуючи їх обирати дешевші державні університети замість приватних закладів.

Програма федеральних гарантованих студентських позик (GSLP), також відома як Федеральна програма сімейних освітніх позик (FFEL), була започаткована восени 1965 р. і завершилася у 2010 р., проте багато людей досі продовжують виплачувати ці позики. Термін «криза студентської заборгованості» вперше з’явився у науковій доповіді 1988 р. з Wisconsin Center for Education Research, яка вказала, що GSLP 1965 р. створила «бульбашку» студентських кредитів [24]. Економісти порівнюють зростання студентської заборгованості з «житловою бульбашкою, що спричинила рецесію 2007-2009 років» та подальший економічний спад.

Аналіз показує, що надмірне федеральне кредитування призвело до основних факторів кризи. Дослідження Федерального резервного банку Нью-Йорка 2015 р. виявило «ефект перенесення» змін у максимумах субсидованих кредитів на вартість навчання приблизно 60 центів на долар [27].

Це означає, що за кожен додатковий долар, який федеральний уряд дозволяє студентам позичати, коледжі та університети підвищують плату за навчання на 60 центів, збільшуючи кількість студентів, які потребують кредитів для доступу до вищої освіти.

Ця динаміка створила замкнене коло: збільшення державної допомоги призводить до зростання вартості навчання, що вимагає ще більшої допомоги, що знову підвищує ціни. В результаті між 1982-2007 рр. середня вартість чотирирічної освіти зросла на 439%, згідно з доповіддю National Center for Public Policy and Higher Education, і продовжувала зростати протягом наступного десятиліття [27].

У відповідь на кризу студентської заборгованості федеральний уряд США здійснив низку спроб реформувати систему фінансової допомоги студентам та посилити підзвітність закладів вищої освіти. Ці реформи відбувалися хвилями, кожна з яких відображала політичні пріоритети відповідної адміністрації.

У 2007 р. президентом Дж. Бушем була підписана Програма списання боргів за державні послуги (PSLF) відповідно до Закону про зниження вартості навчання та доступу до вищої освіти 2007 р., щоб надати фахівцям, які мають борги, можливість позбутися боргового тягаря за федеральними студентськими позиками, працюючи на повну ставку в державній службі [28].

Адміністрація Б. Обами (2009-2017 рр.) продовжила реалізації програми прощення студентських кредитів та спростила систему подання заяв на федеральну допомогу через впровадження Free Application for Federal Student Aid (FAFSA). У 2015 р. уряд запровадив College Scorecard – інструмент для порівняння закладів вищої освіти за критеріями вартості, рівня завершення навчання та працевлаштування випускників [8].

Адміністрація Д. Трампа у перший термін (2017-2021 рр.) скасувала низку регуляцій президенства Б. Обами, зокрема правило «прибуткової зайнятості» (GE), яке вимагало від програм професійної освіти демонструвати, що їхні випускники заробляють достатньо для погашення боргів [4]. Це рішення викликало критику з боку захисників прав студентів, які стверджували, що воно дозволяє неякісним закладам продовжувати експлуатувати вразливих студентів, оскільки дозволило комерційним коледжам уникнути штрафів і вимог щодо звітності.

Адміністрація Байдена (2021-2025 рр.) намагалася провадити масштабну політику прощення студентських боргів. У серпні 2022 р. президент Дж. Байден оголосив план прощення до 10 000 доларів федерального студентського боргу для більшості позичальників та до 20 000 доларів для отримувачів Pell Grants [8]. Однак Верховний суд США у червні 2023 р. визнав цей план неконституційним, постановивши, що президент перевищив свої повноваження. Проте було відновлено правило GE, а нова, більш сувора версія набула чинності 1 липня 2024 р., додавши заходи щодо прозорості фінансової вартості для всіх програм післяшкільної освіти, а не

тільки для комерційних. Незважаючи на судове рішення, адміністрація Дж. Байдена продовжувала прощати борги через існуючі програми. Станом на березень 2024 р. понад 3,9 млн позичальників отримали прощення боргів на загальну суму 138 мільярдів доларів [24].

Адміністрація Д. Трампа, що вступила на посаду у січні 2025 р., оголосила про радикальну зміну курсу у політиці вищої освіти. Міністр освіти Л. МакМахон ініціювала перегляд програм прощення боргів, заморозивши виплати та вимагаючи додаткової перевірки [10]. Департамент освіти також призупинив 50 мільярдів доларів федерального фінансування для університетів і коледжів на період перевірки виконання нової виконавчої директиви про захист американців від політичного ухилу та незаконної дискримінації [10].

Особливу увагу викликає розпорядження Дж. Трампа від 23 квітня 2025 р. «Реформування акредитації з метою зміцнення вищої освіти» [29], що спрямоване на кардинальне реформування системи акредитації закладів вищої освіти у США, яку нинішня адміністрація вважає надмірно закритою, ідеологізованою та такою, що не забезпечує належної підзвітності перед студентами і державою. У документі акредитаційні агентства критикуються за концентрацію на формальних процесах замість реальних освітніх результатів, а також за допущення ідеологічної упередженості у своїй діяльності.

Ключовою метою указу є посилення ролі федерального уряду у визначенні стандартів акредитації, зокрема через перегляд критеріїв визнання акредитаційних органів Міністерством освіти США. Документ вимагає, щоб члени акредитаційних комісій приділяли пріоритетну увагу результатам навчання, економічній цінності освіти, свободі слова на кампусах і недопущенню дискримінаційних практик. Окремо наголошується на необхідності обмеження або усунення програм та підходів, пов'язаних з різноманітністю, рівністю та інклюзією, якщо вони розглядаються як такі, що порушують принципи рівного доступу чи ідеологічної нейтральності. Указ також передбачає створення умов для входу нових акредитаційних агентств на ринок, що має зменшити монополізацію та посилити конкуренцію.

У ширшому контексті документ відображає зміщення балансу між автономією університетів і державною регуляцією, викликаючи дискусії щодо ризиків політизації акредитації та обмеження інституційної незалежності вищої освіти.

Вже згаданий раніше Р. Келчен [7] виявляє фундаментальну напругу у дебатах про підзвітність: з одного боку, існує широка підтримка ідеї, що заклади вищої освіти повинні нести відповідальність за результати своїх

студентів; з іншого боку, існують значні розбіжності щодо того, як саме вимірювати ці результати і які санкції застосовувати до закладів, що не відповідають стандартам. Автор виявляє, що законодавці побоюються приймати політичні рішення, які може зменшити доступ до освіти, особливо для студентів з низьким доходом та представників расових меншин.

Б. Акерс та П. Купер пропонують альтернативний підхід, заснований на ринкових механізмах підзвітності. Вони стверджують, що замість адміністративного втручання слід дозволити ринковим силам визначати, які програми та заклади варті інвестицій. Дослідники пропонують систему, де заклади вищої освіти несуть фінансову відповідальність за невиконання боргових зобов'язань своїх студентів, подібно до того, як банки несуть відповідальність за невдалі кредити [4].

Оскільки федеральні реформи стикалися з політичними та правовими перешкодами, штати взяли на себе провідну роль у трансформації систем вищої освіти. П. Купер з дослідниками з Foundation for Research on Equal Opportunity виявили, що штати мають унікальні переваги у реформуванні вищої освіти: вони краще розуміють потреби локальних ринків праці, можуть швидше адаптувати політику та мають більшу легітимність у регулюванні освітніх закладів у межах своїх кордонів [6].

Одним з найпоширеніших підходів стало впровадження фінансування, орієнтованого на результати (outcomes-based funding або performance-based funding). До 2024 р. понад 30 штатів впровадили ті чи інші форми такого фінансування (Cooper et al., 2023) [6]. У цих моделях державне фінансування публічних коледжів та університетів частково або повністю залежить від досягнення визначених результатів, таких як кількість дипломів, рівень утримання студентів або працевлаштування випускників. Проте дослідження показують змішані результати цих ініціатив. Репортер видання «The Chronicle of Higher Education» Е. Келдерман у своєму дослідженні для Lumina Foundation виявив, що фінансування, орієнтоване на результати, може мати ненавмисні негативні наслідки, включаючи зменшення набору студентів з низьким доходом, зниження стандартів або перерозподіл ресурсів від програм, що обслуговують найбільш вразливі групи населення [30].

Деякі штати експериментують з альтернативними підходами. До прикладу, в Теннессі впровадила програму «Tennessee Promise», яка надає безкоштовну освіту в громадських коледжах для всіх жителів штату. Програма показала успіх у збільшенні набору, особливо серед студентів з низьким доходом [6]. Однак критики зазначають, що програма не вирішує проблему якості освіти та працевлаштування випускників. У штаті Каліфорнія було прийнято закон про безкоштовний перший рік навчання в

громадських коледжах (AB 19) [31], що значно розширило доступ до вищої освіти для мільйонів жителів штату. Водночас штат інвестував у програми підтримки студентів, включаючи академічне консультування, фінансову допомогу та послуги з психічного здоров'я [6]. У Флориді було впроваджено систему зниження вимог щодо обов'язкових освітніх ступенів для державних посад, дозволяючи кандидатам з еквівалентним досвідом конкурувати за робочі місця, які традиційно вимагали університетських дипломів. Ця реформа спрямована на зменшення штучного попиту на вищу освіту та розширення можливостей для працівників без формальних дипломів [6]. Штат Техас запровадив програму під назвою [32], яка ставить за мету досягти того, щоб 60% техасців віком 25-34 років мали сертифікат або диплом до 2030 р.. Програма включає інвестиції в доступність, якість та дослідження, а також механізми підзвітності для закладів вищої освіти [32]. Ці різноманітні ініціативи штатів створюють своєрідну лабораторію політичних експериментів, дозволяючи порівнювати ефективність різних підходів у реальних умовах. Однак відсутність федеральної координації призводить до значної нерівності у доступі до якісної та доступної вищої освіти залежно від штату проживання.

Одним з найтривожніших аспектів кризи американської вищої освіти є різке падіння громадської довіри до університетів згідно з дослідженням [1], яке було опубліковане 01.02.2024 р. У загальнонаціональному опитуванні близько 53% дорослих американців вважають, що коледжі та університети мають позитивний вплив на США, тоді як 45 % оцінюють їхній вплив негативно. Це свідчить про помірний, але не високий рівень довіри. Одним із найвідчутніших результатів дослідження є глибокий партійний розкол у сприйнятті університетів. Демократи та незалежні виборці, що декларують симпатії до Демократичної партії значно частіше оцінюють коледжі позитивно – приблизно 74% так думають, тоді як серед республіканців і прихильників Республіканської партії лише близько 31% висловлюють позитивну думку про вищу освіту. Ця розбіжність думок стає ще гострішою, якщо відстежувати за ідеологічну орієнтацію всередині Республіканської партії: лише близько 20% консервативних республіканців вважають, що університети мають позитивний вплив на країну, тоді як серед поміркованих і ліберальних республіканців таких значно більше (близько 53%). Таким чином, політична ідеологія стає сильним предиктором ставлення до вищої освіти, навіть більше, ніж інші демографічні фактори. Ці дані яскраво демонструють, що довіра до американської вищої освіти є глибоко поділеною і політизованою: загальний рівень позитивного сприйняття становить близько половини населення, але серед консервативних респондентів позитивне сприйняття значно нижче. Це робить

університети одним із символів ширших культурних і політичних суперечностей у США.

На федеральному рівні адміністрація Д. Трампа оголосила програми програм DEI (Diversity, Equity, Inclusion – різноманітність, справедливість та інклюзивність) поза законом для виконавців федеральних державних контрактів та освітніх закладів, що отримують федеральне фінансування [33]. Виконавчий наказ від 21 січня 2025 р. вимагає від федеральних агентств припинити всі програми DEI та провести аудит університетів на предмет порушення федеральних законів про громадянські права через «незаконну расову дискримінацію замасковану під справедливість[33].

Ліберальні критики стверджують, що ці заходи є атакою на академічну свободу та спробою політизувати наукову діяльність. Association of American Universities, American Council on Education та інші провідні освітні організації засудили дії адміністрації, стверджуючи, що вони загрожують автономії університетів [11]. Водночас варто визнати, що деякі проблеми, на які вказують консервативні критики, мають реальні підстави.

Дослідження показують, що ідеологічна гомогенізація академічного середовища може призводити до звуження інтелектуального різноманіття, групового мислення та зниження якості наукових досліджень [9]. Баланс між захистом академічної свободи та забезпеченням інтелектуального різноманіття залишається однією з найбільших викликів для американської вищої освіти.

Поряд з проблемами підзвітності та політизації, американська вища освіта стикається з безпрецедентною кризою фінансування наукових досліджень. У січні 2025 р. адміністрація президента оголосила про масштабні скорочення бюджетів провідних наукових агенцій. Національні інститути охорони здоров'я (NIH) втратили 3 мільярди доларів, або близько 7% свого бюджету, через ліквідацію 15 досліджень, включаючи програми з розвитку дітей та підлітків, досліджень інвалідності та рідкісних захворювань [11]. Національний науковий фонд (NSF) зазнав ще більш драматичного скорочення – близько 6 мільярдів доларів або понад 50% його бюджету [11]. Ці скорочення є найбільшими в історії американської науки в мирний час та загрожують лідерству США у глобальній науковій конкуренції. Наслідки цих скорочень є далекосяжними. Університети, які отримували значну частину свого дослідницького бюджету від NIH та NSF, змушені скорочувати персонал, закривати лабораторії та припиняти довгострокові дослідницькі проєкти.. Вплив на молодих дослідників особливо серйозний. Постдокторанти та аспіранти, чиї дослідження фінансуються дослідницькими грантами, стикаються з невизначеністю щодо свого майбутнього [11].

Криза фінансування також загострила дебати про роль приватного сектору у фінансуванні університетських досліджень. Деякі університети посилюють партнерства з технологічними компаніями та фармацевтичними фірмами, що викликає занепокоєння щодо незалежності досліджень та потенційних конфліктів інтересів.

У відповідь на зростаючу вартість традиційної вищої освіти та сумніви щодо її цінності, з'явилися альтернативні моделі освітніх послуг. Онлайн-освіта, яка різко розширилася під час пандемії COVID-19, продовжує зростати навіть після повернення до очного навчання.

Платформи масових відкритих онлайн-курсів (MOOC), такі як Coursera, edX та Udacity, пропонують курси від провідних університетів за значно нижчою ціною або навіть безкоштовно. Деякі з цих платформ розробили програми мікроступенів та професійних сертифікатів, які визнаються роботодавцями як альтернатива традиційним [6]. Coding bootcamps та інші короткострокові інтенсивні програми здобули популярність у галузі технологій. Ці програми, які зазвичай тривають від кількох тижнів до кількох місяців, обіцяють підготувати студентів до високооплачуваних робіт у сфері програмування та аналізу даних без необхідності чотирирічного навчання в університеті. Apprenticeship programs (програми учнівства) також переживають відродження. На відміну від традиційних моделей учнівства у ремеслах, сучасні програми включають високотехнологічні галузі, такі як кібербезпека, штучний інтелект та біотехнології. Компанії як IBM, Google та Microsoft створили власні програми учнівства, які поєднують практичну роботу з формальним навчанням [6]. Income Share Agreements (ISA) – угоди про розподіл доходу – з'явилися як альтернатива традиційним студентським кредитам. За цими угодами студенти не платять за навчання авансом, а натомість зобов'язуються віддавати фіксований відсоток свого майбутнього доходу протягом визначеного періоду після працевлаштування. Прихильники ISA стверджують, що вони вирівнюють стимули між закладами освіти та студентами, оскільки заклади отримують виплати лише якщо студенти успішно працевлаштовуються. Критики попереджають про потенційні проблеми з хижацькими умовами та недостатнім регулюванням.

Що ж стосується громадських коледжів, то вони відіграють все більш важливу роль як доступна альтернатива чотирирічним університетам. Ці дворічні заклади пропонують програми асоційованих ступенів (associate degrees) (дворічний рівень вищої освіти) та професійні сертифікати за значно нижчою ціною. Багато студентів використовують ці заклади як «трамплін», отримуючи перші два роки освіти за доступною ціною, а потім переходячи до чотирирічних університетів для завершення бакалаврату.

Деякі штати (Каліфорнія, Теннессі) запровадили програми безкоштовного навчання в громадських коледжах для жителів штату [6].

Технологічні інновації також трансформують традиційну вищу освіту зсередини. Штучний інтелект використовується для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та надання індивідуальної підтримки студентам. Віртуальна та доповнена реальність створюють нові можливості для імерсивного навчання, особливо у галузях як медицина, інженерія та архітектура.

Проте ці інновації також викликають занепокоєння. Критики попереджають про «цифровий розрив», де студенти з низьким доходом можуть не мати доступу до необхідних технологій. Є також питання про якість онлайн-освіти порівняно з традиційним очним навчанням, особливо щодо розвитку критичного мислення та соціальних навичок.

Висновки. Проведений аналіз змін у системі вищої освіти США дозволив виявити складну картину системних викликів, різноманітних реформаторських ініціатив та глибоких політичних розбіжностей щодо майбутнього напряму розвитку. З'ясовано, що насьогодні існує масштабна криза студентської заборгованості. Загальна студентська заборгованість досягла 1,81 трільйона доларів у 2025 р., що більш ніж утричі перевищує показник 2007 р. Середня заборгованість одного позичальника становить 39 375 доларів, що майже вдвічі більше, ніж у 2008 р. Криза студентської заборгованості має далекосяжні економічні та соціальні наслідки, впливаючи на формування домогосподарств, створення малого бізнесу та психічне здоров'я мільйонів американців. Можна стверджувати про парадокс федеральної допомоги. Дослідження виявляють «ефект перенесення», за яким кожен додатковий долар федеральної допомоги студентам призводить до підвищення вартості навчання на 60 центів. Це створює замкнене коло, де збільшення державної підтримки не полегшує, а погіршує фінансову доступність вищої освіти, вимагаючи фундаментальної зміни підходу до фінансування.

Доцільно констатувати політизацію вищої освіти з приходим адміністрації Д. Трампа. Різке падіння довіри до університетів серед консервативно налаштованих громадян – відображає глибоку політичну поляризацію американського суспільства. Ідеологічна гомогенізація академічного середовища та контроверсійні дебати навколо програм DEI загострили напругу між академічною свободою та вимогами до політичної нейтральності університетів. Попри те, що штати демонструють широкий спектр підходів до реформування вищої освіти – від фінансування, орієнтованого на результати, до безкоштовного навчання, ця різноманітність створює можливості для порівняльного аналізу ефективності різних

політик, але також призводить до значної нерівності у доступі до якісної освіти залежно від штату проживання. Дослідження дозволяє робити висновки про кризу наукового фінансування. Скорочення бюджетів NIH на 3 мільярди доларів та NSF на 6 мільярдів доларів у 2025 р. представляє безпрецедентну загрозу для американського наукового лідерства. Ці скорочення можуть призвести до міграції талантів до Європи та Азії, підриваючи довгострокову конкурентоспроможність США у глобальній науковій екосистемі.

Порівняння з європейською та азійською моделями виявляє, що американська система вищої освіти зберігає певні унікальні переваги, включаючи інституційну автономію та тісні зв'язки з приватним сектором, але також стикається з викликами, які є менш гострими в інших розвинених країнах, зокрема екстремальна вартість освіти та студентська заборгованість. Зростання онлайн-освіти, coding bootcamps, програм учнівства та інших альтернативних шляхів отримання освіти відображає адаптацію системи до нових економічних реалій. Проте залишаються питання щодо якості цих альтернатив та їхньої здатності забезпечувати соціальну мобільність.

Криза американської вищої освіти є не лише національною проблемою, а й питанням глобального значення. Як система, яка традиційно була еталоном для інших країн, американська вища освіта знаходиться на роздоріжжі. Шлях, який вона обере у найближчі роки, матиме далекосяжні наслідки не лише для США, але й для глобального освітнього ландшафту. Успішне реформування вимагатиме не лише політичної волі та фінансових ресурсів, але й здатності до компромісу, наукової обґрунтованості рішень та готовності вчитися як на власних помилках, так і на досвіді інших країн.

Література:

1. Pew Research Center (2024, February 1). From Businesses and Banks to Colleges and Churches: Americans' Views of U.S. Institutions. Continued partisan divides on schools, unions, churches. https://www.pewresearch.org/politics/2024/02/01/from-businesses-and-banks-to-colleges-and-churches-americans-views-of-u-s-institutions/

2. BestColleges. (2025). Average student loan debt statistics. Retrieved from https://www.bestcolleges.com/research/average-student-loan-debt/

3. Federal Reserve Bank of New York. (2025). Quarterly report on household debt and credit. Retrieved from https://www.newyorkfed.org

4. Akers, B., & Cooper, P. (2025). Financial Responsibility in the Higher Education Compact. American Enterprise Institute. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/resrep73472

5. State Higher Education Executive Officers Association. (2025). State Higher Education Finance: FY 2024. https://shef.sheeo.org/wp-content/uploads/2025/05/SHEEO_SHEF_FY24_Report.pdf

6. Cooper, P. (2025). How State Governments Can Fight Degree Inflation. Foundation for Research on Equal Opportunity (FREOPP). Retrieved from https://freopp.org/whitepapers/how-state-governments-can-fight-degree-inflation/

7. Kelchen, R. (2018). Higher Education Accountability. Seton Hall University. https://shu.elsevierpure.com/en/publications/higher-education-accountability/

8. Ferguson, N. (2023). Higher education's systemic weaknesses. Council on Foreign Relations. Retrieved from https://www.cfr.org

9. Wallsten, K. (2025). The political decay of higher education. Research Note. Retrieved from https://www.politicaldecay.org

10. Anguiano, D. (2025). Trump's "Compact" With Colleges Will Put University Presidents in Legal Jeopardy. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/article/trumps-compact-with-colleges-will-put-university-presidents-in-legal-jeopardy/

11. Mitchell, T. (2025). Statement by ACE President Ted Mitchell on Trump Administration Move to Slash Research Indirect Cost Rate. American Council on Education https://www.acenet.edu/News-Room/Pages/Statement-Trump-to-Slash-Research-Reimbursement.aspx?utm_source=chatgpt.com

12. Brown, M., Haughwout, A., Lee, D., & Klaauw. van der W. (2013). The Financial Crisis at the Kitchen Table: Trends in Household Debt and Credit. Current issues in economics and finance, Volume 19. https://www.newyorkfed.org/medialibrary/media/research/current_issues/ci19-2.pdf

13. Brown, M., Haughwout, A., Lee, D., & Van der Klaauw, W. (2015). Student loan debt dynamics: Looking at repayment progress and defaults. Federal Reserve Bank of New York. Retrieved from https://www.newyorkfed.org

14. Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds.). (2020). European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5

15. Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (Eds.). (2015). The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0

16. Enders, J., et al. (eds.) (2011). Reform of higher education in Europe: An introduction. In J. Enders, H. De Boer, & L. Leisyte (Eds.), Reform of Higher Education in Europe (pp. 1-15). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0

17. Janger, J. (2025, May 22). To lure US runaways, make EU research better for everyone. Research Professional News. Retrieved from https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-europe-views-of-europe-2025-5-to-lure-us-runaways-make-eu-research-better-for-everyone/

18. European Commission (2025, May 05). President von der Leyen puts science centre stage with "Choose Europe" Initiative [Press corner]. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ac_25_1137

19. Yonezawa, A. (2021). Reimaging university identities through rankings in Japan: the transformation of national policies and university behaviours in the broader East Asian context. Research Handbook on University Rankings (pp. 302-318). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788974981.00027

20. Xu, B. (2021). From massification towards post-massification: Policy and governance of higher education in China. International Journal of Chinese Education, Volume 10, Issue 3. https://doi.org/10.1177/22125868211046032

21. Thi Thu Le, H., Le Minh, C., Tran, T., Thi Nghiem, T., Thanh Nguyen, H., Duc La, M., & Ngoc Nguyen, T. (2024). Internationalization of higher education in Asia: a bibliometric

analysis based on Scopus database from 2003 to 2022. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2322892

22. Zayachuk, Y. (2024). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. Journal of Adult and Continuing Education, 31(1), 135-159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254 (Original work published 2025)

23. LendingTree. (2025). Student loan debt statistics 2025. Retrieved from https://www.lendingtree.com

24. EducationData. (2025). Student loan debt statistics. Retrieved from https://educationdata.org/student-loan-debt-statistics

25. High5Test. (2025). Student loan debt statistics 2025. Retrieved from https://high5test.com

26. EssayPro. (2025). Student loan debt impact on academic performance survey. Retrieved from https://www.essaypro.com

27. Lee, M. (2015, July 13). Does federal financial aid raise tuition prices? Economics21. Retrieved from https://economics21.org

28. Wood, S. (2025, Dec. 05). All About Public Service Loan Forgiveness. U.S. News & World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/public-service-loan-forgiveness-everything-you-need-to-know

29. The White House. (2025, April). Reforming accreditation to strengthen higher education. https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/04/reforming-accreditation-to-strengthen-higher-education/

30. Lumina Foundation. (2019, May). Performance-based funding. https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2019/05/performance-based-funding.pdf

31. Legiscan (2025, April 28). California Assembly Bill 19. https://legiscan.com/CA/text/AB19/id/3029567

32. Texas Higher Education Coordinating Board (2015). Texas Higher Education Strategic Plan: 2015-2030. 60x30TX. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573001.pdf

33. The White House. (2025, January 21). Ending illegal discrimination and restoring merit-based opportunity (Executive Order). https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ending-illegal-discrimination-and-restoring-merit-based-opportunity/

References:

1. Pew Research Center (2024, February 1). From Businesses and Banks to Colleges and Churches: Americans' Views of U.S. Institutions. Continued partisan divides on schools, unions, churches. https://www.pewresearch.org/politics/2024/02/01/from-businesses-and-banks-to-colleges-and-churches-americans-views-of-u-s-institutions/

2. BestColleges. (2025). Average student loan debt statistics. Retrieved from https://www.bestcolleges.com/research/average-student-loan-debt/

3. Federal Reserve Bank of New York. (2025). Quarterly report on household debt and credit. Retrieved from https://www.newyorkfed.org

4. Akers, B., & Cooper, P. (2025). Financial Responsibility in the Higher Education Compact. American Enterprise Institute. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/resrep73472

5. State Higher Education Executive Officers Association. (2025). State Higher Education Finance: FY 2024. https://shef.sheeo.org/wp-content/uploads/2025/05/SHEEO_SHEF_FY24_Report.pdf

6. Cooper, P. (2025). How State Governments Can Fight Degree Inflation. Foundation for Research on Equal Opportunity (FREOPP). Retrieved from https://freopp.org/whitepapers/how-state-governments-can-fight-degree-inflation/

7. Kelchen, R. (2018). Higher Education Accountability. Seton Hall University. https://shu.elsevierpure.com/en/publications/higher-education-accountability/

8. Ferguson, N. (2023). Higher education's systemic weaknesses. Council on Foreign Relations. Retrieved from https://www.cfr.org

9. Wallsten, K. (2025). The political decay of higher education. Research Note. Retrieved from https://www.politicaldecay.org

10. Anguiano, D. (2025). Trump's "Compact" With Colleges Will Put University Presidents in Legal Jeopardy. Center for American Progress. https://www.americanprogress.org/article/trumps-compact-with-colleges-will-put-university-presidents-in-legal-jeopardy/

11. Mitchell, T. (2025). Statement by ACE President Ted Mitchell on Trump Administration Move to Slash Research Indirect Cost Rate. American Council on Education https://www.acenet.edu/News-Room/Pages/Statement-Trump-to-Slash-Research-Reimbursement.aspx?utm_source=chatgpt.com

12. Brown, M., Haughwout, A., Lee, D., & Klaauw. van der W. (2013). The Financial Crisis at the Kitchen Table: Trends in Household Debt and Credit. Current issues in economics and finance, Volume 19. https://www.newyorkfed.org/medialibrary/media/research/current_issues/ci19-2.pdf

13. Brown, M., Haughwout, A., Lee, D., & Van der Klaauw, W. (2015). Student loan debt dynamics: Looking at repayment progress and defaults. Federal Reserve Bank of New York. Retrieved from https://www.newyorkfed.org

14. Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds.). (2020). European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5

15. Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (Eds.). (2015). The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0

16. Enders, J., et al. (eds.) (2011). Reform of higher education in Europe: An introduction. In J. Enders, H. De Boer, & L. Leisyte (Eds.), Reform of Higher Education in Europe (pp. 1-15). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0

17. Janger, J. (2025, May 22). To lure US runaways, make EU research better for everyone. Research Professional News. Retrieved from https://www.researchprofessionalnews.com/rr-news-europe-views-of-europe-2025-5-to-lure-us-runaways-make-eu-research-better-for-everyone/

18. European Commission (2025, May 05). President von der Leyen puts science centre stage with "Choose Europe" Initiative [Press corner]. European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ac_25_1137

19. Yonezawa, A. (2021). Reimaging university identities through rankings in Japan: the transformation of national policies and university behaviours in the broader East Asian context. Research Handbook on University Rankings (pp. 302-318). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788974981.00027

20. Xu, B. (2021). From massification towards post-massification: Policy and governance of higher education in China. International Journal of Chinese Education, Volume 10, Issue 3. https://doi.org/10.1177/22125868211046032

21. Thi Thu Le, H., Le Minh, C., Tran, T., Thi Nghiem, T., Thanh Nguyen, H., Duc La, M., & Ngoc Nguyen, T. (2024). Internationalization of higher education in Asia: a bibliometric analysis based on Scopus database from 2003 to 2022. Cogent Education, 11(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2322892

22. Zayachuk, Y. (2024). Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. Journal of Adult and Continuing Education, 31(1), 135-159. https://doi.org/10.1177/14779714241270254 (Original work published 2025)

23. LendingTree. (2025). Student loan debt statistics 2025. Retrieved from https://www.lendingtree.com

24. EducationData. (2025). Student loan debt statistics. Retrieved from https://educationdata.org/student-loan-debt-statistics

25. High5Test. (2025). Student loan debt statistics 2025. Retrieved from https://high5test.com

26. EssayPro. (2025). Student loan debt impact on academic performance survey. Retrieved from https://www.essaypro.com

27. Lee, M. (2015, July 13). Does federal financial aid raise tuition prices? Economics21. Retrieved from https://economics21.org

28. Wood, S. (2025, Dec. 05). All About Public Service Loan Forgiveness. U.S. News & World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/public-service-loan-forgiveness-everything-you-need-to-know

29. The White House. (2025, April). Reforming accreditation to strengthen higher education. https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/04/reforming-accreditation-to-strengthen-higher-education/

30. Lumina Foundation. (2019, May). Performance-based funding. https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2019/05/performance-based-funding.pdf

31. Legiscan (2025, April 28). California Assembly Bill 19. https://legiscan.com/CA/text/AB19/id/3029567

32. Texas Higher Education Coordinating Board (2015). Texas Higher Education Strategic Plan: 2015-2030. 60x30TX. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573001.pdf

33. The White House. (2025, January 21). Ending illegal discrimination and restoring merit-based opportunity (Executive Order). https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/ending-illegal-discrimination-and-restoring-merit-based-opportunity/

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 35.08:81’27:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1882-1895

Діденко Олександр Васильович доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, заступник начальника науково-організаційного відділу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-7900-6047

Шевчук Олександра Олегівна докторка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2102-7363

Сніца Тетяна Євгеніївна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-0403-5070

РОЗВИТОК МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність розвитку мовної свідомості державних службовців як ключової передумови ефективної професійної комунікації в умовах трансформації системи публічного управління та зростання запитів суспільства на прозорість і доступність державних послуг. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення пропозицій щодо розвитку мовної свідомості державних службовців як основи ефективної професійної комунікації у сфері публічного управління.

У процесі дослідження використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняльного узагальнення, систематизації наукових і нормативних джерел.

Здійснено огляд провідних міжнародних практик запровадження принципів зрозумілого службового мовлення, зокрема підходів «plain language», що реалізуються через законодавчі акти, управлінські меморандуми, міжнародні стандарти та урядові стилістичні настанови. Встановлено, що в сучасних публічних адміністраціях якість професійного мовлення розглядається як предмет інституційної відповідальності держави, а не лише як індивідуальна характеристика службовця.

Визначено організаційні форми й педагогічні методи розвитку якості професійного мовлення у системі підвищення кваліфікації, серед яких модульні програми навчання, кейс-метод, мовленнєвий рефреймінг, ділові ігри, цифрові інструменти спільного редагування та метод мовленнєвого портфоліо. Доведено, що системне впровадження цих інструментів забезпечує підвищення якості професійного мовлення та сприяє формуванню сервісно орієнтованої моделі публічного управління.

Практична значущість результатів полягає у можливості використання запропонованої моделі й комплексу методів у діяльності закладів післядипломної освіти та органів державної влади з метою підвищення якості публічної комунікації, формування сервісно орієнтованої управлінської культури та зміцнення довіри громадян до інститутів держави.

Ключові слова: мовна свідомість, державні службовці, мовна компетентність, фахова підготовка, модель мовної поведінки, соціальна відповідальність.

Didenko Oleksandr Vasylovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Deputy Head of the Scientific and Organizational Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-7900-6047

Shevchuk Oleksandra Olehivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2102-7363

Snitsa Tetiana Yevhenivna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-0403-5070

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AWARENESS AMONG CIVIL SERVANTS AS A BASIS FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. The article substantiates the relevance of developing the linguistic awareness of civil servants as a key prerequisite for effective professional communication in the context of the transformation of the public administration system and growing public demand for transparency and accessibility of public

services. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and develop proposals for the development of linguistic awareness among civil servants as the basis for effective professional communication in the field of public administration.

Methods of theoretical analysis, synthesis, comparative generalization, and systematization of scientific and normative sources have been used in the research process. A review of leading international practices for implementing the principles of clear official language, in particular plain language approaches, which are implemented through legislative acts, administrative memoranda, international standards, and government style guidelines, has been conducted. It has been established that in modern public administrations, the quality of professional speech is considered a matter of institutional responsibility of the state, and not just an individual characteristic of an employee.

The organizational forms and pedagogical methods for its development in the system of professional development have been identified, including modular training programs, the case method, speech reframing, business games, digital collaborative editing tools, and the speech portfolio method. It has been proved that the systematic implementation of these tools improves the quality of professional speech and contributes to the formation of a service-oriented model of public administration

The practical significance of the results lies in the possibility of using the proposed model and set of methods in the activities of postgraduate education institutions and government bodies in order to improve the quality of public communication, form a service-oriented management culture, and strengthen citizens' trust in state institutions.

Keywords: linguistic awareness, civil servants, language competence, professional training, language behavior model, social responsibility

Проблема дослідження. Актуальність проблеми розвитку мовної свідомості державних службовців зумовлена глибинними трансформаціями системи публічного управління, що відбуваються в умовах цифровізації, євроінтеграційних процесів і зростання суспільних очікувань щодо якості державної комунікації. Державні службовці – це громадяни України, які займають посади в органах державної влади, виконують функції держави, отримують заробітну плату з бюджету та дотримуються принципів державної служби, працюючи на професійній основі в міністерствах, адміністраціях, органах прокуратури, судах та інших установах. Їх діяльність регламентується Законом України «Про державну службу» і охоплює різні категорії посад – від керівників до технічних виконавців, що мають відповідні ранги й службові обов'язки [1].

За сучасних умов державні службовці дедалі частіше постають не лише виконавцями управлінських рішень, а й комунікативними посередниками між владою та громадянами, інтерпретаторами державної політики та фасилітаторами публічного діалогу. Це об'єктивно підвищує вимоги до рівня їх мовної компетентності та сформованості моделі мовної поведінки, яка ґрунтується на усвідомленому доборі мовних засобів, урахуванні соціального контексту, етичних норм і стратегічних цілей публічної служби. Відповідно, мовна свідомість трактується як здатність державного службовця рефлексивно й відповідально використовувати мовлення у професійній діяльності.

В умовах зростання чутливості суспільства до змісту і тону офіційних повідомлень мовна недбалість, шаблонність або формалізм професійного мовлення перетворюються на чинники ризику для інституційної довіри. Натомість високий рівень мовної свідомості забезпечує не лише нормативність і точність висловлювань, а й уміння прогнозувати комунікативні наслідки управлінських дій, що безпосередньо пов'язано з аналітико-прогностичним компонентом професійної діяльності державних службовців. У цьому контексті фахова підготовка має трансформуватися з формально-лінгвістичної складової у цілісну систему формування рефлексивного, ціннісно орієнтованого та соціально відповідального мовлення.

Особливої значущості проблема розвитку мовної свідомості набуває для України в умовах воєнного часу та післявоєнного відновлення, коли слово представника влади виступає інструментом суспільної мобілізації, підтримки громадян і подолання недовіри. За таких обставин мовна свідомість перестає бути другорядною характеристикою професійної культури та постає базовою управлінською компетентністю, що визначає гуманістичну спрямованість державної служби і стійкість інституцій публічної влади.

Отже, дослідження розвитку мовної свідомості державних службовців як основи їх ефективної професійної комунікації є своєчасним і соціально обґрунтованим, оскільки спрямоване на подолання розриву між нормативною мовною підготовкою та реальними комунікативними викликами публічного управління, а також створює науково-методичні засади для оновлення змісту фахової підготовки відповідно до сучасних потреб українського суспільства.

Проблема дослідження полягає у системній невідповідності між сучасними функціями державних службовців як суб'єктів публічної комунікації та реальним станом розвитку їх мовної свідомості. В умовах трансформації публічного управління державний службовець є не лише виконавцем адміністративних процедур, а носієм управлінських смислів, медіатором між державою і громадянським суспільством, інтерпретатором

публічних політик і комунікатором кризових повідомлень. Водночас чинна система професійної підготовки та підвищення кваліфікації переважно орієнтована на формування нормативно правильного ділового мовлення, залишаючи поза належною увагою розвиток мовної свідомості як інтегративної здатності усвідомлювати соціальні, ціннісні та аналітико-прогностичні наслідки власних комунікативних дій.

У результаті в професійній діяльності державних службовців домінують шаблонні й формалізовані мовні практики, які не достатньо забезпечують комунікативну гнучкість, адекватне реагування на складні соціальні виклики, зокрема в умовах правового режиму воєнного часу. Це знижує ефективність управлінської взаємодії, ускладнює формування довіри громадян до органів влади та зменшує потенціал публічної комунікації як інструменту соціальної консолідації.

Отже, відсутність науково обґрунтованої моделі розвитку мовної свідомості державних службовців, що інтегрувала б мовно-нормативну, соціокультурну, рефлексивну й аналітико-прогностичну складові, зумовлює потребу у проведенні дослідження, спрямованому на з'ясування теоретичних засад і практичних механізмів цілеспрямованого розвитку мовної свідомості як основи ефективної професійної комунікації у сфері публічного управління.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні пропозицій щодо розвитку мовної свідомості державних службовців як основи ефективної професійної комунікації у сфері публічного управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативно-правовим підґрунтям професійної діяльності державних службовців в Україні є Закон України «Про державну службу» [1], який визначає її як публічну, професійну, політично неупереджену діяльність, спрямовану на практичне виконання завдань і функцій держави, а також підкреслює необхідність дотримання етичних стандартів, професіоналізму та відкритості у взаємодії з громадянами. Водночас у законодавчому полі мовно комунікативний аспект подано переважно фрагментарно, що актуалізує науковий пошук механізмів розвитку мовної свідомості як складової професійної культури державного службовця.

Спроби педагогічного осмислення проблеми формування мовної свідомості здійснено в роботі А. Ільєнка [2], де запропоновано модель формування мовної свідомості майбутніх державних службовців, зорієнтовану на поєднання когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів. Автор акцентує увагу на необхідності системного підходу до мовної підготовки у закладах вищої освіти, однак питання розвитку мовної

свідомості вже діючих державних службовців і прогнозування комунікативних наслідків їх професійної діяльності залишається недостатньо розкритим.

Психолінгвістичний вимір проблеми репрезентовано у працях В. Шелудька [3], [4], який досліджує вербалізацію понять «мова» та «служба» у свідомості державних службовців. Отримані результати засвідчують наявність стійких стереотипних уявлень, домінування формалізованих мовних моделей і недостатню рефлексивність мовної поведінки представників публічної служби, що опосередковано підтверджує потребу у розвитку мовної свідомості як усвідомленого та ціннісно зорієнтованого феномена.

У роботах Л. Коваленко та С. Жараї [5] проблематика мовної стійкості державних службовців розглядається в контексті формування громадянської ідентичності та мовної безпеки українського суспільства. Автори обґрунтовують мовну стійкість як одну з ключових характеристик професійної придатності, проте зосереджуються передусім на нормативному та ідеологічному вимірах мовної поведінки, не пов'язуючи її безпосередньо з мовною свідомістю як інтегративною якістю особистості.

Дослідження І. Чорномаза та І. Команова [6], а також Л. Корнути [7] спрямовані на аналіз культури мовлення та комунікативної компетентності державних службовців. У цих працях окреслено теоретичні засади мовної підготовки, визначено основні складники комунікативної компетентності, однак розвиток мовної свідомості розглядається опосередковано, без виокремлення її аналітико-прогностичної та рефлексивної функцій.

Правовий аспект обов'язковості використання державної мови в діяльності посадових осіб проаналізовано в працях Н. Сизоненко [8], Д. Шаройка та О. Ядловської [9]. Автори вказують на наявні виклики реалізації мовного законодавства та пропонують шляхи підвищення мовної дисципліни, проте їхні висновки здебільшого стосуються дотримання норм, а не розвитку внутрішньої мовної свідомості як підґрунтя ефективної професійної комунікації.

Окрему увагу іншомовній комунікативній компетентності державних службовців приділяє С. Шестопалова, підкреслюючи значення володіння іноземними мовами у структурі професійної компетентності, що розширює уявлення про багатовимірність мовної підготовки, проте не охоплює проблеми цілісного розвитку мовної свідомості в публічному управлінні [10].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує фрагментарність досліджень у сфері мовної підготовки державних службовців: переважають роботи, присвячені нормативності мовлення, мовній дисципліні, комунікативній та

іншомовній компетентності, тоді як мовна свідомість як інтегративна якість, що поєднує мовно-нормативний, соціокультурний, рефлексивний та аналітико-прогностичний компоненти, досі не стала об'єктом системного наукового аналізу. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на розроблення науково обґрунтованої моделі розвитку мовної свідомості державних службовців як основи ефективної професійної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень свідчать про те, що розвиток мовної свідомості державних службовців у сучасних системах публічного управління розглядається не як факультативна «мовна підготовка», а як інституційно підтримуваний механізм підвищення ефективності професійної комунікації, якості публічних послуг і довіри до державних інституцій. Порівняльний аналіз міжнародного досвіду показав, що провідні адміністрації закріплюють вимогу зрозумілості й адресності офіційного мовлення через:

- нормативні акти та політики «plain/clear language» (зрозуміла (проста) мова);
- стандарти та стилістичні настанови;
- навчання й організаційні процедури контролю якості публічних текстів.

Так, у Сполучених Штатах Америки вимога до чітких і доступних для громадян державних документів має пряму законодавчу основу: Закон про зрозуміле письмове мовлення (Plain Writing Act of 2010) визначає мету підвищення ефективності та підзвітності федеральних органів виконавчої влади шляхом забезпечення зрозумілої урядової комунікації, яку громадськість може легко зрозуміти та використовувати [11]. Подальша операціоналізація зазначених положень здійснюється через управлінське керівництво Меморандум Управління з питань бюджету Адміністрації Президента США (Office of Management and Budget) від 2011 року, у якому деталізовано вимоги до ясності, лаконічності й структурованості офіційних текстів, а також визначено організаційні механізми впровадження принципів зрозумілого мовлення у діяльність федеральних відомств [12].

Показовим є також скандинавський підхід, який підсилює мовну відповідальність держави на рівні мовного законодавства. Зокрема, Закон про мову Швеції (Language Act, Sweden) прямо встановлює, що мова публічного сектору має бути культивованою, простою та зрозумілою, а державні органи несуть спеціальну відповідальність за доступність і розвиток термінології у відповідних сферах компетенції. Реалізацію зазначеного закону забезпечує Урядова канцелярія Швеції (Regeringskansliet), яка координує мовну політику в органах державної влади [13]. Отже,

міжнародна практика фіксує принципову позицію: якість публічної комунікації є предметом не лише індивідуальної мовленнєвої культури службовця, а й системного організаційно-нормативного регулювання.

Також можна констатувати тенденцію до міжгалузевої стандартизації підходів щодо використання зрозумілої (простої) мови (plain language). Прийняття міжнародного стандарту ISO 24495-1:2023 «Plain language – Part 1: Governing principles and guidelines» («Зрозуміла мова. Частина 1. Керівні принципи та настанови») інституалізує керівні принципи та настанови щодо створення зрозумілих документів для широких аудиторій і підтверджує універсальність вимог до ясності як параметра якості тексту – від урахування цільової аудиторії до структурування, формулювання та перевірки сприйняття повідомлення [14].

У публічному секторі ці принципи реалізуються також через прикладні стилістичні регламенти. Так, наприклад, практики урядового контент-дизайну Великої Британії, розроблені Урядовою цифровою службою (Government Digital Service) на порталі GOV.UK, акцентують на необхідності використання plain English (зрозумілої англійської мови) та орієнтації на користувача як базових правилах підготовки офіційних повідомлень, насамперед у цифрових сервісах [15]. Аналогічно, Європейська Комісія через свій Генеральний директорат з перекладу підтримує культуру зрозумілого письма шляхом інституційного редагування та консультативного супроводу авторів з метою створення орієнтованих на читача, точних і доступних документів [16].

Отже, зіставлення окреслених міжнародних практик із логікою професійної підготовки державних службовців дає підстави стверджувати, що мовна свідомість у сфері публічної служби функціонує як інтегральна метакомпетентність, яка забезпечує керованість мовлення як інструмента реалізації владних повноважень, сервісної взаємодії та публічної підзвітності. З'ясовано, що модель мовної свідомості охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: нормативно-когнітивний, прагматично-стратегічний, ціннісно-етичний та рефлексивно-редакційний. Обґрунтованість такого висновку підтверджується відповідністю зазначених компонентів операційним орієнтирам міжнародних політик «зрозумілої мови», зокрема вимогам до ясності викладу, орієнтації на адресата, мінімізації професійного жаргону й семантичних двозначностей, а також процедурності редагування офіційно-ділових текстів. [16].

Результати аналізу наукових публікацій та інформації на офіційних ресурсах дозволяють стверджувати, що розвиток мовної свідомості є найбільш результативним за наявності певних організаційно-педагогічних умов, узгоджених із міжнародними підходами до публічної комунікації,

зокрема: формалізації вимог до якості текстів і єдності термінології; навчання на реальних комунікативних кейсах державної служби; упровадження процедур редагування та внутрішнього контролю зрозумілості; орієнтації на доступність та інклюзивність як стандарт сервісної держави.

Такі висновки корелюють із позицією Організації економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), яка розглядає урядову комунікацію як стратегічну функцію держави та наголошує на важливості доступної й інклюзивної взаємодії з громадянами для посилення демократичної стійкості [17].

З огляду на зазначене, сформована мовна свідомість є базовою передумовою ефективної професійної комунікації державного службовця, оскільки забезпечує точність і однозначність управлінських повідомлень, підвищує доступність інформації для громадян, сприяє зростанню довіри до інституцій та оптимізує комунікативні процеси в цифрових сервісах, де принцип «писати для користувача» набуває статусу техніко-організаційного стандарту.

У дослідженні ми виходимо з того, що розвиток мовної свідомості державних службовців як основи їх ефективної професійної комунікації доцільно забезпечувати через систему організаційних форм і педагогічних методів, орієнтованих на інтеграцію мовленнєвих знань, комунікативних умінь і ціннісних орієнтацій у реальну практику публічного управління.

Провідною організаційною формою, на нашу думку, є впровадження модульних програм підвищення кваліфікації, які передбачають короткострокові навчальні курси, спрямовані на оволодіння принципами зрозумілого службового мовлення, трансформацію бюрократизованих формулювань у доступні для громадян тексти та формування навичок редизайну офіційних документів. Такі модулі забезпечують поєднання теоретичних положень зі щоденною мовленнєвою практикою службовця. Ефективною формою є також проведення майстер-класів із редизайну документів, під час яких учасники колективно працюють над реальними службовими листами, повідомленнями та відповідями на звернення громадян, удосконалюючи їхню структурованість, логічність і зрозумілість. Додатково доцільно організовувати комунікативні лабораторії як регулярні професійні зустрічі, спрямовані на аналіз складних мовленнєвих кейсів з практики діяльності органів влади. У методичному аспекті ключова роль належить кейс-методу, який дає змогу аналізувати типові управлінські ситуації, виявляти мовні помилки, визначати неефективні комунікативні стратегії та формувати альтернативні варіанти професійного мовлення. Метод мовленнєвого рефреймінгу орієнтований на свідоме переформулювання складних і надмірно формалізованих текстів у доступні та орієнтовані на адресата

повідомлення. Важливим є також метод експертної оцінки текстів, що реалізується через взаєморецензування службових документів за критеріями ясності, етичності, логічності та комунікативної доцільності. Метод мовленнєвого портфоліо забезпечує індивідуалізацію розвитку мовної свідомості шляхом накопичення особистої добірки якісних зразків професійного мовлення, що використовуються як еталонні моделі у подальшій діяльності.

Інтерактивний компонент розвитку мовної свідомості доцільно реалізовувати через ділові ігри та комунікативні тренінги, які моделюють реальні ситуації професійної взаємодії – публічні виступи, брифінги, розв'язання конфліктних звернень громадян, пояснення складної нормативної інформації у доступній формі. Такі методи сприяють формуванню навичок мовленнєвої саморегуляції, емпатійної взаємодії та стратегічного добору мовних засобів.

Вагомим чинником є використання цифрових інструментів, зокрема онлайн-платформ для спільного редагування документів, що дозволяють здійснювати колективну мовну експертизу текстів і формувати єдині стандарти зрозумілого службового мовлення. Додатково ефективним є застосування електронних засобів самооцінювання рівня мовної свідомості, які сприяють рефлексії професійних труднощів та плануванню індивідуальних траєкторій мовленнєвого розвитку.

Організаційно-управлінський аспект передбачає запровадження внутрішніх стандартів зрозумілої мови, створення експертних груп із контролю якості публічних текстів та включення показників мовної свідомості до системи оцінювання професійної діяльності державних службовців. У сукупності зазначені форми і методи забезпечують цілісний розвиток мовної свідомості як інтегральної професійної метакомпетентності та формують здатність державних службовців використовувати мовлення як ефективний інструмент публічної комунікації, сервісної взаємодії і підвищення довіри громадян до інститутів державної влади.

Висновки. Мовна свідомість державних службовців є інтегральною професійною метакомпетентністю, від рівня сформованості якої безпосередньо залежить ефективність публічної комунікації, якість управлінських рішень і довіра громадян до органів влади. Узагальнення міжнародного досвіду засвідчило тенденцію до нормативного та стандартного закріплення принципів зрозумілого службового мовлення, що трансформує мовленнєву культуру з індивідуальної характеристики у предмет інституційної відповідальності держави. Визначено комплекс форм і методів її розвитку у системі підвищення кваліфікації державних службовців. Доведено, що системне впровадження модульного навчання, кейс-методу, рефреймінгу

службових текстів, інтерактивних і цифрових інструментів забезпечує підвищення якості професійного мовлення та сприяє формуванню сервісно орієнтованої моделі публічного управління.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаються у розробленні валідних інструментів діагностики рівня мовної свідомості державних службовців, зокрема стандартизованих шкал та критеріїв оцінювання зрозумілості службових текстів. Доцільним є також емпіричне вивчення впливу цифрових технологій і штучного інтелекту на трансформацію професійного мовлення в органах державної влади, а також моделювання інституційних механізмів упровадження стандартів зрозумілої мови у системі післядипломної освіти. Окремий науковий інтерес становить дослідження взаємозв'язку мовної свідомості з формуванням довіри громадян до публічних інституцій та з результативністю аналітико-прогностичного компоненту управлінської діяльності державних службовців.

Література:

1. Про державну службу. Закон України від 10 грудня 2015 року № 889-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 4, ст. 43. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text

2. Ільєнко А. Модель формування мовної свідомості майбутніх державних службовців. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 2025, 8. С. 74–79.

3. Шелудько В. Л. Вербалізація поняття «мова» у свідомості державних службовців. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. Серія філологічні науки*, № 44. 2017, С. 332–336.

4. Шелудько В. Л. Відображення поняття служба у свідомості держслужбовців. *Записки з українського мовознавства*, 2017, 24 (2). С. 85–92.

5. Коваленко Л., Жарая С. Мовна стійкість державних службовців і посадових осіб як ключова риса громадянина українського суспільства. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування»*, 2023, 4. С. 89–95.

6. Чорномаз І., Команов І. Теоретичні засади формування культури мовлення державних службовців. 2024. Організаційно-управлінське та економіко-правове забезпечення діяльності Єдиної державної системи цивільного захисту (ЄДСЦЗ): Матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф.,м. Черкаси, 29 берез. 2024 р. Київ: 7БЦ, 2024. С. 352–353.

7. Корнута Л. М. Комунікативна компетентність в діяльності державних службовців. *Юридичний науковий електронний журнал*, 2024, 4: 755-757.

8. Сизоненко Н. Обов'язковість використання державної мови посадовими і службовими особами: виклики і шляхи реалізації. *Вісник Полтавського державного аграрного університету*, 2024. Випуск 1. С. 71–78. DOI https://doi.org/10.32782/pdau.pma.2024.1.11

9. Шаройко Д., Ядловська О. Використання державної мови в роботі держслужбовців. *The 1 st International scientific and practical conference "Perspectives of*

contemporary science: theory and practice"(March 4-6, 2024) SPC "Sci-conf. com. ua", Lviv, Ukraine. 2024. p. 645.

10. Шестопалова С. Місце іншомовної комунікативної компетенції в професійній компетентності державного службовця. *Науковий вісник: Державне управління*, 2021, 4. С. 129–146.

11. Plain Writing Act of 2010 (Public Law 111–274) [Electronic resource]. – Washington : GovInfo, 2010. – Mode of access: https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf

12. OMB Memorandum M-11-15 : Final Guidance on Implementing the Plain Writing Act of 2010 [Electronic resource]. – Washington : Office of Management and Budget; Digital.gov, 2011. URL: https://digital.gov/resources/final-guidance-on-implementing-the-plain-writing-act-of-2010/

13. Language Act (2009:600) (Sweden). Sections 11–12 [Electronic resource] / Government Offices of Sweden. – Stockholm : Regeringskansliet, 2009. URL:https://www.government.se/legal-documents/2009/07/language-act-2009600/ (date of access: 29.12.2025).

14. ISO 24495-1:2023. Plain language – Part 1: Governing principles and guidelines [Electronic resource]. – Geneva : International Organization for Standardization, 2023. URL: https://www.iso.org/standard/78907.html.

15. Government Digital Service. Writing for GOV.UK : Style guide [Electronic resource]. – London : Cabinet Office, 2024. URL: https://www.gov.uk/guidance/content-design/writing-for-gov-uk.

16. Plain language – making European Commission texts clear [Electronic resource] / European Commission, Directorate-General for Translation. – Brussels: European Commission, 2023. URL: https://commission.europa.eu/resources/publications/plain-language-making-european-commission-texts-clear_en.

17. OECD Report on Public Communication. 2021/2022 edition [Electronic resource]. – Paris : OECD Publishing, 2022. URL:https://www.oecd.org/gov/public-communication/.

References:

1. Pro derzhavnu sluzhbu. Zakon Ukrainy vid 10 hrudnia 2015 roku № 889-VIII. *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR),* [Law of Ukraine On Public Service from December 10 2015, No. 889-VIII (2016). *Information from the Verkhovna Rada (VVR).* 4, p. 43]. Retrieved from URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text [in Ukrainian].

2. Ilienko A. (2025). Model formuvannia movnoi svidomosti maibutnikh derzhavnykh sluzhbovtsiv. [Model for forming the linguistic awareness of future civil servants]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia "Pedahohika. Psykholohiia" – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Pedagogy. Psychology", 74–79* [in Ukrainian].

3. Sheludko V. L. (2017a). Verbalizatsiia poniattia "mova" u svidomosti derzhavnykh sluzhbovtsiv. [Verbalization of the concept of "language" in the minds of civil servants]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu. Seriia filolohichni nauky – Scientific works of Kamyanets-Podilsky State Pedagogical Institute. Series: Philological Sciences, 44, 332–336 [in Ukrainian].*

4. Sheludko V. L. (2017b). Vidobrazhennia poniattia "sluzhba" u svidomosti derzhsluzhbovtsiv [Reflection of the concept of "service" in the minds of civil servants]. *Zapysky z ukrainskoho movoznavstva – Notes on Ukrainian Linguistics, 24 (2), 85–92 [in Ukrainian].*

5. Kovalenko L., & Zharaia S. (2023). Movna stiikist derzhavnykh sluzhbovtsiv i posadovykh osib yak kliuchova rysa hromadianyna ukrainskoho suspilstva [Language stability of civil servants and officials as a key feature of a citizen of Ukrainian society]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia "Ekolohiia. Publichne upravlinnia ta administruvannia" – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series "Ecology. Public Management and Administration", 4, 89–95* [in Ukrainian].

6. Chornomaz I., & Komanov I. (2024). Teoretychni zasady formuvannia kultury movlennia derzhavnykh sluzhbovtsiv [Theoretical foundations of forming the speech culture of civil servants], *Orhanizatsiino-upravlinske ta ekonomiko-pravove zabezpechennia diialnosti Yedynoi derzhavnoi systemy tsyvilnoho zakhystu (IeDSTsZ)*, Materialy IX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Organizational, managerial, economic, and legal support for the activities of the Unified State Civil Protection System (USCPS), Proceedings of the 9th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Cherkasy [in Ukrainian].

7. Kornuta L. M. (2024). Komunikatyvna kompetentnist v diialnosti derzhavnykh sluzhbovtsiv [Communicative competence in the activities of civil servants]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal Scientific Electronic Journal* 4, 755-757 [in Ukrainian].

8. Syzonenko N. (2024). Oboviazkovist vykorystannia derzhavnoi movy posadovymy i sluzhbovymy osobamy: vyklyky i shliakhy realizatsii [Mandatory use of the state language by officials and civil servants: challenges and ways of implementation]. *Visnyk Poltavskoho derzhavnoho ahrarnoho universytetu – Bulletin of Poltava State Agrarian University,* 1, 71–78. DOI https://doi.org/10.32782/pdau.pma.2024.1.11 [in Ukrainian].

9. Sharoiko D. & Yadlovska O. (2024). Vykorystannia derzhavnoi movy v roboti derzhsluzhbovtsiv [Use of the official language in the work of civil servants]. The 1 st International scientific and practical conference *Perspectives of contemporary science: theory and practice*. Lviv [in Ukrainian].

10. Shestopalova S. (2021). Mistse inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii v profesiinii kompetentnosti derzhavnoho sluzhbovtsia [The place of foreign language communication skills in the professional competence of civil servants]. *Naukovyi visnyk: Derzhavne upravlinnia – Scientific Bulletin: Public Administration*, 4, 129–146 [in Ukrainian].

11. Plain Writing Act of 2010 (Public Law 111–274) [Electronic resource]. – Washington : GovInfo, 2010. – Mode of access: https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ274/pdf/PLAW-111publ274.pdf

12. OMB Memorandum M-11-15 : Final Guidance on Implementing the Plain Writing Act of 2010 [Electronic resource]. – Washington : Office of Management and Budget ; Digital.gov, 2011. URL: https://digital.gov/resources/final-guidance-on-implementing-the-plain-writing-act-of-2010/

13. Language Act (2009:600) (Sweden). Sections 11–12 [Electronic resource] / Government Offices of Sweden. – Stockholm : Regeringskansliet, 2009. URL:https://www.government.se/legal-documents/2009/07/language-act-2009600/ (date of access: 29.12.2025).

14. ISO 24495-1:2023. Plain language – Part 1: Governing principles and guidelines [Electronic resource]. – Geneva : International Organization for Standardization, 2023. URL: https://www.iso.org/standard/78907.html.

15. Government Digital Service. Writing for GOV.UK: Style guide [Electronic resource]. – London: Cabinet Office, 2024. URL: https://www.gov.uk/guidance/content-design/writing-for-gov-uk.

16. Plain language – making European Commission texts clear [Electronic resource] / European Commission, Directorate-General for Translation. – Brussels: European

Commission, 2023. URL: https://commission.europa.eu/resources/publications/plain-language-making-european-commission-texts-clear_en.

17. OECD Report on Public Communication. 2021/2022 edition [Electronic resource]. – Paris : OECD Publishing, 2022. URL:https://www.oecd.org/gov/public-communication/.

Bulletin of Science and Education

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 37.014 (09) “1916”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1896-1907

Діденко Ірина Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, http://orcid.org/0000-0003-2047-7239

Загоруйко Людмила Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, http://orcid.org/0000-0003-4250-3688

Рубан Лариса Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5539-931X

ВИХОВАННЯ І ВИХОВУЮЧЕ НАВЧАННЯ – У ФОКУСІ РОБОТИ КИЇВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО З’ЇЗДУ У КВІТНІ 1916 РОКУ

Анотація. Стаття охоплює питання виховання і виховуючого навчання, які розглядалися під час педагогічного з’їзду, який проходив у Києві з 12 по 19 квітня 1916 року. З’їзд відбувався у часи Першої Світової війни, коли суспільство проходило через значні трансформаційні процеси, які призвели до революційних подій, військових дій, повної перебудови системи освіти, методів та засобів навчання і виховання.

Саме у ті часи закладалися нові прогресивні засади освітнього процесу, які не втрачають своєї актуальності і сьогодні, коли наше суспільство також проходить випробування військовою агресією, кризою реформи освітньої сфери, цифровізацією і проблемами ментального здоров’я учнів і вчителів.

Вивчення архівних першоджерел дає змогу стверджувати, що саме під час цього з’їзду широко обговорювалися питання виховання гармонійно розвиненої особистості і виховуючого навчання у школі.

Освітяни наполягали на тому, що відповідальність за виховання мають нести спільно школа, родина і суспільство. Було висловлено багато пропозицій, як долучити батьків до життя школи через спільні заходи, гуртки, розширення повноважень батьківських комітетів, як школа може

допомогти сім'ям мобілізованих воїнів. Переглядалась і сама шкільна система, пропонувалось від тотального нагляду, суворого підтримання дисципліни і покарань, які принижують гідність учнів і вчителів, руйнують довіру до школи, поступово переходити до формування позитивних цінностей і самодис-ципліни.

Педагоги підкреслювали цінність ручної праці для гармонійного розвитку школярів. Уроки з фізичного виховання пропонувалось запровадити кожен день для кожного класу, а для молодшої школи – у вигляді рухливих ігор. Велика увага приділялась естетичному вихованню, на яке, з точки зору делегатів, значний вплив мають здійснювати як охайний зовнішній вигляд школярів, так і різноманітні культурні заходи, вечори співу, тощо.

Клас визнавався значущою одиницею для виховного впливу, а класи у свою чергу мали об'єднуватися в одну спільну шкільну родину через участь у різних заходах, екскурсіях, вечорах. Було запропоновано надати більшу автономію педагогічним радам.

У розрізі виховуючого навчання, делегати обговорювали можливість запровадження курсу психології, як окремої шкільної дисципліни, яка мала б сприяти формуванню правильного світогляду у школярів. Справжнім проривом того часу стало висловлення думки, що школа має забезпечити виховання вільної особистості з притаманними їй індивідуальними особливостями.

Отже саме під час цього з'їзду були закладені основні засади і визначені напрями розвитку виховувальної функції школи: гармонійний розвиток особистості з урахуванням її індивідуальних потреб і здібностей.

Ключові слова: виховуюче навчання, естетичне виховання. моральне виховання, педагогічний з'їзд, сімейне виховання, трудове виховання, фізичне виховання.

Iryna Didenko PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, http://orcid.org/0000-0003-2047-7239

Liudmyla Zagoruiko PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, http://orcid.org/0000-0003-4250-3688

Larysa Ruban PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5539-931X

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

EDUCATION AND EDUCATIONAL LEARNING IN THE FOCUS OF THE PEDAGOGICAL CONGRESS HELD IN KYIV IN APRIL 1916.

Abstract. The article covers the issues of education and educational learning, which were considered during the pedagogical congress held in Kyiv on April 12 - 19, 1916. The congress took place during the First World War, when society was going through significant transformational processes that led to revolutionary events, military actions, a complete restructuring of the education system, methods and means of teaching and learning. Those were the times when new progressive principles of the educational process had been developed, which are currently up-to-date, when our society is also being suffered by military aggression, the crisis of educational reform, digitalization and problems of mental health of students and teachers. The study of archival sources allows us to assert that during this congress the issues of upbringing a harmoniously developed personality and educational learning at school were widely discussed. Educators insisted that the responsibility for upbringing should be shared among school, family and society. Many proposals were made on how to involve parents in school life through joint events, clubs, empowerment of parent committees, and how schools can help families of mobilized soldiers. The school system itself was also reviewed, and the teachers proposed gradually replace total supervision, strict discipline, and punishment that humiliated the dignity of students and teachers and destroyed trust to the school with building the system of positive values and self-discipline.

Teachers emphasized the value of manual labor for the harmonious development of schoolchildren. Moreover, it was proposed to introduce physical education lessons every day for each class, and for the junior school - in the form of outdoor games. Much attention was devoted to aesthetic education, which, from the point of view of the delegates, should be significantly influenced by both the neat appearance of schoolchildren and various cultural events, singing evenings, etc. The class was seen as a significant unit for educational influence, and the classes in turn were to unite into one common school family through participation in various events, excursions, and parties. It was offered to give greater autonomy to pedagogical councils. In the context of educational training, the delegates discussed the possibility of introducing a psychology course as a separate school discipline, which should contribute to the development of the necessary values of the schoolchildren. A real breakthrough of that time was the idea that the school should ensure the upbringing of an independent personality through development of his or her individual abilities, talents, etc. During this congress, the educators outlined the main principles and directions for further development of the educational function of the school, namely, the harmonious

development of the personality taking into account his or her individual needs and abilities.

Keywords: aesthetic education, educational learning, moral education, pedagogical congress, family education, labor education, physical education.

Постановка проблеми. Протягом майже 6 останніх років українська освіта переживає буремні часи У 2020 році вся Україна перейшла до дистанційного навчання через Ковід-2019, а через повномасштабне вторгнення у 2022 році школи та університети в деяких регіонах змогли повернутися до офлайн-навчання тільки у 2023 – 2024 роках, а в певних регіонах онлайн-навчання триває і досі. У питаннях навчання наші вчителі знайшли вихід: опанували віртуальні ресурси, інструменти, платформи, пройшли методичну підготовку щодо дистанційного навчання. Щодо проблем виховання, то тут також змістилися акценти і змінилися орієнтири. Під час дистанційного навчання значно зросла роль родинного виховання, а у 2022 році, коли наші міста і села зазнали масованих бомбардувань, певна частина нашої території була окупована, що призвело до релокації певних освітніх закладів, внутрішньої та зовнішньої міграції родин, порушило питання необхідності підтримки ментального здоров'я школярів, їхнього національно-патріотичного, фізичного, трудового і естетичного виховання.

Велика кількість державних документів: законів, наказів, розпоряджень, постанов [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8] свідчить про важливе значення, яке надає держава, питанням виховання, особливо у часи військової агресії. Вона розуміє, що саме це молоде покоління має відбудовувати країну у майбутньому, тому цінності, які ми зможемо зараз їм прищепити будуть відігравати важливу роль

Реалізація такої важливої місії неможлива без застосування комплексу заходів, які базуються, у тому числі, на вивченні досвіду минулого. Одним із невичерпних джерел прогресивної педагогічної думки стали напрацювання освітянських з'їздів початку XX століття, коли делегати з різних куточків країни з'їжджалися, щоб обговорити проблеми навчання і виховання, з якими вони стикалися, поділитися досвідом їх вирішення, запропонувати новаторські ідеї. Одним із таких з'їздів, що мав значний вплив на освіту і виховання свого часу, та напрацювання якого є актуальними зараз, у часи турбулентності, був Київський педагогічний зїзди, що проходив у часи Першої Світової війни, 12-19 квітня 1916 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні аспекти роботи освітянських з'їздів початку XX століття висвітлювалися у роботах таких дослідників: І. Албул [9] В. Борисенко [10], В. Вдовенко [11], І. Добрянського та В. Постолатія [12], О. Друганової та Н. Туренко [13]

І. Зайченко [14], С. Сірополко [15]. Окремі питання виховання того ж періоду вивчалися такими науковцями: О. Донченко [16], Л. Єршовою [17], С. Золотухіною [18], Г. Котломанітовою [19], І. Кучинською [20], С. Якименко та Ю. Лавринчук [21], З. Нагачевською [22] Вивчення досліджень свідчить про те, що Київський педагогічний з'їзд 1916 року досліджувався фрагментарно і аспектно, у той же час, його вплив був настільки значущий для подальшого розвитку української освіти, що його здобутки варті окремого дослідження.

Мета статті – дослідження проблем виховання і виховуючого навчання у роботі Київського педагогічного з'їзду, що відбувався у квітні 1916 року.

Виклад основного матеріалу. У 1916 році найбільш прогресивні освітяни зібралися на педагогічний з'їзд, який проходив у Києві з 12 по 19 квітня, щоб обговорити проблеми виховання, яке мало б спиратися на християнські цінності і мораль, та спільну відповідальність школи, батьків і громади за виховання учнівської молоді. Головною тезою даного з'їзду стало зміщення орієнтирів школи з навчання на всебічне і гармонійне виховання особистості [23, с. 584].

Під час з'їзду освітяни неодноразово підкреслювали, що для гармонійного розвитку учнів потрібно поєднувати розумові вправи з моральним, фізичним і естетичним вихованням. Важлива роль у вихованні відводилася дисципліні і самодисципліні, наближенню до природи, розвитку інтересів і творчих здібностей, суспільно-корисних навичок і наполегливості, прищеплення почуття боргу перед суспільство, країною, громадою [23, с. 585-586].

Основним засобом досягнення всебічного розвитку особистості делегати вважали ручну працю, яку пропонували запроваджувати на усіх рівнях середньої школи, проте, вони зауважували, що позитивного ефекту від неї можна досягти лише «за умови правильної її організації в достатньому приміщенні та при достатньому наборі інструментів…» [23, с. 586, 600]. Педагоги підкреслювали роль праці для розвитку самостійності і «творчої ініціативи учня» [23, с. 585]. Враховуючи військові дії на теренах країни, коли чоловіків у багатьох родинах було мобілізовано на фронт, освітянами також було запропоновано поєднати допомогу таким родинам і виховальний процес: створити у кожній школі дружини з учнів, які б долучалися до землеробських робіт [23].

Родина була визнана ще одним значущим чинником виховання. Наголошувалося, що школа без участі батьків не зможе виховати всебічно розвинену особистість [23, с. 588]. Делегати сформулювали такі тези щодо співробітництва родини і школи:: «…а) взаємне інформування школи з боку родини та родини з боку школи по всіх питаннях, які відносяться до

вихованця; б) сприяння проникнення до родини правильних поглядів на завдання виховання та навчання та їх методи…» [23, с. 590].

Батьків пропонувалося залучати до гуртків, зібрань, громад та комітетів, одним із завдань яких стало б «…вивчення дитини та розробка методів педагогічного впливу» [23, с. 588]. Особливо наголошувалося на необхідності розширити повноваження і права батьківських комітетів, долучити їх до спільної роботи з педагогічними радами, дозволити батькам мати дорадчий голос на зібраннях [23, с. 588-591]. Педагоги зауважили, що школа і батьки несуть спільну відповідальність також за різноманіття позашкільної діяльності дітей та запобігання «негативному впливу вулиці» [23, с. 591].

Було переглянуто педагогами і ставлення до позашкільного нагляду, вплив якого визнавався, як контпродуктивний і шкідливий, тому що «…підривав авторитет педагога в очах учнів, їхніх батьків і громади, знищував його особисту гідність, ображав моральні почуття учнів і їхніх батьків та породжував ворожі почуття до школи…» [23, с. 591]. Делегатами пропонувалося відмовитися від заборон на користь створення можливостей, наприклад, займатися улюбленою справою [23, с. 596]. Серед рекомендацій, запропонованих з'їздом було: залучення учнів до праці, з якою вони зможуть упоратися, щоб вони були мотивовані результатами, яких вони змогли досягти; школа не має карати за «правду», має створюватися нетерпимість до «брехні»; вчитель – це наставник, «старший товариш» для дитини, а не керівник, роль вчителя полягає у «направленні та виправленні», а не у контролі [23, с. 596-597].

Під час з'їзду педагоги підкреслювали важливість такої одиниці, як клас, який розглядався, як «невелика суспільна група, яка живе власним внутрішнім життям, яка здійснює великий вплив на характер кожного учня, який входить до її складу…»[23, с. 595]. Але, з точки зору делегатів, класи не мали б існувати окремо один від одного, важливим вважалось згуртування усіх класів до єдиної «дружньої родини» школи через спільну суспільно-корисну працю, «…гуртки самоосвіти, вечірки сімейного характеру, екскурсії, бібліотеки, організації товариської взаємодопомоги, релігійні братства, наукові гуртки самоосвіти, музичні та спортивні гуртки, загальні вечірки …» [23, с. 595].

Усі ці заходи, спрямовані на виховання гармонійної особистості, мали б організовуватися та контролюватися класними керівниками з урахуванням рішень педагогічних рад.

Депутати з'їзду проголосували за відновлення дозволу поповнювати шкільні бібліотеки книжками не тільки рекомендованими Міністерством, але й за вибором педагогічних рад [23, с. 599]. При чому бібліотеки з

окремих предметів мали б складатися фахівцями з цих предметів, які мали б увійти до постійної комісії при Музеї Цесаревича Олексія.

Порушувалося під час з'їзду і питання організації екскурсій, які пропонувалось проводити організовано для всіх учнів протягом всього навчального року, щоб діти могли системно ознайомитися з місцевістю, де вони проживають і навчаються.

Важливим для естетичного виховання учнів вважалося як зовнішній вигляд школярів, що відповідає «естетичним вимогам», так і проведення різноманітних культурних заходів: «художніх вечорів, навчання з художнього співу та читання, виставок робіт учнів» [23, с. 598]. Крім того, для забезпечення системного підходу до естетичного виховання було запропоновано, щоб педагогічні ради створювали «естетичні комісії» [23, с. 598].

У питанні дисципліни делегатами також було запропоновано декілька прогресивних змін: скасувати арешти, прибрати покарання, як такі, що «принижують гідність та шкодять здоров'ю школярів, при чому не слугують виправленню учня, а радше до формування ворожого ставлення до школи» [23, с. 600]. Прогресивні педагоги запропонували замінити обмеження і покарання розвитком самодисципліни, коли у учнів буде формуватися система правильних цінностей, усвідомлення яких буде спрямовувати школярів на добровільне дотримання правильних норм та істин [23, с. 702].

Також делегатами було запропоновано надання більшої автономії педагогічним радам, коли Міністерство визначає основні принципи встановлення дисципліни, але деталі та підходи мають визначати саме педагогічні ради, якім було б дозволено навіть долучати старшокласників до підтримання дисципліни, організовувати, так звані, «суди честі» [23, с. 601]. Проте, остання пропозиція щодо старшокласників і судів честі не була підтримана більшістю делегатів.

У розрізі виховуючого навчання пропонувалось залишити, як окрему дисципліну, курс психології, який мав би на меті «формування правильного світогляду та законознавства для виховання громадянської свідомості» [23, с. 602]. Ґрунтовно освітяни підійшли до розгляду питань фізичного виховання і ментального здоров'я учнів. По-перше, підкреслювалась необхідність присутності шкільного лікаря протягом усього шкільного дня, який надавав би медичну допомогу як вчителям, так і учням [23, с. 603]. По-друге, пропонувалось розробити систему, яка б поєднувала фізичне виховання з моральним, естетичним вихованням, а також з розвитком волі [23, с. 604]. По-третє, висловлювалась думка, що учням доречно було б кожного дня мати один урок з фізичного виховання під керівництвом спеціаліста, який би проводив заняття з врахуванням віку, місцевості на спеціально обладнаному у кожній школі спортивному майданчику чи

гімнастичному залі; а також проводити рухливі ігри і в позаурочний час під наглядом фахівців і шкільного лікаря. По-четверте, освітяни внесли пропозицію щодо необхідності вироблення «національної системи фізичного виховання, яка б враховувала побутові і природні умови місцевості» [23]. Крім переліченого, педагоги-учасники з'їзду висловили пропозицію щодо влаштування «загальноосвітніх шкіл ближче до природи по типу лісових гімназій та організацію у школах весняних свят, дитячих спілок, шкільних садів, показових ланів, дач-колоній та інших засобів ознайомлення учнів з природою» для сприяння нервово-психічному і фізичному оздоровленню учнів [23, с. 604-605].

Головну роль у питаннях морального виховання делегати відводили Закону Божому і законовчителю, який має ознайомлювати учнів з головними християнськими чеснотами, але змінювався підхід до опанування цих істин: «релігійно-моральне виховання не повинно мати примусовий характер, воно має йти від серця, а не від шкільної системи покарань» [23, с. 650].

Основними напрямами обговорення делегатів була зміна акцентів у завданнях школи щодо запровадження такої системи, яка б виховувала «…вільну особистість з притаманними їй індивідуальними особливостями, яка б володіла сильною волею, прагнула до знань, була б спроможною до наполегливої праці, відрізнялася фізичною міцністю і життєрадісністю…Виховання особистості з альтруїстичними, а не егоїстичними прагненнями, розвиток любові до Батьківщини, прихильності до суспільно-корисної праці» [23, с. 647].

Під час з'їзду освітяни не тільки міркували про майбутнє школи і шкільної справи, вони також намагалися проаналізувати сучасний стан освіти і причини його виникнення. Наприклад, делегати вважали, що такі проблеми як: «офіційно-бюрократична організація середньої школи, політична тенденційність школи, недовіра до суспільства, недовіра до викладача, повне знеособлення учня, багатопредметність та перевантаженість програм» [23, с. 647] призводило до спотворення виховної функції школи, призводило до її неспроможності ефективно виконувати виховну функцію. У результаті обговорень, вчителями було запропоновано запровадити наступні заходи для поліпшення ситуації з виховною функцією школи: «запровадити колегіальне управління школою, прибрати заполітизованість школи, залучити суспільство і родину до вирішення проблем шкільного виховання, покращити правове становище вчителя, скоротити освітні програми та створити умови для індивідуального розвитку учнів» [23].

Висновки. Отже, вивчення напрацювань педагогічного з'їзду у 1916 році надає безцінний досвід розвитку освіти у часи військової агресії.

Незважаючи на важкі часи для суспільства освітяни підкреслювали необхідність всебічного гармонійного розвитку дитини, коли школа і вчителі перетворюються з наглядачів та передавачів знань на наставників, товаришів дітей, коли дитина сприймається, як особистість, яка має морально, фізично, естетично розвиватися. Основне завдання школи делегатами з'їзду вбачається не у вивченні певного великого кола предметів, а у вихованні через навчання, коли у дитини мають сформуватися правильні цінності і корисні для суспільства якості. При чому школа не має бути єдиним джерелом виховання, зусилля вчителів мають поєднуватися з впливом батьків і суспільства, які мають виступити єдиною рушійною силою для виховання гідного громадянина своєї країни. Цікавою думкою, яка пролунала під час роботи цього з'їзду, можна вважати намагання створити умови для індивідуального розвитку учня, що знаходить своє відображення у сучасних тенденціях побудови індивідуальної траєкторії навчання здобувачів освіти. Важливим надбанням з'їзду також є опікування ментальним здоров'ям учнів, що як тоді, так і зараз, у часи військової агресії, є невід'ємною частиною роботи школи, шкільних лікарів і психологів, батьків, суспільства, тощо. Можна цілком стверджувати, що робота даного з'їзду і напрацювання педагогів-учасників виявилися прогресивними для свого часу і заклали основні засади сучасного розвитку освіти.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». 2014 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556–18.

2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19.

3. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». *Відомості Верховної Ради*, 2023. 46, ст.116. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

4. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808–12

5. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» 2004. № 151/11 від 25.02.2004. URL:https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text

6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки». 2020. № 932 від 9 жовтня 2020 р. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України»/ 2021/ № 673 від 30 червня 2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text

8. Сімейний кодекс України. *Відомості Верховної Ради України*. Стаття 150 «Обов'язки батьків щодо виховання та розвитку дитини» 2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text

9. Албул І.В., Гоменюк О.О., Балдинюк О.Д. та ін. (2015) Педагогічно-просвітницька діяльність громадських організацій України (друга половина XIX – початок XX століття) : монографія. Умань. ФОП Жовтий. 417.

10. Борисенко В.Й. (2011) Боротьба демократичних сил за народну освіту в Україні 60 – 90-х років XIX ст. К. НПУ імені М.П.Драгоманова. 161.

11. Вдовенко В.В. (2005) Проблеми початкової освіти України в роботі педагогічних з'їздів (1861-1920 рр.) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01. К. 244.

12. Добрянський І.А., Постолатій В.В. (1998) Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.). Кіровоград. ТОВ «Факір». 144.

13. Друганова О.М., Туренко Н.М. (2014) Внесок інтелігенції Слобідського краю у вирішення проблем виховання дітей дошкільного віку, збереження й зміцнення їхнього здоров'я (історико-педагогічний аспект) : монографія. Х. НТМТ. 216.

14. Зайченко І.В. (2013) Освіта і педагогічна думка в Україні у XIX – на початку XX ст. К. ТОВ ЦП «КОМПРИНТ». 503.

15. Сірополко Степан (2001) Історія освіти в Україні. Друге видання / підгот. Ю.Вільчинський. Львів Афіша. 664.

16. Донченко О.В. (2005) Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Х. 238.

17. Єршова Людмила (2015) Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи : монографія. Житомир. Видавець Євенок О.О. 642.

18. Золотухіна С.Т.(1994) Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та в практиці України : навчальний посібник для студентів педагогічних закладів. Х. ХДПУ. 108.

19. Котломанітова Г.О. (2007) Релігійне виховання в історії шкільної освіти України (60-ті роки XIX ст. – 30-ті роки XX ст.). : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Полтава. 233.

20. Кучинська І.О. (2009) Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX – XX ст.). Кам'янець-Подільський Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 196.

21. Якименко С.І., Лавренчук Ю.М. (2015) Гуманістичні ідеї в педагогічній спадщині М.І.Пирогова та М.О.Корфа: порівняльний аналіз. К. Видавничий дім «Слово». 201.

22. Нагачевська З.І. (1995) Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 – 1939 роки) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. К. 204.

23. Праці Київського педагогічного з'їзду 12-19 квітня 1916 року. К.: Типографія Т-ва І.Н.Кушнерев і Ко. 1916. 768 с.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «About Higher Education»] (2014) [in Ukrainian]. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556–18.

2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «About Education»] (2017) [in Ukrainian]. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19

3. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» [The Law of Ukraine «About the main pronciples of establishing of Ukrainian national and civil identity»] (2023) Vedomosti Verkhovnoi Rady, 46, art.116) [in Ukrainian]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

4. Zakon Ukrainy «Pro fisychnu kulturu i sport» [The Law of Ukraine «About Physical education and sport»] (1994) [in Ukrainian].Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808–12

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2004) 151/11 vid 25.02.2004 «Pro zatverdzhennia Kontseptsii khudozhnio-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta v pozashkilnykh zakladakh» [The Order of the Ministry of Education and Science (2004) 151/11 from 25.02.2004 «About confirmation of the Concept of artistic and aesthetic education of the students of basic secondary education institutions and extra-curricular institutions»] [in Ukrainian]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04#Text

6. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy (2020) 932 vid 9 October 2020 «Pro zatverdzhennia planu dii shchodo realizatsii Stratehii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na 2020-2025 roky» [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About the confirmation of the plan of the implementation of the Strategy of national and patriotic education for 2020-2025»] Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2021) 673 vid 30 chervnia 2021 r. «Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsiliovoi sotsialnoi program natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku ta vnesennia zmin do deiakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrainy» [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About the confirmation of the State target social programme of national and patriotic education for the period till 2025 and about introducing changes for certain Decrees of the Cabinet of Ministers of Ukraine] [in Ukrainian] Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/673-2021-%D0%BF#Text

8. Simeinyi kodeks Ukrainy (2002) Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, stattia 150 «Oboviazky batkiv shchodo vykhovannia ta rozvytku dytyny» [Family Code of Ukraine, article 150 «Responsibilities of the parents on education and development of their child»] [in Ukrainian] Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text

9. Albul I.V., Homeniuk O.O., Baldyniuk O.D. et al. (2015) Pedahohichno-prosvitnytska dialnist hromadskykh organisatsii Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Pedagogical and educational activities of NGOs in Ukraine (late 19th century – early 20th century)] : monorafiia. Uman. FOP Zhovtyi. 417 [in Ukrainian].

10. Borysenko V.Y. (2011) Borotba demokratychnykh syl za narodnu osvitu v Ukraini 60-90-kh rokiv XIX st. [Struggling of democratic forces for people's education in 60-90-ties 19th century]. Kyiv. NPU imeni M.P. Drahomanova. 161 [in Ukrainian].

11. Vdovenko V.V. (2005) Problemy pochatkovoii osvity Ukrainy v roboti pedahohichnykh zyizdiv (1861 – 1920 rr.) [Problems of primary education of Ukraine on the agenda of pedagogical congresses (1861 – 1920)] : dys. … kand. ped. nauk : spets. 13.00.01. Kyiv. 244 [in Ukrainian].

12. Dobrianskyi I.A., Postolatii V.V. (1998) Hromadska ta pryvatna initsiatyva v rozvytku osvity Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX st.) [Civil and private initiatives in Ukrainian education development (late 19th – early 20th centuries)]. Kirovohrad. TOV "Fakir". 144.

13. Druhanova O.M., Turenko N.M. (2014) Vnesok intelihentsii Slobidskoho kraiu u vyrishennia problem vykhovannia ditey doshkilnoho viku y zmitsnennia yikhnioo zdorovia (istoryko-pedahohichnyi aspect) [The impact of the educated people of the Slobidskiy region into the solution of educational problems of pre-school children, maintaining and improving their health (historical and pedagogical aspect)] : monohrafiia. Kharkiv. NTMT. 216 [in Ukrainian].

14. Zaychenko I.V. (2013) Osvita I pedahohichna dumka v Ukraini u XIX – na pochatku XX st. [Education and pedagogical science in 19th – early 20th centuries]. Kyiv. TOV TSP «KOMPRINT». 503 [in Ukrainian].

15. Siropolko Stepan (2001) Istoria osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]. Druhe vydannia / pihot. Yu. Vilchinskii. Lviv. Afisha. 664 [in Ukrainian].

16. Donchenko O.V. (2005) Problema estetychnoho vykhovannia ditey doshkilnoho viku v pedahohichniy dumtsi Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX st.) [Problems of aesthetic education of pre-school children in the pedagogical science of Ukraine (late 19th – early 20th centuries)]: dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01. Kharkiv. 238 [in Ukrainian].

17. Yershova Liudmyla (2015) Transformatsiia vykhovnoho idealu v Ukraini (XIX – pochatok XX stolittia) [Transformation of the educational ideal in Ukraine (19 – early 20 centuries)]: monohrafiia. Zhytomyr. Vydavets Yevhenok O.O.. 642 [in Ukrainian].

18. Zolotukhina S.T. (1994) Rozvytok idei vykhovuiuchoho navchannia v istorii pedahohichnoi dumky ta v practytsi Ukrainy [Development of the idea of educational studying in the history of pedagogical science and in practice in Ukraine] : navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh zakladiv. Kharkiv. KhDPu. 108 [in Ukrainian].

19. Kotlomanitova H.O. (2007) Relihiyne vykhovannia v istorii shkilnoi osvity Ukrainy (60-ti roky XIX st. 30-ti roky XX st.) [Religious education in the history of a school education of Ukraine (60-ies of 19th – 30-ies of 20 centuries)]: dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01. Poltava. 233[in Ukrainian].

20. Kuchynska I.O. (2009) Vykhovannia hromadianskosti v Ukraini (druga polovyna XIX – XX st/) [Development of citizenship (second half of 19th – 20th centuries)]. Kamianets-Podilskii Kamianets-Podilskii National University named after Ivan Ohiienko. 196 [in Ukrainian].

21. Yakymenko S.I., Lavrenchuk Yu.M. (2015) Humanistychni idei v pedahohichnii spadshyni M.I. Pyrohova ta M.O. Korfa: porivnialnyi analiz [Humanistic ideas in the pedagogical heritage of M.I. Pyrohov and M.O. Korf: comparative analysisз. Kyiv. Vydavnychyi dim «Slovo». 201 [in Ukrainian].

22. Nahachevska Z.I. (1995) Stanovlennia I rozvytok ukrainskoho suspilno-doshkilnoho vykhovannia v Skhidnii Halitcyni (1869 – 1939 roky) [Establishing and development of Ukrainian social pre-school education in Eastern Halitchyna (1869 - 1939]: dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 204 [in Ukrainian].

23. Pratsi Kyivskoho Pedahohichnoho Zyiszdu 12 – 19 kvitnia 1916 roku. (1916) [Works of the Kyiv Pedagogical Congress 12 – 19 April, 1916] K.: Tipohrafiia T-va I.N. Kushnerev I Ko. 768 p. [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.147:[37.011.3-051:5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1908-1929

Довгопола Людмила кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри природничих дисциплін і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-6407-332X

Футорна Оксана кандидатка біологічних наук, доцентка кафедри молекулярної біотехнології та біоінформатики Інституту високих технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3713-6644

Баданіна Владислава кандидатка біологічних наук, доцентка кафедри біології рослин, ННЦ «Інститут біології та медицини» Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-6866-8002

Футорний Дмитро аспірант Інституту молекулярної біології і генетики НАН України; вчитель хімії Бориспільського ліцею імені Павла Чубинського Бориспільської міської ради Київської області, м. Бориспіль, https://orcid.org/0000-0002-8688-1165

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЦИТОГЕНЕТИЧНОГО ВПЛИВУ СВИНЦЮ НА *ALLIUM CEPA* L.

Анотація. У статті обґрунтовано дидактичні можливості формування готовності майбутніх учителів природничих наук, фізики, хімії і біології до науково-дослідницької діяльності в процесі вивчення цитогенетичного впливу сполук свинцю на *Allium cepa* L. Актуальність дослідження зумовлена сучасними викликами професійної педагогічної освіти, необхідністю підготовки вчителя-дослідника та загостренням екологічних проблем, пов’язаних із забрудненням довкілля важкими металами, особливо в умовах воєнного часу в Україні.

Проаналізовано нормативно-правові документи та наукові підходи до організації науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти у

системі підготовки майбутніх учителів-природничників. Обґрунтовано доцільність використання *Allium*-тесту як доступного, інформативного та методично цінного інструменту формування дослідницьких умінь, критичного мислення й екологічної свідомості студентів предметної спеціальності А4.15 Середня освіта (Природничі науки).

Розкрито освітній потенціал дослідження цитогенетичних ефектів свинцю для інтеграції теоретичної підготовки з експериментальною діяльністю у процесі вивчення молекулярної біології, генетики, екології та навчальних практик.

Запропоновано авторські розробки практичних робіт (*Allium*-тест для біоіндикації якості води та ґрунту), кейсів (Оцінка токсичності води з деокупованих територій методом *Allium*-тесту) і науково-дослідницьких завдань, спрямованих на оволодіння методами біоіндикації, аналізу мітотичного індексу і хромосомних аберацій.

Доведено, що системне залучення майбутніх учителів природничих наук до дослідницької діяльності з використанням моделі *Allium cepa* L. сприяє формуванню їхньої готовності до наукового пошуку, розвитку професійних компетентностей і здатності застосовувати результати досліджень у педагогічній та екологопросвітницькій діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, здобувачі вищої освіти предметної спеціальності 014.15 Середня освіта (Природничі науки), науково-дослідницька діяльність, основи молекулярної біології і генетики, біотехнологія, навчальна практика з генетики й основ селекції, *Allium*-тест, цитогенетичний вплив, свинець.

Dovhopola Liudmyla Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-6407-332X

Futorna Oksana Associate Professor Department of Molecular Biotechnology and Bioinformatics of the Institute of High Technologies, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3713-6644

Badanina Vladislava Associate Professor Department of Plant biology Educational and Scientific Centre «Institute of Biology and medicine», Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-6866-8002

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Futornyi Dmytro PhD student at the Institute of Molecular Biology and Genetics, National Academy of Sciences of Ukraine; Chemistry teacher at the Pavlo Chubynskyi Boryspil Lyceum of the Boryspil City Council, Kyiv Oblast, Boryspil, https://orcid.org/0000-0002-8688-1165

FORMATION OF READINESS OF FUTURE SCIENCE TEACHERS FOR SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE CYTOGENETIC EFFECT OF LEAD ON *ALLIUM CEPA* L.

Abstract. The article substantiates the didactic possibilities of forming future science teachers' readiness for research activities through studying the cytogenetic effects of lead on *Allium cepa* L. The relevance is determined by modern challenges in professional pedagogical education, the need to prepare teacher-researchers, and environmental problems related to heavy metal pollution, especially during wartime in Ukraine. The article analyzes regulatory documents and scientific approaches to organizing research activities of higher education students in the system of future science teacher training. The appropriateness of using the *Allium*-test as an accessible, informative, and methodologically valuable tool for forming research skills, critical thinking, and environmental awareness is substantiated.The educational potential of studying lead's cytogenetic effects for integrating theoretical training with experimental activities in molecular biology, genetics, ecology, and educational practices is revealed. Original developments of practical works, case studies, and research tasks aimed at mastering bioindication methods, mitotic index analysis, and chromosomal aberrations are proposed. The innovative element includes optional testing of potential mutagen protectors, introducing students to modern biotechnological approaches. It is proven that systematic engagement of future science teachers in research activities using the *Allium cepa* L. model promotes their readiness for scientific inquiry, development of professional competencies, and ability to apply research results in pedagogical and environmental education activities.

Keywords: professional training, higher education students, science education, research activities, molecular biology and genetics, biotechnology, educational practice, *Allium*-test, cytogenetic effects, lead, acyl-homoserine lactones, protectors.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації освітнього простору України, зумовлені інтеграцією у європейський освітній простір і викликами післявоєнного відновлення, визначають нові орієнтири для професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Особливої

актуальності набуває підготовка фахівців, спроможних не лише результативно здійснювати освітній процес, а й володіти розвиненими дослідницькими уміннями, навичками наукового пізнання та критичним мисленням, що є необхідними передумовами успішної професійної самореалізації в умовах стрімких суспільних змін і загострення екологічних викликів.

Такий підхід до професійної підготовки педагогів закріплений у нормативно-правових документах України: Законах України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Концепціях «Нова українська школа» (2016) та розвитку педагогічної освіти (2018).

Визначальним чинником фахового становлення майбутнього вчителя природничих дисциплін є не засвоєння готових знань із природничих наук, а розвиток здатності до самостійного наукового пошуку, аналізу, узагальнення і творчого використання результатів у педагогічній практиці. Це спричиняє трансформацію освітньої парадигми: від підготовки фахівця-виконавця до формування компетентного педагога-дослідника. Такий підхід зумовлює необхідність цілеспрямованого впровадження дослідницького методу в систему професійної освіти.

Особливо значущими в цьому контексті є освітні компоненти природничого циклу, які володіють потужним потенціалом для формування науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Актуальні екологічні проблеми, а саме, забруднення довкілля важкими металами, передусім свинцем, створюють сприятливі умови для поєднання теоретичної підготовки з експериментальною діяльністю.

Одним із ефективних інструментів такої інтеграції є біотест на основі *Allium cepa* L., який дозволяє наочно продемонструвати цитогенетичний вплив токсичних речовин і залучити здобувачів до повноцінної науково-дослідницької роботи.

Сучасні тенденції розвитку екологічної біотехнології спрямовані не лише на виявлення токсикантів, а й на пошук природних протекторів, здатних знижувати їх мутагенну дію. Перспективним напрямом є дослідження ацилгомосеринлактонів (АГЛ), це сигнальні молекули бактерій, що беруть участь у системах міжклітинної комунікації (quorum sensing).

Попередні дослідження вказують на потенційні антимутагенні властивості цих сполук. Включення триваріантної експериментальної схеми (контроль – токсикант – токсикант+потенційний протектор) у професійну підготовку майбутніх учителів природничих наук дозволяє сформувати у них не лише дослідницькі уміння, а й розуміння сучасних біотехнологічних підходів до вирішення екологічних проблем.

У зв'язку із викладеним вище, особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідницької діяльності в процесі вивчення цитогенетичного впливу свинцю на *Allium cepa* L.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень вітчизняних учених свідчить, що різні аспекти окресленої проблеми стали предметом уваги багатьох науковців. Зокрема, питання науково-дослідницької діяльності у навчанні фізики розглядали Л. Благодаренко, В. Гайда, Б. Грудинін, О. Гулай, А. Дяденчук, Н. Пшенична, О. Чорна, О. Рачковський та ін.; у галузі географічної освіти – О. Завалюк, Л. Покась та ін.; хімічної –Н. Буринська, Л. Бурчак, А. Грабовий, П. Нечипуренко, А. Пенев, Ю. Скиба, О. Ярошенко та ін. Окремого висвітлення заслуговують педагогічні праці, присвячені означеній проблемі у навчанні біології, авторами яких є С. Балашова, К. Бородіна, В. Вербицький, Н. Грицай, Л. Довгопола, А. Кмець, О. Комарова, Т. Коршевнюк, Н. Матяш, Н. Москалюк, Л. Нікітченко, В. Оніпко, О. Пташенчук, Г. Ягенська та ін.

Так, на думку Н. Москалюк, для успішної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін важливо, щоб освітній процес був організований таким чином, щоб здобувачі вищої освіти не лише опановували загальні та конкретні наукові методи, але й мали можливість застосовувати їх на практиці через виконання дослідницьких завдань. Авторка підкреслює важливість організації дослідницького типу навчання через взаємозв'язок навчальної й наукової роботи здобувачів вищої освіти шляхом використання системи завдань, що передбачає прямий і непрямий шляхи формування дослідницьких умінь[10].

Г. Жирська зазначає, що «Процес підготовки до науково-дослідницької діяльності майбутніх спеціалістів має бути зосереджений на формуванні дослідницької компетентності, що забезпечує здатність керувати методологіями навчальних і натуралістичних (біологічних, фізичних, хімічних тощо) досліджень» [7].

Л. Нікітченко наголошує на тому, що «упровадження дослідницького навчання у підготовку майбутніх вчителів біології передбачає не лише теоретичну обґрунтованість, а й конкретні практичні заходи, спрямовані на формування у них необхідних компетентностей.

Для того, щоб здобувачі освіти були готові до організації дослідницької діяльності учнів, у педагогічних університетах необхідно створювати необхідні передумови: інтеграція дослідницької діяльності в освітній процес, надання можливостей для проведення власних досліджень, формування дослідницьких компетентностей, створення сприятливого дослідницького середовища тощо»[12].

Використання біоіндикаційних методів в освітньому процесі досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Міжнародний стандарт ISO 20079:2005 «Water quality – Determination of the toxic effect of water constituents and waste water on duckweed (*Lemna minor*) – Duckweed growth inhibition test» заклав методологічні основи використання рослинних тест-систем для оцінки якості води та ґрунту [16]. Попри те, що стандарт фокусується на *Lemna minor*, методологічний підхід є застосовним і до інших рослинних об'єктів, зокрема *Allium cepa* L. Фундаментальні дослідження G. Fiskesjo довели високу чутливість *Allium*-тесту до широкого спектру мутагенів і цитотоксикантів, що стало основою для його визнання як стандартизованого біотесту міжнародними організаціями. В роботі автор продемонстрував кореляцію між результатами *Allium*-тесту та іншими тест-системами (бактеріальними, культурами клітин ссавців), що підтвердило його валідність для оцінки генотоксичності [15]. У працях D. Leme, M. Marin-Morales систематизовано дані про використання *Allium cepa* L. для моніторингу забруднення водних екосистем важкими металами, пестицидами та промисловими стоками. Дослідники довели, що мітотичний індекс і частота хромосомних аберацій є надійними біомаркерами генотоксичності, а *Allium*-тест може застосовуватися як попередній скринінг перед проведенням дорогих хімічних аналізів [17]. S. Rank, M. Nielsen розробили модифікації *Allium*-тесту для оцінки токсичності ґрунтів, що розширило можливості його застосування в екологічному моніторингу. Автори встановили, що водні витяжки ґрунту дозволяють виявляти біодоступні форми полютантів, що є критично важливим для оцінки реальної екологічної небезпеки [20].

Дидактичні аспекти впровадження *Allium*-тесту в освітній процес проаналізовано в роботах A. Kabarity, S. Malallah (1980), які продемонстрували ефективність використання цього методу при викладання генетики та екології в університеті. Автори підкреслюють, що *Allium*-тест поєднує доступність, низьку вартість, швидкість отримання результатів і високу наочність, що робить його оптимальним інструментом для формування дослідницьких умінь студентів.

У вітчизняному науковому просторі О. Бессонова, Л. Юсипіва досліджували можливості використання *Allium*-тесту для біоіндикації промислового забруднення в Україні [1]. Їхні роботи стали методологічною основою для впровадження цього методу в навчальний процес вітчизняних університетів.

Т. Грицик, Н. Бойко адаптували методику для умов навчальних лабораторій та обґрунтували доцільність її використання у практичній підготовці майбутніх біологів і екологів [4].

Проблема формування екологічної свідомості та відповідальності майбутніх учителів природничих дисциплін в умовах екологічної кризи розглядається у працях Т. Засєкіної, яка обґрунтовує необхідність інтеграції сучасних наукових знань про молекулярні механізми міжклітинної комунікації, біоіндикаційні методи та біотехнологічні підходи до ремедіації забруднених територій у зміст професійної освіти відповідно до компетентнісного підходу [8].

Особливої актуальності набувають дослідження екологічних наслідків російсько – української війни. Liudmyla Yashchenko та ін. (2025) аналізують масштаби забруднення ґрунтів і водних об'єктів важкими металами на деокупованих територіях, наголошуючи на необхідності термінового впровадження біомоніторингу та біоремедіаційних технологій [19]. О. Клименко та ін. обґрунтовують доцільність використання доступних біотестів, зокрема *Allium*-тесту, для експрес-оцінки якості води та ґрунту в умовах обмежених ресурсів громад на постраждалих територіях [9].

Аналіз впливу важких металів, зокрема свинцю, на генетичні структури рослин представлений у роботах W. Liu, Y. Zhou, R. Hu, які дослідили молекулярні механізми цитотоксичності та генотоксичності свинцю на модельних об'єктах, включаючи *Allium cepa* L. Автори встановили, що свинець індукує оксидативний стрес, пригнічує мітотичну активність, викликає хромосомні аберації та порушує роботу веретена поділу [18]. M. Panda, S. Upadhyay (2003) систематизували дані про використання *Allium*-тесту для оцінки генотоксичності металів і встановили чіткі дозозалежні ефекти свинцю на мітотичний індекс та частоту аберацій. Ці дані є важливими для розробки навчальних експериментів із прогнозованими результатами.

Міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх учителів-природничників обґрунтовано у працях В. Оніпко, яка наголошує на необхідності інтеграції знань із генетики, екології, біохімії та методики навчання для формування цілісного розуміння природничих явищ.

Л. Довгопола розробила методичні засади формування дослідницько-математичної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін, зокрема через використання статистичних методів обробки результатів генетичних досліджень, що є критично важливим для коректної інтерпретації даних *Allium*-тесту [5, 6].

Проте, аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість питань комплексного використання *Allium*-**тесту** як інструменту формування готовності майбутніх учителів природничих наук до науково-дослідницької діяльності.

Відсутні системні дослідження щодо методичного забезпечення впровадження цього біотесту в зміст професійної підготовки, не розроблено критеріїв оцінювання сформованості дослідницької компетентності через призму виконання цитогенетичних досліджень. Особливо актуальним є питання адаптації міжнародного досвіду використання *Allium*-тесту до вітчизняних умов професійної педагогічної освіти з урахуванням специфіки підготовки вчителів природничих наук та екологічних викликів воєнного часу.

Перспективним напрямом є дослідження протекторних властивостей ацилгомосеринлактонів (АГЛ). Christopher M. Waters and Bonnie L. Bassler продемонстрували, що N-ацилгомосеринлактони синтезуються грам-негативними бактеріями та регулюють колективну поведінку через quorum sensing та встановили антиоксидантні властивості АГЛ у рослинних клітинах [14].

Отже, незважаючи на значний обсяг досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх учителів-природничників та використання біоіндикаційних методів, проблема формування готовності до науково-дослідницької діяльності через вивчення цитогенетичного впливу свинцю на *Allium cepa* L. залишається недостатньо вивченою, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтування дидактичних можливостей у формуванні готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідницької діяльності в процесі вивчення цитогенетичного впливу свинцю на *Allium cepa* L та апробації інноваційних біотехнологічних підходів із використанням потенційних протекторів мутагенезу.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність є обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя-природничника, результати якої відображаються у курсових іквалiфікаційних роботах. Її ефективність значною мірою визначається рівнем сформованості в здобувачів вищої освіти умінь планування дослідження, ґрунтовного володіння методикою наукового спостереження й експерименту, навичок камеральної обробки та аналізу емпіричних даних, а також умінням коректно оформлювати результати наукових розвідок. Відповідно до змісту освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі [13], зазначені знання, уміння і навички формуються у процесі вивчення обов'язкових освітніх компонентів: «Основи наукових досліджень та академічного письма», «Курсова робота з предметної спеціальності», «Навчальна практика з генетики й основ селекції», «Навчальна практика із природничих дисциплін» та вибіркових – «Основи дослідження довкілля»,

«Статистичні методи емпіричних досліджень у біології та валеології», «Дослідницька діяльність учнів із вивчення природи в базовій школі» тощо.

На кафедрі природничих дисциплін і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі залучення майбутніх учителів природничих наук до науково-дослідницької діяльності розпочинається вже з першого року навчання шляхом виконання різноманітних дослідницьких завдань у межах навчальної практики з природничих дисциплін. Такий підхід забезпечує поступове входження студентів у науково-дослідницьку роботу, формування у них стійкого інтересу до наукового пізнання та усвідомлення значущості дослідницької діяльності для майбутньої професійної самореалізації.

Ефективність формування мотивації до наукового пошуку й успішного розв'язання професійних педагогічних завдань значною мірою визначається якістю організації і методичного забезпечення зазначеної практики, її спрямованістю на активну пізнавальну діяльність і самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Різноманітність форм, тривалість і зміст практичної підготовки справляють істотний вплив на розвиток у студентів індивідуальних наукових інтересів, умінь аналізувати природні явища, узагальнювати отримані результати та застосовувати їх у подальшій навчальній і професійній діяльності.

Формуванню готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідницької діяльності сприяє активна співпраця Університету Григорія Сковороди в Переяславі з провідними науковими установами України, зокрема: Інститутом ботаніки імені М. Г. Холодного НАН України, Національним ботанічним садом імені Миколи Гришка НАН України, Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді, Національним науково-природничим музеєм НАН України, та Інститутом розведення і генетики тварин імені М. В. Зубця НААН України тощо. На базі лабораторій і виробничих майданчиків зазначених установ здійснюється проходження навчальних практик здобувачів вищої освіти за участю провідних наукових співробітників, у процесі яких бакалаври опановують сучасні методи наукових досліджень із використанням новітнього наукового обладнання.

Забруднення довкілля важкими металами, зокрема сполуками свинцю, є однією з найгостріших екологічних проблем сучасності. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах повномасштабного вторгнення Росії на територію України, що триває з 24 лютого 2022 року. Масоване застосування боєприпасів, руйнування промислових об'єктів, пожежі та підрив гідротехнічних споруд призвели до катастрофічного погіршення екологічної ситуації. На деокупованих і прифронтових

територіях (Київська, Чернігівська, Сумська, Харківська, Херсонська, Донецька, Луганська області) концентрації свинцю в ґрунтах перевищують гранично допустимі рівні у 5-15 разів, що становить безпрецедентну загрозу для здоров'я населення та функціонування екосистем. Свинцеві сполуки характеризуються політропною токсичною дією, яка реалізується через інактивацію тіолових груп білків, порушення метаболізму есенційних металів, індукцію оксидативного стресу і мембранотоксичність. Особливу небезпеку становить непряма генотоксичність свинцю, що проявляється у вигляді хромосомних аберацій, утворення мікроядер, пошкодження ДНК, пригнічення репараційних систем та епігенетичних модифікацій. Накопичення таких пошкоджень може призводити до мутацій, канцерогенезу і порушення нормального функціонування організмів на всіх рівнях біологічної організації.

Із метою формування готовності майбутніх учителів природничих наук до науково-дослідницької діяльностінами здійснено аналіз навчальних програм «Біологія.6-9 класи»[3], «Біологія і екологія. 10-11 класи»[2] та «Хімія. 10-11 класи» [11] і з'ясовано місце дослідження цитогенетичного впливу свинцю на *Allium cepa* L. у зазначених шкільних предметах. Тематика бактеріальних сигнальних систем може органічно інтегруватися у змістові лінії курсів біології та хімії старшої школи при вивченні міжклітинної комунікації та біотехнологій.

Розділ «Різноманітність живої природи» (7 клас):

– прокаріотичні організми: структура, метаболізм, екологічна роль бактерій;

– симбіотичні взаємодії у природі (ризобії – бобові, мікориза).

Розділ «Основи цитології» (9 клас):

– механізми міжклітинної комунікації;

– сигнальні молекули та їх роль у регуляції клітинних процесів;

– мітоз: мітотичний індекс як показник проліферативної активності.

Розділ «Біологія екосистем» (10 клас):

– міжвидові взаємодії (мутуалізм, комменсалізм, паразитизм);

– роль мікроорганізмів у кругообігу речовин;

– біогеохімічні цикли азоту, фосфору, вуглецю.

Розділ «Основи генетики та селекції» (10-11 класи):

– мутагени фізичної та хімічної природи;

– цитогенетичні методи дослідження (хромосомні аберації, мікроядерний тест);

– біотехнологія: селекція стійких сортів, генетична інженерія.

Розділ «Антропогенні екосистеми» (11 клас):

– забруднення довкілля важкими металами;

– методи біоіндикації і біомоніторингу;
– біоремедіаційні технології;
– фіторемедіація як метод очищення забруднених ґрунтів.

Розділ «Органічна хімія» (10-11 класи):

– карбонові кислоти та їх похідні;
– гетероциклічні сполуки: лактони як циклічні естери;
– структура N-(3-оксододеканоїл)-L-гомосеринлактону;
– біохімічні процеси синтезу та деградації АГЛ.

Пропонуємо авторські розробки практичних робіт, кейсів і науково-дослідницьких робіт із метою формування готовності майбутніх учителів природничих наук до науково-дослідницької діяльності в процесі вивчення цитогенетичного впливу свинцю на *Allium cepa* L. під час опанування обов'язкових освітніх компонентів «Основи молекулярної біології і генетики», «Навчальна практика з генетики й основ селекції», «Навчальна практика з природничих дисциплін» і вибіркових: «Основи дослідження довкілля», «Екологія рослин», «Гідроекологія прісноводних екосистем», «Біотехнологія» тощо за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі:

Практична робота №1

Тема: «*Allium*-тест для біоіндикації якості води та ґрунту»

Теоретичне обґрунтування: *Allium cepa* L. є модельним об'єктом цитогенетичних досліджень, рекомендованим міжнародними стандартами (ISO 20079:2005) для оцінки генотоксичності хімічних речовин і забруднювачів довкілля.

Інноваційний елемент дослідження: У роботі передбачено можливість тестування потенційних протекторів мутагенезу, зокрема ацилгомосеринлактонів (АГЛ) – бактеріальних сигнальних молекул. Цей варіант є опціональним і демонструє студентам сучасні підходи екологічної біотехнології. Концентрація АГЛ 10^{-4} М обрана на основі попередніх літературних даних про фізіологічні концентрації цих сполук у ризосфері.

Ацилгомосеринлактони (АГЛ) – це клас сигнальних молекул бактерій, що складаються з гомосеринлактонового кільця та ацильного ланцюга різної довжини.

У системах quorum sensing АГЛ забезпечують координацію поведінки бактеріальних популяцій. У даній роботі використовується N-(3-оксододеканоїл)-L-гомосеринлактон у концентрації 10^{-4} М, що за попередніми дослідженнями демонструє оптимальний антимутагенний ефект без власної цитотоксичності.

Мета роботи: оволодіти методикою біотестування якості води та водних витяжок ґрунту за допомогою *Allium*-тесту; визначити мітотичний індекс та оцінити цитотоксичний ефект досліджуваних зразків.

Обладнання і матеріали: цибулини *Allium cepa* L. середнього розміру (20-30 г), досліджувані зразки води/водні витяжки ґрунту, дистильована вода (контроль), світловий мікроскоп (збільшення ×400), предметні та покривні скельця, фіксуючий розчин (етанол: льодяна оцтова кислота, 3:1), 1 М розчин HCl, 1% розчин тулоїдинового синього.

Хід роботи:

Етап 1. Пророщування коренів *Allium cepa* L. (48-72 години):

1. Відібрати цибулини з непошкодженою донною частиною;
2. Видалити сухі луски, промити дистильованою водою;
3. Помістити цибулини в пробірки з досліджуваними розчинами донцем вниз;
4. Пророщувати при температурі 22±2°С, змінюючи розчини щодоби;
5. Після досягнення довжини коренів 1,5-2,0 см відібрати 5-8 коренів із кожної цибулини.

Етап 2. Фіксація і приготування препаратів із *Allium cepa* L.:

1. Зафіксувати корінці у суміші етанол-оцтова кислота (3:1) протягом 24 годин;
2. Промити дистильованою водою (2×5 хв);
3. Гідролізувати в 1 М HCl при 60°С протягом 6-8 хвилин;
4. Промити дистильованою водою;
5. Зафарбувати 1% розчин тулоїдинового синього 15-20 хвилин;
6. Відібрати апікальну меристему (1-2 мм від кінчика кореня);
7. Виготовити тимчасовий препарат методом «роздавленої краплі».

Етап 3. Мікроскопічний аналіз *Allium cepa* L.:

1. Провести спостереження при збільшенні ×400;
2. Підрахувати кількість клітин у стадії інтерфази (І) та мітозу (М) у 5 полях зору (не менше 300 клітин);
3. Розрахувати мітотичний індекс за формулою:$MI = (M / (M + I) \times 100\%$;

де М – кількість клітин у мітозі, І – кількість клітин в інтерфазі;

4. Виявити та підрахувати клітини з хромосомними аберраціями (містки, фрагменти, відставання хромосом);
5. Розрахувати індекс хромосомних аберацій (ІХА): ІХА = (кількість аберантних клітин / загальна кількість клітин) × 100%.

Інтерпретація результатів:

– МІ > 5% – норма, відсутність токсичного впливу;
– МІ 3-5% – помірна токсичність;

– MI < 3% – висока токсичність;
– ІХА > 2% – наявність генотоксичного ефекту.

Оформлення результатів: Здобувачі освіти заповнюють таблицю, будують графіки залежності MI від концентрації забруднювача, формулюють висновки про якість досліджуваних зразків.

Кейс на тему: «Оцінка токсичності води з деокупованих територій методом *Allium*-тесту»

Тип кейсу: Проблемно-дослідницький з елементами проєктної діяльності.

Тривалість: 2-3 академічні години.

Цільова аудиторія: здобувачі вищої освіти за предметною спеціальністю А4.15 Середня освіта (Природничі науки).

Очікувані результати навчання. Предметні: здобувачі пояснюють молекулярні механізми токсичної дії важких металів на клітинний поділ; опановують методику цитогенетичного аналізу; вчяться розраховувати мітотичний індекс та інтерпретувати результати; знайомляться із сучасними біотехнологічними підходами (використання АГЛ). **Особистісні:** усвідомлюють зв'язок між науковими знаннями та реальними екологічними проблемами; формують відповідальне ставлення до довкілля і здоров'я громади; знайомляться із професіями еколога, біотехнолога, цитогенетика тощо; розвивають громадянську позицію щодо екологічної безпеки України.

Ситуація: Після деокупації частини територій України зафіксовано ймовірне перевищення концентрацій важких металів у воді та ґрунті. Місцева громада звертається до університетської біолабораторії із проханням оцінити якість води з колодязя, розташованого поблизу зруйнованого складу боєприпасів.

Контекст проблеми: За даними Міністерства захисту довкілля, понад 3 млн га сільськогосподарських угідь зазнали забруднення важкими металами внаслідок бойових дій. Свинець надходить до довкілля із боєприпасів (кулі, гільзи, капсулі-детонатори), руйнування промислових об'єктів, пожеж. Традиційні методи хімічного аналізу (атомно-абсорбційна спектрометрія) є дорогими та недоступними для більшості громад. Біотестування методом *Allium*-тесту є простим, швидким і чутливим альтернативним методом.

Розширений варіант дослідження (для мотивованих здобувачів вищої освіти): Окрім стандартного біотестування, можливе тестування потенційних природних протекторів мутагенезу. Це природні або синтетичні речовини, що можуть знижувати пошкодження ДНК, викликані токсикантами. Наприклад: антиоксиданти (вітаміни С, Е), деякі бактеріальні

метаболіти, рослинні екстракти. У нашому розширеному експерименті можна перевірити ацилгомосеринлактони, сигнальні молекули бактерій, які за попередніми даними можуть активувати захисні механізми клітин.

Це дозволяє здобувачам освіти познайомитися із інноваційними напрямами біоремедіації та з передовими (cutting-edge research) напрямами біотехнології й сформувати розуміння, що наука не лише виявляє проблеми, а й шукає їх вирішення.

Запит громади:

1. Чи безпечна вода з колодязя для споживання?
2. Чи можна її використовувати для поливу городів?
3. Які заходи необхідні для покращення якості води?

Здобувачі вищої освіти мають провести біотестування за допомогою *Allium*-тесту та запропонувати можливі варіанти розв'язання.

Завдання:

Етап 1. Підготовка до експерименту (15-20 хв):

Ознайомтесь із інформаційним блоком:

– Що таке *Allium*-тест? (принцип методу, історія розробки);
– Як відбувається мітоз? (фази, тривалість);
– Що таке мітотичний індекс і як його розраховувати?
– Які типи хромосомних аберацій існують?

Сформулюйте гіпотезу: *«Якщо вода з досліджуваного джерела містить іони важких металів, то мітотичний індекс у клітинах кореневої меристеми Allium сера L.буде порівняно з контролем, а частота хромосомних аберацій _____».*

Етап 2. Експериментальна робота (2-3 доби пророщування + 1 година аналіз):

Проростіть цибулини *Allium сера* L.у трьох варіантах: контроль: дистильована вода; вода з досліджуваного джерела; вода з джерела + потенційний протектор (опціонально, для поглибленого дослідження) (рис.1). Проводьте спостереження щоденно: вимірюйте довжину коренів (мм); реєструйте колір, наявність некрозів, деформацій; заповнюйте таблицю спостережень (табл. 1).

Таблиця 1

Результати біотестування води методом *Allium*-тесту

Варіант досліду	Довжина коренів, мм (M ± SE)	тотичний індекс, %	Частота аберацій, %	Макроскопічні зміни	Висновок про токсичність
Контроль (H_2O)					

Варіант досліду	Довжина коренів, мм (M ± SE)	тотичний індекс, %	Частота аберацій, %	Макроскопічні зміни	Висновок про токсичність
Вода з джерела					
Вода + АГЛ (за наявності)					

Критерії оцінки токсичності:
Відсутня: MI > 5%, ЧА < 2%, довжина коренів > 80% від контролю;
Помірна: MI 3-5%, ЧА 2-5%, довжина 50-80% від контролю;
Висока: MI < 3%, ЧА > 5%, довжина < 50% від контролю.

Після 48-78 годин:
– зафіксуйте корінці у суміші етанол-оцтова кислота (3:1);
– виготовіть мікропрепарати кореневої меристеми;
– проведіть мікроскопічний аналіз.

Рис. 1. Цибулини *Allium cepa* L. після 78-годинної експозиції (зліва на право) контроль; вода з досліджуваного джерела; вода з джерела + ацилгомосеринлактони (10^{-4} М).

Етап 3. Аналіз даних (30-40 хв):

Визначте мітотичний індекс: підрахуйте клітини в інтерфазі (I) та мітозі (M) у 5 полях зору – MI = (M / (M + I)) × 100%; оцініть частоту хромосомних аберацій: знайдіть клітини з містками, фрагментами, відставанням хромосом – ЧА = (кількість аберантних клітин / загальна кількість) × 100% (рис. 2.). Занесіть дані в таблицю (табл. 1).

Етап 4. Інтерпретація і рішення (20-30 хв):

Порівняйте результати з контролем: Чи є статистично значуща різниця? Який ступінь токсичності (відсутня, помірна, висока)?

Ознайомтесь із інформацією про ацилгомосеринлактони: Що це за сполуки? (сигнальні молекули бактерій) Як вони можуть захищати клітини від токсикантів? Чи підтверджують ваші дані протекторний ефект? Сформулюйте висновки та рекомендації для громади:

– Чи придатна вода для споживання?
– Які заходи потрібні для покращення якості?
– Чи можна використати біотехнологічні методи?

–

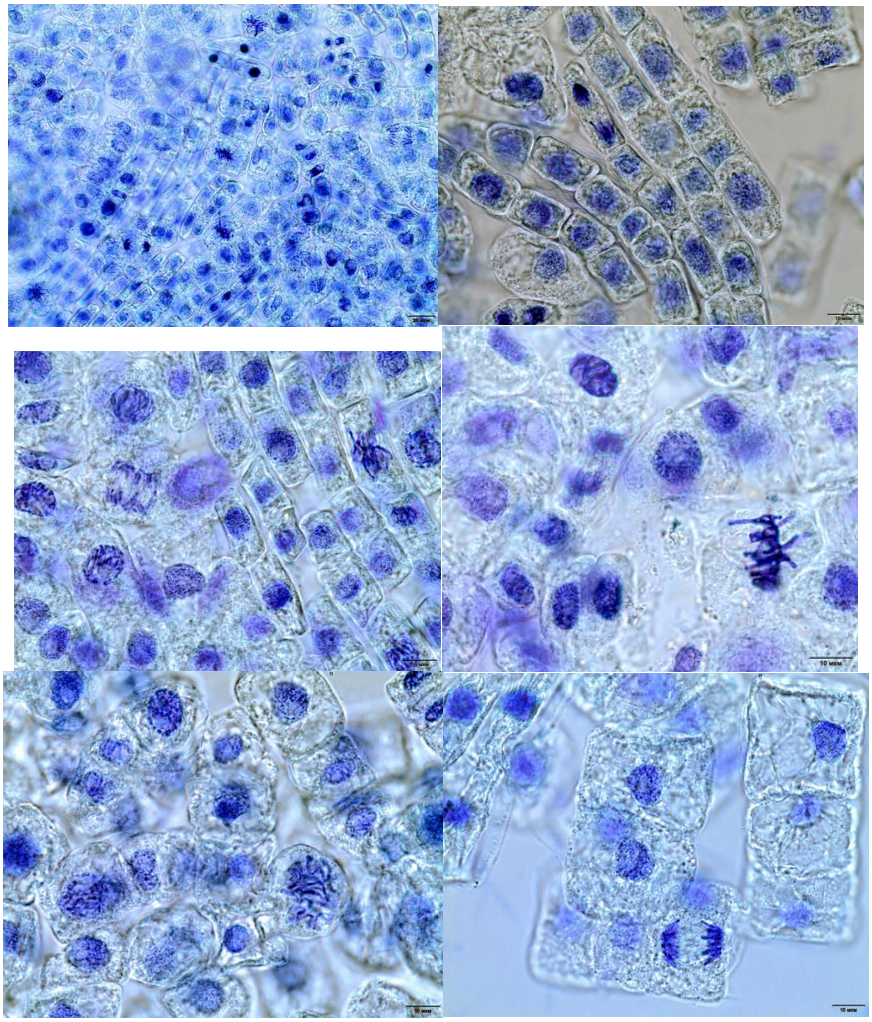


Рис. 2. Мікрофотографії типових хромосомних аберацій. Реперна мітка вказана на фотографії. A) нормальна анафаза (контроль); B) анафазний місток; C) фрагменти хромосом; D) відставання хромосом; E) мультиполярний мітоз, мікроядра; F) «злипання» хромосом.

Етап 5. Презентація результатів (15-20 хв):

Підготуйте короткий звіт (усно або письмово):

– мета та завдання дослідження;

– методи та матеріали;
– результати (таблиця, графік);
– висновки та рекомендації.

Рефлексія:

1. Когнітивна рефлексія:

– Які ознаки свідчать про токсичність води на клітинному рівні?
– Чому зниження мітотичного індексу вказує на цитотоксичність?
– Як хромосомні аберації можуть впливати на здоров'я організму людини?
– Які молекулярні механізми лежать в основі токсичної дії свинцю?

2. Практична рефлексія:

– Чи можна використати *Allium*-тест для оцінки якості води у вашій місцевості?
– Які переваги та обмеження методу біотестування порівняно з хімічним аналізом?
– Як можна покращити точність і відтворюваність експерименту?

3. Соціально-екологічна рефлексія:

– Чи можуть біотехнології допомогти у відновленні забруднених територій України?
– Яку роль відіграють бактерії (системи quorum sensing) в екосистемах?
– Що особисто ви можете зробити для охорони довкілля?
– Як наукові дослідження допомагають розв'язувати проблеми воєнного екоциду?

4. Професійна орієнтація:

– Які професії пов'язані з такими дослідженнями?
– Чи цікаво вам було працювати з мікроскопом та аналізувати дані?
– Чи хотіли б ви продовжити наукові дослідження?
– Які навички, отримані вами, можуть бути корисні в майбутній професії?

Тематика науково-дослідницьких робіт

Біоіндикація довкілля:

1. «Біоіндикація якості поверхневих вод басейну річок Альта та Трубіж методом *Allium*-тесту».
2. «Цитогенетична оцінка забруднення ґрунтів важкими металами в зоні впливу промислових підприємств на прикладі м. Переяслав».
3. «Порівняльний аналіз чутливості біоіндикаторів (*Allium cepa*, *Lepidium sativum*, *Sinapis alba*) до забруднення важкими металами».

4. «Цитогенетична оцінка ґрунтів деокупованих територій Київської області».

5. «Біоіндикація забруднення довкілля важкими металами в умовах воєнного стану».

6. «Дослідження мутагенної активності стічних вод промислових підприємств м. Переяслав».

7. «Вплив автотранспортного забруднення на цитогенетичні показники тест-об'єктів».

8. «Порівняльна оцінка токсичності різних важких металів методом *Allium*-тесту».

Рослинно-мікробні взаємодії:

9. «Ізоляція і характеристика ризосферних бактерій видів родини *Fabaceae* Переяславської ОТГ».

10. «Вплив інокуляції бактеріями роду *Azotobacter* на продуктивність овочевих культур».

11. «Роль ендофітних мікроорганізмів у підвищенні стійкості рослин за умов антропогенного навантаження».

Біоремедіація і фіторемедіація:

12. «Фіторемедіаційний потенціал представників флори Переяславської ОТГ для очищення ґрунтів від іонів важких металів».

13. «Ефективність біопрепаратів на основі ризосферних бактерій для рекультивації деградованих земель».

14. «Перспективи використання рослин-гіперакумуляторів для очищення промислово забруднених територій».

Екологічні проблеми воєнного часу:

15. «Оцінка екологічного стану водних об'єктів деокупованих територій методами біотестування».

16. «Цитогенетичний моніторинг забруднення ґрунтів на територіях, що зазнали бойових дій».

Висновки. Розроблені методичні матеріали передбачають гнучку систему завдань різного рівня складності: від базового біотестування токсичності до розширених досліджень із тестуванням потенційних протекторів мутагенезу. Така варіативність забезпечує можливість диференціації навчання та залучення здобувачів освіти до актуальних напрямів сучасної біотехнології.

У процесі дослідження підтверджено доцільність використання моделі *Allium cepa* L. для вивчення цитогенетичного впливу сполук свинцю як ефективного засобу формування готовності майбутніх учителів природничих наук до науково-дослідницької діяльності.

З'ясовано, що залучення здобувачів вищої освіти до виконання експериментальних досліджень із використанням біоіндикаційних методів сприяє поглибленню теоретичних знань із генетики, екології та методики навчання природничих дисциплін, а також розвитку їх практичних умінь планування, проведення й аналізу наукового експерименту.

Установлено, що застосування *Allium*-тесту забезпечує інтеграцію навчальної, дослідницької та професійно-педагогічної підготовки, формує навички критичного мислення, екологічної відповідальності та інтерпретації експериментальних даних.

Доведено, що впровадження дослідницьких завдань екологічного спрямування у зміст освітнього процесу підвищує мотивацію здобувачів освіти до наукового пошуку та сприяє становленню вчителя-дослідника, здатного застосовувати результати наукових дослід-жень у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень включають апробацію розроблених методик у освітньому процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук, розробку критеріїв оцінювання сформованості дослідницької компетентності та вивчення можливостей адаптації методик для використання у закладах загальної середньої освіти. Крім того, перспективним є розширення спектра біоіндикаторних моделей, вивченні комбінованого впливу різних чинників довкілля і розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження результатів досліджень у практику загальної середньої освіти.

Література:

1. Бессонова В.П., Юсипіва Т.І. Використання *Allium*-тесту для оцінки токсичності ґрунтів промислових регіонів України. *Питання біоіндикації та екології.* 2001. Вип. 6. № 1. С. 51–58.

2. Біологія і екологія. 10-11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Біологія і екологія: Нові навчальні програми для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень). Київ, 2018. С. 5–25.

3. Біологія. 6-9 класи: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 20.01.2026).

4. Грицик Т.В., Бойко Н.С. Методичні рекомендації щодо використання *Allium*-тесту в навчальному процесі. *Біологія і екологія*. 2015. Т. 1. № 1. С. 34–40.

5. Довгопола Л.І. Формування дослідницько-математичної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін у навчанні генетики засобами статистичних методів. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика»,* 2024. 2(4). 53–61. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-6

6. Довгопола Людмила Формування дослідницько-математичної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імен іВана Франка*. 2022. Вип. 55, Т 3. С. 260–271. https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-1-43

7. Жирська Г. Я., Біла Є. С., Шкіринець В. М. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів природничих наук. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 39. С. 38–45. https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/39.7

8. Засєкіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.

9. Клименко О. М., Бєдункова О. О., Петрук А. М. Оцінка токсичності штучних водойм з використанням тестоб'єктів *Allium cepa* L. (цибуля звичайна) та *Lactuca sativa* (салату посівного). *Вісник НУВГП. Сільськогосподарські науки: зб. наук. праць*. Рівне: НУВГП, 2010. Вип. 4(52). С. 76–85.

10. Москалюк Н.В. Зміст і форми підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*/ голов. ред. Г. В. Терещук. 2011. №5. С. 40–45.

11. Навчальна програма з хімії 10-11 класи. Рівень стандарту. [online]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-dlya-10-11-klasiv (дата звернення: 20.01.2026).

12. Нікітченко Л. О. Методична підготовка майбутніх учителів предметів природничого циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук.* 2025. №8. С. 118-125. DOI: 10.31652/2786-5754-2025-8-118-125.

13. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі. URL: https://drive.google.com/file/d/1JCW0lmYRTN5oPjpyUlEi7LtxGy4oPi-m/view (дата звернення: 20.01.2026).

14. Christopher M. Waters and Bonnie L. Bassler Quorum Sensing: Cell-to-Cell Communication in Bacteria. *Annu. Rev. Cell Dev. Biol.* 2005. 21. 319–346. DOI:10.1146/annurev.cellbio.21.012704.131001

15. Fiskesjö G. The *Allium* test as a standard in environmental monitoring. *Hereditas*. 1985. Vol. 102. P. 99–112. https://doi.org/10.1111/j.1601-5223.1985.tb00471.x Digital Object Identifier (DOI)

16. ISO 20079:2005. Water quality – Determination of the toxic effect of water constituents and waste water on duckweed (Lemna minor) – Duckweed growth inhibition test. https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:20079:ed-1:v1:en (дата звернення: 20.01.2026).

17. Leme D.M., Marin-Morales M.A. Allium cepa test in environmental monitoring: A review on its application. *Mutation Research*. 2009. Vol. 682. P. 71–81. https://doi.org/10.1016/j.mrrev.2009.06.002

18. Liu W., Zhou Q., An J., Sun Y., Liu R. Variations in cadmium accumulation among Chinese cabbage cultivars and screening for Cd-safe cultivars. *Journal of Hazardous Materials*. 2010. Vol. 173. P. 737–743. https://doi.org/10.1016/J.JHAZMAT.2009.08.147

19. Liudmyla Yashchenko and all *Environmental risks of heavy metal pollution in war-affected soils in Ukraine. European Journal of Environmental Sciences*, DOI: https://doi.org/10.14712/23361964.2025.3

20. Rank J., Nielsen M.H. Genotoxicity testing of wastewater sludge using the *Allium cepa* anaphase-telophase chromosome aberration assay. *Mutation Research*. 1998. Vol. 418. P. 113–119. https://doi.org/10.1016/S1383-5718(98)00118-1

References:

1. Bessonova V.P., Yusypiva T.I. Vykorystannia Allium-testu dlia otsinky toksychnosti gruntiv promyslovykh rehioniv Ukrainy [Using the Allium test to assess the toxicity of soils in industrial regions of Ukraine]. Pytannia bioindykatsii ta ekolohii. 2001. 1(6). 51–58. [in Ukrainian].

2. Biolohiia i ekolohiia. 10-11 klasy. Riven standartu. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Biolohiia i ekolohiia: Novi navchalni prohramy dlia 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity (riven standartu, profilnyi riven) [Biology and Ecology. Grades 10-11. Standard level. Curriculum for secondary education institutions. Biology and Ecology: New curricula for grades 10-11 of secondary education institutions (standard level, profile level)]. Kyiv, 2018. S. 5–25. [in Ukrainian].

3. Biolohiia. 6-9 klasy: navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Biology. Grades 6-9: curriculum for general education institutions]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas [in Ukrainian].

4. Hrytsyk T.V., Boiko N.S. Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia *Allium*-testu v navchalnomu protsesi [Methodological recommendations for using the Allium test in the educational process]. *Biolohiia i ekolohiia*. 2015. T. 1. № 1. S. 34–40. [in Ukrainian].

5. Dovhopola L.I. Formuvannia doslidnytsko-matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin u navchanni henetyky zasobamy statystychnykh metodiv [Formation of research and mathematical competence of future teachers of natural sciences in teaching genetics using statistical methods]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity*. Kropyvnytskyi: Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2024. 2(4). 53–61. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-6/ [in Ukrainian].

6. Dovhopola Liudmyla Formuvannia doslidnytsko-matematychnoi kompetentnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii [Formation of research and mathematical competence in the process of professional training of future biology teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imen iIvana Franka*. 2022. Vyp. 55, T 3. S. 260–271. https://doi.org/10.24919/2308-4863/55-1-43 [in Ukrainian].

7. Zhyrska H. Ya., Bila Ye. S., Shkirynets V. M. Formuvannia fakhovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh nauk [Formation of professional competencies of future science teachers]. *Innovatsiina pedahohika*. 2021. Vyp. 39. S. 38–45. https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/39.7 [in Ukrainian].

8. Zasiekina T. M. Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia [Integration in school science education: theory and practice: monograph]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2020. 400 s. [in Ukrainian].

9. Klymenko O. M., Biedunkova O. O., Petruk A. M. Otsinka toksychnosti shtuchnykh vodoim z vykorystanniam testobiektiv *Allium cepa* L. (tsybulia zvychaina) ta *Lactuca sativa* (salatu posivnoho) [Assessment of the toxicity of artificial water bodies using the test objects Allium cepa L. (common onion) and Lactuca sativa (lettuce)]. *Visnyk NUVHP*.

Silskohospodarski nauky: zb. nauk. prats. Rivne: NUVHP, 2010. Vyp. 4(52). S. 76–85. [in Ukrainian].

10. Moskaliuk N.V. Zmist i formy pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnychykh dystsyplin do doslidnytskoi diialnosti [Content and forms of training future science teachers for research activities]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*/ holov. red. H. V. Tereshchuk. 2011. №5. S. 40–45. [in Ukrainian].

11. Navchalna prohrama z khimii 10-11 klasy. Riven standartu [Chemistry curriculum for grades 10-11. Standard level]. [online]. Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalniprogrami-dlya-10-11-klasiv). [in Ukrainian].

12. Nikitchenko L. O. Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv predmetiv pryrodnychoho tsyklu [Methodical training of future teachers of natural science subjects]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk.* 2025. №8. S. 118-125. DOI: 10.31652/2786-5754-2025-8-118-125 [in Ukrainian].

13. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv «Serednia osvita (Pryrodnychi nauky)» Universytetu Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi [Educational and professional bachelor's training program «Secondary Education (Natural Sciences)» of the Grigorii Skovoroda University in Pereyaslav]. URL: https://drive.google.com/file/d/1JCW0lmYRTN5oPjpyUlEi7LtxGy4oPi-m/view [in Ukrainian].

14. Christopher M. Waters and Bonnie L. Bassler Quorum Sensing: Cell-to-Cell Communication in Bacteria. *Annu. Rev. Cell Dev. Biol.* 2005. 21. 319–346. DOI:10.1146/annurev.cellbio.21.012704.131001

15. Fiskesjö G. The *Allium* test as a standard in environmental monitoring. *Hereditas*. 1985. Vol. 102. P. 99–112. https://doi.org/10.1111/j.1601-5223.1985.tb00471.x Digital Object Identifier (DOI)

16. ISO 20079:2005. Water quality – Determination of the toxic effect of water constituents and waste water on duckweed (Lemna minor) – Duckweed growth inhibition test. https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:20079:ed-1:v1:en (дата звернення: 20.01.2026).

17. Leme D.M., Marin-Morales M.A. Allium cepa test in environmental monitoring: A review on its application. *Mutation Research*. 2009. Vol. 682. P. 71–81. https://doi.org/10.1016/j.mrrev.2009.06.002

18. Liu W., Zhou Q., An J., Sun Y., Liu R. Variations in cadmium accumulation among Chinese cabbage cultivars and screening for Cd-safe cultivars. *Journal of Hazardous Materials*. 2010. Vol. 173. P. 737–743. https://doi.org/10.1016/J.JHAZMAT.2009.08.147

19. Liudmyla Yashchenko and all *Environmental risks of heavy metal pollution in war-affected soils in Ukraine. European Journal of Environmental Sciences*, DOI: https://doi.org/10.14712/23361964.2025.3

20. Rank J., Nielsen M.H. Genotoxicity testing of wastewater sludge using the *Allium cepa* anaphase-telophase chromosome aberration assay. *Mutation Research*. 1998. Vol. 418. P. 113–119. https://doi.org/10.1016/S1383-5718(98)00118-1

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 371.132

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1930-1941

Долгопол Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та професійної комунікації, Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-9545-2290

Тєлєжкіна Олеся Олександрівна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, http://orcid.org/0000-0002-2953-7368

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У МІСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті досліджуються педагогічні стратегії розвитку комунікативних навичок майбутніх психологів у міському середовищі. Актуальність теми зумовлена сучасними соціальними умовами, у яких психологи-студенти мають взаємодіяти з різноманітними соціальними групами, враховуючи особливості цифрової комунікації та дистанційних форматів консультацій. Мета дослідження полягає у визначенні ефективних педагогічних підходів і розробці практичних вправ, що сприяють формуванню професійно значущих вербальних та невербальних навичок комунікації. Теоретичний аналіз літератури показав, що комунікативна компетентність майбутніх психологів є багаторівневою категорією, що включає вміння встановлювати контакт, підтримувати довіру, регулювати власні реакції та адекватно реагувати на сигнали клієнта, що надходять у різних комунікаційних форматах. Практична частина дослідження реалізована через інтерактивні вправи: «Онлайн-комунікаційні дилеми», рольова гра «Онлайн-сесія в Zoom» та міні-інтерактив «Вербальні та невербальні сигнали онлайн». Застосування цих вправ дозволяє студентам моделювати реальні професійні ситуації, аналізувати ризики комунікації, формулювати чіткі межі, відпрацьовувати регуляцію тону та невербальних сигналів, а також підтримувати терапевтичний контакт навіть у дистанційній взаємодії. Дослідження показало, що поєднання стратегічного підходу та практичних вправ значно підвищує рівень комунікативної підготовки студентів і формує готовність до роботи з різними соціальними групами в умовах мегаполіса.

Отримані результати можуть бути використані при розробці навчальних програм, методичних рекомендацій і організації практичних занять у підготовці майбутніх психологів. Стаття має практичне значення для викладачів психології, методистів та дослідників у галузі професійної комунікації, оскільки демонструє ефективні шляхи інтеграції теоретичних знань та практичних навичок у процесі навчання.

Ключові слова: професійна підготовка психологів; комунікативні навички; педагогічні стратегії; міське середовище; комунікативна компетентність; вища освіта.

Dolhopol Olena Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Professional Communication, Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-9545-2290

Tieliezhkina Olesia Oleksandrivna Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, http://orcid.org/0000-0002-2953-7368

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN URBAN ENVIRONMENTS

Abstract. The article investigates pedagogical strategies for developing communicative skills of future psychologists in urban environments. The relevance of the study is determined by the contemporary social conditions in which psychology students interact with diverse social groups, taking into account the specifics of digital communication and remote counseling formats. The aim of the study is to identify effective pedagogical approaches and develop practical exercises that contribute to the formation of professionally significant verbal and non-verbal communication skills. A theoretical analysis of the literature revealed that communicative competence of future psychologists is a multi-level construct, including the ability to establish contact, maintain trust, regulate personal responses, and adequately react to client signals in various communication formats. The practical part of the study was implemented through interactive exercises such as «Online Communication Dilemmas», the role-play «Online Session in Zoom» and the mini-interactive «Verbal and Non-Verbal Signals Online». Performing these exercises allows students to model real professional situations, analyze communication risks, formulate clear boundaries, practice tone

and non-verbal signal regulation, and maintain therapeutic contact even in remote interactions. The study demonstrated that combining strategic pedagogical approaches with practical exercises significantly enhances students' communicative readiness and prepares them to work with diverse social groups in urban contexts. The results can be applied in the development of educational programs, methodological recommendations, and the organization of practical training for future psychologists. The article is of practical value for psychology instructors, methodologists, and researchers in the field of professional communication, as it demonstrates effective ways to integrate theoretical knowledge and practical skills in the learning process.

Keywords: pension agency, mechanisms of social protection of citizens, accumulative pension funds, social insurance of the population

Постановка проблеми. Сучасне міське середовище характеризується високою соціальною щільністю, культурною та ціннісною різноманітністю, динамічністю соціальних ролей і зростанням кількості комунікативно складних взаємодій [5, с.189]. За цих умов професійна діяльність психолога дедалі частіше пов'язана з роботою із клієнтами різного віку, соціального статусу, культурного досвіду та життєвих стратегій, а це висуває підвищені вимоги до рівня його комунікативної підготовки.

Водночас аналіз освітніх програм підготовки майбутніх психологів засвідчує наявність суперечності між декларованою необхідністю формування розвинених комунікативних навичок і недостатньою методичною опрацьованістю педагогічних стратегій їх цілеспрямованого розвитку з урахуванням специфіки міського соціального контексту. Традиційні підходи до навчання не завжди забезпечують готовність здобувачів вищої освіти до ефективної професійної комунікації в умовах соціальної поліваріантності, емоційної напруженості та швидкої зміни комунікативних ситуацій.

Зазначена суперечність ускладнює формування у здобувачів вищої освіти готовності до реальної професійної взаємодії в умовах соціальної поліваріантності міського середовища та потребує наукового осмислення й методичного обґрунтування ефективних педагогічних стратегій комунікативної підготовки майбутніх психологів.

Проблема дослідження полягає в наявності суперечності між об'єктивною потребою сучасного міського соціального середовища у психологах, здатних до ефективної, гнучкої та етично виваженої професійної комунікації з різноманітними соціальними групами, та недостатньою розробленістю й системністю педагогічних стратегій розвитку

відповідних комунікативних навичок у процесі професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

У зв'язку з цим актуалізується потреба в науковому обґрунтуванні та систематизації педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток комунікативних навичок майбутніх психологів саме в контексті міського середовища як особливого соціально-психологічного простору професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку комунікативних навичок і комунікативної компетентності майбутніх психологів активно досліджується в працях українських науковців у контексті професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Так, у дослідженнях О. А. Низовець комунікативна компетентність розглядається як інтегральне професійно значуще утворення, що формується в процесі фахової підготовки психологів і поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти. Авторка наголошує на необхідності цілеспрямованого педагогічного впливу для її розвитку [6].

У роботі С. В. Шевченко та Н. М. Фалько здійснено аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх психологів на різних етапах навчання у закладах вищої освіти. Дослідники підкреслюють, що без системного впровадження спеціальних педагогічних умов і активних методів навчання комунікативні навички формуються фрагментарно й не забезпечують готовності до професійної взаємодії [10]. Окремий напрям досліджень представлений працями Т. Пономаренко, у яких акцентовано увагу на розвитку комунікативної та медіакомунікативної компетентності студентів-психологів у сучасному інформаційному середовищі. Авторка підкреслює зростання ролі комунікації як інструменту професійного впливу та психологічної підтримки [7].

Практикоорієнтований підхід до розвитку комунікативних навичок майбутніх психологів представлено в дослідженні Л. М. Дейниченко, яка обґрунтовує ефективність психолого-педагогічних тренінгів як засобу формування комунікативної компетентності в умовах професійної підготовки [3].

Активізація дослідження комунікативних умінь майбутніх психологів пов'язана із різким зростанням соціального запиту на цих спеціалістів, тож наукові розвідки С. М. Вдович, О. М. Лозинської, присвячені особливостям розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищій школі, є суголосними до теми нашого дослідження [3].

Водночас аналіз зазначених праць засвідчує, що питання розвитку комунікативних навичок майбутніх психологів переважно розглядається без достатнього урахування специфіки міського середовища як особливого

соціального простору професійної комунікації, що зумовлює потребу подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та узагальнити педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток комунікативних навичок майбутніх психологів у міському середовищі, з урахуванням специфіки роботи з різноманітними соціальними групами.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх психологів є цілеспрямований розвиток комунікативних навичок, які охоплюють як вербальні, так і невербальні аспекти спілкування, а також уміння управляти міжособистісною взаємодією в складних соціальних контекстах. Як зазначає О. А. Низовець, комунікативна компетентність включає не лише знання теоретичних основ спілкування, а й здатність ефективно застосовувати їх у професійній практиці, у нашому випадку це в умовах міського середовища при роботі з різноманітними соціальними групами [6]. Згідно з її дослідженнями, формування комунікативної компетентності відбувається не лише через засвоєння теоретичного матеріалу, а й завдяки застосуванню активних педагогічних стратегій.

Передусім варто відокремити поняття педагогічної стратегії від вправи, оскільки вони відображають різні рівні навчального процесу, хоча тісно взаємопов'язані. Стратегія визначає загальний підхід або план дій викладача для досягнення певної навчальної мети [8], у нашому випадку – формування комунікативної компетентності майбутніх психологів. Вона окреслює принципи навчання та напрямки роботи, наприклад використання інтерактивних методів, тренінгової діяльності чи рефлексії для розвитку здатності ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами. Натомість вправа – це конкретна реалізація стратегії, певне завдання або ситуація, яку виконують студенти для практичного опанування навичок [4, с.58]. Прикладами таких вправ у дистанційному та міському контексті є «Онлайн-комунікаційні дилеми», рольова гра «Онлайн-сесія в Zoom» або міні-інтерактив «Вербальні та невербальні сигнали онлайн». Тобто стратегія задає загальний напрямок і принципи навчання, а вправи виступають інструментами для його реалізації, дозволяючи студентам відпрацьовувати конкретні комунікативні уміння у безпечному та керованому навчальному середовищі. До останніх належать диспути, розгляд проблемних ситуацій, рольові ігри та інтерактивні вправи на семінарах і практичних заняттях. Наприклад, у вправі «Рольова гра «Консультування клієнта» студент отримує картку з описом психологічної проблеми (конфлікт поколінь, стресова ситуація або комунікативний бар'єр на роботі) і у парі відпрацьовує навички активного слухання, емпатичного реагування та

формулювання відкритих запитань. Така практика стимулює рефлексивне мислення, формує вміння аргументувати власну позицію та будувати конструктивний діалог.

Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділяють тренінговій діяльності як засобу практичного формування комунікативних навичок. Зокрема, С. Березка та А. Кузнєцова підкреслюють ефективність соціально-психологічних тренінгів, які забезпечують безпечний контекст для експериментування з поведінкою та рефлексії, одночасно розвиваючи емоційні та поведінкові компоненти комунікативної компетентності [1]. Впроваджений нами на практичних заняттях з дисципліни «Професійна комунікація психолога та корпоративна етика» тренінг «Слухання та відгук» передбачав роботу в малих групах, де один студент виступає у ролі «клієнта», інший – «психолога». Після короткої сесії в академічній групі відбувається обговорення сильних і слабких сторін комунікацій, приділяючи увагу невербальним сигналам та якості зворотного зв'язку.

Ефективне формування комунікативних умінь потребує також попередньої діагностики початкового рівня компетентності студентів. Погоджуємося з О.А. Низовець в тому, що застосування психологічних методик, таких як опитувальники самооцінки або тести соціальних навичок (наприклад, КОС-2), дозволяє визначити особистісні характеристики, що впливають на якість спілкування, та адаптувати зміст тренінгів і семінарів до потреб групи [6].

Інтерактивні вправи, інтегровані в семінарські заняття, також сприяють розвитку комунікативної компетентності. Симуляції інтерв'ю, «ланцюги запитань» та практика побудови аргументованого діалогу дозволяють студентам одночасно відпрацьовувати логіку мовлення та підтримувати контакт із співрозмовником. Наприклад, у вправі «Інтерактивна історія» студенти по черзі додають речення до сюжету, реагуючи на репліки попередніх учасників, зберігаючи при цьому встановлений емоційний тон і комунікаційну ясність.

Значну роль у розвитку комунікативних навичок відіграє робота з реальними або змодельованими кейсами міського соціального середовища, такими як взаємодія з підлітковими групами в громадських центрах, комунікація з батьками в мультикультурних контекстах або вирішення конфліктів на роботі. Аналіз кейсів дозволяє студентам прогнозувати реакції, підбирати форми реагування та адаптувати стиль спілкування залежно від характеристик конкретної соціальної групи. Наприклад, при опрацюванні кейсу «Конфлікт у молодіжній організації» студенти визначають комунікативні помилки сторін та пропонують варіанти конструктивних стратегій втручання психолога як фасилітатора.

Серед ефективних методів формування комунікативних навичок майбутніх психологів особливе місце займають ситуативні вправи, що моделюють реальні професійні ситуації, з якими психолог може зустрітися у міському соціальному середовищі. Однією з таких вправ є «Онлайн-комунікаційні дилеми», яка спрямована на розвиток здатності студентів аналізувати нестандартні ситуації дистанційного спілкування з клієнтами, визначати потенційні ризики та обирати адекватні професійні дії. Під час виконання вправи студенти працюють у групах по 3–4 особи і отримують конкретну дилему. Приклади таких дилем включають: клієнт пише в месенджер о 23:40 із повідомленням «Терміново поговорити»; клієнт лайкає сторіз психолога – чи потрібно реагувати; під час онлайн-сесії у клієнта вимикається камера; клієнт переписує частину сесії у чаті замість говорити голосом. Завдання студентів полягає у трьох кроках: по-перше, визначити можливі ризики, пов'язані з комунікацією; по-друге, сформувати можливі дії психолога у цій ситуації; по-третє, оформити коротке правило або рекомендацію, яка могла б регулювати поведінку психолога у таких випадках. Представлення результатів здійснюється кожною групою протягом однієї хвилини, що дозволяє порівняти підходи різних команд, обговорити їх обґрунтованість та визначити оптимальні стратегії комунікації. Така вправа формує у студентів критичне мислення, здатність прогнозувати наслідки своїх дій, навички аргументованого вибору та вербальної презентації рішень, одночасно відпрацьовуючи особливості професійної етики і дистанційного спілкування.

Використання вправи «Онлайн-комунікаційні дилеми» у навчальному процесі відповідає темі статті, оскільки дозволяє моделювати реальні ситуації роботи психолога в міському середовищі, де взаємодія з різними соціальними групами часто відбувається через цифрові канали. Вона сприяє формуванню практичних комунікативних умінь, необхідних для ефективного професійного спілкування з клієнтами в умовах сучасних мегаполісів, та підкреслює важливість адаптивності та професійного судження у нестандартних комунікаційних ситуаціях.

Ще одним ефективним методом формування комунікативних навичок майбутніх психологів є рольові ігри, що відтворюють реальні професійні ситуації онлайн-спілкування. Однією з таких вправ є «Онлайн-сесія в Zoom», яка моделює дистанційне консультування клієнтів у кризових або нестандартних ситуаціях. Студенти по черзі виконують ролі психолога, клієнта та спостерігача-супервізора, що дозволяє одночасно розвивати практичні навички комунікації, спостереження та надання професійного зворотного зв'язку. Вправа включає кілька сценаріїв, що відображають типові проблеми онлайн-взаємодії: клієнт у кризі з вимкненою камерою,

клієнт, який відповідає лише у чаті, технічні проблеми зі звуком та зображенням, або постійне відволікання на телефон. У межах цих сценаріїв студенти відпрацьовують способи підтримки клієнта, збереження контакту, формулювання емпатичних реакцій та адаптації методів комунікації до обмежень дистанційного формату. Наприклад, у ситуації, коли клієнт перебуває у кризі і має вимкнену камеру, психолог пропонує говорити без відео, забезпечуючи безпечний простір, проговорює емоції клієнта і поступово стабілізує його стан, підтримуючи контакт через вербальні та невербальні сигнали. У випадку, коли клієнт відповідає лише через чат, психолог поєднує письмові повідомлення з мотивацією до коротких усних відповідей, щоб поступово відновити живу комунікацію. Аналогічно, під час технічних збоїв чи відволікань клієнта на телефон, студенти опановують навички гнучкого реагування, встановлення меж та адаптації до обставин, зберігаючи підтримку і контакт.

Рольова гра не обмежується лише відпрацюванням реакцій; важливою її частиною є роль спостерігача-супервізора, який аналізує дії психолога, оцінює ефективність пауз, формулювання меж, підтримку контакту і дає зворотний зв'язок. Такий підхід дозволяє студентам не лише практично опановувати техніки комунікації, а й формувати метапізнавальні навички самоспостереження, критичного аналізу та рефлексії власних дій.

Застосування вправи «Онлайн-сесія в Zoom» у навчальному процесі відповідає темі статті, оскільки моделює реальні ситуації взаємодії психолога з різними соціальними групами в умовах міського середовища, де дистанційна комунікація стає все більш актуальною. Вправа сприяє формуванню практичної комунікативної компетентності, здатності гнучко реагувати на нестандартні ситуації, підтримувати професійні межі та забезпечувати ефективний контакт у різних цифрових форматах, що є невід'ємною частиною роботи сучасного психолога.

Ще одним ефективним методом формування комунікативних навичок у майбутніх психологів є міні-інтерактив «Вербальні та невербальні сигнали онлайн», який дозволяє студентам розпізнавати неочевидні сигнали клієнта під час відеоконсультування та тренувати адекватні професійні реакції. Онлайн-комунікація обмежує частину невербальних сигналів і робить деякі з них надмірно помітними, такими як паузи, міміка, інтонації або ознаки перевантаження каналів зв'язку. Тому здатність своєчасно реагувати на ці сигнали є ключовою складовою професійної компетентності психолога. Вправа складається з демонстрації п'яти типових сигналів, які можуть виникати під час онлайн-сесії, та швидкої відповіді студентів у межах 10–15 секунд. Наприклад, при надто довгій паузі психолог демонструє мовчання та відсутність емоційного контакту, а студенти пропонують

вербальні способи перевірки контакту і підтримки клієнта: «Здається, у нас виникла пауза. Я з вами, можете не поспішати – чи все добре з вашого боку?» або «Якщо вам потрібно трохи часу, це нормально. Дайте знак, коли будете готові продовжити». Обговорення показує, що вербалізація присутності є критичною у дистанційному форматі, оскільки паузи онлайн часто інтерпретуються клієнтами як байдужість або відсутність уваги. Інший сигнал – нечітке формулювання меж, коли психолог пропонує спілкуватися «як зручно» без конкретних рамок. Студенти переформульовують правила спілкування, встановлюючи чіткі часові та етичні рамки: «Для нашої роботи важливо мати стабільні рамки. Ми можемо спілкуватися з 10:00 до 18:00, а в кризових ситуаціях – узгодити додатковий час». Обговорення демонструє, що розмиті межі можуть підривати довіру та безпеку клієнта у віртуальному середовищі. Третій сигнал – різкі інтонації, які можуть виникати через технічні затримки або хвилювання психолога. Студенти навчаються м'яко регулювати тон, перепрошуючи і відновлюючи підтримувальну позицію: «Вибачте, прозвучало різко. Давайте повернемося і продовжимо в спокійному темпі». Четвертий та п'ятий сигнали стосуються відволікань і багатозадачності під час онлайн-сесії. Студенти формулюють професійні способи відновлення контакту та присутності: «Перепрошую, я зараз повертаю всю увагу до вас» або «Я відкладу всі сповіщення, щоб повністю зосередитися на вас». Ці мікро-реакції демонструють, що увага психолога і прозорість його дій створюють якість консультації та терапевтичного альянсу. Міні-інтерактив закінчується коротким підсумком, де підкреслюється, що онлайн-середовище підсилює як позитивні, так і проблемні сигнали, а ефективна комунікація потребує вербалізації присутності, прозорості та регуляції власного стану. Використання цієї вправи у навчальному процесі відповідає темі статті, оскільки розвиває у студентів практичні навички аналізу та реагування на сигнали клієнта в цифровому міському середовищі, формуючи здатність адаптувати професійну поведінку до особливостей онлайн-взаємодії. Усі зазначені стратегії реалізуються ефективніше за умови створення психолого-педагогічних умов, що включають безпечне середовище для експериментування зі спілкуванням, підтримку рефлексії та надання взаємного зворотного зв'язку між студентами та викладачем. Поєднання активних методів навчання, тренінгової діяльності, інтерактивних вправ і роботи з кейсами дозволяє сформувати у студентів майбутніх психологів комплексну комунікативну компетентність, адаптовану до реалій сучасного міського середовища. Для систематизації педагогічних підходів і їх практичного застосування наведено таблицю, яка відображає відповідність стратегій, вправ та формованих комунікативних компетенцій майбутніх психологів.

Таблиця 1

Педагогічні стратегії та вправи для розвитку комунікативних навичок майбутніх психологів.

Педагогічна стратегія	**Вправа**	**Очікувані результати для студентів**
Моделювання реальних професійних ситуацій	Онлайн-комунікаційні дилеми	Вміння аналізувати ризики, приймати рішення, формулювати рекомендації та встановлювати межі
Рольова практика	Рольова гра «Онлайн-сесія в Zoom»	Формування навичок ведення дистанційної сесії, регулювання тону, контролю невербальних сигналів, підтримка контакту з клієнтом
Мікро-рефлексія і аналіз сигналів	Міні-інтерактив «Вербальні та невербальні сигнали онлайн»	Розпізнавання пауз, інтонацій, невербальних сигналів; швидка професійна реакція; підвищення уважності до деталей комунікації
Інтерактивне обговорення	Групова дискусія після вправ	Розвиток критичного мислення, обмін досвідом, рефлексія щодо ефективності власних дій

Висновки. Практичне застосування авторами описаних стратегій дало можливість встановити, що формування комунікативних навичок майбутніх психологів у міському середовищі потребує інтегрованого підходу, який поєднує теоретичні знання, практичні вправи та рефлексію. Виявлено, що ефективними педагогічними стратегіями є моделювання реальних професійних ситуацій, рольові ігри та інтерактивні вправи, які дозволяють студентам опановувати вербальні та невербальні способи комунікації в умовах цифрового міського середовища. Поєднання стратегічного підходу з конкретними вправами дозволяє створити практично орієнтовану систему підготовки майбутніх психологів, яка враховує особливості міського соціального середовища та цифрової взаємодії. Результати дослідження можуть бути використані для удосконалення навчальних програм, методичних рекомендацій та організації практичних занять у підготовці фахівців із психології.

Література:

1. Березка С., Кузнецова А. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами тренінгової діяльності / С. Бережка, А. Кузнєцова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2020. – Вип. 1(99). – URL: https://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/198172 (дата звернення: 29.01.2026).
2. Вдович С. М., Лозинська О. М. Особливості розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищій школі / С. М. Вдович, О. М. Лозинська // Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. – 2025. – № 1(2). – URL: https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/2992 (дата звернення: 29.01.2026).
3. Дейниченко Л. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами соціально-психологічного тренінгу / Л. М. Дейниченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. Серія «Психологічні науки». – URL: https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/942 (дата звернення: 29.01.2026).
4. Дидактика: навчальний посібник / [Електронний ресурс] – Кривий Ріг: Криворізький педагогічний університет, 2019. – Режим доступу: https://ped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/10_2012.pdf [Дата звернення: 29.01.2026].
5. Долгопол О.О., Кузнецова К.Ю. Містянин і урбанізація: психологічні трансформації та філософський пошук сенсу. Грані. Том 28 (№5). С. 188-196. https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/2258/2226
6. Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів / О. А. Низовець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. — URL: https://ap.uu.edu.ua/article/252 (дата звернення: 29.01.2026).
7. Пономаренко Т. Особливості комунікативної медіакомпетентності сучасних психологів-студентів і практиків / Т. Пономаренко // Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія «Психологічні науки». – 2020. – № 12(57). – URL: https://sj.udu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1026 (дата звернення: 29.01.2026).
8. Смагін, І., Смагіна, Т. Стратегії викладання та стилі навчання / І. Смагін, Т. Смагіна. – Ужгород: Вісник педагогічної науки, 2025. – Режим доступу: https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/342808 [Дата звернення: 29.01.2026].
9. Цільова стратегія навчання / Педагогіка. – Режим доступу: https://pidru4niki.com/73714/pedagogika/tsilova_strategiya_navchannya [Дата звернення: 29.01.2026].
10. Шевченко С. В., Фалько Н. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів / С. В. Шевченко, Н. М. Фалько // Габітус. – 2020. – Вип. 2 (18). – С. 143–148. – URL: https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/11087/ (дата звернення: 29.01.2026).

References:

1. Berezhka, S., & Kuznetsova, A. (2020). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv zasobamy treninhovoi diialnosti [Development of communicative competence of future practical psychologists through training activities]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of Educational Process, 1(99). Retrieved from https://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/198172 [in Ukrainian].
2. Vdovych, S. M., & Lozynska, O. M. (2025). Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei maibutnikh psykholohiv u vyshchii shkoli [Features of development of

communicative abilities of future psychologists in higher education]. Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia, 1(2). Retrieved from https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/2992 [in Ukrainian].

3. Deinichenko, L. M. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv zasobamy sotsialno-psykholohichnoho treninhu [Formation of communicative competence of future psychologists through socio-psychological training]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky». Retrieved from https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/942 [in Ukrainian].

4. Dydaktyka: navchalnyi posibnyk [Didactics: Educational textbook]. (2019). Kryvyi Rih: Kryvorizkyi pedahohichnyi universytet. Retrieved from https://ped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/10_2012.pdf [in Ukrainian].

5. Dolhopol, O., & Kuznetsova, K. (2025). Mistianyn i urbanizatsiia: psykholohichni transformatsii ta filosofskyi poshuk sensu [The urban resident and urbanization: Psychological transformations and the philosophical search for meaning]. Hrani – Grani, 28(5), 188–196. Retrieved from https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/2258/2226 [in Ukrainian].

6. Nyzovets, O. A. (2019). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [Development of communicative competence in the process of professional training of future psychologists]. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Current issues of education and upbringing of people with special needs, (16), 112–118. Retrieved from https://ap.uu.edu.ua/article/252 [in Ukrainian].

7. Ponomarenko, T. (2020). Osoblyvosti komunikatyvnoi mediakompetentnosti suchasnykh psykholohiv-studentiv i praktykiv [Features of communicative media competence of modern psychologists – students and practitioners]. Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia «Psykholohichni nauky», 12(57). Retrieved from https://sj.udu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1026 [in Ukrainian].

8. Smahin, I., & Smahina, T. (2025). Stratehii vykladannia ta styli navchannia [Teaching strategies and learning styles]. Visnyk pedahohichnoi nauky – Bulletin of Pedagogical Science. Retrieved from https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/342808 [in Ukrainian].

9. Tsilova stratehiia navchannia [Targeted learning strategy]. (n.d.). Pidruchnyk z pedahohiky – Textbook of Pedagogy. Retrieved from https://pidru4niki.com/73714/pedagogika/tsilova_strategiya_navchannya [in Ukrainian].

10. Shevchenko, S. V., & Falko, N. M. (2020). Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Development of communicative competence of future psychologists]. Habitus, 2(18), 143–148. Retrieved from https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/11087/ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1942-1955

Дубасенюк Олександра Антонівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-9447-4527

Антонов Олексій Володимирович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-6557-5548

ІННОВАЦІЙНІ ІНТЕГРОВАНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Анотація. У дослідженні проаналізовано інноваційні моделі підготовки педагога в Україні, орієнтовані на формування вчителя-інноватора, здатного працювати у контексті цифровізації та викликів сьогодення в умовах воєнного стану. Проаналізовані теоретичні концепції дозволили зробити висновок про сучасну архітектуру професійної підготовки педагогів, яка виступає інтегративним конструктом, де когнітивна модель забезпечує інтелектуальний фундамент та здатність до опрацювання складних інформаційних схем, людиноцентрований підхід спрямовує цей процес на задоволення потреб самоактуалізації та врахування психофізіологічних особливостей особистості, комунікативна модель розширює межі фахової діяльності до рівня глобальної взаємодії. Регулятивним механізмом виступає рефлексивна модель, що дозволяє педагогу трансформувати теоретичні знання у дієві професійні компетенції та вибудовувати партнерські відносини. Інтегруючим базисом професійної підготовки педагога виступає компетентнісна модель.

Представлено результати дослідження інтегрованого підходу щодо особливостей розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Ця модель передбачає володіння здобувачами освіти компетентностями у сфері психолого-педагогічних наук, розвиненим критичним мисленням, інноваційними цифровими технологіями, здатністю застосовувати різні форми змішаного навчання. Запропоновано варіанти розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти шляхом застосування кейсових завдань у процесі вивчення іноземної мови.

Отримані результати виконання кейсового завдання вказують на завищення рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти під час самооцінювання, що, відповідно, потребує додатково коригування та верифікації результатів шляхом використання додаткових методів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у коректному використанні різних видів інноваційних моделей з метою підвищення рівня його об'єктивності та результативності.

Ключові слова: інновації, інноваційні моделі, педагогічна освіта, компетентнісно-орієнтована модель, дуальна форма здобуття освіти, змішане навчання, дослідницька модель, інтегрована модель, критичне мислення.

Dubaseniuk Oleksandra Antonivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Professional-Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-9447-4527

Antonov Oleksii Volodymyrovych Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Techniques, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-6557-5548

INNOVATIVE INTEGRATED MODELS OF TEACHER TRAINING IN UKRAINE

Abstract. The article analyzed innovative models of teacher training in Ukraine, focused on the formation of an innovative teacher capable of working in the context of digitalization and the challenges of today in martial law.

The analyzed theoretical concepts allowed us to draw a conclusion about the modern architecture of professional training of teachers, which is an integrative construct, where the cognitive model provides an intellectual foundation and the ability to process complex information schemes, the person-centered approach directs this process to meet the needs of self-actualization and taking into account the psychophysiological characteristics of the individual, the communicative model expands the boundaries of professional activity to the level of global interaction.

The regulatory mechanism is the reflective model, which allows the teacher to transform theoretical knowledge into effective professional competencies and build partnership relationships. The integrative basis of professional training of a teacher is the competency model.

The results of the study of an integrated approach to the features of the development of critical thinking in education seekers are presented. This model assumes that education seekers have competencies in the field of psychological and pedagogical sciences, developed critical thinking, innovative digital technologies, and the ability to apply various forms of blended learning. Options for the development of critical thinking in higher education seekers are proposed using case tasks in the process of learning a foreign language. The results of the case task indicate an overestimation of the level of development of critical thinking by education seekers during self-assessment, which, accordingly, requires additional correction and verification of results by using additional methods.

Prospects for further research are seen in the correct use of various types of innovative models in order to increase the level of its objectivity and effectiveness.

Keywords: innovations, innovative models, teacher education, competency-based model, dual form of education, blended learning, research model, integrated model, critical thinking.

Постановка проблеми. Інноваційні моделі підготовки педагога в Україні відповідно до філософії Нової української школи орієнтовані на формування вчителя-інноватора, здатного працювати в умовах цифровізації та викликів сьогодення. Ці моделі не лише оновлюють зміст, а докорінно змінюють методологію та організацію освітнього процесу. У наукових працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, А. Лавриненка, Л. Хомич підкреслена зростаюча роль педагога у контексті освітніх трансформацій. У сучасній педагогічній інноватиці окрім суто теоретичних досліджень акцент зміщується на розробку практичних технологій, зокрема проєктувальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади та праксіологічні алгоритми застосування проєктного підходу в реалізації інноваційної діяльності представлені в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців: Дж. Джонса, Я. Дітріха, В. Докучаєвої, О. Дубасенюк, Н. Дуки, О. Коберника, І. Коновальчука, Л. Тондла та ін.

Технології управління інноваційними проєктами розроблені В. Балашовим, Н. Білоусовою, С. Бушуєвим, Л. Даниленко, Д. Васильєвим, Л. Вознюк, О. Зосименко, Л. Калініною, Т. Сорочан, Ю. Сурміним та ін.

Однак, незважаючи на значний доробок у цій науковій сфері, невідповідність між теорією проєктування та технологічним забезпеченням практичного використання його інструментів в організації інноваційної діяльності, залишається суттєвою. Необхідність підвищення ефективності й результативності інноваційної діяльності та розробку інноваційних моделей

підготовки педагогів потребує подальшого наукового обґрунтування та розробки інноваційних технологій її здійснення.

Мета статті: проаналізувати основні інноваційні інтегровані моделі педагогічної освіти і виділити концептуальні положення їх практичного впровадження у підготовку сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виділити низку традиційних та інноваційних моделей (підходів) до підготовки педагогів в Україні. Охарактеризуємо їх.

Когнітивна парадигма формування професійної компетентності майбутнього педагога базується на пріоритетності інтелектуального інструментарію у процесі фахового становлення, що передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку фахівця щодо закономірностей навчання, виховання та соціалізації різних вікових категорій у поєднанні зі здатністю до практичної імплементації цих знань у варіативному освітньому просторі.

Ключовим аспектом цієї моделі виступає реалізація гностичного компонента, оскільки ефективність будь-якого виду діяльності детермінується якісною специфікою когнітивних схем, які розглядаються у вигляді сукупності внутрішніх психолого-педагогічних механізмів відбору та аналітичного опрацювання інформації в ході розв'язання професійно-орієнтованих завдань. Процес генерування зазначених когнітивних структур зумовлений кумулятивним впливом вікових чинників, рівня освітньої кваліфікації, а також індивідуально-психологічних властивостей особистості, що безпосередньо корелює з успішністю виконання пізнавально-професійної діяльності. З огляду на психологічну спрямованість цього підходу, особлива увага приділяється механізмам диференційованого розвитку суб'єктів освітнього процесу, де фундаментальною метою постає трансформація педагогічного мислення як базису фахової зрілості. Відтак, інтелектуальний розвиток учителя включає синтез наукової ерудиції, сформованого світогляду та індивідуального когнітивного стилю, що забезпечує здатність до ефективного засвоєння когнітивних схем і активізації пізнавальних процесів. Кінцевим продуктом упровадження цієї моделі вбачається становлення креативного професійного мислення, яке виступає індикатором високої інтелектуальної активності та здатності до саморозвитку в педагогічній галузі [1, 2].

Реалізація *людиноцентрованої парадигми* у контексті професійного становлення майбутнього фахівця освіти базується на фундаментальних принципах особистісно орієнтованого підходу, що передбачає цілеспрямований розвиток сукупності професійно та індивідуально значущих якостей педагога. У межах цієї моделі особистість розглядається як багатогранна структура, що охоплює специфічні фізичні властивості,

перебіг психічних процесів, типологічні характеристики темпераменту та характеру, а також ієрархію потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій, які в сукупності визначають рівень її індивідуальних здібностей [4, 6].

Ефективна професійна діяльність у межах цього підходу вимагає від викладача глибокого розуміння фізіологічних, соціокультурних та психологічних детермінант розвитку здобувачів освіти різних вікових категорій. Особлива увага приділяється врахуванню внутрішньої мотивації суб'єктів навчання, що безпосередньо корелює з прагненням до самоактуалізації в межах гуманістичної теорії А. Маслоу, а також диференціації освітніх запитів на рівні персональних потреб особистості, соціальних очікувань та державного замовлення, що узгоджується з концепцією епігенетичного розвитку Е. Еріксона.

Компетентнісно-орієнтована модель постає основоположною у модернізації освіти, яка замінює традиційний "знаннєвий" підхід. Головна її мета передбачає не накопичення знань, а формування ключових і фахових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та самореалізації. На відміну від традиційного накопичення знань, цей підхід акцентує увагу на результативно-діяльнісному аспекті освіти, де ключовим показником фахової зрілості постає сформованість сукупності ключових, загальнонаукових та спеціальних компетенцій. До ключових компетентностей НУШ відносять: спілкування державною та іноземними мовами, математичну, природничу, інформаційно-комунікаційну компетентності; інноваційність, навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності. Важливе значення надається методикам, що передбачають використання здобувачами освіти практико-орієнтованих, проблемних, проєктних та дослідницьких завдань, які імітують реальні педагогічні ситуації [9, 10].

У межах цієї парадигми знання розглядаються не як самоціль, а як інструментальна основа для розвитку вмінь, навичок та особистісних якостей, що в комплексі забезпечують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Компетентнісна модель детермінує перехід від репродуктивних методів навчання до конструктивної діяльності, стимулюючи здатність педагога до самостійного прийняття рішень, критичного оцінювання власної діяльності та адаптації до динамічних вимог освітнього середовища [7, 11].

Сучасна *комунікативна модель* професійної підготовки педагога акцентує увагу на формуванні міжкультурної компетентності в умовах глобальної полікультурності, що зумовлює необхідність поглиблення знань про світові культури та інтенсифікацію опанування іноземних мов. Актуальність цього підходу підсилюється зростанням контингенту іноземних

студентів у вищій школі, розвитком корпоративної культури з урахуванням етнокультурних відмінностей, активізацією академічної мобільності та розширенням міграційних процесів на тлі впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. Здатність до ефективної міжкультурної взаємодії постає критичною вимогою сучасності, забезпечуючи гармонізацію освітнього середовища.

В основі такої комунікації лежать методологічні принципи кооперативного навчання, серед яких визначальними є позитивна взаємозалежність, що корелює індивідуальні досягнення із загальним успіхом групи, та персональна відповідальність за результативність власного внеску у спільну діяльність. Окрім того, парадигма співробітництва реалізується через дотримання рівності прав і обов'язків усіх суб'єктів, а також через принцип одночасної взаємодії при розв'язанні завдань у чітко визначені часові межі. До стратегічних переваг кооперативного підходу належать формування когнітивно-сприятливої атмосфери співпраці, колективний пошук шляхів вирішення проблемних ситуацій та забезпечення умов для самореалізації та успіху кожного учасника освітнього процесу [1, 8].

Рефлексивна парадигма професійної підготовки вчителя базується на розумінні рефлексії як фундаментального інструменту пізнання, що розкриває дихотомічну природу освітнього процесу. Цей підхід забезпечує механізми саморегуляції психоемоційного стану, об'єктивного аналізу наявних компетенцій та стратегічного планування траєкторії особистісного та професійного зростання педагога. У межах рефлексивного підходу актуалізується складне діагностичне завдання, спрямоване на моніторинг динамічних трансформацій в освітній системі та оцінку ступеня імплементації набутих теоретичних знань у практичну площину особистісного саморозвитку й продуктивної фахової діяльності.

Методологічне підґрунтя моделі корелює з концепцією циклу навчання Д. Колба, де рефлексивне спостереження виступає невід'ємною фазою опрацювання досвіду з варіативних аналітичних позицій.

Становлення рефлексуючого практика передбачає послідовну реалізацію трьох етапів: акумуляцію інтелектуального капіталу через систему неперервної освіти та обмін досвідом; апробацію отриманих навичок у процесі впровадження інноваційних проєктів, що сприяють розвитку критичного мислення; та безпосередньо навчання через досвід, яке неможливе без глибокого аналізу дій усіх суб'єктів навчання.

Окрім персонального аспекту, рефлексивний аналіз слугує засобом консолідації зусиль науково-педагогічної спільноти задля пошуку оптимальних освітніх стратегій і подолання професійної стереотипізації. Відмова від репродуктивних методів на користь інноваційних технологій,

що відповідають актуальним запитам здобувачів, детермінує пріоритетність інтерактивних методик та кооперативного навчання, орієнтованих на розбудову партнерських взаємин в академічному середовищі [10].

На основі проаналізованих концепцій можна стверджувати, що сучасна архітектура професійної підготовки педагогів є інтегративним конструктом, де *когнітивна модель* забезпечує інтелектуальний фундамент та здатність до опрацювання складних інформаційних схем, а *людиноцентрований підхід* спрямовує цей процес на задоволення потреб самоактуалізації та врахування психофізіологічних особливостей особистості. Водночас *комунікативна модель* розширює межі фахової діяльності до рівня глобальної взаємодії, де міжкультурна компетентність та принципи кооперативного навчання стають запорукою створення гармонійного полікультурного освітнього простору. Кінцевим регулятивним механізмом цієї системи виступає *рефлексивна модель*, яка через цикл навчання на власному досвіді та критичний самоаналіз дозволяє педагогу трансформувати теоретичні знання у дієві професійні компетенції, уникати репродуктивних шаблонів та вибудовувати суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини. Інтегруючим базисом професійної підготовки педагога виступає *компетентнісна модель*, що трансформує теоретичну обізнаність у здатність до ефективного розв'язання конкретних практичних задач у нестандартних ситуаціях [7; 9]. Таким чином, інтеграція компетентнісного підходу в загальну структуру професійної підготовки дає змогу поєднати когнітивну глибину, ціннісні орієнтації людиноцентрованої моделі, комунікативну гнучкість та рефлексивну культуру в єдину цілісну систему, спрямовану на підготовку фахівця нового типу.

Реалії сьогодення потребують оновлення і модернізацію існуючих моделей професійної підготовки майбутнього вчителя і введення нових сучасних форм організації процесу навчання.

Дуальна форма здобуття освіти активно впроваджується в Україні, зокрема у закладах вищої освіти педагогічного профілю як одна з поширених інноваційних моделей. Її сутність полягає у поєднанні теоретичного навчання у закладі вищої освіти з практичним навчанням безпосередньо на робочому місці (у школах, гімназіях, ліцеях, навчально-методичних центрах). Виділимо особливості такої моделі: студенти-педагоги виконують реальні трудові функції (наприклад, асистент учителя, вихователь) вже під час навчання, що забезпечує високий рівень сформованості їх практичних умінь та навичок (hard skills) і швидку адаптацію до професії, передбачає тісну співпрацю між університетом та роботодавцем (закладом освіти) у розробці навчальних планів, сприяє розвитку гнучких навичок (soft skills), необхідних для роботи у колективі.

Моделі змішаного навчання – E-learning та Blended Learning. Ці моделі набули особливої актуальності під час пандемії коронавірусу та військових дій. Її сутність полягає у постійній цифрової трансформації підготовки педагогів. Дистанційна/електронна (E-learning) модель передбачає повне або переважне використання цифрових технологій та різноманітних платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom/Teams) для теоретичної частини навчання. Змішане (Blended Learning): оптимальне поєднання аудиторних (очних) занять з дистанційними (онлайн) формами роботи, а також самостійної роботи з цифровими ресурсами. У результаті відбувається формування у майбутнього педагога високої цифрової компетентності, що дозволяє йому ефективно використовувати освітні технології в роботі з учнями [3,4].

Дослідницька модель "Вчитель-дослідник" орієнтує майбутнього педагога на постійне професійне і дослідницьке зростання та науково-педагогічну рефлексію. Її сутність полягає у підготовці педагога, здатного самостійно досліджувати проблеми освітнього процесу, проводити експерименти у своїй практичній діяльності та генерувати інноваційні рішення. Основні методики передбачають залучення студентів до проєктного навчання (long-term projects). Також активно використовується кейс-метод (аналіз і вирішення складних педагогічних ситуацій) та action research (дослідження власної практики та внесення необхідних змін) [1].

Окреслені моделі не існують ізольовано, а інтегруються в освітні програми. Наприклад, дуальна освіта впроваджується на основі компетентнісного підходу з активним використанням цифрових технологій і платформ. Наведемо приклад такого інтегрованого підходу у дослідженні О. Антонова [1] щодо особливостей розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Така інноваційна модель передбачає володіння здобувачами освіти компетентностями у сфері психолого-педагогічних наук, зокрема, знаннями, уміннями, навичками, а також розвиненим креативним та критичним мисленням, інноваційними цифровими технологіями, здатністю застосовувати різні форми змішаного навчання [1; 7].

Дослідником було проаналізовано зведені загальні результати самооцінювання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 1-3 курсів. На цій основі визначено, які аспекти розвитку критичного мислення були оцінені респондентами найнижче та найвище.

Підсумовані результати анкетування свідчать, що здобувачі освіти найнижче оцінили:

- уміння визначати та оцінювати достовірність джерел інформації («Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації» (2,75));

- здатність ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших («Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших» (2,84);
- здатність аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки, закономірності («Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності» (2,9));
- неупередженість та здатність розглянути альтернативи до прийняття остаточного рішення («Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення» (2,95)).

Водночас, *найвище* були оцінені такі аспекти критичного мислення:

- здатність ставити уточнювальні запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,36));
- здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формування остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,32)).

Отримані та проаналізовані результати засвідчують певну невідповідність самооцінки власного рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти 1-3 років навчання.

Так, респонденти вказують на наявність проблем із пошуком, перевіркою, аналізом інформації та верифікацією джерел її походження, ідентифікацією фейків, фабрикації та фальсифікацій. При цьому здатність збирати, аналізувати та верифікувати інформацію є базовими аспектами функціонування розвиненого критичного мислення. Водночас, учасники опитування відзначають низький рівень власної здатності ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших та потенційну упередженість у процесі розгляду альтернативних точок зору, наведених доказах та попередніх висновках, що у сукупності зі складнощами у процесі маніпулювання інформаційними потоками і їх верифікування та асиміляцію закладають суперечності об'єктивності процесу самоцінювання рівня розвитку критичного мислення.

Серед найвище оцінених аспектів розвитку та функціонування критичного мислення респондентами були особливо наголошено на здатності ставити запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків і здатності до пошуку й оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків. Це, на нашу думку, слабко корелює з попередньо окресленими недостатньо розвиненими аспектами розвитку критичного мислення здобувачів освіти та поглиблює виявлені суперечності.

З метою підтвердження виявлених суперечностей, аналізу причини невідповідності та віднайдення можливих чинників завищення результатів самооцінювання, здобувачам освіти було запропоновано виконати кейсове завдання, оскільки вважаємо кейс-метод (case method) є одним з найбільш ефективних методів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, зокрема медичних працівників, під час вивчення іноземної мови [8].

Кейс-метод передбачає створення викладачем низки професійно-орієнтованих завдань-ситуацій – «кейсів» – в основу яких покладено реалістичні сценарії, що можуть відбутися під час виконання майбутнім спеціалістом безпосередніх професійних обов'язків та потребують розробки певного алгоритму дій для їх вирішення. Самі кейси мають бути чітко сформульованими, мати у своєму складі обов'язковий професійний компонент та певні умови, які необхідно враховувати здобувачами освіти під час їх вирішення [1, 8,11].

Сценарії розв'язання кейсів можна умовно поділити на два типи: реалістичні та нереалістичні. *Реалістичні сценарії* передбачають алгоритм дій, що повністю відповідає умовам завдання та узгоджується з професійними стандартами в об'єктивній практиці. *Нереалістичні сценарії* передбачають імплементацію додаткових елементів, що спрощують розробку алгоритму дій, але є неприйнятними для застосування в реальних клінічних умовах.

Результати, отримані у дослідницькій діяльності майбутніх педагогів, були інтегровані у процесі навчання молодших медичних спеціалістів при застосування комунікативного кейсу. Сутність кейсу полягала у тому, що до їх відділення звернувся англомовний іноземець, який скаржиться на шлунковий біль і просить надати йому необхідну медичну допомогу. Реалістичним шляхом вирішення кейсу є встановлення комунікативної взаємодії з пацієнтом шляхом діалогічного мовлення та, у випадку недостатнього володіння професійною іноземною мовою, використанням жестової мови для проведення обстеження з метою надання такого виду першої допомоги, який не зашкодить та стабілізує/покращить самопочуття пацієнта. Нереалістичним вирішенням кейсу можна вважати ті алгоритми дій здобувачів освіти, які місять додаткові компоненти, непередбачені основним змістом кейсу (наприклад, покликати на допомогу іншого спеціаліста, перенаправити пацієнта до іншого центру надання медичних послуг, можливість покликати на допомогу професійного перекладача та інші).

Однак, нереалістичні методи вирішення кейсу можуть нести нестандартні ідеї та важливий досвід взаємодії, які можуть бути використані як викладачем під час створення нових кейсів, так і здобувачами освіти як

унікальні патерни поведінки, створені у процесі критичної оцінки поданих умов завдання.

Відповідно до особливостей створення алгоритмів вирішення кейсів, їх можна умовно поділити на три основні види: стандартні, нестандартні, унікальні.

Стандартні алгоритми вирішення кейсів базуються на загальновідомих протоколах та процедурах, які здобувачі освіти засвоюють у процесі навчання. Незважаючи на розповсюдженість і відносну застарілість та/чи стереотипність, стандартні алгоритми вирішення кейсів відрізняються достатнім рівнем ефективності та відносною легкістю реалізації.

Нестандартні алгоритми вирішення кейсів фактично є модифікованими ітераціями своїх стандартних версій, ефективність яких була підвищена шляхом критичної оцінки умов конкретного кейсу та внесенню змін до загальновідомих протоколів і процедур. Кількість внесених модифікацій та їх безпосередній вплив характеризує рівень «нестандартності» запропонованих алгоритмів, та може варіюватися залежно від рівня розвитку критичного мислення здобувачів освіти, умов кейсу, додаткових умов, тощо.

Унікальні алгоритми вирішення кейсу є абсолютно новим продуктом мисленнєвої діяльності здобувачів освіти, що базується на глибинному критичному аналізі умов кейсу та пропонує нові шляхи вирішення ситуації, що не були передбачені автором кейсу чи потребували значного часу/ресурсів на проведення детального аналізу умов та синтезу алгоритму дій. Унікальні алгоритми вирішення кейсів зазвичай мають найвищу ефективність та оптимізацію послідовності дій [1].

Генерування нестандартних та оригінальних алгоритмів розв'язання клінічних кейсів стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок оперативного прийняття ефективних рішень здобувачами освіти у професійних ситуаціях. Розглянемо функціональний механізм критичного мислення на основі конкретного кейсу, який розрахований на роботу у міні-групах (2-3 особи).

Початкові умови кейса передбачають такі дії: здобувачі освіти беруть на себе роль пасажирів, що пережили падіння літака у джунглях та змогли вибратися з палаючих уламків; найближчий населений пункт з доступом до медичної допомоги та станції рятувальників знаходиться на відстані 100 кілометрів від точки падіння літака. У багажному відділенні літака для здобувачів освіти доступні два контейнери: один з предметами виключно медичного застосування (вакцина проти зміїної отрути, антисептик, бинти, тощо), другий наповнений предметами загального застосування (ніж, риболовні гачки, москітна сітка, комплекти спеціалізованого одягу, тощо).

З кожного контейнера можна взяти обмежену кількість предметів (не більше 5/6/7 тощо, відповідно до умов конкретної версії кейсу), при цьому у кожному контейнері знаходиться декілька десятків предметів, які подаються здобувачам освіти у вигляді списків чи карток. Кожна міні-група обирає ті предмети, які вони вважають необхідними для виконання первинного завдання кейсу – вижити та дістатися до найближчого населеного пункту. Кожен обраний предмет має бути обговорений всередині міні-групи, а його застосування має бути чітко описано та роз'яснено. Кожній міні-групі пропонується обрати до 5 карток з подіями, які сталися під час подорожі через джунглі (наприклад: «Випадково оступившись, ви невдало впали та зламали руку»). Наслідки подій, вказаний у картках, можуть бути мінімізовані чи анульовані за допомогою предметів, які здобувачі освіти обрали раніше у контейнерах (наприклад: «За допомогою ножа та москітної сітки було виготовлено шину, яку було накладено відповідно до інструкцій у Довіднику з невідкладної допомоги. Як результат, постраждалого вдалося стабілізувати, що дозволило рухатися далі»).

У процесі аналізу результатів вирішення кейсу було встановлено, що понад 57% здобувачів освіти продемонстрували типові шаблони вирішення поставлених завдань, обравши стандартний набір засобів для виживання та/чи подорожі джунглями, що свідчить про низький рівень розвитку критичного мислення та відповідних умінь і навичок. 35% респондентів запропонували нестандартні алгоритми вирішення кейса, що базувалися на критичному переосмислені змісту кейсу, пошуку додаткових відомостей та аналізі наявних ресурсів і шляхів їх оптимального використання. Такі способи вирішення поставленого завдання свідчать про середній та достатній рівні розвитку критичного мислення учасників міні-груп. 8% здобувачів освіти продемонстрували унікальні алгоритми вирішення кейсового завдання, запропонувавши такі шляхи досягнення поставленої мети, які базувалися на критичному переосмисленні умов кейсу та не суперечили ним.

Отже, отримані результати виконання кейсового завдання вказують на завищення рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти під час самооцінювання, що, відповідно, потребує додатково коригування та верифікації результатів шляхом використання додаткових методів.

Висновки. Таким чином, представлені інноваційні моделі підготовки педагогів і, зокрема впровадження інтегрованої моделі, підтверджують положення, що попри ситуації воєнного стану в Україні, відбувається зростання дослідницького потенціалу проведених досліджень. Водночас перспективи подальшого дослідження потребують коректного використання різних видів інноваційних моделей з метою підвищення рівня об'єктивності та результативності проведених досліджень.

Література:

1. Антонов О. В. (2025) Вивчення стану сформованості критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. In: *Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій*. Вид-во «Рута», Житомир, С. 114-151.
2. Вознюк О., Дубасенюк О. (2020). Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. Вип. 93. С. 50-57.
3. Дичківська І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посібник. К. Академвидав, 352 с.
4. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. (2024). Методологія впровадження акмеологічної концепції професійного розвитку майбутнього педагога з орієнтацією на духовне й моральне та інтелектуальне зростання особистості. *Нові технології навчання*. Вип. 98. С. 58-65.
5. Дубасенюк О.А. (2018). Сучасні моделі професійної підготовки педагогів-андрагогів. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: зб.наук ст /за ред. В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало. К.: Знання України. 616 с. С. 174-180.
6. Зязюн І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії:* монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 608 с.
7. *Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій*: монографія. (2025). [Антонов О.В., Басюк Н.А., Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.] / за ред. О.А.Дубасенюк. У 2-х томах. Т. 1. Житомир: Вид-во «Рута». 220 с.
8. Ковальова С. М. (2012). Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та викладачів вищої школи : методичні рекомендації. Житомир, 60 с.
9. Коновальчук І. І. (2017). Проєктні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. Київ. Вип. 87. С. 133-139.
10. Сисоєва С. О. (2011). *Інтерактивні технологі навчання дорослих* : навчально-методичний посіб ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К. : ВД «ЕКСМО». 320 с.
11. Antonova O. (2021). Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher / Olena Antonova, Oleksii Antonov // Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne. Łomża. № 81. P. 28-39.

References:

1. Antonov O. V. (2025) Vyvchennia stanu sformovanosti krytychnoho myslennia u zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Studying the state of critical thinking among higher education students in the process of learning a foreign language]. In: Kompetentnisni zasady pidhotovky tvorchykh maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii. Vyd-vo «Ruta» [Competency principles for training creative future specialists in higher education institutions using digital technologies. Ruta Publishing House], Zhytomyr [in Ukrainian], S. 114-151.
2. Vozniuk O., Dubaseniuk O. (2020). Perspektyvni napriamky pidhotovky maibutnikh vchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Promising directions of training future

teachers for innovative pedagogical activity]. Novi tekhnolohii navchannia. Vyp. 93 [New learning technologies. Issue 93]. [in Ukrainian] S. 50-57.

3. Dychkivska I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. Posibnyk [Innovative pedagogical technologies: teaching manual]. K. Akademvydav [K. Akadempublishing], [in Ukrainian] 352 s.

4. Dubaseniuk O. A., Vozniuk O. V. (2024). Metodolohiia vprovadzhennia akmeolohichnoi kontseptsii profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha z oriientatsiieiu na dukhovne y moralne ta intelektualne zrostannia osobystosti [Methodology for implementing the acmeological concept of professional development of a future teacher with an orientation towards the spiritual, moral and intellectual growth of the individual]. Novi tekhnolohii navchannia. Vyp. 98 [New learning technologies. Issue 98]. [in Ukrainian]. S. 58-65.

5. Dubaseniuk O.A. (2018). Suchasni modeli profesiinoi pidhotovky pedahohiv-andrahohiv. Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukrainski realii i perspektyvy: zb.nauk st [Modern models of professional training of adult educators. Conceptual principles of the development of adult education: world experience, Ukrainian realities and prospects: collection of scientific articles] /za red. V.H. Kremenia, N.H. Nychkalo. K.: Znannia Ukrainy [K.: Knowledge of Ukraine]. 616 s. [in Ukrainian] S. 174-180.

6. Ziaziun I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia [Philosophy of pedagogical action: monograph]. Cherkasy : Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho[Cherkasy: Publishing House of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy]. [in Ukrainian] 608 s.

7. Kompetentnisni zasady pidhotovky tvorchykh maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii: monohrafiia. (2025) [Competency principles for training creative future specialists in higher education institutions using digital technologies: monograph. (2025)]. [Antonov O.V., Basiuk N.A., Vozniuk O.V., Dubaseniuk O.A.] / za red. O.A.Dubaseniuk. U 2-kh tomakh. T. 1. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta» [under the editorship O.A. Dubasenyuk. In 2 volumes. V. 1. Zhytomyr: "Ruta" Publishing House]. [in Ukrainian] 220 s.

8. Kovalova S. M. (2012). Zastosuvannia tekhnolohii keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : dlia studentiv ta vykladachiv vyshchoi shkoly : metodychni rekomendatsii [Application of case method technology in the professional training of future teachers: for students and teachers of higher education: methodological recommendations]. Zhytomyr, [in Ukrainian] 60 s.

9. Konovalchuk I. I. (2017). Proiektni tekhnolohii zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti [Project technologies for implementing innovative educational activities]. Problemy osvity : zb. nauk. pr. Kyiv. Vyp. 87 [Problems of education: collection of scientific works Kyiv. Issue 87]. [in Ukrainian] S. 133-139.

10. Sysoieva S. O. (2011). Interaktyvni tekhnolohi navchannia doroslykh : navchalno-metodychnyi posib [Interactive technologies for adult education: a teaching and methodological guide]; NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. K. : VD «EKSMO» [NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv: Publishing House "EKSMO"]. [in Ukrainian] 320 s.

11. Antonova O. (2021). Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher / Olena Antonova, Oleksii Antonov // Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne. Łomża. № 81. [in Polish] P. 28-39.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 796.85:796.015.132

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1956-1966

Дядечко Ігор Євгенович кандидат наук фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної культури і спорту, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0001-5709-9150

Пономарьов Валентин Олександрович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури і спорту, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0001-7289-1007

КОМПОНЕНТИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ОСНОВАМИ САМОЗАХИСТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз компонентів фізичної підготовки з основами самозахисту в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними суспільними викликами, зростанням вимог до рівня безпеки життєдіяльності молоді та необхідністю формування у майбутніх фахівців здатності до ефективних дій в умовах підвищеного психоемоційного напруження. Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо змісту та структури фізичної підготовки студентської молоді, визначено її основні компоненти, що мають прикладне значення для формування навичок самозахисту. До таких компонентів віднесено силу, витривалість, швидкість, гнучкість і координаційні здібності, які створюють функціональну основу для оволодіння технічними та тактичними елементами самозахисту. Визначено, що фізична підготовка в системі вищої освіти має розглядатися не лише як оздоровчий компонент, а як важлива складова професійної компетентності. Обґрунтовано доцільність інтеграції фізичної підготовки з основами самозахисту в освітній процес закладів вищої освіти з урахуванням компетентнісного і міждисциплінарного підходів. Особливу увагу приділено психофізіологічним аспектам підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема розвитку стресостійкості, самоконтролю та готовності до дій у нестандартних ситуаціях. Наголошено, що систематичні заняття фізичною підготовкою з елементами самозахисту сприяють підвищенню рівня особистої безпеки, формуванню впевненості у власних можливостях і готовності до професійної діяльності. Під час навчання здобувачів вищої освіти за спеціальністю 262 Правоохоронна діяльність у Запорізькому

національному університеті широкого значення набуває оволодіння системними знаннями з теоретичних і первинних практичних вмінь, щодо застосування елементів самозахисту в потенційно можливих нестандартних життєвих ситуаціях, що несуть загрозу життю або здоров'ю людини та працівника правоохоронного органу з боку порушників закону, а також важливість належної фізичної підготовки. Вивчення дисципліни «Фізична підготовка та основи самозахисту» є потужним інструментом у підготовці майбутніх фахівців правоохоронної діяльності, метою якої отримання теоретичних знань і практичних навичків у сфері фізичної підготовки та основ самозахисту за для подальшого несення служби в системі право-охоронних органів, виховання неухильної поваги до закону, дотримання законності, у всіх формах правоохоронної діяльності, відповідальності за порушення прав і свобод людини та громадянина в державі.

Ключові слова: фізична підготовка, самозахист, професійна підготовка, компетентності, правоохоронна діяльність, здобувачі вищої освіти.

Dyadechko Ihor candidate of sciences in Physical Education and Sports, associate professor of the Department of Physical Culture and Sports, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https//orcid.org/0000-0001-5709-9150

Ponomarov Valentyn Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physical Culture and Sports, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https//orcid.org/0000-0001-7289-1007

COMPONENTS OF PHYSICAL TRAINING WITH THE BASICS OF SELF-DEFENSE IN THE LEARNING PROCESS GETTING HIGHER EDUCATION

Abstract. In the article the theoretical analysis of components of physical preparation is carried out with bases of self-defence in the process of professional preparation of bread-winners of higher education. Research actuality is predefined by modern public calls, increase of requirements to strength of vital functions of young people security and forming necessity for the future specialists of capacity for effective actions in the conditions of an increase психоемоційного tension. Scientific approaches of home and foreign researchers are analysed in relation to maintenance and structure of physical preparation of student young people, certainly her basic components that have the applied value for forming of skills

of self-defence. To such components force, endurance, speed, flexibility and co-ordinating capabilities that provide a functional basis for the capture of self-defence technical and tactical elements, is attributed. Certainly, that physical preparation in the system of higher education must be examined not only as a health component, but as the constituent of professional competence is important. Expediency of integration of physical preparation is reasonable with bases of self-defence in the educational process of establishments of higher education taking into account компетентнісного and interdisciplinary approaches. The special attention is spared to the психофізіологічним aspects of preparation of bread-winners of higher education, in particular to development of стресостійкості, self-control and readiness to the actions in non-standard situations. It is marked that the systematic engaging in physical preparation after the elements of self-defence assist the increase of personal strength security, forming of confidence in own possibilities and readiness to professional activity. During educating of bread-winners of higher education on speciality 262 Law-enforcement activity in the Zaporizhzhya national university of wide value acquires a capture system knowledge from theoretical and primary practical abilities, in relation to application of elements of self-defence in potentially possible non-standard vital situations that carry a threat to life or health of man and worker of law enforcement authority from the side of violators of law, and also importance of the proper physical preparation. Study of discipline «Physical preparation and bases of self-defence» are a powerful instrument in preparation of future specialists of law-enforcement activity, by the aim of that receipt of theoretical knowledge and practical навичків in the field of physical preparation and bases of self-defence after for further execution of service in the system of law enforcement authorities, education of steady respect to the law, observance of legality, in all forms of law-enforcement activity, responsibility for violation of rights and freedoms of man and citizen in the state.

Keywords: physical training, self-defense, professional training, competences, law enforcement activities, higher education seekers.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними суспільними викликами, зокрема зростанням рівня соціальної напруги, підвищенням ризиків для особистої безпеки, необхідністю адаптації молоді до умов підвищеного психоемоційного навантаження. У зв'язку з цим зростає потреба у формуванні в здобувачів вищої освіти навичок самозахисту, що ґрунтуються на належному рівні фізичної підготовленості, психофізіологічної стійкості та здатності до саморегуляції.

Сучасна вища школа має не лише передавати фахові знання, а й формувати здатність здобувачів вищої освіти до самозахисту в надзвичайних

ситуаціях. В умовах сьогодення, особливо, під час повномасштабного російського вторгнення і складної криміногенної ситуації в Україні надзвичайно важливого значення набуває необхідність високого рівня підготовленості працівників правоохоронної діяльності до ефективних дій у штатних та екстремальних умовах для успішного вирішення поставлених завдань, а також забезпечення належного правопорядку і громадської безпеки.

Фізична підготовка, в цьому контексті, виступає базовим чинником розвитку рухових здібностей, психологічної стійкості, мотивації до активного способу життя. Але, аналіз практики організації фізичної підготовки у закладах вищої освіти свідчить про наявність низки протиріч: з однієї сторони - фізична підготовка визнається важливою складовою професійної підготовки, а з іншої - зміст і форми її реалізації часто мають загальнооздоровчий характер та не формують прикладних умінь самозахисту. Це знижує ефективність фізичної підготовки в контексті реальних потреб майбутньої професійної діяльності студентів і вимог сучасного суспільства. Саме тому, постає необхідність у підвищенні рівня фізичної підготовки і навиків самозахисту в майбутніх спеціалістів правоохоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти основних складових фізичної підготовки і формування навиків самозахисту досліджувалися у наукових публікаціях І. Мельника, В. Канюки [1].

Загальні характеристики заходів фізичного впливу в протистоянні злочинним посяганням і, скерованість процесу спеціальної фізичної підготовки студентів, відносно таких характеристик, подано до обговорення в роботах С. Решко, М.

Матвієнко, Л. Масенко [2]; особливості освоєння прийомів і заходів фізичного впливу в процесі спеціальної фізичної підготовки висвітлені у публікаціях О. Кузенкова, М. Матвієнка, Л. Масенко [3]; розкриття значення спеціальної фізичної підготовки як компоненту освоєння студентською молоддю основ самозахисту реалізовано в роботі В. Дідковського, М. Матвієнка [4]; тему зародження бойових мистецтв, що є першоджерельними основами розвитку спортивних єдиноборств, як основ спеціальної фізичної підготовки розкрито у роботі М. Матвієнка, В. Дідковського, Л. Масенко [5]. Дана тема дослідження має дуже велике значення, враховуючи складні особливості сучасності. Зосередження уваги на фізичній підготовці та використанням її у самозахисті є завданням закладів вищої освіти. Система вищої освіти має системно мотивувати студентів до формування навичок здорового способу життя, корегувати навчальні плани і зміст дисциплін для забезпечення сформованості фізичної підготовки та навиків самозахисту студентів.

Мета статті – визначити основні компоненти фізичної підготовки з основами самозахисту в процесі навчання здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Фізична підготовка у системі вищої освіти розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, що забезпечує розвиток фізичних якостей, рухових умінь і навичок, а також сприяє формуванню професійно важливих компетентностей майбутніх фахівців. У сучасних умовах зростання соціальної напруги, урбанізації та збільшення кількості потенційно небезпечних ситуацій, фізична підготовленість студентської молоді набуває не лише оздоровчого, а й прикладного значення [6].

Основними аспектами фізичної підготовки у ЗВО вважаються:

1. Педагогічний процес: не просто спорт, а системне навчання і виховання.
2. Розвиток фізичних якостей: сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності, координації тощо.
3. Формування рухових умінь і навичок: навичок самооборони, першої допомоги, орієнтування в екстремальних умовах.
4. Професійна спрямованість: підготовка до специфічних вимог майбутньої професії (наприклад, у майбутніх вчителів фізичного виховання, працівників правоохоронної діяльності), що розширює їхні компетентності.
5. Прикладне значення: здатність використовувати фізичну підготовленість для вирішення непередбачуваних життєвих ситуацій.

Самозахист у контексті фізичної підготовки студентів слід розглядати як комплексну систему, що поєднує фізичні, психомоторні та психологічні компоненти.

Його метою є формування здатності особистості діяти адекватно в умовах загрози життю або здоров'ю, мінімізуючи ризики і наслідки конфліктних ситуацій [7].

До структури самозахисту входять:

- базові технічні елементи (удари, захисні блоки, ухили);
- тактичні навички (оцінка ситуації, вибір оптимальної стратегії дій);
- правові знання щодо меж необхідної оборони;
- психологічна готовність до дій у стресових умовах.

Реалізація самозахисту неможлива без належного рівня фізичної підготовленості, оскільки саме фізичні якості створюють основу для ефективного виконання технічних і тактичних дій.

Особливу увагу в процесі підготовки здобувачів вищої освіти, також, слід приділяти психофізіологічним аспектам, так як у стресових ситуаціях відбувається різке підвищення рівня емоційного напруження, що може негативно впливати на координацію рухів і прийняття рішень.

Загалом фізична підготовка з елементами самозахисту сприяє:

- розвитку здатності контролювати емоції;
- підвищенню впевненості у власних силах;
- формуванню навичок саморегуляції;
- адаптації до дій в умовах обмеженого часу та простору.

Фізична підготовка з основами самозахисту займає важливе місце в освітньо-професійних програмах закладів вищої освіти, які готують майбутніх фахівців правоохоронної діяльності, так як необхідною умовою розвитку творчого потенціалу майбутніх працівників правоохоронних органів України й успішного виконання ними професійних обов'язків є наявність відповідних рівнів професійно спрямованих фізичних можливостей.

З огляду на це, до компонентів освітньо-професійної програми «Правоохоронна діяльність» здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти Запорізького національного університету включена дисципліна «Фізична підготовка та основи самозахисту», яка вивчається на першому курсі у першому семестрі. Метою вивчення навчальної дисципліни «Фізична підготовка та основи самозахисту» є сприяння підготовці фахівців у сфері правоохоронної діяльності. Студенти отримують теоретичні знання і практичні навички в сфері фізичної підготовки та основ самозахисту. Здобувачі вищої освіти, під вивчення дисципліни, мають можливість оволодіти знаннями щодо несення служби в системі правоохоронних органів, виховання неухильної поваги до закону, дотримання законності у всіх формах правоохоронної діяльності, відповідальності за порушення прав і свобод людини та громадянина в державі.

До завдань навчальної дисципліни «Фізична підготовка та основи самозахисту» належать:

1. Формування спеціальних знань, умінь і навичок з основ фізичної підготовки та самозахисту.

2. Виховання психічної стійкості, зосередженості, сміливості, рішучості, впевненості у власних силах.

3. Оволодіння вміннями та навичками навчальної дисципліни у практичній площині.

Вивчення дисципліни забезпечують формування ряду загальних і спеціальних компетенцій, таких як:

1) Загальні компетентності:

- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;

- здатність приймати обґрунтовані рішення;
- здатність працювати в команді;
- здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

2) Спеціальні компетентності:

- усвідомлення функцій держави у сфері правоохоронної діяльності, способів та механізмів реалізації цих функцій;
- здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати правову інформацію з різних джерел;
- здатність у межах своєї компетенції забезпечувати законність та правопорядок, безпеку особи та суспільства, протидіяти нелегальній (незаконній) міграції, тероризму та торгівлі людьми, незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів чи прекурсорів;
- здатність у межах своєї компетенції ефективно забезпечувати публічну (громадську) безпеку та порядок, у тому числі під час масових правопорушень, запобігати та протидіяти домашньому насильству;
- здатність надавати правоохоронні послуги.

Після проходження дисципліни студенти матимуть можливість:

- вести міжособистісний діалог та превентивну комунікацію з метою виконання завдань професійної діяльності;
- знати і розуміти принципи доброчесності та норми етичної поведінки, дотримуватися їх у професійній діяльності;
- адаптуватися і ефективно діяти у стандартних професійних ситуаціях, а також у разі ускладнення оперативної обстановки, підвищення фізичного та психологічного навантаження;
- знати і розуміти вимоги законодавства, здійснювати кваліфікацію адміністративних та кримінальних правопорушень, грамотно оформлювати процесуальні документи, що використовуються під час провадження у справах про адміністративні та кримінальні правопорушення, застосовувати превентивні та примусові поліцейські заходи;
- застосовувати превентивні та примусові заходи, спрямовані на усунення загроз життю та здоров'ю фізичних осіб, публічному (громадському) порядку та безпеці, майну, законним Інтересам держави, які виникли (або можуть виникнути) внаслідок учинення кримінальних або адміністративних правопорушень;

• застосовувати вогнепальну зброю та спеціальні засоби (штатне та бойове озброєння), фізичну силу; інформаційні системи та технології, технології захисту даних, методи обробки, накопичення та аналізу інформації, інформаційно - аналітичні системи, бази даних (в тому числі міжвідомчі та міжнародні), криміналістичні та оперативно-технічні засоби, безпілотну авіацію, іншу спеціальну та військову техніку і спорядження;

• оцінювати оперативну (бойову) обстановку, рівень потенційних загроз та викликів, прогнозувати їх розвиток, застосовувати тактичні методи превентивного та силового втручання для запобігання та припинення правопорушень, усунення загроз внутрішньому безпековому середовищу, державному суверенітету та територіальній цілісності держави, у тому числі у взаємодії з іншими уповноваженими на це органами та громадою.

Фізична підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Правоохоронна діяльність» спрямована на збереження здоров'я, формування трудової активності, всебічний розвиток фізичних якостей, професійно важливих умінь і навичок, необхідних для виконання оперативно-службових завдань під час подальшої служби в Національній поліції України, вимоги до яких, щодо рівня фізичної підготовки, затверджує Міністерство внутрішніх справ України.

Система фізичної підготовки з основами самозахисту студентів включає:

• загальну фізичну підготовку (розвиток швидкісних якостей, витривалості, сили, силової витривалості, швидкісно-силових якостей, спритності та координаційних здібностей, гнучкості);

• спеціальну фізичну підготовку (оволодіння больовими і задушливими прийомами, техніки звільнення від захоплень та обхоплень, виведення з рівноваги, захист від нападу та силове затримання правопорушника, озброєного холодною зброєю (ножем), захисні дії в разі погрози вогнепальною зброєю, обеззброєння і силове затримання правопорушника, захист від нападу та силове затримання неозброєного правопорушника).

Загальна фізична підготовка є засобом залучення студентів до регулярних занять спортом, удосконалення спортивної майстерності й активного відпочинку. Спрямована на:

• збереження і зміцнення здоров'я;
• підвищення рівня загальної працездатності;
• оптимізацію фізичного і психічного стану;
• загартовування організму;
• виховання звички до регулярних занять спортом.

Спеціальна фізична підготовка, як складова професійної підготовки майбутніх правоохоронців, сприяє досягненню об'єктивної готовності до

ефективних професійних дій з мінімальним ризиком для власного життя і здоров'я та спрямована на:

• формування спеціальних знань, вмінь і навичок застосування заходів фізичного впливу, прийомів самозахисту та рукопашного бою у реальних обставинах;

• формування навичок подолання перешкод, пересування у різних умовах оперативно-службової діяльності;

• формування професійно важливих психічних якостей;

• забезпечення професійної працездатності;

• формування професійних рис характеру, у першу чергу – сміливості, рішучості, впевненості у власних силах.

Систематичні заняття фізичними вправами викликають у студентів адаптацію (специфічні пристосувальні зміни) організму до фізичних навантажень. Постійно використовуючи підтримуючі навантаження студентів, можна утримувати досягнутий рівень довгострокової адаптації.

Під час проведення занять варто звертати увагу на те, що, крім тренувального впливу фізичних вправ, на тих, хто займається, суттєво впливають також ряд інших факторів (стресові ситуації в умовах сьогодення, умови побуту і навчання, харчування, захворювання, порушення режиму життя тощо), які заздалегідь не можливо передбачити. Тому важливо своєчасно це виявляти і вносити необхідні корективи у навчальний процес.

Працівникам правоохоронної діяльності, під час розв'язання службових завдань, доводиться часто вступати в протиборство з правопорушниками, саме тому, результат протиборства значною мірою залежить від рівня фізичної підготовленості працівника, його уміння застосовувати прийоми фізичного впливу, швидко й ефективно обеззброювати правопорушника.

Дії у таких випадках відбуваються в обстановці реальної небезпеки, в умовах значних фізичних і психічних навантажень. Успішно затримати і знешкодити небезпечних правопорушників можуть лише всебічно фізично розвинені фахівці, які досконало володіють зброєю, спеціальними засобами та прийомами ведення рукопашного бою.

Позитивного результату при цьому можна досягти лише тоді, коли працівник має таку психологічну стійкість, яка дозволяє впевнено застосовувати освоєні прийоми і дії у складній, швидкоплинній, небезпечній обстановці.

Таким чином, фізична підготовка з основами самозахисту виступає важливим чинником підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти і відповідає сучасним вимогам до працівників Національної поліції України.

Висновки. У складних умовах сьогодення надзвичайно важливого значення, для успішного вирішення завдань щодо забезпечення належного правопорядку і безпеки, набуває належний рівень підготовленості працівників правоохоронної діяльності, які здатні впевнено діяти у штатних та екстремальних умовах. Професійна підготовка майбутніх фахівців є вирішальним чинником якості правоохоронної діяльності, забезпечення законності при охороні правопорядку і боротьби зі злочинністю. Високий рівень загальної і спеціальної фізичної підготовки гарантує ефективність виконання оперативно-службових завдань, забезпечення особистої безпеки та безпеки оточуючих. Наявність високого рівня фізичної підготовки, досконале володіння технікою і тактикою застосування заходів фізичного впливу, навичками самозахисту і прийомами рукопашного бою є професійним обов'язком кожного майбутнього працівника правоохоронних органів. Саме тому дисципліна «Фізична підготовка та основи самозахисту» є обов'язковим компонентом у навчанні майбутніх фахівців правоохоронної діяльності.

Література:

1. Мельник І., Канюка В. Основні складові фізичної підготовки та формування навиків самозахисту студентів спеціальності «правоохоронна діяльність». *Актуальні проблеми правознавства.* № 1(33). 2023. С. 203-208.

2. Решко С., Матвієнко М., Масенко Л. Розгляд загальних характеристик заходів фізичного впливу в процесі спеціальної фізичної підготовки студентів під час вивчення навчальної дисципліни «Основи самозахисту». *Intersectoral issues and development of sciences*: Collection of scientific papers «ΛΌГОΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference. Vol. 3. Cambridge, March 19, 2021. С. 113-115.

3. Матвієнко М., Дідковський В., Троценко Д. Особливості впливу на мотиваційні характеристики занять фізичними вправами студентів закладів вищої освіти в екстремальних умовах військового стану. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. 2023. Вип. 7 (167) 23. С.122 - 125.

4. Дідковський В., Матвієнко М. Спеціальна фізична підготовка як компонент освоєння студентською молоддю основ самозахисту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. 2021. Вип. 3К (131) 21. С.119 - 123.

5. Матвієнко М., Дідковський В., Масенко Л. Погляди на соціальні аспекти зародження бойових мистецтв як першоджерельних основ розвитку спортивних єдиноборств – основи спеціальної фізичної підготовки студентів до самозахисту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. 2023. Вип. 3К (162) 23. С. 248-253.

6. Москаленко Н., Кошелева О., Сидорчук Т. Фізичне виховання в закладах вищої освіти: інноваційні підходи. Дніпро, 2022. 306 с.

7. Кириченко А. Спеціальна фізична підготовка як компонент освоєння курсантською молоддю основ самозахисту. Фізична культура в університетській освіті: світова практика та сучасні тренди: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Дніпро, 13 квіт. 2023 р.). Дніпро : ДДУВС, 2023. С. 284-286.

References:

1. Mel′nyk I., Kanyuka V. (2023) Osnovni skladovi fizychnoyi pidhotovky ta formuvannya navykiv samozakhystu studentiv spetsial′nosti «pravookhoronna diyal′nist′» [Basic components of physical training and formation of self-defense skills of students majoring in law enforcement]. *Aktual'ni problemy pravoznavstva - Actual problems of jurisprudence*. 203-208 [in Ukrainian].
2. Reshko S., Matviyenko M., Masenko L. (2021) Rozhlyad zahal′nykh kharakterystyk zakhodiv fizychnoho vplyvu v protsesi spetsial′noyi fizychnoyi pidhotovky studentiv pid chas vyvchennya navchal′noyi dystsypliny «Osnovy samozakhystu» [Consideration of the general characteristics of measures of physical impact in the process of special physical training of students during the study of the educational discipline "Fundamentals of self-defense"]. *Intersectoral issues and development of sciences: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference*. 113-115 [in Ukrainian].
3. Matviyenko M., Didkovs′kyy V., Trotsenko D. (2023) Osoblyvosti vplyvu na motyvatsiyni kharakterystyky zanyat′ fizychnymy vpravamy studentiv zakladiv vyshchoyi osvity v ekstremal′nykh umovakh viys′kovoho stanu [Peculiarities of influence on the motivational characteristics of physical exercise classes of students of higher education institutions in extreme conditions of military rule]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*.122 - 125 [in Ukrainian].
4. Didkovs′kyy V., Matviyenko M. (2021) Spetsial′na fizychna pidhotovka yak komponent osvoyennya student·s′koyu moloddyu osnov samozakhystu [Special physical training as a component of students' mastery of the basics of self-defense]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*.119 - 123 [in Ukrainian].
5. Matviyenko M., Didkovs′kyy V., Masenko L. (2023) Pohlyady na sotsial′ni aspekty zarodzhennya boyovykh mystetstv yak pershodzherel′nykh osnov rozvytku sportyvnykh yedynoborstv – osnovy spetsial′noyi fizychnoyi pidhotovky studentiv do samozakhystu [Views on the social aspects of the birth of martial arts as the original foundations of the development of martial arts - the basis of special physical training of students for self-defense]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*. 248 - 253 [in Ukrainian].
6. Moskalenko N., Kosheleva O., Sydorchuk T. (2022) Fizychne vykhovannya v zakladakh vyshchoyi osvity: innovatsiyni pidkhody [Physical education in institutions of higher education: innovative approaches]. Dnipro [in Ukrainian].
7. Kyrychenko A. (2023) Spetsial′na fizychna pidhotovka yak komponent osvoyennya kursant·s′koyu moloddyu osnov samozakhystu [Special physical training as a component of mastering the basics of self-defense by cadet youth.]. *Fizychna kul'tura v universytet·s'kiy osviti: svitova praktyka ta suchasni trendy: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.- Physical culture in university education: world practice and modern trends: materials of the International. science and practice conf*. 284-286 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.046-021.68:796.01:613

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1967-1983

Зель Всеслав Ярославович викладач циклової комісії викладачів фізичної культури та спортивних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти "Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж", м. Вінниця

Яковлів Володимир Леонтійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-1762-4827

Петренко Наталя Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри фізичного виховання та БЗВП, Миколаївський національний аграрний університет, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-9510-6737

Кулібаба Сергій Олександрович старший викладач кафедри спортивної медицини, фізичного виховання та реабілітації, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-1717-8097

РОЛЬ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню ролі самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням навчального та психоемоційного навантаження, цифровізацією освітнього процесу, поширенням дистанційних форматів навчання та необхідністю забезпечення сталого здоров'язбережувального розвитку студентської молоді.

У статті здоровий спосіб життя розглядається як інтегрований, динамічний педагогічний феномен, що формується у взаємодії поведінкових практик, здоров'язбережувальних компетентностей і ціннісно-мотиваційних орієнтацій особистості.

Проаналізовано класичний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи до його розуміння, що дало змогу обґрунтувати провідну

роль рухової активності та фізичних вправ у структурі здоров'язбережувальної поведінки студентів.

Методологічну основу дослідження становили методи теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення наукових джерел, структурно-логічний аналіз, систематизація й порівняння педагогічних підходів, що були використані для виявлення сутності, форм і педагогічного потенціалу самостійних занять фізичними вправами. Застосування цих методів дало змогу виокремити педагогічні критерії ефективності самостійної рухової діяльності, зокрема регулярність фізичної активності, рівень автономної мотивації, сформованість навичок саморегуляції та позитивну динаміку фізичного і психоемоційного стану студентів.

Наукова новизна дослідження полягає у всебічному обґрунтуванні самостійних занять фізичними вправами як важливого педагогічного інструменту, спрямованого на формування здорового способу життя серед студентів.

Водночас у роботі систематизовано перспективні моделі їх організації (індивідуальні, групові та дистанційні), що передбачають інтеграцію в освітній процес та позааудиторну діяльність.

Результати дослідження свідчать, що цілеспрямоване планування, педагогічний супровід, поєднання контролю й самооцінювання фізичної активності забезпечують перехід самостійних занять від ситуативної практики до стійкої установки на здоровий спосіб життя, що зберігається після завершення навчання у закладі вищої освіти.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна поведінка, самостійні заняття фізичними вправами, рухова активність, здобувачі вищої освіти, педагогічний супровід, мотивація до фізичної активності, здоров'язбережувальна компетентність.

Zel Vseslav Lecturer of the Cycle Commission of Lecturers in Physical Education and Sports Disciplines, Municipal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian-Pedagogical College", Vinnytsia

Yakovliv Volodimir Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Vinnitsia Mykhailo Kosiubinkyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-1762-4827

Petrenko Natalia Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education, Mykolaiv National Agrarian University, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0001-9510-6737

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

Kulibaba Serhii Senior Lecturer of the Department of Sports Medicine, Physical Education and Rehabilitation, Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-1717-8097

THE ROLE OF INDEPENDENT PHYSICAL EXERCISE IN FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of the role of independent physical exercise in forming a healthy lifestyle of higher education students under the conditions of transformation of the modern educational environment. The relevance of the study is determined by the increase in academic and psycho-emotional workload, the digitalization of the educational process, the spread of distance learning formats, and the need to ensure sustainable health-preserving development of student youth.

In the article, a healthy lifestyle is considered as an integrated, dynamic pedagogical phenomenon formed through the interaction of behavioral practices, health-preserving competencies, and value-motivational orientations of the individual.

Classical, competence-based, and personality-oriented approaches to its understanding are analyzed, which made it possible to substantiate the leading role of motor activity and physical exercise in the structure of health-preserving behavior of higher education students.

The methodological framework of the study included methods of theoretical analysis, synthesis, and generalization of scientific sources, structural-logical analysis, systematization, and comparison of pedagogical approaches, which were used to identify the essence, forms, and pedagogical potential of independent physical exercise.

The scientific novelty of the study lies in the comprehensive substantiation of independent physical exercise as an integral pedagogical tool for forming a healthy lifestyle of higher education students, as well as in the systematization of indicative models of its organization (individual, group, and distance) in the context of integration into the educational process and extracurricular activities.

The results of the study indicate that purposeful planning, pedagogical support, and the combination of control and self-assessment of physical activity ensure the transition of independent exercise from situational practice to a stable orientation toward a healthy lifestyle that persists after graduation from a higher education institution.

Keywords: healthy lifestyle, health-preserving behavior, independent physical exercise, motor activity, higher education students, pedagogical support, motivation for physical activity, health-preserving competence.

Постановка проблеми. Заклади вищої освіти в умовах сьогодення стикаються зі збільшенням обсягу навчального навантаження, активною цифровізацією та поширенням дистанційних форматів освіти. Ці фактори часто призводять до зменшення рухової активності студентів, що негативно впливає на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Тому формування здорового способу життя серед здобувачів вищої освіти стає особливо актуальним і вимагає перегляду поглядів до організації занять із фізичного виховання.

Незважаючи на наявність обов'язкових занять з фізичного виховання, їх потенціал у формуванні стійкої здоров'язбережувальної мотивації залишається обмеженим, що зумовлює необхідність пошуку додаткових педагогічних засобів. Одним із таких засобів є самостійні заняття фізичними вправами, які сприяють розвитку відповідальності за власне здоров'я, посиленню внутрішньої мотивації та інтеграції здорового способу життя у повсякденну діяльність студентів.

Водночас питання цілеспрямованої організації та педагогічного супроводу самостійної рухової діяльності у закладах вищої освіти досі залишаються недостатньо систематизованими, що підкреслює важливість їх детального наукового аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях розглядається як багатовимірне явище, що розвивається під впливом освітнього середовища, особистісних ціннісних орієнтацій та соціокультурних факторів. Здоровий спосіб життя визначається як результат цілеспрямованої педагогічної діяльності та усвідомленого вибору студентської молоді.

Важливий обсяг наукових досліджень присвячений вивченню процесу формування здоров'язбережувальних компетентностей, які сприяють підготовці молоді до впровадження принципів здорового способу життя у їхню повсякденну практику. У межах цих підходів підкреслюється роль рухової активності та фізичних вправ як важливого компонента здоров'язбережувальної поведінки.

Окремий напрям наукових розвідок присвячено ціннісно-мотиваційному виміру здорового способу життя, де доведено визначальну роль внутрішньої мотивації, автономної регуляції та особистої відповідальності за стан власного здоров'я. У цьому контексті самостійні заняття фізичними вправами розглядаються як ефективний засіб формування стійкої мотивації до рухової активності.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на впливі цифровізації освітнього процесу та поширенні дистанційних форматів навчання, що

супроводжуються зростанням психоемоційного навантаження студентів і актуалізують потребу у використанні фізичної активності як засобу підтримання фізичного та психічного благополуччя. Водночас аналізуються організаційні та технологічні підходи до стимулювання рухової активності, зокрема через індивідуальні, групові та дистанційні моделі занять за умови педагогічного супроводу.

Разом із тим, попри значну кількість наукових публікацій, недостатньо систематизованими залишаються питання цілісного педагогічного осмислення самостійних занять фізичними вправами як чинника формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти. Зокрема, потребують подальшого узагальнення моделі їх організації, інтеграція в освітній процес і позааудиторну діяльність, а також критерії оцінювання їх ефективності, що й зумовило спрямованість даного дослідження.

Метою статті є визначення ролі самостійних занять фізичними вправами як ефективного педагогічного засобу формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти та розроблення практичних рекомендацій щодо їх організації в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному педагогічному дискурсі проблема здорового способу життя займає одне з важливих місць у контексті формування цілісної, соціально активної та професійно конкурентоспроможної особистості здобувача вищої освіти. Багатовимірність цього феномена обумовлює існування різноманітних підходів до його тлумачення, що відображають як зміну наукових парадигм, так і трансформацію освітнього середовища. У педагогічних дослідженнях здоровий спосіб життя розглядається не лише як сукупність поведінкових практик, а як інтегрований результат освітнього впливу, особистісного вибору та соціокультурних умов розвитку молоді. У зв'язку з цим доцільним є аналіз основних наукових підходів до розуміння здорового способу життя, що дозволяє обґрунтувати його зміст і педагогічний потенціал у формуванні здоров'язбережувальної поведінки здобувачів вищої освіти.

У межах класичного педагогічного підходу здоровий спосіб життя розглядається як сукупність свідомо обраних форм поведінки, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я. Такий підхід акцентує увагу на поведінкових проявах здоров'язбереження, зокрема рівні рухової активності, характері повсякденних звичок і ставленні до шкідливих чинників. Формування здорового способу життя студентської молоді у цьому контексті пов'язується з усвідомленим вибором та регулярною реалізацією здоров'язбережувальних моделей життєдіяльності, передусім через систематичні заняття фізичними вправами [1, с. 185].

Водночас зосередження виключно на поведінкових проявах здорового способу життя не дає змоги повною мірою пояснити механізми його стійкого формування у здобувачів вищої освіти. У сучасному педагогічному дискурсі дедалі більшого поширення набуває компетентнісний підхід, у межах якого здоровий спосіб життя розглядається як інтегрований результат сформованості здоров'язбережувальної компетентності, що поєднує знання про здоров'я, внутрішню мотивацію до його збереження та готовність реалізовувати відповідні моделі поведінки. Відповідно до наукових підходів, здоров'язбережувальна компетентність представляє собою багатовимірне особистісне утворення, яке формується в процесі освіти та забезпечує здатність здобувача знань усвідомлено використовувати отримані знання й досвід у реальних життєвих обставинах, зокрема під час автономної практики фізичних вправ [2, с. 125].

Подальший розвиток наукових уявлень про здоров`язбережувальний спосіб життя зумовив звернення до особистісно орієнтованого підходу, у межах якого визначальними стають ціннісні орієнтації, особиста відповідальність та здатність до саморегуляції здобувача освіти. У цьому контексті здоровий спосіб життя трактується не лише як результат набутих знань або сформованих навичок, а як прояв внутрішньо прийнятих цінностей і мотивів, що визначають ставлення особистості до власного здоров'я [3, с. 1080]. Дослідження демонструють, що саме ціннісно-мотиваційний компонент є ключовим елементом у структурі здорового способу життя. Він охоплює систему мотивів, потреб та установок, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, а також сприяє формуванню почуття особистої відповідальності за свій фізичний та психоемоційний стан. У той же час ефективна реалізація здоров'язберігаючої поведінки вимагає розвитку таких навичок, як саморегуляція, самоконтроль і рефлексія. Ці навички забезпечують сталість здорового способу життя навіть у контексті навчального навантаження та сучасних соціальних викликів освітнього середовища.

Проте, варто акцентувати, що у сучасному освітньому контексті здоровий спосіб життя здобувачів вищої освіти постає як динамічний процес, що формується під впливом цифровізації освітнього середовища, зростання психоемоційного навантаження та трансформації форматів навчання.

Впровадження цифрових і дистанційних освітніх практик, поряд із розширенням доступності та гнучкості навчання, супроводжується зростанням академічного стресу, зумовленого перевантаженням, технологічними труднощами, зниженням безпосередньої міжособистісної взаємодії та підвищеними вимогами до саморегуляції студентів [4, с. 3].

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє сформувати авторське бачення здорового способу життя у межах сучасного педагогічного дискурсу. У цьому аспекті здоровий спосіб життя здобувачів вищої освіти розглядається як комплексний і динамічний педагогічний феномен, що поєднує усвідомлений вибір поведінкових стратегій, сформовану компетентність у сфері збереження здоров'я, а також систему індивідуальних цінностей та мотивацій. Визначальним у такому розумінні є не лише факт залучення до фізичної активності, а й усвідомлена відповідальність здобувача освіти за власне здоров'я, здатність до саморегуляції та адаптації здоров'язбережувальної поведінки до мінливих умов сучасного освітнього середовища.

У сучасних умовах цифровізації, зростання навчального навантаження та популяризації дистанційних форматів освіти здоровий спосіб життя стає наслідком як продуманого педагогічного впливу, так і усвідомленої активності особистості. Це вимагає розробки та впровадження ефективних педагогічних методів для його формування, зокрема через стимулювання самостійних занять фізичною активністю.

Рухова активність і фізичні вправи відіграють провідну роль у формуванні здорового способу життя, оскільки впливають не лише на фізичний стан організму, а й на психоемоційне благополуччя, соціальну адаптацію та здатність ефективно виконувати навчальні й соціальні ролі. Сучасні дослідження засвідчують тісний взаємозв'язок між рівнем рухової активності, фізичним розвитком і збереженням ментального здоров'я молоді, підвищенням стійкості до стресових навантажень та психологічної рівноваги [5, с. 130].

У цьому контексті фізичні вправи доцільно розглядати як універсальний інструмент здоров'язбереження, що поєднує оздоровчу, регулятивну й адаптаційну функції та сприяє розвитку самодисципліни, емоційної стійкості й навичок саморегуляції здобувачів вищої освіти.

Беручи до уваги багатогранність самостійних занять фізичною активністю та їхній значний внесок у формування здорового способу життя серед студентів, стає актуальним упорядкування основних характеристик цього педагогічного феномену.

Зокрема, актуальним є узагальнення сутності, форм і видів таких занять, а також аналіз мотиваційних та психолого-педагогічних аспектів, які сприяють залученню здобувачів вищої освіти до цієї діяльності.

З метою структурованого представлення зазначених положень і виявлення педагогічної ролі самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя студентів, результати теоретичного аналізу подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Структурні та педагогічні характеристики самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя студентської молоді

Аспект аналізу	Змістова характеристика	Педагогічна роль у формуванні здорового способу життя
Сутність самостійних занять фізичними вправами	Самостійні заняття фізичними вправами розглядаються як цілеспрямована, усвідомлена рухова діяльність здобувачів вищої освіти, що здійснюється поза межами обов'язкових аудиторних занять і ґрунтується на принципах самоорганізації, індивідуалізації та відповідальності за власний фізичний стан.	Сприяють формуванню стійкої звички до регулярної фізичної активності як базового елементу здорового способу життя та розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я.
Основні форми самостійних занять	Індивідуальні (самостійні тренування, фітнес-програми, оздоровча гімнастика), групові (заняття в спортивних секціях, рекреаційні та масові фізкультурно-оздоровчі заходи), дистанційні та змішані формати (онлайн-завдання, відеотренування, цифрові платформи фізичної активності).	Забезпечують інтеграцію фізичної активності у повсякденний стиль життя студентів і створюють умови для дотримання здорового способу життя незалежно від освітніх форматів та зовнішніх обмежень.
Види самостійних фізичних вправ	Загальнорозвивальні вправи, аеробні навантаження, силові та функціональні тренування, вправи оздоровчо-профілактичного спрямування, рекреаційні та відновлювальні практики.	Сприяють комплексному формуванню фізичного, психоемоційного та функціонального компонентів здорового способу життя, підвищенню працездатності та профілактиці гіподинамії.
Мотиваційні чинники залучення студентів	Домінування внутрішньої мотивації, пов'язаної з усвідомленням цінності здоров'я, саморозвитку та професійної готовності; перехід від зовнішнього контролю до автономної регуляції фізичної активності.	Забезпечують прийняття здорового способу життя як особистісної цінності та підтримують його довготривалу реалізацію у поведінці студентської молоді.

Аспект аналізу	Змістова характеристика	Педагогічна роль у формуванні здорового способу життя
Психолого-педагогічні умови ефективності	Підтримка автономії здобувачів освіти, створення сприятливого освітнього середовища, педагогічний супровід, розвиток рефлексії, самоконтролю та самооцінювання результатів фізичної активності.	Сприяють переходу здорового способу життя від ситуативних практик до стійкої моделі поведінки, інтегрованої у повсякденну життєдіяльність здобувачів вищої освіти.
Роль викладача у стимулюванні самостійних занять	Консультативна, мотиваційна та організаційно-методична підтримка; формування ціннісного ставлення до рухової активності; орієнтація на розвиток саморегуляції студентів.	Забезпечує педагогічні умови для усвідомленого вибору здорового способу життя та підтримує формування навичок самостійного його дотримання у подальшій професійній і життєвій діяльності.

Джерело: сформовано на основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел [6], [7], [8], [9], [10], [11].

У таблиці наведено основні характеристики самостійних занять фізичними вправами як педагогічного чинника, що сприяє формуванню здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. Вона ілюструє їхній багатогранний вплив на мотиваційно-ціннісну, діяльнісну та особистісну сфери молоді. Представлена систематизація дозволяє розглядати самостійні заняття не лише як окрему форму рухової активності, а як цілісний педагогічний інструмент, інтегрований у структуру здоров'язбережувальної поведінки та зорієнтований на формування стійкої установки на здоровий спосіб життя.

Ефективність самостійних занять фізичними вправами великою мірою визначається якістю педагогічного супроводу та роллю викладача у розвитку культури самостійної фізичної активності. Підтримка з боку викладача, орієнтована на розвиток автономії, усвідомленої мотивації та відчуття компетентності здобувачів вищої освіти, сприяє підвищенню стійкості залучення студентів до регулярної фізичної активності у позааудиторний час. За таких умов викладач виступає не лише організатором, а й наставником, який через консультативну та мотиваційну взаємодію формує ціннісне ставлення до фізичних вправ і забезпечує інтеграцію рухової активності у стиль життя студентської молоді, що створює підґрунтя для формування здорового способу життя [12].

Не обмежуючи значення педагогічного супроводу, варто зазначити, що ефективність самостійної рухової діяльності здобувачів вищої освіти значною мірою залежить від її органічної інтеграції в освітній процес і позааудиторну діяльність. Наукові доробки сучасності окреслюють, що поєднання навчальної та фізкультурно-оздоровчої складових створює умови для цілісного розвитку особистості, формування стійкої мотивації до рухової активності та закріплення здоров'язбережувальної поведінки у повсякденному житті [13, с. 12]. У таких умовах самостійні заняття фізичними вправами виходять за рамки ізольованої форми активності, перетворюючись на суттєвий компонент освітнього середовища. Вони не лише доповнюють аудиторні заняття, але й підсилюють їхній виховний вплив, сприяючи формуванню культури здорового способу життя серед студентської молоді. З огляду на інтеграцію самостійної рухової діяльності здобувачів вищої освіти в освітній процес і позааудиторну діяльність, а також зростання ролі педагогічного супроводу у формуванні культури фізичної активності, виникає потреба у конкретизації організаційних підходів до реалізації самостійних занять фізичними вправами. Різноманітність освітніх форматів, індивідуальних можливостей і мотиваційних чинників студентської молоді зумовлює доцільність виокремлення орієнтовних моделей організації самостійних занять, що забезпечують їх ефективне впровад-ження у навчальну та позааудиторну діяльність. З метою систематизації таких моделей та визначення їх педагогічного потенціалу у формуванні здорового способу життя студентської молоді узагальнені положення подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Педагогічні моделі організації самостійних занять фізичними вправами у закладах вищої освіти

Модель організації	Характеристика моделі	Педагогічні переваги	Роль у форму-ванні здорового способу життя
Індивідуальна модель	Передбачає самостійне планування та виконання фізичних вправ студентом з урахуванням власного рівня фізичної підготовленості, інтересів і стану здоров'я; реалізується у зручний час і темпі без безпосередньої присутності викладача.	Сприяє розвитку самостійності, відповідальності, навичок саморегуляції та усвідомленого контролю за власною фізичною активністю.	Формує персоналізований стиль здорового способу життя, закріплює звичку до регулярної рухової активності як внутрішню потребу особистості.

Модель організації	Характеристика моделі	Педагогічні переваги	Роль у формуванні здорового способу життя
Групова модель	Організовується у формі спільних тренувань, спортивних секцій, фізкультурно-оздоровчих заходів або командних активностей, що передбачають соціальну взаємодію та елементи співпраці.	Підвищує мотивацію через соціальну підтримку, змагальність і почуття приналежності до групи; сприяє розвитку комунікативних і соціальних навичок.	Сприяє закріпленню здорового способу життя як соціально схвалюваної норми поведінки та підтримує сталість рухової активності через групову динаміку.
Дистанційна (цифрова) модель	Реалізується із застосуванням онлайн-платформ, відеотренувань, фітнес-додатків, трекерів активності та елементів гейміфікації; може поєднувати синхронні й асинхронні формати занять.	Забезпечує гнучкість і доступність фізичної активності в умовах дистанційного навчання, воєнних дій чи інших обмежень; стимулює цифрову грамотність і самодисципліну.	Підтримує безперервність здорового способу життя в цифровому освітньому середовищі, інтегрує рухову активність у повсякденний режим життя студентів.

Джерело: сформовано на основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел [14], [15], [16].

Наведена таблиця систематизує основні моделі організації самостійної фізичної активності здобувачів вищої освіти, акцентуючи їх педагогічну цінність у сприянні формуванню здорового способу життя серед студентської молоді. Систематизація зазначених моделей дозволяє розглядати самостійні заняття як гнучкий інструмент освітнього впливу, здатний адаптуватися до індивідуальних потреб, соціального контексту та сучасних форматів навчання.

Отже, самостійні фізичні заняття є важливим педагогічним інструментом у формуванні здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів. Вони сприяють підтриманню постійної рухової активності та стимулюють розвиток внутрішньої мотивації до фізичного самовдосконалення. Орієнтація таких занять на активну позицію особистості, саморегуляцію та відповідальність за власне здоров'я створює підґрунтя для

закріплення здоров'язбережувальної поведінки у повсякденному житті студентської молоді.

Ефективність самостійних занять фізичними вправами у формуванні здорового способу життя доцільно оцінювати за сукупністю педагогічно значущих критеріїв, до яких належать: регулярність і сталість рухової активності, динаміка фізичного та психоемоційного самопочуття, рівень автономної мотивації до занять, а також сформованість навичок саморегуляції та відповідальності за власний фізичний стан. Саме поєднання зазначених показників дає змогу розглядати самостійні заняття не лише як форму фізичної активності, а як індикатор сформованості здорового способу життя здобувачів вищої освіти.

З урахуванням цього, підвищення результативності самостійних занять фізичними вправами у практиці закладів вищої освіти передбачає реалізацію таких педагогічно обґрунтованих рекомендацій:

Планування фізичної активності має здійснюватися з урахуванням індивідуального рівня фізичної підготовленості, стану здоров'я, навчального навантаження та особистих інтересів здобувачів вищої освіти, із дотриманням принципу поступового ускладнення змісту й обсягу рухових навантажень.

Контроль самостійних занять доцільно реалізовувати шляхом поєднання педагогічного супроводу з елементами самоконтролю, зокрема через використання щоденників фізичної активності, цифрових трекерів або онлайн-платформ, що забезпечують фіксацію регулярності, тривалості та характеру виконуваних вправ.

Самооцінювання фізичної активності має бути спрямоване на розвиток рефлексивного ставлення до власного фізичного стану, самопочуття та динаміки індивідуальних результатів, що сприяє усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків між руховою активністю та якістю життя.

Педагогічна підтримка повинна орієнтуватися на розвиток автономії здобувачів освіти, формування навичок самостійного прийняття рішень щодо вибору форм і режимів рухової активності, а також на закріплення позитивного досвіду фізичної самореалізації.

Впровадження окреслених підходів дозволяє трансформувати самостійні заняття фізичними вправами із другорядного компонента освітнього процесу в дієвий педагогічний засіб, спрямований на формування здорового способу життя у студентів. Це забезпечує інтеграцію освітніх, виховних і здоров'язбережувальних цілей, відповідаючи сучасним вимогам освітнього середовища.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що здоровий спосіб життя здобувачів вищої освіти у сучасному педагогічному

дискурсі доцільно розглядати як інтегрований і динамічний феномен, що формується під впливом освітнього середовища, особистісного вибору та соціокультурних чинників. Узагальнення класичного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів дало змогу обґрунтувати багатовимірний характер здорового способу життя, у структурі якого поєднуються поведінкові практики, сформовані здоров'язбережувальні компетентності та система ціннісно-мотиваційних орієнтацій здобувачів освіти.

У межах такого підходу особливого значення набуває вивчення чинників, які сприяють впровадженню здорового способу життя в студентському середовищі. У цьому аспекті з'ясовано, що провідну роль у структурі здоров'язберігальної поведінки студентської молоді відіграють рухова активність і фізичні вправи, адже вони мають комплексний вплив на фізичне, психоемоційне та соціальне благополуччя людини. Фізичні вправи слугують універсальним інструментом не тільки для підтримки фізичної працездатності, але й для розвитку таких важливих якостей, як самодисципліна, емоційна стійкість і навички саморегуляції. Ці складові є ключовими у формуванні здорового способу життя за умов інтенсивного навчального навантаження та зростаючої цифровізації освітнього процесу.

Самостійні заняття фізичними вправами є одним із ключових педагогічних чинників формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти. Їх педагогічна цінність полягає у здатності забезпечувати сталість рухової активності поза межами аудиторних занять, сприяти переходу від зовнішньо регламентованої діяльності до внутрішньо вмотивованої та відповідальної здоров'язбережувальної поведінки. Самостійні заняття створюють умови для формування персоналізованого стилю здорового життя, що зберігається й після завершення навчання у закладі вищої освіти.

Результати дослідження показали, що ефективність самостійних занять фізичними вправами для формування здорового способу життя залежить від низки педагогічних критеріїв. До них належать регулярність фізичної активності, рівень автономної мотивації, наявність навичок саморегуляції та позитивні зміни у фізичному і психоемоційному стані студентів. Значну роль у досягненні цих результатів відіграє педагогічний супровід, а також активна участь викладача, спрямована на заохочення автономії студентів, виховання відповідального ставлення до власного здоров'я та інтеграцію фізичних вправ у повсякденну рутину.

Узагальнення орієнтовних моделей організації самостійних занять фізичними вправами (індивідуальної, групової та дистанційної) підтвердило їх значний педагогічний потенціал у формуванні здорового способу життя за умови гнучкого поєднання з освітнім процесом і позааудиторною

діяльністю. Такий підхід відповідає сучасним викликам освітнього середовища та сприяє забезпеченню безперервності здоров'язбережувальної поведінки студентської молоді.

Подальший напрям досліджень вбачається у створенні та експериментальному обґрунтуванні педагогічних моделей і технологій, що спрямовані на організацію самостійної фізичної активності студентів, з акцентом на підвищення їх залученості до формування здорового способу життя. Особлива увага має бути приділена адаптації цих підходів до умов цифровізації та трансформації сучасних освітніх форматів.

Література:

1. Кубіцький С. О., Вознюк О. В. Формування здорового способу життя у студентської молоді – складне завдання української освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2022. Вип. 4 (111). С. 184–194. DOI: 10.35433/pedagogy.4(111).2022.184-194.

2. Помещикова І. П., Чуча Ю. І., Ломан С. Л. Здоров'язбережувальні компетентності учнівської та студентської молоді. Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти. 2020. С. 124–128. URL: https://journals.uran.ua/pprsievnz/article/view/193331 (дата звернення: 21.01.2026).

3. Zhelanov D. V., Palamar B. I., Gruzieva T. S., Zhelanova V. V., Leontieva I. V., Yepikhina M. A. Value-motivational component of a healthy lifestyle of modern university students: the real state and logic of formation. Wiadomości Lekarskie. 2021. Vol. 74. №. 5. P. 1079–1085. DOI: 10.36740/WLek202105106.

4. Norabuena-Figueroa R. P. et al. Digital teaching practices and student academic stress in the era of digitalization in higher education. Applied Sciences. 2025. Vol. 15. №. 3. P. 1–41. DOI: 10.3390/app15031487.

5. Єфремова О. П., Максимчук Б. А., Максимчук І. А., Макогончук Н. В., Лисюк С. Р. Збереження соціального здоров'я підлітків в умовах воєнного стану. Ukrainian Journal of Perinatology and Pediatrics. 2025. № 2 (102). С. 124–132. DOI: https://doi.org/10.15574/PP.2025.2(102).124132.

6. Отравенко О. В., Шинкарьова О. Д. Підвищення мотивації студенток ВНЗ до занять фізичною культурою та установки на здоровий спосіб життя. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 3 (308). С. 62–70. URL: https://www.researchgate.net/publication/364365691_Pidvisenna_motivacii_studentok_VNZ_do_zanat_fizicnou_kulturou_ta_ustanovki_na_zdorovij_sposib_zitta (дата звернення: 21.01.2026).

7. Jenssen O. R. N., Dillern T. Development in police students' motivational regulation to physical activity – exploring self-determination theory in an academic learning context. Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk. 2024. Vol. 47. № 2. P. 101–114. DOI: https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.3.

8. Xiao, Q., Tang, F. Extracurricular physical exercise and self-education expectations among Chinese teenagers. Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. P. 1–13. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1518100.

9. Griban G. P. et al. Technology of increasing physical activity of university students. Acta Balneologica. 2022. Vol. LXIV. №. 5 (171). P. 451–456. DOI: https://doi.org/10.36740/ABAL202205113.

10. Вовк І. В., Незгода С. П., Тараненко М. С. Самостійні заняття із фізичного виховання студентів в реаліях освітнього процесу пандемії COVID-19. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: 2022. Вип. 4 (149). С. 39–43. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4(149).09.

11. Кривенцова І. В., Клименченко В. Г., Іванов О. В. Дистанційна освіта з фізичного виховання в період карантину. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології. 2020. № 5 (2). С. 98–103. DOI: https://doi.org/10.15391/prrht.2020-5(2).14.

12. Huang S., Jeong H.-C. The dynamic impact of physical education teacher support on college students' adherence to exercise: a cross-lagged study from the perspective of self-determination theory. Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15. №. 6. P. 1–12.
DOI: 10.3390/bs15060802.

13. Zhang, M. A research on the role of P.E. in cultivating college students from the perspective of integration of academic learning and physical exercising. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. Vol. 9. №. 1. P. 1–17. DOI: 10.2478/amns-2024-0338.

14. Корольова Н. Ю. Удосконалення фізичного виховання студентів в умовах онлайн-освіти. Педагогічні науки: теорія та практика. 2025. № 2 (54). С. 50–57.
DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-07.

15. Sofro Z. M. et al. Physical Activity Virtual Intervention for Improving Mental Health among University Students During COVID-19 Pandemic: A Co-Creation Process and Evaluation Using the Behavior Change Wheel. Heliyon. 2023. Vol. 9. № 8. P. 1–31.
DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e18915.

16. Kettunen E. Using digital coaching to promote physical activity to university students with low levels of physical activity: a qualitative intervention study. Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS). 2021. P. 1252–1261.
URI: https://hdl.handle.net/10125/70764 (дата звернення: 21.01.2026).

References:

1. Kubitskyi, S. O., & Vozniuk, O. V. (2022). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u studentskoi molodi – skladne zavdannia ukrainskoi osvity [Formation of a healthy lifestyle among student youth as a complex task of Ukrainian education]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences], Vol. 4 (111), pp. 184–194. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(111).2022.184-194 [in Ukrainian].

2. Pomeshchykova, I. P., Chucha, Yu. I., & Loman, S. L. (2020). Zdorov' iazberezhuvalni kompetentnosti uchnivskoi ta studentskoi molodi [Health-preserving competencies of pupils and student youth]. Problemy i perspektyvy rozvytku sportyvnykh ihor ta odnoborstv u zakladakh vyshchoi osvity [Problems and prospects for the development of sports games and martial arts in higher education institutions], pp. 124–128. Retrieved from https://journals.uran.ua/pprsievnz/article/view/193331 [in Ukrainian].

3. Zhelanov, D. V., Palamar, B. I., Gruzieva, T. S., Zhelanova, V. V., Leontieva, I. V., & Yepikhina, M. A. (2021). Value-motivational component of a healthy lifestyle of modern university students: The real state and logic of formation. Wiadomości Lekarskie, Vol. 74, No. 5, pp. 1079–1085. DOI: https://doi.org/10.36740/WLek202105106.

4. Norabuena-Figueroa, R. P., et al. (2025). Digital teaching practices and student academic stress in the era of digitalization in higher education. Applied Sciences, Vol. 15, No. 3, pp. 1–41. DOI: https://doi.org/10.3390/app15031487.

5. Yefremova, O. P., Maksymchuk, B. A., Maksymchuk, I. A., Makohonchuk, N. V., & Lysiuk, S. R. (2025). Zberezhennia sotsialnoho zdorovia pidlitkiv v umovakh voiennoho stanu [Preservation of adolescents' social health under martial law]. Ukrainian Journal of Perinatology and Pediatrics, No. 2 (102), pp. 124–132. DOI: https://doi.org/10.15574/PP.2025.2(102).124132
[in Ukrainian].

6. Otravenko, O. V., & Shynkarova, O. D. (2017). Pidvyshchennia motyvatsii studentok VNZ do zaniat fizychnoiu kulturoiu ta ustanovky na zdorovyi sposib zhyttia [Increasing motivation of female university students for physical culture and a healthy lifestyle]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical Sciences], No. 3 (308), pp. 62–70. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/364365691 [in Ukrainian].

7. Jenssen, O. R. N., & Dillern, T. (2024). Development in police students' motivational regulation to physical activity: Exploring self-determination theory in an academic learning context. Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk, Vol. 47, No. 2, pp. 101–114. DOI: https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.3.

8. Xiao, Q., & Tang, F. (2025). Extracurricular physical exercise and self-education expectations among Chinese teenagers. Frontiers in Psychology, Vol. 16, pp. 1–13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1518100.

9. Griban, G. P., et al. (2022). Technology of increasing physical activity of university students. Acta Balneologica, Vol. LXIV, No. 5 (171), pp. 451–456. DOI: https://doi.org/10.36740/ABAL202205113.

10. Vovk, I. V., Nezghoda, S. P., & Taranenko, M. S. (2022). Samostiini zaniattia iz fizychnoho vykhovannia studentiv v realiiakh osvitnoho protsesu pandemii COVID-19 [Independent physical education classes of students in the realities of the educational process during the COVID-19 pandemic]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15 [Scientific Journal of Dragomanov National Pedagogical University. Series 15], Vol. 4 (149), pp. 39–43. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4(149).09 [in Ukr].

11. Kryventsova, I. V., Klymenchenko, V. H., & Ivanov, O. V. (2020). Dystantsiina osvita z fizychnoho vykhovannia v period karantynu [Distance education in physical education during quarantine]. Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnolohii [Physical Rehabilitation and Recreational Health Technologies], No. 5 (2), pp. 98–103. DOI: https://doi.org/10.15391/prrht.2020-5(2).14 [in Ukrainian].

12. Huang, S., & Jeong, H.-C. (2025). The dynamic impact of physical education teacher support on college students' adherence to exercise: A cross-lagged study from the perspective of self-determination theory. Behavioral Sciences, Vol. 15, No. 6, pp. 1–12. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15060802.

13. Zhang, M. (2024). A research on the role of physical education in cultivating college students from the perspective of integration of academic learning and physical exercising. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, Vol. 9, No. 1, pp. 1–17. DOI: https://doi.org/10.2478/amns-2024-0338.

14. Koroliova, N. Yu. (2025). Udoskonalennia fizychnoho vykhovannia studentiv v umovakh onlain-osvity [Improvement of students' physical education in the conditions of online education]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka [Pedagogical Sciences: Theory and Practice], No. 2 (54), pp. 50–57. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-07. [in Ukrainian].

15. Sofro, Z. M., et al. (2023). Physical activity virtual intervention for improving mental health among university students during the COVID-19 pandemic: A co-creation process and evaluation using the Behavior Change Wheel. Heliyon, Vol. 9, No. 8, pp. 1–31. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18915.

16. Kettunen, E. (2021). Using digital coaching to promote physical activity to university students with low levels of physical activity: A qualitative intervention study. Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), pp. 1252–1261. Retrieved from https://hdl.handle.net/10125/70764.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3:80]:0056

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1984-2002

Зенченко Тетяна Федорівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті обґрунтовано загальнонаукові засади розроблення педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі. Актуальність дослідження зумовлена системними трансформаціями сучасної початкової освіти, реалізацією концептуальних положень Нової української школи, упровадженням компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, зростанням ролі інтерактивних технологій і комунікативнозорієнтованих методик у професійній підготовці педагогів. На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних і дидактичних джерел, досліджень українських і зарубіжних учених окреслено сутність системного підходу як провідної методологічної основи проєктування педагогічних систем, визначено його евристичний потенціал у моделюванні процесу формування інтерактивно-методичної компетентності. У статті розкрито зміст дефініцій «система» та «педагогічна система», охарактеризовано їх структурні компоненти, системоутворювальний чинник і логіку функціонування в умовах закладу вищої педагогічної освіти. Особливу увагу акцентовано на взаємозумовленості цілей, змісту, методів, форм і результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також на значущості комунікативних стратегій, інтерактивних технологій навчання й розвитку методичної рефлексії в межах мовно-літературної освітньої галузі. Доведено, що системна організація професійної підготовки педагогів вчителя початкових класів забезпечує її цілісність, керованість і результативність, створює методологічне підґрунтя для ефективного формування інтерактивно-методичної компетентності та сприяє підвищенню якості початкової освіти в сучасних умовах воєнного стану, реалізацією освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматах.

Ключові слова: інтерактивно-методична компетентність; учитель початкових класів; мовно-літературна освітня галузь; педагогічна система формування інтерактивно-методичної компетентності; професійна підготовка вчителя.

Zenchenko Tetiana Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-3589-4780

GENERAL SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF INTERACTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article substantiates the general scientific foundations of the development of a pedagogical system for the formation of interactive and methodological competence of future primary school teachers in the context of the linguistic and literary educational field. The relevance of the study is due to the systemic transformations of modern primary education, the implementation of the conceptual provisions of the New Ukrainian School, the introduction of competency, activity and integrative approaches, the growth of the role of interactive technologies and communicatively oriented methods in the professional training of teachers. Based on the analysis of philosophical, psychological, pedagogical and didactic sources, research of Ukrainian and foreign scientists, the essence of the system approach as the leading methodological basis for the design of pedagogical systems is outlined, its heuristic potential in modeling the process of formation of interactive and methodological competence is determined. The article reveals the content of the definitions of "system" and "pedagogical system", characterizes their structural components, system-forming factor and logic of functioning in the conditions of the institution of higher pedagogical education. Particular attention is focused on the interdependence of goals, content, methods, forms and results of professional training of future primary school teachers, as well as on the importance of communicative strategies, interactive learning technologies and the development of methodological reflection within the linguistic and literary educational field. It has been proved that the systematic organization of professional training of primary school teachers ensures its integrity, controllability and effectiveness, creates a methodological basis for the effective formation of interactive and methodological competence and contributes to improving the quality of primary

education in modern conditions of martial law, the implementation of the educational process in distance and mixed formats.

Keywords: interactive and methodological competence; primary school teacher; language and literature educational branch; pedagogical system of formation of interactive and methodological competence; professional training of teachers.

Постановка проблеми. В умовах впровадження концепції Нової української школи та компетентнісного підходу сучасна освітня політика вимагає оновлення як змісту, так і методів підготовки вчителя початкових класів. Трансформація освітньої парадигми в Україні спонукає до аналізу процесу формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи: у контексті мовно-літературної освітньої галузі така компетентність передбачає вміння організовувати ефективну комунікацію, діалогові завдання, що стимулюють мовленнєвий розвиток учнів, ефективне використання інтерактивного навчання, яке є одним із пріоритетних методологічних орієнтирів НУШ. Відтак, потребує розгляду питання розроблення педагогічної системи, яка б забезпечувала формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів як цілісної якості. Зазначена компетентність грунтується на спроможності вчителя застосовувати інноваційні, комунікативно й особистісноорієнтовані підходи в освітньому процесі, що в контексті мовно-літературної галузі є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Унесок зарубіжних у українських учених, зосібна М. Месаровича, Л. Заде, Р. Акоффа [34], О.Ласло**,** С. Кріппнера [33], І. Беха [2], С. Бєляєва [5], Л. Бірюк, П. Вербицької [7], С.Гончаренка, [8], Л. Гуцан [9], О. Дубасенюк [11], П. Лузана [18], Н. Ткаченко [28], В. Курок, С. Бурчака, Л. Бурчак [16], І. Кореневої, М. Починкової [22], М.Семеног [25], Н. Сіранчук [26], М. Хроленко [30], Ю. Шабанової [31], О.Ярошинської [32] та інших дослідників, у розроблення теоретичних і методичних засад систем, у тому числі педагогічних, підтверджує вагомість наукової проблеми. Важливим етапом розроблення системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної освітньої галузі є встановлення загальнонаукових (філософських, психологічних та педагогічних) засад і положень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування загальнонаукових засад педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Однією з ключових загальнонаукових засад системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі є ***системний*** підхід, який дає змогу характеризувати підготовку вчителя як цілісне утворення, в якому знання, уміння, цінності та особистісні якості функціонують як взаємопов'язані елементи. Важливість системного підходу вбачаємо і в його можливості вивчати об′єкт/явище в динаміці, з урахуванням цілісності зв'язків між елементами об'єкту.

За твердженням О. Семеног, «цілісність дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленовування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість – це структурна впорядкованість об'єкта» [25, с.26].

Ю Шабанова характеризує системний підхід як «напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи» [31, с. 15].

В українських філософських словниках дефініція «***система***» розкривається через двокомпонентний підхід: зовнішню сторону – як цілісність, що виражає загальні властивості об'єкта та способи його взаємодії з довкіллям, і внутрішню – як будову, склад і зв'язки між елементами системи. Зокрема, «Філософський енциклопедичний словник» (за ред. В. Шинкарука) відображає класичне філософське осмислення поняття «система» як цілісної сукупності елементів і зв'язків, що разом формують єдине ціле та подає поняття так: «Система (від грец. σνστημα — поєднання, утворення) – сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія; якісні характеристики елементів становлять зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між ними — її внутрішню форму (структуру)» [29, С.583].

В інших науково-довідкових джерелах термін «система» потрактовується як:

сукупність одиниць, яких-небудь частин, елементів, об′єднуваних спільною ознакою, призначенням [21];

1) порядок, зумовлений правильним розташуванням частин;

2) сукупність принципів, засадових для певного вчення; 3) форма суспіль-ного устрою; 4) спосіб побудови чогось; 5) сукупність господарських одиниць, установ, організаційно об'єднаних у єдине ціле; 6) сукупність частин, пов'язаних спільною функцією [23];

- структура, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших

систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням [15, с. 263 -264].

Відповідно до класичного тлумачення дефініції в теорії систем (М. Месарович, Л. Заде, Р. Акофф) «система» – це група взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють відповідно до певних правил і формують єдине ціле. Характеризується межами, структурою, цілями та функціонуванням у середовищі. «Відкриті системи мають вхідні та вихідні потоки, що представляють собою обмін речовиною, енергією або інформацією з навколишнім середовищем» [34]. Система, за уточненням Р. Акоффа – сукупність двох або більше елементів, що задовольняє такі три умови: 1) поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого; 2) поведінка елементів та їхній вплив на ціле є взаємозалежними, однак жоден елемент не має незалежного впливу на систему в цілому; 3) як би не формувалися підгрупи елементів, кожна з них впливає на поведінку цілого, і жодна не має незалежного впливу на нього.

Суголосні твердження висловлюють О. Ласло і С. Кріппнер, зазначаючи, що система – це сукупність двох і більше взаємопов'язаних елементів, у яких кожен компонент впливає на функціонування цілого і має взаємозв'язки з іншими частинами, що забезпечують координацію і організованість [33].

О. Семеног тлумачить термін «система» як сукупність «елементів, які знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і створюють визначену цілісність і єдність», окреслює її важливі ознаки: «структура, зміст, функції, цілі, види, впорядкованість (чітко фіксована позиція елементів стосовно один одного і в цілому), динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність» [25, с.25] .

У дослідженні Л. Бурчак поняття «система» є «структурним утворенням, що обов'язково передбачає поєднання певним чином розташованих компонентів, відношень, зв'язків, елементів виокремлених за спільною ознакою і виконанням певної складної функції» [6, с.237].

З опертям на методологію системного підходу (Берталанфі, Ешбі, Месарович [29, С.674]) та сучасні вітчизняні наукові дослідження розглянемо процес формування в майбутнього вчителя початкових класів інтерактивно-методичної компетентності як динамічну педагогічну систему. Українські науковці потрактовують педагогічну систему як цілісну структуру освітнього процесу з чіткими компонентами та взаємозв'язками, акцентують на її функціональності, що дає змогу системно моделювати освітні процеси. Водночас необхідно зауважити, що єдиного узгодженого визначення структури педагогічної системи в працях учених не простежується.

Одне із перших визначень поняття «педагогічна система» було сформульовано українським педагогом Я. Мамонтовим напочатку XX століття: «система наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, дидактичний матеріал) та встановлює їхній стосунок до даного суспільного середовища» [19, с. 133]. Ученим наголошено, що «…у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цільова установка і відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Відсутність будь-якого з цих необхідних елементів робить педагогічну систему неповною або незакінченою, а механічне об'єднання різнорідних частин <…> свідчить про її логічну невитриманість» [20, с. 17].

В «Енциклопедії освіти» поняття «педагогічна система» інтерпретується як полісистемне, цілісне утворення, сформоване з множини взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних компонентів. Структура будь-якої педагогічної системи охоплює взаємопов'язану сукупність інваріантних елементів: учнів як об'єкт навчання; цілі навчання і виховання; зміст освіти; дидактичні процеси; педагогів або технічні засоби навчання; організаційні форми освітньої діяльності [12, с.649-650].

К. Іващенко зауважує, що «важливою характеристикою «педагогічної системи» є відношення між її компонентами, вони являють ті істотні зв'язки, від яких залежить оптимальність у розв'язанні педагогічних завдань (закономірності, принципи, педагогічні умови, правила тощо)» [13].

Ю. Шабанова розглядає освіту як «цілісну систему цінностей, орієнтирів і ідеалів, яка в поєднанні набутих знань і досвіду слугує підґрунтям соціального, наукового та загальнокультурного розвитку особистості, виокремлює її основні структурні складники, зокрема мету освіти, її зміст, засоби й способи здобуття знань, форми організації освітнього процесу, безпосередній освітній процес як єдність навчання, виховання та розвитку особистості, суб'єкти й об'єкти освітньої взаємодії, освітнє середовище та кінцевий освітній результат» [31, с. 39–40].

Г. Бєлєнька звертає увагу, що застосування системного підходу передбачає створення моделі освітньої взаємодії, яка забезпечує інтеграцію теоретичн их і практичних компонентів навчання, сприяє формуванню у майбутніх педагогів здатності до самоорганізації, адаптації й рефлексії [4].

Науковці О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова наголошують на особливостях застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема дотримання ряду умов: «1) у кожному конкретному випадку слід вибрати певний критерій, згідно з яким можна оцінювати ефективність даної дидактичної системи або окремих дій; 2) повинні бути представлені моделі можливої діяльності вчителів різного

рівня майстерності (у нашому випадку моделі виховної діяльності), з яких вибираються найбільш ефективні; 3) необхідно враховувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя» [1].

С. Бєляєв зазначає важливість зв'язків у педагогічній системі, окреслюючи їх як ключові ознаки, що впливають на її функціонування: «об'єктивність зв'язків між явищами та їх незалежність від нашої свідомості; суттєвість зв'язків між явищами; <…> однозначність об'єкта не визначає однозначність його системного вивчення; універсальність та рефлексивність зв'язків педагогічної системи» [5, с.31-35].

М. Починкова у своєму дослідженні визначає базове поняття «система» як «множину взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємодіючих компонентів, об'єднаних метою» [22, с.254].

Відтак, процес формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є педагогічною системою, основними складниками якої, з огляду на дослідження Н. Ткаченко [28], вважаємо цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання та контроль. Зазначені складники утворюють так званий «макрорівень системи», «цілі педагогічної системи будуються на основі об'єктивних потреб підготовки майбутніх учителів <…> та повинні відображати навчальну, розвивальну та виховну складові. На навчальному рівні цілі педагогічної системи мають охоплювати цілі теоретичної (знання) та практичної (уміння та навички) підготовки майбутніх учителів…» [28].

Системний підхід реалізується у підготовці вчителя початкових класів до гармонійного поєднання традиційних та інноваційних форм, інтерактивних технологій, у тому числі інформаційних як їх складника (М.Борисьонок, Н.Лазаренко, М.Островська, Н. Сіранчук) [26, 27] та ін.), допомагає реалізувати наскрізну логіку професійної підготовки: студенти поступово опановують інтерактивні технології, спостерігають їх застосування під час педагогічної практики, моделюють навчальні ситуації, опрацьовують інтерактивні кейси і платформи, створюють авторські методичні розробки. Завдяки цьому формується методична послідовність, логіка професійного зростання, що є ключовою умовою інтеграції теоретичних знань у практику.

Наприклад, формування навичок читання охоплює розуміння структури тексту, виявлення авторської позиції, створення власного висловлення, створення й обговорення презентацій тощо. Ці компоненти включаються в освітню програму у вигляді взаємопов'язаних тем, завдань, модулів, які формують уміння вести діалог, працювати в команді, критично оцінювати інформацію. Системність полягає й у поетапному нарощуванні складності:

від ознайомлення з елементами комунікації – до самостійного конструювання інтерактивного уроку.

Специфіка використання системного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, зокрема в процесі формування інтерактивно-методичної компетентності зумовлює необхідність дотримання низки умов, а саме: 1) визначення в кожній конкретній ситуації відповідного критерію, за яким можливо оцінити результативність дидактичної системи / її окремих педагогічних дій; 2) моделювання потенційної професійної діяльності вчителів різних рівнів педагогічної майстерності з подальшим добором найбільш ефективних зразків; 3) урахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, які можуть сприяти або перешкоджати процесу професійного становлення майбутнього вчителя [11, с. 23].

Проведений аналіз дає змогу визначити, що системний підхід у розробленні педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає розгляд професійної підготовки як цілісного організму з чіткою структурою, взаємозв'язками та підпорядкуванням усіх компонентів спільній меті, а саме: формування здатності ефективно реалізовувати зміст мовно-літературної освітньої галузі на засадах інтерактивного навчання. Системний підхід у контексті нашого дослідження забезпечує єдність між академічними дисциплінами, педагогічною практикою, самоосвітньою діяльністю та професійним становленням майбутнього вчителя початкових класів у процесі реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі за допомогою інтерактивних технологій.

Підкреслимо, що усі компоненти педагогічної системи мають взаємодіяти злагоджено: зокрема, розроблення змісту освітніх компонентів та модулів сприяє забезпечувати послідовне наближення до мети – формування інтерактивно-методичної компетентності – через відповідні зміст і методи. Зміст грунтується на знаннях з методики інтерактивного навчання, цифрових технологій та інноваційних педагогічних підходів. Методичний арсенал системи охоплює саме інтерактивні та інноваційні технології навчання, комунікативні форми організації освітнього процесу. Дієздатність системи забезпечує координацію між її елементами: від чіткого визначення цілі й завдань до відповідних методів і очікуваних результатів. Отже, всі компоненти спрямовано на досягнення освітньої мети – сформованості інтерактивно-методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Відтак, майбутній учитель початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі може застосовувати цифрові платформи для організації групових дискусій або реалізації проєктів, поєднуючи цифрові

технології з комунікативними стратегіями та інтерактивними формами навчання.

У межах охарактеризованої системи важливими є такі компоненти:

1) *мотиваційно-ціннісний*, що передбачає внутрішню готовність майбутнього вчителя до інноваційної, комунікативної й відповідальної професійної діяльності;

2) *когнітивно-теоретичний*, який охоплює методику навчання української мови та літературного читання, мовознавчу й літературознавчу основу;

3) *діяльнісно-методичний*, що охоплює опанування інтерактивних методик навчання, вміння створювати навчально-методичні моделі, адаптовані до вікових особливостей молодших школярів;

4) *рефлексивно-оцінювальний*, який передбачає здатність до критичного аналізу власної педагогічної діяльності, ведення професійного портфоліо (у тому числі блогу, сайту тощо), участі у взаємооцінюванні та професійних дискусіях тощо.

Отже, системний підхід розглядаємо як методологічну основу цілісної підготовки до реалізації мети мовно-літературної галузі в початковій школі, яка сприяє інтеграції всіх структурних компонентів освітнього процесу, забезпечує міждисциплінарність, логіку навчання, єдність теорії й практики, розвиток здатності до адаптації й професійного саморозвитку в умовах сучасної школи.

Важливим є **діяльнісний** підхід, який забезпечує орієнтацію на активне залучення студентів у процес пізнання, творення, комунікації, та практичного застосування методичних знань, є засадничим у розробці дидактичних модулів із застосуванням інтерактивних технологій, які передбачають використання методів кооперативного навчання, проєктної діяльності, рольових ігор, дискусій, кейс-методів тощо. Підхід акцентує увагу на активному засвоєнні знань через практичну діяльність, створення умов для самореалізації здобувача освіти в освітньому процесі, залученні студентів до реальних методичних дій, зокрема планування й проведення інтерактивних занять, розроблення дидактичних матеріалів, організації читацьких клубів, театралізованих постановок, дебатів, виконанні міжпредметних проєкти, аналізують кейси з педагогічної практики, створюють блоги, моделюють медіауроки, інтегруючи мовну діяльність із медіаграмотністю та креативним письмом.

Особливу цінність має фінський досвід реалізації діяльнісного підходу в початковій освіті, який акцентує на автономію вчителя та самостійну діяльність учня. Важливою є роль наставника (менторського супроводу) – досвідченого педагога, який координує діяльність

майбутнього вчителя, допомагаючи осмислювати практичні дії, адаптувати методики до конкретного класу й типу учнів, що дає змогу поєднати рефлексію з реальним досвідом. Загалом діяльнісний підхід сприяє формуванню в майбутніх учителів здатності ініціювати навчальну взаємодію, враховувати особливості учнів, адаптувати стратегії відповідно до контексту уроку, що, на нашу думку, є важливим у формуванні інтерактивно-методичної компетентності.

До загальнонаукових засад відносимо й **особистісно орієнтований підхід**, відповідно до якого освітній процес спрямовано на розвиток особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності зі зміщенням акцентів на саморефлексію, професійну ідентичність, емоційно-ціннісний складник. Важливо створити в освітньому середовищі можливості для вільного висловлювання, діалогу, взаємопідтримки, що є основами для розвитку емпатійного й відповідального вчителя початкової школи. Погоджуємося із твердженням О. Ярошинської, яка зазначає, що «освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [32, с. 68].

Методологічно значущим є компетентнісний підхід, закладений у Державному стандарті початкової освіти (2018) та Стандартах вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта».

Теорію компетентнісного підходу в освіті широко представлено в працях зарубіжних учених (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен), вітчизняних (І. Бех, Н. Бібік, М.Вашуленко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші. На думку І. Беха «трактування поняття компетентність дуже широке…» Компетентний в широкому розумінні — «це знаючий, обізнаний в певній галузі» [3, с. 5].; у вузькому розумінні — той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань.

Під компетентнісним розуміємо підхід, який ґрунтується на визнанні метою освіти становлення учня як суб'єкта життєдіяльності завдяки сформованості системи взаємопов'язаних ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей (у дослідженні користуємося визначенням «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей», поданим у Законі України «Про вищу освіту» в редакції Закону № 392-IX від 18.12.2019.

Н. Сіранчук зазначає, що компетентнісний підхід в контексті мовно-літературної освітньої галузі «має забезпечувати формування в суб'єктів навчання системи компетентностей, які виявляються в здатності людини до практичного перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб особистості й суспільства, та являють собою органічну єдність наукової орієнтувальної основи знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень» [27, с.40].

Л. Гуцан характеризує компетентнісний підхід як основу нової освітньої парадигми й наголошує, що «для реалізації компетентнісного підходу до навчання вчитель повинен сприяти зацікавленості кожного учня в роботі класу за допомогою чіткої мотиваційної установки, використовувати різноманітні форми й методи навчальної діяльності, стимулювати учнів висловлювати свої думки..» [9]. Теза дослідниці про те, що «набуття компетентностей залежить від активності, свідомого відношення до різних видів діяльності (праці, навчання тощо)», засвідчує необхідність учителя бути здатним взаємодіяти з учнем у різних умовах і різними засобами, зокрема в контексті теми нашого дослідження – використовувати й адаптувати інтерактивні технології в контексті реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі, орієнтуватися на результат, виражений у здатності діяти, приймати рішення, розв'язувати педагогічні проблеми, забезпечувати розвиток мовлення, читання, критичного мислення учнів.

У контексті нашого дослідження, зокрема розроблення педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності вчителів початкових класів, ураховуємо й ***когнітивно-психологічні*** засади, які визначають внутрішню логіку побудови цієї системи, її орієнтацію на закономірності пізнавального розвитку особистості, психологічні механізми навчання, комунікації та професійного становлення педагога. У сучасних умовах трансформації початкової освіти, зокрема в контексті компетентнісної парадигми, ідей Нової української школи та особливостей реалізації освітнього процесу в сучасних умовах, саме когнітивно-психологічний вимір забезпечує наукову обґрунтованість і практичну дієвість педагогічної системи.

Базовою когнітивно-педагогічною засадою є уявлення про навчання як активний когнітивний процес, у межах якого знання опановуються суб'єктом у процесі взаємодії з іншими та освітнім середовищем (ґрунтується на ідеях когнітивного розвитку Ж. Піаже [35]), з огляду на що професійна підготовка майбутнього вчителя має будуватися як система проблемно-пошукових, інтерактивних і рефлексивних дій.

У цьому контексті інтерактивно-методична компетентність формується як здатність усвідомлено проєктувати, адаптувати й застосовувати

інтерактивні стратегії з урахуванням когнітивних можливостей і психологічних потреб молодших школярів.

Важливим вважаємо врахування закономірностей когнітивного розвитку дорослого суб'єкта навчання, зокрема майбутнього вчителя. Професійна підготовка у закладах вищої педагогічної освіти передбачає високий рівень абстрактного мислення, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, перенесення знань у нові педагогічні ситуації. Формування інтерактивно-методичної компетентності спирається на розвиток метакогнітивних умінь: усвідомлення власних пізнавальних стратегій, здатності до планування, контролю й оцінювання власної педагогічної діяльності, – метакогніція забезпечує перехід від репродуктивного використання методів до їх творчого, ситуаційно зумовленого застосування.

З-поміж інших когнітивно-педагогічних засад варто відзначити психологію спілкування та міжособистісної взаємодії. Інтерактивно-методична компетентність за своєю суттю є комунікативно зумовленою, оскільки передбачає організацію навчального діалогу, співпраці, групової та парної роботи, фасилітації освітнього процесу. Тому в педагогічній системі закладено умови для розвитку емпатії, емоційної чутливості, навичок конструктивної комунікації, уміння працювати з різними типами учнів. Психологічний комфорт, довіра, суб'єкт-суб'єктні відносини є необхідної умови ефективної реалізації інтерактивних технологій.

Когнітивні процеси нерозривно пов'язані з емоціями, мотивацією, ставленням до професії. Формування інтерактивно-методичної компетентності потребує позитивного емоційного залучення студентів, переживання успіху, розвитку впевненості у власних професійних можливостях. Через інтерактивні форми навчання активізується внутрішня мотивація до професійного успіху, що сприяє подоланню страху помилки, ригідності мислення та професійних стереотипів.

Окрему увагу варто звернути на психологію рефлексії як механізму професійного зростання майбутнього вчителя. Когнітивно-психологічні засади педагогічної системи передбачають систематичне залучення майбутніх учителів до рефлексивної діяльності: аналізу власних дій, оцінювання ефективності використаних методів, усвідомлення впливу педагогічних рішень на освітню діяльність і психологічний стан учнів. Рефлексія забезпечує інтеграцію когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів інтерактивно-методичної компетентності та сприяє її сталому розвитку.

За даними досліджень науковців НАПН України (О. Онопрієнко, О. Барановської та ін.), подолання освітніх втрат учнів початкової школи стали однією з найважливіших проблем, оскільки перехід до дистанційного

навчання спричинив обмеження доступу до якісної освіти та негативно вплинув на психологічний стан дітей, їх мотивацію до навчання та можливості соціалізації. «Серед наявних втрат учнів початкових класів …<…> … вчителі та батьки відмічають втрати наскрізних умінь та навичок, зокрема таких, як уміння вчитися, уміння висловлювати власну думку усно та письмово та читання з розумінням» [1].

Перехід на дистанційні й змішані форми навчання зумовив необхідність урізноманітнення взаємодії вчителя й учнів: особистісний контакт збіднюється емоційним обміном, що утруднює відчуття порозуміння обмежена технічними засобами. Втрата звичних невербальних сигналів (жестів, міміки) та прямої підтримки ослаблює психологічний комфорт учнів і спричиняє підвищення тривожності, вимагаючи від педагогів додаткових зусиль для збереження продуктивності навчання. Науковцями (М. Смульсон, Ю. Машбиць, М. Жалдак [10]) обґрунтовано психологічні принципи дистанційного навчання: стимулювання мотивації успіху, розширення задачного простору та персональну підтримку, що створює комфортне середовище для спілкування без бар'єрів, знімаючи психологічні напруження. Встановлення ефективної комунікації з молодшими школярами та забезпечення їх психологічного комфорту в навчальному процесі набувають особливої важливості.

Відтак, когнітивно-психологічні засади розроблення педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності вчителів початкових класів полягають у визнанні активної ролі суб'єкта навчання, опорі на закономірності когнітивного й емоційного розвитку, діяльнісному та комунікативному характері професійної підготовки, розвитку когнітивних і рефлексивних умінь, що забезпечує цілісність педагогічної системи та її відповідність сучасним вимогам початкової освіти.

Ю. Колісник-Гуменюк визначає інтерактивні методики як «спеціальну форму організації пізнавальної та комунікативної діяльності», під час якої учні отримують можливість усвідомлено засвоювати навчальний матеріал і рефлексувати щодо того, що вони знають і думають. Важливо, що інтерактивне навчання спрямоване на створення комфортних умов, у яких кожен учень відчуває власну успішність і реалізує власний інтелектуальний потенціал [14].

Висновки. Отже, окреслені загальнонаукові засади побудови педагогічної системи передбачають чітке визначення мети, органічне поєднання традиційних та інноваційних підходів, інтеграцію цифрових технологій та комунікативних стратегій в освітній процес підготовки вчителя початкових класів, здатного ефективно застосовувати інтерактивні технології, цифрові інструменти й адаптувати інноваційні технології до потреб учнів.

Загальнонаукові засади розробки педагогічної системи формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті мовно-літературної галузі освіти ґрунтуються на системному, компетентнісному та діяльному підходах, що забезпечують інтеграцію теоретичних принципів із практичними моделями підготовки, репрезентують багатоаспектне, міждисциплінарне підґрунтя, яке охоплює системність, особистісну орієнтацію, когнітивно-педагогічні засади, що інтегрується в єдину цілісну модель професійної підготовки, що сприяє ефективному формуванню в майбутніх педагогів здатностей викладати зміст мовно-літературної галузі, реалізувати її мету та навчати у спосіб, що відповідає запитам сучасної початкової школи та європейських стандартів освіти.

Література

1. Барановська О.В. Освітні втрати учнів початкових класів: специфіка, моніторинг, прогнози. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі. Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Київ. Педагогічна думка. 2025. С.118-123.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. К., 2008. 848 с.

3. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. К.: Виховання і культура №12 (17,18). 2009 р. С.5–7.

4. Бєлєнька Г. (2021). Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка., (35 (1), 30–35. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.354.

5. С. Б. Бєляєв. Ознаки педагогічної системи. Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць. Харків : Видавничий центр ХНУ, 2013. Вип. XXXII. С. 26–36

6. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Глухівський нац. пед. ун-т ім.О.Довженка. Глухів, 2025. 662 с.

7. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді : сучасні аспекти розвитку : монографія. К., 2009. 384 с.

8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

9. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Компетентнісний підхід у позашкільній (неформальній, додатковій) освіті. Визначення ключових компетентностей учнів у міжнародних та українських освітніх стандартах. С.52-55. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2349/1/Gutsan_50025.pdf. (Дата звернення 25.01.2026).

10. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.

11. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 192 с.

12. Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред.. В. Г. Кремінь. К.: Хрінком Інтер, 2008. 1040 с., с.649-650.

13. Іващенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628 (дата 18.01.2026).

14. Колісник-Гуменюк Ю.І. Сучасні інтерактивні технології навчання. Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. 2013. №5. 267 с. С.118-124.

15. Короткий тлумачний словник української мови: Близько 6750 слів / Під ред.. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб. і допов. К.: Рад. шк., 1988. 320.

16. Курок В. П., Бурчак С. О., Бурчак Л. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: теоретичний аспект : монографія. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. 218 с.

17. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. 2013. Випуск 3 (50). С. 68–72.

18. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. К., 2004. 505 с.

19. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науковопедагогічного дослідження. Шлях освіти. 1927. № 5. С. 131 – 135.

20. Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. Харків : Держ. видав. України, 1926. 636 с., с. 17].

21. Новий словник української мови. У трьох томах. Видання друге, виправлене /Уклад.В.Яременко, О.Сліпушко.-Т.3 П-Я., К.: Вид-во “АКОНІТ”, 2003. С. 286.

22. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Старобільськ, 2021. 572 с.

23. Професійна освіта: Словник: Навч.посібник/Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред.Н.Г.Ничкало. К.: Вища шк., 2000. С.314.

24. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 33. С. 161-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_36 (Дата звернення 25.01.2026).

25. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

26. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: Монографія. Київ: «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.

27. Сіранчук Н.М. Формування лексичної компетентностів учнів початкових класів: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 428 с.

28. Ткаченко Н. М. Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: теорія та методика : монографія / за наук. ред. В. П. Курок. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. 454 с.

29. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. п. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє

оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с. URL: https://archive.org/details/filosofskyi_entsyklop. (Дата звернення 25.01.2026).

30. Хроленко М. В. Теорія і практика формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2023. 570 с.

31. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищий школі : підручник для студ. магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

32. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

33. Alexander Laszlo and Stanley Krippner. Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. J.S. Jordan (Ed.), Systems Theories and A Priori Aspects of Perception. Amsterdam: Elsevier Science, 1998. Ch. 3, pp. 47-74.

34. System Engineering Design (2023). URL: https://teachbooks.io/systems-engineering-design/main/intro.html (Дата звернення 25.01.2026).

35. Saravanan, A., & Murphy, B. (2023). Jean Piaget and His Studies on Cognitive Development and Contributions to the Field of Psychology. Journal of Student Research, 12(3). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i3.5070.

References

1. Baranovska O.V. (2025). Osvitni vtraty uchniv pochatkovykh klasiv: spetsyfika, monitorynh, prohnozy. Svit dydaktyky: dydaktyka v suchasnomu sviti. Zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. [Educational losses of primary school students: specifics, monitoring, forecasts. The World of Didactics: Didactics in the Modern World. Collection of Materials of the IV International Scientific and Practical Internet Conference. Kyiv. Pedagogical Thought]. P.118-123 [in Ukrainian].

2. Bekh I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti. [Personality education: textbook. Kyiv]. 848 p. [in Ukrainian].

3. Bekh I. D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkhodu u pedahohitsi. Theoretical and applied meaning of the competence approach in pedagogy. K.: Education and culture №12 (17,18). P. 5–7. [in Ukrainian].

4. Bielienka H. (2021). Pidhotovka vykhovateliv ditei doshkilnoho viku: vektor yevrointehratsii. Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Training of educators of preschool children: vector of European integration. Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy]. (35 (1). P 30–35. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.354. [in Ukrainian].

5. S.B.Bieliaiev. (2013). Oznaky pedahohichnoi systemy. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky : zb. nauk. prats. [Signs of the pedagogical system. Scientific notes of the Department of Pedagogy. Sciences. works. Kharkiv: Publishing Center of KhNU], 2013. Release XXXII. C. 26–36. [in Ukrainian].

6. Burchak L. V. (2025). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia innovatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii v protsesi fakhovoi pidhotovky : dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Hlukhivskyi nats. ped. un-t im.O.Dovzhenka. [Theoretical and methodological foundations of the formation of innovative competence of future teachers of biology in the process of professional training. … Dr. Ped. Sci. : 13.00.04 / Glukhiv Nats. ped. O. Dovzhenko University]. Glukhiv. 662 c. [in Ukrainian].

7. Verbytska P. V. (2009). Hromadianske vykhovannia uchnivskoi molodi : suchasni aspekty rozvytku : monohrafiia. [Civic Education of Student Youth: Modern Aspects of Development: Monograph]. K., 384 c. [in Ukrainian].

8. Honcharenko S. U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam. [Pedagogical Research: Methodological Advice to Young Scientists. Kyiv; Vinnytsia: LLC «Vinnytsia»], 278 c. [in Ukrainian].

9. Hutsan L.A. (2025) Kompetentnisnyi pidkhid u pozashkilnii (neformalnii, dodatkovii) osviti. Vyznachennia kliuchovykh kompetentnostei uchniv u mizhnarodnykh ta ukrainskykh osvitnikh standartakh. [Competence approach in out-of-school (non-formal, additional) education. Identification of key competencies of students in international and Ukrainian educational standards] C.52-55. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2349/1/Gutsan_50025.pdf. [in Ukrainian].

10. M.L. Smulson, Yu.I. Mashbyts, M.I. Zhaldak ta in. (2012). Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady: monohrafiia [Distance learning: psychological foundations: monograph / [et al.] ; per row. M.L. Smulson]. – Kirovograd : Imex-LTD, 2012. – 240 p.

11. Dubaseniuk O. A., Semeniuk T. V., Antonova O. Ye. (2003). Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. [Professional preparation of the future teacher for pedagogical activity: monograph. Zhytomyr: Zhytomyr State University. ped. Univ.], 2003. 192 c. [in Ukrainian].

12. Entsyklopediia osvity (2008). [Encyclopedia of Education / APS of Ukraine; Editor-in-chief. V. G. Kremin. – Kyiv: Khrinkom Inter], – 1040 c., c.649-650. [in Ukrainian].

13. Ivashchenko K. (2011). Vyznachennia sutnosti poniattia «pedahohichna systema». Zbirnyk prats Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy. [Definition of the essence of the concept of "pedagogical system". Collection of Proceedings of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv], URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628 [in Ukrainian].

14. Kolisnyk-Humeniuk Yu.I. (2013). Suchasni interaktyvni tekhnolohii navchannia. [Modern interactive learning technologies. Pedagogy and Psychology of Professional Education: Scientific and Methodological Journal.] №5. P.118-124 [in Ukrainian].

15. Korotkyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: Blyzko 6750 sliv. (1988). [Short Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: About 6750 Words / Ed. D. G. Grinchishina. – 2nd ed., rework. and additional. K.: Rad. Shk.]. 320 p. [in Ukrainian].

16. Kurok V. P., Burchak S. O., Burchak L. V. (2024). Formation of innovative competence of future teachers: theoretical aspect: monograph. [Formation of innovative competence of future teachers: theoretical aspect: monograph. Sumy: FOP TsiomaS.P.]. 218 c.

17. Lodatko Ye. O. (2013). Typolohiia pedahohichnykh modelei. Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys. [Typology of pedagogical models. Higher Education of Ukraine: Theoretical and Scientific-Methodological Journal]. Issue 3 (50). Pp. 68–72 [in Ukrainian].

18. Luzan P. H. (2004). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchykh ahrarnykh zakladakh osvity : dys. … doktora ped. nauk [Theoretical and methodological foundations of the formation of educational and cognitive activity of students in higher agrarian educational institutions: diss. … Doctor of Pedagogy. Sci.]: 13.00.04. K., 505 p. [in Ukrainian].

19. Mamontov Ya. A. (1927). Pedahohichna systema yak pryntsyp naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia. Shliakh osvity. [Pedagogical system as a principle of scientific and pedagogical research. The path of education] № 5. C. 131 – 135. [in Ukrainian].

20. Mamontov Ya. A. (1926.). Khrestomatiia suchasnykh pedahohichnykh techii. [Chrestomatiya sovremennykh pedagogicheskikh tenekii Kharkiv: Derzh. published. of Ukraine]. 1926. 636 c., c. 17. [in Ukrainian].

21. Novyi slovnyk ukrainskoi movy. (2003). [New Dictionary of the Ukrainian Language In Three Volumes. Second edition, corrected /Compiled by V.Yaremenko, O.Slipushko.-Vol.3 P-Y., K.: Publishing House "AKONIT"]. 286 p. [in Ukrainian].

22. Pochynkova M. M. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u protsesi profesiinoi pidhotovky : dys. … d-ra ped. nauk [Formation of critical thinking of future primary school teachers in the process of professional training. … Dr. Ped. Sciences: 13.00.04 / State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University". Starobilsk], 572 p. [in Ukrainian].

23. Profesiina osvita (2000). [Vocational education. Dictionary: Manual/Manual. S.U. Goncharenko and others; Edited by N.G. Nichkalo. Kyiv: Higher School.]. 314 p. [in Ukrainian].

24. O. Ya. Savchenko. (2015). Kompetentnisnyi pidkhid yak resurs innovatsiinoho rozvytku shkilnoi osvity. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. [Competence approach as a resource for innovative development of school education. Scientific Bulletin of Izmail State University for the Humanities]. Release 33. P. 161-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_36 [in Ukrainian].

25. Semenoh O. M. (2005). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury : monohrafiia. [Professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature: monograph. Sumy : GDP "Mriya-1" LLC]. 404 p. [in Ukrainian].

26. Siranchuk N.M. (2017). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy: Monohrafiia. [Formation of lexical competence in primary school students in the lessons of the Ukrainian language: Monograph. Kyiv: "Center for Educational Literature"]. 288 c. [in Ukrainian].

27. Siranchuk N.M. (2018). Formuvannia leksychnoi kompetentnostiv uchniv pochatkovykh klasiv : dys. … d-ra ped. nauk. [Formation of lexical competences of primary school students: diss. … Dr. Ped. Sci. : 13.00.02 / Rivne State University for the Humanities. Rivne]. 428 c. [in Ukrainian].

28. Tkachenko N. M. (2020). Formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov: teoriia ta metodyka : monohrafiia. [Formation of the professional image of future teachers of foreign languages: theory and methods: monograph / for science. Ed. V. P. Kurok. Sumy : FOP Tsioma S. P.], 454 p. [in Ukrainian].

29. V. I. Shynkaruk ta in. (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Philosophical Encyclopedic Dictionary. Kyiv: Abrys], 742 p. URL: https://archive.org/details/filosofskyi_entsyklop. [in Ukrainian].

30. Khrolenko M. V. (2023). Teoriia i praktyka formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky. [Theory and Practice of Formation of Ecological Competence of Future Teachers of Biology in the Process of Professional Training: diss. … Dr. Ped. Sci. : 13.00.04. Glukhiv]. 570 p. [in Ukrainian].

31. Шабанова Ю. О. (2014). Systemnyi pidkhid u vyshchyi shkoli : pidruchnyk dlia stud. mahistratury za spetsialnistiu «Pedahohika vyshchoi shkoly». [System approach in higher school: textbook for students. Master's degree in the specialty "Pedagogy of Higher School"Dnipropetrovsk]: NSU. 120 p. [in Ukrainian].

32. Yaroshynska O. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly.

[Theoretical and methodological foundations of designing the educational environment of professional training of future primary school teachers: diss. … Doctor of Pedagogy. Sci. : 13.00.04. Uman]. 544 p. [in Ukrainian].

33. Alexander Laszlo and Stanley Krippner. (1998). Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development. J.S. Jordan (Ed.), Systems Theories and A Priori Aspects of Perception. Amsterdam: Elsevier Science. Ch. 3, pp. 47-74. [in English].

34. System Engineering Design (2023). URL: https://teachbooks.io/systems-engineering-design/main/intro.html [in English].

35. Saravanan, A., & Murphy, B. (2023). Jean Piaget and His Studies on Cognitive Development and Contributions to the Field of Psychology. Journal of Student Research, 12(3). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v12i3.5070 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 159.938.363.7:37.011.3-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2003-2015

Іщенко Володимир Іванович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, https://orcid.org/0000-0003-3513-2110

Блоха Ярослав Євгенійович кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-0799-1789

Скубій Оксана Михайлівна асистент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», м. Полтава, https://orcid.org/0009-0000-0527-5511

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПРАКТИКА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійного вигорання педагогів як одного з негативних наслідків інтенсивної емоційно-напруженої діяльності в сфері «людина-людина». Автори акцентують увагу на актуальності теми, зумовленій не лише погіршенням психоемоційного стану вчителя, а й ризиками для розвитку дітей, які засвоюють моделі спілкування та взаємостосунків через наслідування дорослих. Неадекватні реакції педагога, байдужість чи ігнорування потреб учнів можуть призводити до формування у дітей деформованих форм комунікації, негативних стереотипів поведінки та неадекватного сприйняття себе.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Л. Карамушка, К. Маслач, Л. Мітіна та ін.) розкрито сутність синдрому професійного вигорання як особистісної деформації, що супроводжується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень. Особлива увага приділена питанням професійного здоров'я педагогів, засобів активізації їхніх особистісних ресурсів та психопрофілактики вигорання.

Метою статті є висвітлення ролі самоменеджменту як екзистенційної практики самозбереження працівників освіти. Самоменеджмент розглядається як технологія свідомого управління собою, що включає розвиток

здібностей до самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самореалізації, самодіяльності, самоконтролю, самооцінювання, самомотивування та саморозвитку. Підкреслюється значення психічної саморегуляції та підвищення рівня суб'єктності особистості як ключових механізмів протидії вигоранню.

Автори визначають групи ризику серед педагогів, описують стратегії подолання стресу (зосередження на проблемі, пізнавальна переоцінка, релаксація, фізична активність, гумор, творче самовираження), а також надають практичні рекомендації: раціональне планування часу, делегування обов'язків, підтримання балансу між роботою та особистим життям, розвиток оптимізму, духовності, участь у тренінгах суб'єктогенезу, створення груп підтримки, консультації з психологом.

У висновках наголошено, що володіння навиками самоменеджменту є необхідною умовою професійного довголіття вчителя та збереження його здоров'я. Перспективою подальших досліджень визначено розробку програм підготовки майбутніх педагогів до зміцнення професійного здоров'я.

Ключові слова: професійне вигорання, самоменеджмент, екзистенційна практика, професійне здоров'я, педагогічна діяльність, суб'єктність, психічна саморегуляція.

Ishchenko Volodymyr Ivanovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic", Poltava, https://orcid.org/0000-0003-3513-2110

Blokha Yaroslav Yevheniyovych Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies, Culture and Documentation, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic", Poltava, https://orcid.org/0000-0002-0799-1789

Skubiy Oksana Mykhailivna Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic", Poltava, https://orcid.org/0009-0000-0527-5511

SELF-MANAGEMENT AS AN EXISTENTIAL PRACTICE OF SELF-PRESERVATION FOR EDUCATION PROFESSIONALS

Abstract. The article addresses the problem of professional burnout among educators as one of the negative consequences of intensive, emotionally demanding work in the "person-to-person" sphere. The authors emphasize the

relevance of the topic, driven not only by the deterioration of the teacher's psycho-emotional state but also by the risks to children's development, as they internalize models of communication and interpersonal relations through imitation of adults. Inadequate reactions from educators, indifference, or neglect of students' needs can lead to the formation of distorted forms of communication in children, negative behavioral stereotypes, and inadequate self-perception.

Based on an analysis of domestic and foreign literature (V. Boyko, N. Vodopyanova, L. Karamushka, C. Maslach, L. Mitina, and others), the essence of professional burnout syndrome is revealed as a personal deformation accompanied by emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal accomplishments. Particular attention is paid to issues of educators' professional health, methods of activating their personal resources, and psychological prevention of burnout.

The purpose of the article is to highlight the role of self-management as an existential practice of self-preservation for education professionals. Self-management is viewed as a technology of conscious self-direction that involves developing abilities in self-knowledge, self-determination, self-organization, self-realization, self-initiative, self-control, self-evaluation, self-motivation, and self-development. The importance of mental self-regulation and enhancing the level of personal agency (subjectivity) is underscored as key mechanisms for countering burnout.

The authors identify at-risk groups among educators, describe stress-coping strategies (problem-focused coping, cognitive reappraisal, relaxation, physical activity, humor, creative self-expression), and provide practical recommend-dations: rational time planning, delegation of responsibilities, maintaining work-life balance, fostering optimism and spirituality, participation in subjectivity development trainings, creating support groups, and consulting psychologists.

In the conclusions, it is emphasized that mastery of self-management skills is an essential condition for teachers' professional longevity and health preservation. A promising direction for further research is the development of programs to prepare future educators for strengthening their professional health.

Keywords: professional burnout, self-management, existential practice, professional health, pedagogical activity, subjectivity, mental self-regulation.

Постановка проблеми. Інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства істотно підвищує вимоги, що висуваються до освітян, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття й реалізації її потенційних можливостей, здібностей та потреб. Педагогічна діяльність через перенасиченість її стресогенними факторами

вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому, вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання.

Актуальність теми статті обумовлена негативним впливом професійного вигорання на психоемоційний стан як самого педагога, так і дітей з якими він працює, враховуючи їх особливу чутливість до впливу оточуючого світу та потребу в психологічному захисті

Як відомо, важливою потребою дитини виступає потреба в спілкуванні, за допомогою якої вона засвоює соціальний досвід. Тому дуже важливо, щоб вона у цей період здобула правильне уявлення про етику взаємостосунків, набула позитивний досвід співробітництва і взаємодопомоги. Наслідуючи дорослих, діти мають навчатися виявляти співчуття, доброзичливість, товариськість, з їх допомогою переборювати мовчазливість, замкнутість і сором'язливість.

При цьому неадекватна реакція педагога, пов'язана з синдромом професійного вигорання, може призвести до засвоєння дитиною деформованих форм спілкування. А поява у педагога байдужості до дітей та ігнорування їх потреб може сформувати в них неадекватне уявлення про себе, свою поведінку, результати своєї діяльності. Замість позитивного досвіду дитина засвоює негативні форми комунікації і неправильні стереотипи поведінки у взаємостосунках з іншими людьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення поглядів дослідників щодо проблеми професійного вигорання представників соціономічних професій (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Л.М. Карамушка, ін.) дає можливість визначити емоційне вигорання як феномен, що розкриває особистісну деформацію, небезпечність та кризогенність якої для фахівця полягає у емоційному виснаженні, знеособленні, скороченні особистих досягнень та потенційно є чи не найуразливішим фактором у професіях даного типу [1].

Аналіз зарубіжної і вітчизняної наукової літератури свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми професійного здоров'я. Це зумовлено тим, що тривалий час здоров'я педагога не виокремлювалось з контексту загального здоров'я людини, а вивчалось в його загальній структурі.

Але протягом останніх років проблема професійного здоров'я дедалі частіше стає предметом наукових досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних науковців. Спроба вирішення питання шляхів збереження професійного здоров'я педагогів належить науковцям: Е. Зєєр, Є. Іванов, В. Карвасарський, О. Крайнюк, Г. Мешко, В. Пономаренко, Т. Сущенко.

Розробка психологічного тезаурусу професійного здоров'я лежить в основі досліджень (В. Конена, Л. Мітіної, Г. Нікіфорова, В. Полєського), при цьому науковці відзначають недостатню розробленість засобів активізації особистісних ресурсів педагога, які сприяють збереженню і зміцненню його професійного здоров'я.

Необхідність з'ясування причин виникнення «професійного стресу», професійної дезадаптації, синдрому «професійного вигорання» спонукали на проведення досліджень у цьому напрямі (О. Баранов, Н. Булатевич, О. Вороніна, В. Водоп'янова, Л. Карамушка, К. Маслач, Н. Самоукіна, Я. Юрків). Сутнісні аспекти психологічної стійкості педагогів і умови її збереження є предметом дослідження Л. Аболіна, Н. Бакланової, Е. Журавльової та ін. [3].

Метою статті є висвітлення характерних особливостей педагогічної діяльності як чинника професійного здоров'я та розкриття ролі самоменеджменту в профілактиці синдрому професійного вигорання вчителів, розглядаючи його як екзистенційну практику самозбереження.

Виклад основного матеріалу. Діяльність вчителя, який належить до сфери «людина-людина», через перенасиченість її стресогенними факторами вимагає від спеціаліста потужних резервів самовпорядкування і саме тому, як свідчить низка наукових досліджень, вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Вивчення індивідуальних відмінностей переживання професійного вигорання працівників освіти надає можливість запровадити цільову програму його психопрофілактики, яка враховує психологічні особливості виникнення та перебігу цього явища.

Завдання психопрофілактики вигорання вчителів потребує розв'язання, з одного боку, проблем психологічної підготовки працівника, який володіє необхідними психологічними знаннями, усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягати поставлених цілей. З іншого боку, необхідним є вирішення проблем підтримки психологічного здоров'я працівника, що передбачає виховання та підтримку: орієнтації вчителя на здоровий спосіб життя, орієнтації на творчу діяльність, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, в тому числі і до об'єктів своєї діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я (сприйняття власного здоров'я як цінності), орієнтації на стимулювання власної самореалізації.

Технологічний підхід передбачає зменшення можливих негативних впливів людського фактора на досягнення бажаного результату, однак не принижує його ролі, висуваючи високі вимоги до професіоналізму. Це супроводжується певними суперечностями, а саме: 1) здатність людини діяти в умовах жорсткої регламентованості, і в той же час виявляти творчий

підхід; 2) відповідність нормам у традиційній ситуації і надситуативну активність у ситуації невизначеності; 3) здатність приймати відповідальність, нав'язану ззовні, і здатність до високого рівня особистої відповідальності за результати прийнятих рішень і власної активності. Згідно психологічних досліджень подолання цих суперечностей можливе тільки за умов високого рівня суб'єктності особистості. З іншого боку, згідно концепції акмеологічних інваріант професіоналізму, діяльність буде незалежною від екстремальних факторів і ефективною, якщо в процесі розвитку професіоналізму формуються основні акмеологічні інваріанти: високий рівень антиципації, саморегуляції, вміння приймати рішення, стійкість образної сфери, адекватно висока самооцінка. Ці якості є характерними для суб'єкта активності. Згідно сучасної суб'єктно-вчинкової парадигми у психології, вирішення подібних протиріч означає необхідність підвищення рівня суб'єктності персоналу, що вимагає, в першу чергу, усвідомлення себе як суб'єкта життєдіяльності, а також необхідність психологічної освіти даної категорії працівників з метою набуття вмінь реалізації власної суб'єктності [7].

Основними механізмами, що протидіють виникненню синдрому професійного вигорання є саморегуляція і самоменеджмент. Сучасні уявлення про саморегуляцію нервових процесів визначають її як інформаційний процес у єдності енергетичних, динамічних та змістовно-смислових аспектів. Саморегуляція – це здатність людини підтримувати свій психічний тонус та працездатність за несприятливих умов. Психічна саморегуляція – це здатність людини цілеспрямовано змінювати роботу різних психофізіологічних функцій, що вимагає особливих засобів контролю за дійсністю. До цих засобів належать: прийнята суб'єктом ціль його довільної активності; модель значимих умов діяльності; програма власне виконавчих дій; система критеріїв успішності діяльності; контроль, інформація про реально досягнені результати; оцінка відповідності цілі і реально досягнутих результатів; рішення про необхідність та характер корекції діяльності.

Самоменеджмент (у широкому сенсі) розуміють як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів, технік і технологій, спрямованих, на саморозвиток свого творчого потенціалу з метою свідомого управління своїм життям і максимальної самореалізації у всіх його сферах. Самоменеджмент для спеціаліста (за Л.В. Бондарчуком) є технологією ефективного управління собою для забезпечення більш успішного і продуктивного виконання своїх обов'язків, збереження здоров'я і активного, зацікавленого ставлення до життя, що надуває екзистенційного виміру в умовах постійного професійного стресу [2].

Самоменеджмент вчителя передбачає навчання в досягненні високого рівня здібностей до самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самореалізації, самодіяльності, самоконтролю, самооцінювання, самомотивування, саморозвитку.

Групу ризику виникнення синдрому професійного вигорання серед вчителів становлять працівники, які: недавно приступили до роботи і ще недостатньо адаптувалися до своїх службових обов'язків, колективу, корпоративної культури; досить довго працюють, у яких виникли вже стереотипи сприйняття і поведінки, виконання завдань; мають низький рівень професійної компетентності, або занадто відповідальні із високим рівнем професійної компетентності, що мають дуже високий рівень домагань, перфекціоністи і "трудоголіки"; мають високий рівень таких психологічних властивостей: невротизму, тривожності, ригідності, конфліктності і низький рівень самооцінки, самоефективності; мають постійні проблеми за межами роботи (здоров'я, сім'я тощо).

Існує ряд способів подолання стресу і як наслідок попередження професійного вигорання.

Подолання через зосередження на проблемі (стресорі) залежать від характеру проблеми: вас уже звільнили з університету, чи у вас є тільки підозра, що вас можуть звільнити. Спочатку потрібно визначити проблему. Конфлікти, стреси часто відбуваються тому, що люди не вміють коректно визначити проблему.

Необ'єктивна оцінка проблеми і спроби боротися зі стресом, звинувачуючи інших, ведуть до зростання стресу. Визначення проблеми та наявність інформації про неї дасть можливість віднайти способи розв'язання труднощів. Зосередженість на роботі з проблемою має великі психологічні переваги: сприяє підвищенню самоповаги людини, ефективності її дій, контролю за зовнішніми ситуаціями.

Друга група способів подолання стресу – інша інтерпретація проблеми, тобто сприймання проблеми по-новому – нова інтерпретація проблеми, переоцінка. Пізнавальна переоцінка означає переосмислення природи проблеми у позитивному ключі; соціальне порівняння; уникання; гумор. Гумористичне формулювання свої проблеми чи страху і повторювання про себе цього формулювання зменшує стрес.

Приймання проблеми і зменшення фізичного ефекту стресу. Релаксація або розслаблення – найпростіший спосіб зменшити ознаки стресу (високий тиск крові, прискорене дихання). Фізичні вправи і прояви – біг, танці, їзда на велосипеді (фізичні вправи), плач, сміх (фізичні прояви) дуже важливі для підтримування здоров'я і зменшення стресу. Свіже повітря і вода сприяють ефективнішій боротьбі зі стресом.

На початковій стадії професійного вигорання зможуть допомогти регулярні фізичні вправи. Допоможе також короткотривала відпустка на декілька днів. Субота та неділя мають бути використані тільки для відпочинку, для спілкування з родиною, з коханими людьми, для зайняття власним хобі тощо. Необхідно дійсно відчувати себе поза межами роботи, аби відчути себе гармонійною людиною, у якої у житті існує баланс між гармонією ділових стосунків на роботі й гармонією теплих стосунків поза роботою в особистому житті.

Якщо у вчителя вже більш "занедбаний" стан синдрому професійного вигорання, коли вже є ознаки депресії, коли людина не може стримувати свій внутрішній дискомфорт та проявляє його зовні, слід взяти відпустку на тиждень-два. Рекомендується участь працівників освіти у тренінгових програмах посилення суб'єктності. За домінуючим визначенням, суб'єкт – це людина, люди на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності. Тому сприяння суб'єктогенезу, підвищення рівня суб'єктності особистості, формування професійної суб'єктності є необхідною умовою ефективної профілактики професійного вигорання. Програма сприяння суб'єктогенезу – це розвивальна програма формування та розвитку готовності до саморозвитку, набування професійної суб'єктності, творчого ставлення до діяльності, що включає такі компоненти: виявлення та усвідомлення наявних особистісних ресурсів, що є основою суб'єктогенезу (Я-концепція, ціннісно-смислова система, комунікативне ядро, потреби); формування навиків емоційної та поведінкової саморегуляції, протидії негативним впливам ззовні, переживанням стресу; розвиток навичок реалізації і усвідомлення активної життєвої позиції; усвідомлення та формування готовності до прийняття рішень, відповідальності, продуктивної творчої активності; навчання використанню на цій основі особистісних ресурсів, які є властивостями суб'єктності; розвиток вміння здійснювати суб'єкт-суб'єктні відносини, вибирати оптимальні форми поведінки [9].

Працівникам освіти, які мають найбільші шанси «згоріти» на роботі як нікому іншому потрібно володіти навиками самоменеджменту. Варто постійно розвивати свої здібності, які є основою самоменеджменту: до самопізнання, самовизначення, самоорганізації, самореалізації, самодіяльності, самоконтролю, самооцінювання, самомотивування, саморозвитку.

Щоб знати себе необхідно осмислити свій життєвий досвід і визначити свої сильні і слабкі сторони, згадати ситуацію успіху і визначити власні властивості, які сприяють успіху і недоліки, рівень професійних знань і вмінь. Необхідно точно знати, чого ти хочеш, визначити свої потреби щодо спілкування і досягнень. Навчитися анілізувати свою ситуацію і

визначати реальні проблеми, що існують, визначати, прогнозувати ті проблеми, що можуть стати на заваді досягнення намічених цілей і визначати способи нейтралізації їх впливу; навчитися раціональному плануванню, а саме визначати для себе пріоритетні завдання як на найближчий час, так і на перспективу, наприклад, місяць, квартал, рік.

Для розвитку вміння самоорганізації потрібно чітко планувати своє життя на день, тиждень, місяць. Оптимізувати свою активність за рахунок раціонального використання власних сил і часу, наприклад, виконуючи спочатку багато дрібних завдань, ми витрачаємо необхідні сили і час, і, може виявитися, що на виконання основного великого завдання, енергії вже обмаль і часу майже не залишилося. Варто організовувати свою діяльність таким чином, щоб вона призводила не тільки до конкретних результатів, але і щоб сам процес приносив радість, а результати діяльності – моральне задоволення. Потрібно навчитися швидко мобілізувати себе для досягнення цілі, а в разі потреби – розслабитися [6].

Щоб розвинути здібності до самореалізації бажано навчитися визначати можливості, що надає наявна ситуація, аналізувати і швидко приймати рішення, щоб не упустити шанс проявити себе там, де це необхідно, довести іншим і собі на що здатний, використати максимально свої творчі здібності.

Для розвитку здібностей до самодіяльності потрібно вчитися виявляти ініціативу, самостійність, незалежність, навчитися розпочинати свою активність з досягнення поставлених цілей без зовнішнього спонукання чи критичного загострення обставин.

Варто контролювати виконання запланованих вами задач, в результаті порушення плану, чи виявлення помилок – швидко вносити корективи у плани і в свою діяльність. Треба сприймати кожен новий вид діяльності як можливість потренувати свою здатність до адаптації, використовуючи як критерій оптимальність власної активності у новій діяльності: мінімум затрачених зусиль, мінімум помилок при досягненні максимально ефективного результату в наявних умовах.

Для того, щоб розвинути здібності до самооцінювання. потрібно навчитися об’єктивно оцінювати свої якості, досягнення, вміння і цінувати їх, не переоцінюючи їх, але і не занижуючи їх рівня і значення. Корисно пам’ятати, що для професіонала властива адекватно висока самооцінка, яка під час виконання важкого завдання може зменшуватися, і повертатися на попередній рівень, коли результат досягнуто.

Але, якщо спеціаліст не може оцінити значимість досягнутого результату, самооцінка може бути заниженою, тому корисно аналізувати, визначати і приймати соціальну цінність власної діяльності.

Засвоєння навиків самонавіювання – уміння переконувати себе і на цій основі підпорядковувати дії досягненню власної цілі. Потрібно навчитися логічному самопереконанню – підпорядковувати поведінку власній волі і розуму. Варто вміти за допомогою регуляції емоцій (музикою, зразком, спілкуванням, творчістю, духовними практиками) і раціонально-логічного мислення із самопереконування і обґрунтування власної активності створювати оптимальну мотивацію – стан ентузіазму, палкого бажання виконати намічене без страху і переживання за можливий неуспіх. Треба вчитися за допомогою релаксаційних вправ, аутотренінгу знімати стан сильного напруження, сильного переживання, тривог, які пов'язані з гіпермотивацією і зумовлюють виникнення синдрому "переживання-тупості" [4].

Варто виховувати у собі звичку постійно аналізувати свою здійснену активність з метою встановлення позитивної настанови на майбутнє. Це допомагає удосконалювати і розвивати свої професійні, творчі і інші здібності. Кожного разу перевіряти на практиці, реалізовувати прийняті настанови на майбутнє. Читати корисну літературу щодо зразків – досвід інших людей, які в подібних умовах самоактуалізувалися. Здійснений саморозвиток і самореалізація надихає.

Можна пройти тренінг посилення власної суб'єктності. Якщо такої можливості немає, прочитати спеціальну літературу, спочатку усвідомивши себе як суб'єкта власної життєдіяльності, тобто, як людину яка має вплив на своє життя і реалізовує свої цілі і задуми і при цьому діє на вершині всіх своїх цілей і здібностей, а потім перейшовши до реалізації своєї суб'єктності.

Потрібно усвідомити потребу в негайних змінах у житті. Для початку зменшити кількість своїх робочих годин (робота після закінчення робочого дня і вдома ночами і у вихідні), потім навчитися делегувати свої функції, збільшити обсяг часу для своєї особистості (розвиток, відпочинок, спілкування з родиною тощо).

Треба вчитися казати «ні». Часто це тільки на користь власній роботі. Розвивати оптимізм, творчі здібності.

Ризик вигорання пом'якшують стабільна й приваблива робота, яка надає можливості для творчості, професійного та особистісного росту, задоволеність якістю життя в різних її аспектах, наявність різноманітних інтересів, перспективні життєві плани. Рідше емоційно вигорають оптимістичні й життєрадісні люди, які вміють успішно долати життєві негаразди та вікові кризи; ті, хто займає активну життєву позицію і звертаються до творчого пошуку рішення при зіткненні з важкими обставинами, володіє засобами психічної саморегуляції, піклується про

поповнення своїх психоенергетичних соціально – психологічних ресурсів. Потрібно висловлюватися від свого Я. Навчіться соціально-прийнятному способу вираження свого Я, своїх емоцій і переживань. Немає кращої профілактики синдрому емоційного вигорання, ніж заняття, де ви висловлюєте своє «я». Люди, робота яких пов'язана з самовираженням (наприклад, артисти), практично не страждають цим розладом. Співайте, малюйте, грайте на музичних інструментах, займайтеся творчістю. Беріть тайм-аут. Якщо ж відчувається інформаційне перевантаження, варто відпочити 30 хвилин. Тільки так буде змога повністю обдумати отриману інформацію. Підійде затишний куточок або, якщо його на роботі немає, прогулянка на свіжому повітрі наодинці. Варто підвищувати рівень своєї духовності. Треба сфокусуватися на своїх думках і знайти мир своїй душі. Використовувати медитацію чи молитву – те, що відповідає власному світогляду. Читати надихаючу літературу – історії чи есе, що допоможе поглянути на своє життя з іншої перспективи. Посилювати якісне спілкування з важливими людьми. Це поглибить відчуття свого місця у більшому світі. Особиста концепція духовності може змінюватися з часом і віком, але вона завжди формує базис власного благополуччя, допомагає справитися з великими і малими стресорами і посилює відчуття смислу нашого життя. Можна завести журнал, що буде допомагати прослідковувати свій прогрес і висловлювати свої почуття.

Можливим є також пошук радника чи друга, якому можна довірятися, який може допомогти усвідомити, що є важливим у власному житті. До іншої людини можуть вже прийти ті прозріння, яких ми ще не відкрили. Створення групи за інтересами – один з кращих способів протистояння вигоранню, групове спілкування з такими ж фахівцями, але з інших місць роботи. Група повинна бути не менше п'яти осіб. В їх колі можна легко вимовити свої професійні проблеми, посміятися над ними, і врешті-решт може виявитися, що в порівнянні з іншими у нас все не так уже й погано. Зустрічатися достатньо один раз на тиждень.

Отримувати додаткову освіту. Якщо ж на роботі є можливість піти на курси підвищення кваліфікації, чи перекваліфікації, не варто втрачати можливість.

Потрібно залишати робочі проблеми на роботі в кінці дня. Бути професіоналами тільки на роботі,не забираючи робочі переживання додому. Для цього допоможе простий ритуал: закінчивши роботу, треба задвинути стілець в стіл, закрити двері і сказати: «Все, у мене вже інша роль». І далі бути самим собою.

Варто підтримувати себе у гарній фізичній формі. Між станом тіла і розуму існує тісний зв'язок: чим більше ми тренуємо своє тіло, тим

міцнішими стають і нерви. Те, на що на роботі вразливо відреагує фізично слабка людина, для міцної людини це найчастіше послужить лише приводом для жарту.

Можна консультуватися з психологом. Якщо можливості слідувати попереднім радам немає, а хочеться зберегти здоров'я, то іншого виходу, крім зміни роботи, немає.

Висновки. Характерними особливостями педагогічної діяльності є її багатогранність та універсальність, що зумовлено зоною та сферами її впливу, складністю вирішуваних завдань. Ці та інші обставини можуть нести загрозу для здоров‘я педагогів.

Для збереження професійного здоров’я вчителя, окрім виділених превентивних заходів, спрямованих на формування механізмів протидії професійному вигоранню, важливу роль також відіграє володіння навиками самоменеджменту як екзистенційної практики, що є основою його професійного довголіття. Перспективою подальших досліджень є розробка програми підготовки майбутніх педагогів до збереження і зміцнення професійного здоров’я.

Література:

1. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигоряння вчителя : дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 195 с.

2. Жогно Ю.П. Емоційне вигорання в педагогічному спілкуванні та співвідношення дис.канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 230 с.

3. Емоційне вигорання / упоряд. В. Дудяк. Київ : Главник, 2007. 128 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар`єра працівників освітніх організацій: ґендерні аспекти : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. 2-е вид. перероб. та доповн. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

5. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання. *Психолог.* 2021. №14-15. С.49–54.

6. Технології роботи організаційних психологів : Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

References:

1. Bulatevych, N.M. (2004). Syndrom emotsiinoho vyhoriannia vchytelia: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.04 / Kyivskyi natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka [Syndrome of Teacher's Emotional Burnout: PhD diss. (Psychology): 19.00.04 / Taras Shevchenko National University of Kyiv]. Kyiv, 195 s. [in Ukrainian].

2. Zhohno, Yu.P. (2009). Emotsiine vyhoriannia v pedahohichnomu spilkuvanni ta spivvidnoshennia dys.kand. psykhol. nauk: 19.00.07 [Emotional Burnout in Pedagogical Communication: PhD diss. (Psychology): 19.00.07]. Odesa: SVD Cherkasov]. 230 s. [in Ukrainian].

3. Emotsiine vyhoriannia / uporiad. V. Dudiak [Emotional Burnout / comp. V. Dudiak]. Kyiv: Hlavnyk, 2007. 128 s. (Seriia «Psykholohichnyi instrumentarii») [in Ukrainian].

4. Syndrom «profesiinoho vyhoriannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii: henderni aspekty: Navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplom. osvity / Za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky, T.V. Zaichykovoi [Syndrome of "Professional Burnout" and Professional Career of Employees of Educational Organizations: Gender Aspects: Textbook for Students of Higher Educational Institutions and Listeners of Institutes of Postgraduate Education / Ed. by S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka, T.V. Zaichykova]. 2-he vyd. pererob. ta dopovn. Kyiv: Milenium, 2006. 368 s. [in Ukrainian].

5. Pihovska, S. (2021). Profilaktyka syndromu profesiinoho vyhoriannia. [Prevention of Professional Burnout Syndrome. Psychologist]. *Psykholoh*, 14-15, 49–54 [in Ukrainian].

6. Tekhnolohii roboty orhanizatsiinykh psykholohiv: Navch. posib. dlia studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv in-tiv pisliadyplom. osvity / Za nauk. red. L.M. Karamushky [Technologies of Organizational Psychologists' Work: Textbook for Students of Higher Educational Institutions and Listeners of Institutes of Postgraduate Education / Ed. by L.M. Karamushka]. Kyiv: Firma «INKOS», 2005. 366 s. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.147:811.111'27:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2016-2025

Канюк Олеся Степанівна старший викладач кафедри іноземних мов, Ужгородського національного університету, http://orcid.org/0000-0001-9962-1154

Дідо Наталія Данилівна старший викладач кафедри іноземних мов, Ужгородського національного університету, http://orcid.org/0000-0001-5691-2517

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ЦИФРОВИЙ ДИСКУРС ТА НЕОЛОГІЗМИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: МЕТОДИКА ІНТЕГРАЦІЇ У ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню методичних аспектів інтеграції сучасного англомовного цифрового дискурсу та професійних неологізмів у процес іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією глобального професійного простору, що призводить до появи значної кількості нових лексем, які ще не зафіксовані в академічних словниках, але активно використовуються в реальному робочому середовищі.

У роботі проаналізовано природу цифрового дискурсу як специфічного комунікативного середовища, що характеризується стислістю, термінологічною насиченістю та динамічністю. Розглянуто основні способи творення неологізмів у сучасній англійській мові (блендинг, конверсія, афіксація), що виникають у сферах IT, бізнесу, інженерії та екології. В статті обґрунтовано необхідність відходу від суто підручникового викладу матеріалу на користь використання автентичного цифрового контенту: професійних блогів, подкастів, форумів та соціальних мереж для фахівців (LinkedIn, GitHub тощо). Запропоновано авторську методику, що включає три послідовні етапи: пошуково-аналітичний, когнітивно-лінгвістичний та практично-комунікативний. Кожен етап спрямований на формування у студентів навичок не лише розпізнавання нових мовних одиниць, а й їх коректного використання у професійній комунікації.

Особливу увагу приділено вправам на основі корпусних методів дослідження мови, що дозволяють студентам самостійно визначати частотність та контекстуальні особливості вживання неологізмів. Результати дослідження підтверджують, що впровадження елементів цифрового

дискурсу в освітній процес підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти та сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної взаємодії в міжнародному цифровому середовищі. Перспективи подальших розвідок вбачаються у розробці спеціалізованих онлайн-курсів з професійної англійської мови, що базуються на Big Data аналізі актуальних галузевих неологізмів.

Ключові слова: професійно орієнтований дискурс, цифровий дискурс, англійська мова, неологізми, немовні спеціальності, методика викладання, іншомовна компетентність, цифровізація.

Kaniuk Olesia Stepanivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University, http://orcid.org/0000-0001-9962-1154

Dido Nataliya Danylivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Uzhhorod National University, http://orcid.org/0000-0001-5691-2517

PROFESSIONALLY ORIENTED DIGITAL DISCOURSE AND NEOLOGISMS IN ENGLISH: METHODS OF INTEGRATION INTO THE TRAINING OF NON-LINGUISTIC SPECIALISTS

Abstract. The article is devoted to the study of methodological aspects of integrating modern English-language digital discourse and professional neologisms into the process of foreign language training for students of non-linguistic specialties.

The relevance of the study is due to the rapid digitalization of the global professional space, which leads to the emergence of a significant number of new lexemes that are not yet recorded in academic dictionaries but are actively used in a real work environment.

The paper analyzes the nature of digital discourse as a specific communicative environment characterized by brevity, terminological richness, and dynamism. The main ways of forming neologisms in modern English (blending, conversion, affixation) arising in the fields of IT, business, engineering, and ecology are considered. Substantiates the need to move away from purely textbook presentation of material in favor of using authentic digital content: professional blogs, podcasts, forums, and social networks for specialists (LinkedIn, GitHub, etc.). An original methodology is proposed, which includes three successive stages: search-analytical, cognitive-linguistic, and practical-communicative.

Each stage is aimed at forming students' skills not only in recognizing new linguistic units but also in their correct use in professional communication. Special attention is paid to exercises based on corpus linguistics methods, which allow students to independently determine the frequency and contextual features of the use of neologisms. The results of the study confirm that the introduction of elements of digital discourse into the educational process increases the motivation of higher education students and contributes to the formation of a competitive specialist capable of effective interaction in the international digital environment. Prospects for further research are seen in the development of specialized online courses in professional English based on Big Data analysis of current industry neologisms.

Keywords: professionally oriented discourse, digital discourse, English language, neologisms, non-linguistic specialties, teaching methods, foreign language competence, digitalization.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта в Україні стикається з викликом підготовки фахівців, здатних до миттєвої адаптації в умовах глобального цифрового ринку праці. Англійська мова як засіб професійної комунікації (English for Specific Purposes – ESP) перестає бути лише набором статичних термінів. Сьогодні професійне спілкування дедалі більше переміщується в цифровий простір, де мова трансформується з надзвичайною швидкістю. Проблема полягає у суттєвому розриві між академічним контентом підручників та реальним професійно орієнтованим цифровим дискурсом, насиченим неологізмами, акронімами та новими смисловими конотаціями.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю подолання суперечності між академічним характером викладання англійської мови у закладах вищої освіти (ЗВО) та реальними потребами сучасного ринку праці, де професійна комунікація дедалі більше зміщується у площину віртуальної взаємодії. Неологізми, що виникають у цифровому середовищі, стають маркерами професійної належності ("professional identity"), а їх ігнорування в навчальному процесі призводить до виникнення комунікативних бар’єрів у майбутніх випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження професійного дискурсу перебуває у центрі уваги багатьох лінгвістів та методистів.

Фундаментальні аспекти цифрової комунікації та "Computer-Mediated Communication" (CMC) досліджувалися у працях Д. Крістала [1], який ввів поняття "Netspeak". Питання методики викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) ґрунтовно розроблені

Т. Гатчінсоном та А. Уотерсом [4]. Специфіку функціонування неологізмів у сучасній англійській мові аналізували Л. Барбаба [7] та О. Селіванова [3].

Попри значну кількість розвідок, залишається недостатньо висвітленим аспект поєднання лінгвістичного аналізу цифрових неологізмів із конкретною методикою їх впровадження в аудиторну роботу зі студентами немовних спеціальностей (інженерних, економічних, IT-напрямів).

Більшість існуючих посібників не встигають за темпами оновлення лексичного складу мови, що вимагає створення нових методичних алгоритмів.

Мета статті. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка цілісної методики інтеграції елементів професійно орієнтованого цифрового дискурсу та актуальних неологізмів у процес іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виклад основного матеріалу. Розгляд методики інтеграції цифрового контенту у підготовку фахівців немовних спеціальностей вимагає передусім чіткої концептуалізації поняття «професійно орієнтований цифровий дискурс». У сучасній лінгвістиці цей феномен розглядається не лише як сукупність текстів у мережі, а як складна багаторівнева екосистема комунікації. Як зазначає Д. Крістал, цифровий дискурс (або «Netspeak») поєднує в собі характеристики як писемного, так і усного мовлення, створюючи унікальний «третій вид» комунікації, що відзначається гіпертекстуальністю та інтерактивністю [1].

Для майбутніх фахівців немовних спеціальностей (інженерів, економістів, юристів) цифровий дискурс стає основним середовищем професійної соціалізації. Він володіє низкою специфічних ознак, які необхідно враховувати в методиці навчання:

1. **Термінологічна лабільність:** швидка зміна значень слів залежно від технологічного контексту.
2. **Компресія мовних засобів:** використання акронімів та абревіатур для економії часу в умовах синхронної комунікації.
3. **Мультимодальність:** інтеграція вербальних знаків із візуальними елементами (кодом, інфографікою, емодзі).

Важливим підґрунтям нашого дослідження є теза О. Селіванової про те, що дискурс відображає когнітивні структури людської свідомості [3]. У цифровому середовищі ці структури трансформуються під впливом алгоритмізації процесів.

Отже, вивчення неологізмів студентами немовних спеціальностей має відбуватися не ізольовано, а в контексті цифрової культури відповідної галузі.

Процес неологізації в англомовному професійному середовищі є безперервним. За даними досліджень Л. Барбаби, значна частина нових лексем виникає внаслідок «детермінологізації» (переходу вузьких термінів у загальне вживання) або «ретермінологізації» [7]. Наприклад, термін *"sandbox"* (пісочниця), який раніше належав до сфери будівництва або дитячих ігор, у сучасному IT-дискурсі та фінтех-середовищі означає ізольоване середовище для безпечного тестування програм або фінансових інструментів. Для студента немовної спеціальності розуміння таких трансформацій є ключем до декодування професійних сенсів.

Методологічним викликом є той факт, що сучасні підручники ESP часто орієнтовані на «frozen style» (офіційно-діловий стиль), тоді як реальна професійна комунікація в Slack або на GitHub тяжіє до «consultative» або «casual style» [4]. Тому методика, яку ми пропонуємо, базується на принципі диференціації дискурсивних рівнів, де неологізм розглядається як інструмент ідентифікації фахівця в межах конкретної онлайн-спільноти. Це дозволяє сформувати у студентів не лише лінгвістичну, а й стратегічну компетенцію, необхідну для успішної інтеграції в міжнародні проектні групи.

Цифровий дискурс сьогодні розглядається не просто як спосіб передачі інформації, а як особливий соціолінгвістичний феномен. За визначенням Р. Джонса [9], він охоплює всі форми комунікації, опосередкованої цифровими технологіями. Для фахівця немовної спеціальності цей дискурс реалізується через професійні форуми, платформи для колаборації (Slack, Microsoft Teams, GitHub), корпоративні блоги та соціальні мережі професійного спрямування (LinkedIn).

Однією з найхарактерніших рис такого дискурсу є висока швидкість появи неологізмів. Аналіз лексичного складу сучасних англомовних ресурсів дозволяє класифікувати професійні неологізми за сферами їх виникнення:

1. *Технологічно-інноваційний блок:* "generative AI", "hallucination" (у контексті ШІ), "prompt engineering".
2. *Економічно-управлінський блок:* "fintech", "gig-economy", "quiet quitting".
3. *Соціально-цифровий блок:* "digital nomadism", "e-learning architecture", "cyber-hygiene".

Методика інтеграції цих одиниць у навчання ESP (English for Specific Purposes) має базуватися на принципі автентичності. Традиційні вправи на переклад мають бути замінені на аналітичні завдання.

Перший етап – рецептивно-пошуковий. Студенти залучаються до моніторингу реальних цифрових майданчиків. Наприклад, для студентів

економічних спеціальностей завданням може бути аналіз останніх публікацій у журналі *The Economist* або на порталі *Bloomberg* з метою виявлення слів, що мають позначку "new" або вживаються у лапках як нові терміни. Як зазначає Л. Моррісон [10], такий підхід стимулює "модну" зараз автономію студента.

Другий етап – лінгво-когнітивний аналіз. На цьому етапі викладач допомагає студентам зрозуміти морфологію неологізму. Наприклад, слово *"greenwashing"* розглядається через призму словотвору (blending).

Важливим інструментом тут виступають корпуси мови (наприклад, COCA). Студенти вчаться будувати конкорданси, аналізуючи, з якими дієсловами найчастіше поєднується новий термін [8]. Це дозволяє уникнути типових помилок у словосполученні (collocation errors).

Третій етап – продуктивно-комунікативний. На цьому етапі неологізми мають бути інтегровані у мовлення. Ефективними є методи симуляції та "Case Study". Наприклад, рольова гра "Job Interview at a Startup", де студент має використовувати сучасний сленг та термінологію цифрового офісу (*"agile environment"*, *"onboarding"*, *"remote-first approach"*).

Розглянемо приклад впровадження методики для майбутніх IT-фахівців. Враховуючи динаміку галузі, вивчення термінів за підручником 2018 року є неефективним. Методика передбачає роботу з платформою *Stack Overflow*. Студенти аналізують гілки обговорень, виокремлюючи неологізми, пов'язані з новими фреймворками чи методологіями розробки. Це не лише збагачує лексичний запас, а й формує "digital literacy" — цифрову грамотність, яка є невід'ємною частиною професійної компетенції за стандартами ЄС [5].

Інтеграція цифрового дискурсу також передбачає вивчення невербальних та паралінгвістичних елементів: використання емодзі у діловому листуванні (їх доречність), специфіка скорочень (*ASAP, FYI, TBD*), які у цифровому середовищі стають частиною професійного етикету.

Важливим аспектом є також розвиток критичного мислення. Не всі неологізми залишаються у мові. Завдання викладача — навчити студентів розрізняти "buzzwords" (слова-пустушки, що є модними, але не несуть глибокого змісту) та реальні терміни, що описують нові технологічні процеси. Це сприяє глибшому розумінню самої професійної сфери.

Отримані результати під час апробації даної методики показали зростання мотивації студентів на 35-40%. Це пояснюється тим, що здобувачі освіти бачать безпосередній зв'язок між навчальним матеріалом та вимогами їхньої майбутньої професії. Навчання перестає бути відірваним від реальності "life-long learning" процесом.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що інтеграція професійно орієнтованого цифрового дискурсу у процес підготовки фахівців немовних спеціальностей є не просто методичною інновацією, а об'єктивною необхідністю в умовах розбудови глобального інформаційного суспільства.

У результаті аналізу було встановлено, що цифровий дискурс суттєво трансформує лексико-семантичну систему англійської мови, що виражається у появі розгалуженої мережі неологізмів. Ці мовні одиниці не лише номінують нові технологічні процеси, а й відображають зміни у професійній культурі та етиці цифрової взаємодії. Визначено, що найбільш продуктивними способами творення професійних неологізмів залишаються блендинг, конверсія та семантична деривація, що вимагає від студентів розвинених навичок лінгвістичного аналізу та мовної здогадки.

Запропонована у статті триетапна методика (пошуково-аналітичний, когнітивно-лінгвістичний та практично-комунікативний етапи) довела свою ефективність. Вона дозволяє змістити фокус із пасивного накопичення словникового запасу на активне використання мови як інструменту професійної діяльності. Використання автентичних цифрових ресурсів та корпусних інструментів під час занять забезпечує високий рівень актуальності знань та сприяє формуванню автономності здобувачів освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості впровадження розроблених методичних рекомендацій у навчальні плани дисциплін «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для широкого спектру спеціальностей. Це дозволить закладам вищої освіти готувати фахівців, які володіють не лише теоретичними знаннями, а й «живою» професійною мовою, що є критично важливим для успішного проходження інтерв'ю в міжнародних компаніях та участі у глобальних проектах.

Специфіка та труднощі перекладу англомовних неологізмів у професійному цифровому дискурсі. Важливим аспектом підготовки фахівців немовних спеціальностей є формування навичок адекватного перекладу та інтерпретації неологізмів. Оскільки цифрова комунікація розвивається швидше, ніж оновлюються лексикографічні джерела, студенти часто стикаються з проблемою відсутності еквівалентів у рідній мові.

Як зазначає Б. Гінка, функціональний аспект неологізмів вимагає не просто механічного перекладу, а глибокого розуміння прагматичного контексту [2].

Нами було виокремлено основні стратегії, які повинні опанувати студенти для подолання перекладацьких труднощів:

1. **Транслітерація та транскрипція.** Застосовується для термінів, що не мають аналогів (наприклад, *blockchain, phishing*). Проте, як зазначає

Д. Квеселевич, надмірне запозичення може призвести до «засмічення» професійного мовлення, тому студенти мають вчитися доречності використання таких одиниць [6].

2. **Калькування.** Створення нових слів шляхом дослівного перекладу елементів неологізму (наприклад, *cloud computing* — хмарні обчислення).

3. **Описовий переклад.** Використовується, коли термін несе складне семантичне навантаження, наприклад, *"growth hacking"* (стратегія швидкого розвитку стартапу за допомогою нестандартних методів).

Особливу складність становлять неологізми, утворені шляхом семантичного розширення вже існуючих слів. Наприклад, слово *"mining"* у цифровому дискурсі втрачає зв'язок із видобутком копалин і стає частиною криптографічного процесу. Студенти часто припускаються помилок, ігноруючи зміну дискурсивного поля. Використання корпусних даних, за методикою М. Девіса, дозволяє мінімізувати такі ризики, аналізуючи типову сполучуваність (collocation) слова в реальному часі [8].

Також слід звернути увагу на «культурні лакуни» у цифровому середовищі. Неологізми типу *"digital detox"* або *"doomscrolling"* відображають психологічні стани, характерні для глобалізованого суспільства, і їх адекватна інтерпретація є частиною соціокультурної компетентності фахівця. У таблиці 2 систематизовано найбільш поширені типи труднощів та шляхи їх подолання.

Впровадження аналізу перекладацьких стратегій у навчальний процес дозволяє студентам не просто зазубрювати слова, а розуміти логіку розвитку англійської мови.

Це розвиває професійну мобільність: фахівець, який розуміє принципи утворення та адаптації неологізмів, зможе самостійно освоювати нові технологічні тренди протягом усього життя (*life-long learning*), що відповідає стандартам європейської цифрової освіти [5].

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у декількох площинах:

1. **Технологічна:** дослідження можливостей штучного інтелекту та великих мовних моделей (LLM) для автоматичного генерування спеціалізованих глосаріїв неологізмів у режимі реального часу.

2. **Психолінгвістична:** аналіз когнітивних механізмів сприйняття та засвоєння цифрових лексем студентами з різним рівнем базової іншомовної підготовки.

3. **Міждисциплінарна:** розробка спільних проектів між мовними та профільними кафедрами (наприклад, англійської мови та ІТ) для створення інтегрованих курсів, де мова вивчається безпосередньо в процесі освоєння фахових цифрових інструментів.

4. **Компаративна:** порівняльний аналіз темпів неологізації в різних галузях (наприклад, медицина vs. фінанси) для корекції інтенсивності вивчення лексичного матеріалу.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що відкритість методичної системи до динамічних змін у мові є ключовим фактором якості сучасної вищої освіти, а професійно орієнтований цифровий дискурс має стати фундаментом для підготовки конкурентоспроможного фахівця XXI століття.

Література

1. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 316 p.

2. Гінка Б. І. Неологізми в сучасній англійській мові: функціональний аспект. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Серія: Філологічна*. 2015. Вип. 51. С. 115–117.

3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 711 с.

4. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.

5. Digital Education Action Plan (2021-2027). European Commission. URL https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (дата звернення: 12.01.2024).

6. Квеселевич Д. І. Практикум з лексикології англійської мови. Вінниця: Нова Книга, 2003. 128 с.

7. Barbaba L. Neologisms in English for Specific Purposes. *Journal of Applied Linguistics*. 2019. Vol. 4, No. 2. P. 45–58.

8. Davies M. The Corpus of Contemporary American English (COCA): 600 million words, 1990-present. URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (дата звернення: 10.01.2024).

9. Jones R. H., Hafner C. A. Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction. London : Routledge, 2012. 192 p.

10. Morrison L. Integrating Digital Media into the ESP Classroom. *Modern English Teacher*. 2021. Vol. 30, No. 1. P. 12–15.

References

1. Crystal D. *Language and the Internet*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 316 p.

2. Hinka B. I. Neolohizmy v suchasnii anhliiskii movi: funktsionalnyi aspekt. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"]. Seriia: Filolohichna*. 2015. Vyp. 51. S. 115–117.

3. Selivanova O. O. *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy* : pidruchnyk. Poltava: Dovkillia-K, 2008. 711 s.

4. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.

5. *Digital Education Action Plan (2021–2027)*. European Commission. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (data zvernennia: 12.01.2024).

6. Kveselevych D. I. *Praktykum z leksykolohii anhliiskoi movy*. Vinnytsia: Nova Knyha, 2003. 128 s.

7. Barbaba L. Neologisms in English for Specific Purposes. *Journal of Applied Linguistics*. 2019. Vol. 4, No. 2. P. 45–58.

8. Davies M. *The Corpus of Contemporary American English (COCA): 600 million words, 1990–present*. URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (accessed: 10.01.2024).

9. Jones R. H., Hafner C. A. *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. London : Routledge, 2012. 192 p.

10. Morrison L. Integrating Digital Media into the ESP Classroom. *Modern English Teacher*. 2021. Vol. 30, No. 1. P. 12–15.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education
2026

УДК 004.94:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2026-2038

Карімов Іван Кабіденович кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри математичного моделювання та системного аналізу, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, https// orcid.org/0000-0003-4145-9726

Карімов Геннадій Іванович кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, https// orcid.org/0000-0002-0208-2607

Нужна Світлана Анатоліївна кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем і технологій, Дніпровський державний аграрно-економічний університет, м. Дніпро, https//orcid.org /0000-0002-6850-4016

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

Анотація: Розглядаються окремі аспекти організації базової комп'ютерної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» відповідно до чинного стандарту. Встановлено, що основним напрямком комп'ютерної підготовки є формування готовності до вирішення засобами інформаційних технологій таких задач, як обробка статистичних даних; моделювання тренувальних процесів; використання інформаційних систем для планування, аналізу і супроводження спортивних тренувань та змагань.

Запропонована структура дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті», яка складається з двох змістових модулів загальним обсягом 4 кредити. Розроблена тематика та надана коротка характеристика 8 практичних робіт, призначених для формування практичних навичок.

Перший змістовий модуль забезпечує вивчення термінологічної бази інформатики; формує розуміння інформаційних технологій як основи функціонування інформаційних систем; дає основні відомості щодо технології обробки текстової та табличної інформації за допомогою пакету програм Microsoft Office.

Теми змістового модуля 2 закладають підвалини для успішного засвоєння технології використання цифрових інструментів в подальшому навчанні та професійній діяльності, що відповідає програмним результатам навчання. Особлива увага приділяється використанню табличних процесорів для розв'язання обчислювальних задач і ведення баз даних, а також задач статистичного аналізу даних включно з кореляційно-регресійним аналізом.

Пропонована структура дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті» забезпечує формування компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» відповідно до чинного стандарту. Деталізація змісту дисципліни потребує подальших досліджень.

Ключові слова: базова комп'ютерна підготовка, спеціальність 017 «Фізична культура і спорт», структура дисципліни; компетентність; програмні результати.

Karimov Ivan Kabidenovych Candidate of Sciences (Physical and Mathematical), Associate Professor, Head of the Department of Mathematical Modeling and System Analysis, Dniprovsky State Technical University, Kamianske, https://orcid.org/0000-0003-4145-9726

Karimov Hennadii Ivanovych Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Associate Professor of Management Department, Dniprovsky State Technical University, Kamianske, https//orcid.org/0000-0002-0208-2607

Nuzhna Svitlana Anatolyivna Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Associate Professor Department of Information Systems and Technologies, Dnipro State Agrarian and Economic University, Dnipro, https//orcid.org/0000-0002-6850-4016

SOME ASPECTS OF COMPUTER TRAINING OF APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION OF THE FIRST (BACHELOR'S) LEVEL IN THE SPECIALTY 017 "PHYSICAL CULTURE AND SPORTS"

Abstract. Certain aspects of the organization of basic computer training of applicants for higher education of the first (bachelor's) level in the specialty 017 "Physical Culture and Sports" in accordance with the current standard are considered. It has been established that the main direction of computer training is the formation of readiness to solve such problems as processing statistical data by

means of information technologies; modeling of training processes; the use of information systems for planning, analyzing and accompanying sports training and competitions.

The structure of the discipline "Computers and Information Technologies in Physical Education and Sports" is proposed, which consists of two content modules with a total volume of 4 credits. A brief description of 8 practical works designed to form practical skills is provided.

The first content module provides a study of the terminological base of computer science; forms an understanding of information technologies as the basis for the functioning of information systems; provides basic information about the technology of processing text and tabular information using the Microsoft Office application suite.

The topics of the content module 2 lay the foundations for the successful assimilation of the technology of using digital tools in further education and professional activities, which corresponds to the program learning outcomes. Particular attention is paid to the use of spreadsheet processors for solving computational problems and maintaining databases, as well as tasks of statistical data analysis, including correlation and regression analysis.

The proposed structure of the discipline "Computers and Information Technologies in Physical Education and Sports" guarantees the formation of competencies and program learning outcomes of applicants for higher education of the first (bachelor's) level in the specialty 017 "Physical Culture and Sports" in accordance with the current standard. Detailing the content of the discipline requires further research.

Keywords: basic computer training, specialty 017 "Physical Culture and Sports", discipline structure; competence; program learning outcomes.

Постановка проблеми. Комп’ютерна підготовка майбутніх бакалаврів будь-якого спрямування передбачає формування інформаційної та комп’ютерної культури, набуття конкретних навичок застосування сучасних інформаційних технологій для вирішення різноманітних завдань у своїй предметній області [1,2].

Свого часу зміст комп’ютерної підготовки формувався на загальних принципах вивчення основ інформатики і комп’ютерної техніки [1,3,4]. З часом такий підхід перестав задовольняти освітні потреби багатьох галузей, оскільки з’явилися нові технології в освіті. Однією з таких технологій стала компетентнісно орієнтована технологія [5]. Вона не тільки надає суттєві переваги над традиційними технологіями освіти, а й фактично «узаконена» в Законі України «Про вищу освіту» [6] та інших нормативних актах, зокрема, стандартах вищої освіти [7].

Компетентнісна модель освіти передбачає діагностику за рівнем сформованості компетентностей та досягнення програмних результатів навчання, забезпечуючи при цьому гарантовану підготовку якісного фахівця конкретної спеціальності. В той же час реалізація таких моделей потребує детальної проробки питань взаємозв'язку змісту, методів та засобів навчання, що зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на аналіз проблематики освіти бакалаврів конкретних спеціальностей з використанням компетентнісно орієнтованої технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні підходи до комп'ютерної підготовки майбутніх бакалаврів відображені, перш за все, в підручниках та навчальних посібниках. Деякі з них не акцентовані на конкретних освітніх галузях і спеціальностях (наприклад, [1,3,4]), інші ж певною мірою враховують специфіку використання комп'ютерних технологій в подальшому навчанні та професійній діяльності майбутніх фахівців (наприклад, [8-10]).

Стосовно спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» окремі аспекти методології комп'ютерної підготовки розглядалися в працях ряду українських вчених, зокрема, [11-13]. Так, в роботі [11] відзначається недостатня обізнаність практиків фізичного виховання та спорту щодо технологій обробки статистичної інформації та можливостей відповідних комп'ютерних програм; наголошується на необхідності розробки нових підходів до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних інформаційних технологій. В роботі [12] особливо виділений такий напрямок розвитку інформаційного забезпечення спортивної сфери, як впровадження інформаційних систем управління, які дають можливість автоматизувати планування, моніторинг і аналіз спортивних тренувань та змагань.

В роботі [13] систематизована інформація щодо використання інформаційних технологій в процесі забезпечення спортивних змагань, а також при підготовці фахівців галузі фізичної культури і спорту.

В цілому слід зазначити, що використані в літературі підходи до комп'ютерної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня у галузі фізичної культури і спорту значною мірою співпадають, проте вони не завжди відповідають задекларованим в стандарті вимогам до компетентностей фахівців та програмних результатів навчання зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Отже, необхідні подальші дослідження питань, пов'язаних з використанням компетентнісно орієнтованого підходу в освіті.

Мета статті – системний розгляд проблеми комп'ютерної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності

017 «Фізична культура і спорт», формування змісту підготовки у відповідності з чинним стандартом вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [6] підготовка фахівців з вищою освітою регламентується галузевими стандартами [7]. На основі стандарту заклади вищої освіти (ЗВО) розробляють освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки здобувачів, в яких уточнюють, як саме будуть реалізовані компетентності і програмні результати, передбачені стандартом. Перш за все це стосується переліку навчальних дисциплін та їх змістового наповнення. Звернемо увагу на наступний факт: перелік компетентностей та програмних результатів однаковий для всіх ЗВО, які ведуть підготовку за даною спеціальністю. Перелік навчальних дисциплін стандартом не регламентується, отже, в різних ЗВО може бути різним.

Аналіз стандарту вищої освіти зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [7] вказує на компетентності та програмні результати навчання, які безпосередньо стосуються комп'ютерних технологій:

- ЗК8 – Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;
- ПРН3 – Уміти обробляти дані з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

Закон України «Про Національну програму інформатизації» дає досить широке визначення: «… інформаційно-комунікаційні технології - результат інтелектуальної діяльності, сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних та інших рішень про перелік та послідовність виконання операцій для збирання, обробки, накопичення та використання інформаційної продукції, надання інформаційних послуг» [15]. Виходячи з цього визначення заклади вищої освіти при формуванні ОПП спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» обирали основну дисципліну для забезпечення компетентності ЗК8 і програмного результату навчання ПРН3. Так, в Придніпровській державній академії фізичної культури і спорту за ОПП «Тренерсько-викладацька діяльність» 2023 року передбачена дисципліна «Методи математичної статистики, засоби комп'ютерних технологій і спортивна метрологія» обсягом 4 кредити (http://infiz.dp.ua/misc-documents/op1- TV/opp1-017tv.pdf) . В Національному університеті фізичного виховання і спору України за ОПП «Фізичне виховання в освітній і виробничій сферах» 2025 року передбачені дисципліни «Комп'ютерна техніка» (3 кредити), «Інформатика і інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті» (3 кредити), а також «Основи вимірювань та методів математичної статистики» (3 кредити) і «Спортивна

метрологія» (3 кредити) (https://uni-sport. edu.ua/images/2025/osvita/ОПП_Фізичне_виховання_в_освітній_і_виробничій_ сферах_бакалавр.pdf). В Львівському державному університеті фізичної культури ім. І. Боберського за ОПП «Фізична культура і спорт» 2025 року передбачена дисципліна «Інформаційно-цифрова грамотність» обсягом 3 кредити (https://www.ldufk.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/opp-a7-bakalavrna-sajt.pdf).

В ОПП інших ЗВО зустрічаються також дисципліни «Інформаційні системи в галузі», «Інформаційні системи і технології», «Основи інформаційних технологій та програмування», «Інноваційні технології у фізичній культурі і спорті», «Сучасні інформаційні технології», «Інформаційні технології та метрологічний контроль у спорті», «Інформаційні та комунікаційні технології у спорті», «Цифрові технології та метрологічний контроль у професійній діяльності».

На жаль, підручників та навчальних посібників, орієнтованих саме на здобувачів вищої освіти спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», дуже мало. В робочих програмах комп'ютерних дисциплін зустрічається посилання в основному на навчальні посібники [10, 14], в яких певною мірою відображається специфіка спеціальності. Так, в навчальному посібнику [10] розглядаються особливості та принципи застосування комп'ютерних технологій в фізичному вихованні і спорті, наводиться класифікація комп'ютерних програм та рекомендації по їх створенню; описані деякі інтерактивні технології. Значна увага приділяється організації комп'ютерного тестування школярів щодо фізичного виховання та спорту, а також використанню комп'ютерних програм для програмування занять фізичною культурою. Описані можливості використання спортивних відеоігор, зокрема, Kinect Sports, яка є сукупністю спортивних симуляторів з боулінгу, боксу, бігу, настільного тенісу, пляжного волейболу і футболу. Окремо розглядається використання комп'ютерних технологій в оздоровчому фітнесі.

В навчальному посібнику [14] добре висвітлені питання, пов'язані з використанням математичних методів дослідження та прогнозування в тренувальному процесі спортсменів. Наголошено на тому, що застосування математики дає можливість визначити перспективність спортсмена, створити найкращі умови для тренувань, аналізувати і контролювати різні аспекти змагально-тренувального процесу. Особливе значення при цьому мають ймовірнісні методи, в зв'язку з чим значна увага в посібнику приділяється елементам теорії ймовірностей і емпіричним розподілам; вибірковим оцінкам генеральних параметрів і перевірці статистичних гіпотез; регресійно-кореляційному і дисперсійному аналізу.

В Дніпровському державному технічному університеті за ОПП «Фізична культура і спорт» 2025 року передбачена основна дисципліна комп'ютерної підготовки під назвою «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті» обсягом 4 кредити. Окрім вказаної вище основної компетентності вона повинна забезпечувати загальні компетентності ЗК1 «Здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями» і ЗК12 «Здатність застосовувати знання у практичних ситуацій», а також професійно орієнтовану компетентність ФК13 «Здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту». До основного програмного результату додався ще результат ПРН21 «Застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання практичних завдань та змістовно інтерпретувати отримані результати».

Узагальнення наведеної вище інформації дає можливість запропонувати структуру дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті», наведену в табл. 1.

Тема 1 забезпечує вивчення термінологічної бази інформатики; архітектури та принципів функціонування ПК; технології роботи у середовищі Windows. Тема 2 спрямована на формування розуміння інформаційних технологій (ІТ) як основи функціонування інформаційних систем (ІС); надає класифікацію ІТ, орієнтовану на програмні продукти певного виду. Тема 3 присвячена знайомству з пакетом програм Microsoft Office та вивченню технології обробки текстової і табличної інформації за допомогою MS Word і MS Excel. Враховуючи попереднє знайомство з тематикою змістового модуля на рівнях освіти, що передують бакалаврському рівню, багато питань тем 1-3 розглядаються оглядово, а детальне повторення матеріалу відбувається в режимі самостійної роботи здобувачів.

Теми змістового модуля 2 закладають підвалини для успішного засвоєння технології використання цифрових інструментів в подальшому навчанні та професійній діяльності, що відповідає оголошеним програмним результатам. Особлива увага приділяється використанню табличних процесорів для розв'язання обчислювальних задач і ведення баз даних (тема 4), а також задач статистичного аналізу даних включно з кореляційно-регресійним аналізом (тема 5).

Таблиця 1

Структура дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Лк	Пр	СР	Всього
Змістовий модуль 1.Теоретичні засади комп'ютеризації обробки даних в сфері фізичної культури і спорту				
Тема 1. Вступ. Основні поняття інформатики	2	8	15	25
Тема 2. Інформаційні технології як основа комп'ютеризації обробки даних	2		8	10
Тема 3. Інформаційні технології на основі MS Office	4	8	13	25
Разом за змістовим модулем 1	8	16	36	60
Змістовий модуль 2. Методи та засоби комп'ютерної обробки даних в сфері фізичної культури і спорту				
Тема 4. Табличні процесори як засіб автоматизації обчислювальних задач	2	8	15	25
Тема 5. Математичні методи досліджень в сфері фізичної культури і спорту та їх реалізація засобами ЕТ	4	8	13	25
Тема 6. Сучасні інформаційні системи та технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту	2		8	10
Разом за змістовим модулем 2	8	16	36	60
Усього годин:	**16**	**32**	**72**	**120**

Для формування практичних навичок передбачається проведення практичних робіт, тематика та коротка характеристика яких наведена в табл. 2.

Таблиця 2

Тематика та коротка характеристика практичних робіт

№ з/п	Назва роботи	Коротка характеристика
1	2	3
1	ПК: принципи побудови та основні пристрої	Формуються (уточнюються) вміння орієнтуватися в системі папок на дисках; створювати самостійно систему папок заданої структури; створювати, копіювати, переміщувати, перейменовувати та видаляти різноманітні об’єкти (документи, папки, ярлики).
1	2	3
2	Технологія роботи з об’єктами Windows	Формуються (уточнюються) вміння орієнтуватися в системі папок на дисках; створювати самостійно систему папок заданої структури; створювати, копіювати, переміщувати, перейменовувати та видаляти різноманітні об’єкти (документи, папки, ярлики).
3	Створення, редагування та форматування документів засобами MS Word	Формуються (уточнюються) вміння введення і редагування тексту, в т.ч. шляхом копіювання, переміщення та видалення фрагментів; форматування символів, абзаців, сторінок; створення і редагування таблиць різної структури; використання, графічних об’єктів, гіперпосилань тощо.
4	Організація обчислень в MS Excel, робота з графіками і діаграмами	Формуються (уточнюються) вміння організовувати обчислення, в т.ч. з використанням стандартних функцій; вміння створення і редагування різноманітних графіків і діаграм.

№ з/п	Назва роботи	Коротка характеристика
5	Технологія опрацювання табличної інформації засобами MS Excel	Формуються вміння комплексного опрацювання табличної інформації відповідно до словесної постановки задачі, в т.ч. раціонально організовувати вхідну інформацію; створювати та розміщувати розрахункові формули відповідно до прийнятого алгоритму; ілюструвати результати розв'язання задачі; проводити аналіз та інтерпретувати одержані результати.
6	Створення та ведення баз даних в середовищі MS Excel	Формуються вміння створення та опрацювання баз даних в середовищі MS Excel , включаючи перегляд та пошук даних за умовою; сортування записів за зростанням або спаданням значень певного поля; використання простих фільтрів (команда Автофільтр) та складних фільтрів (команда Розширений фільтр).
1	2	3
7	Засоби MS Excel для розв'язування математичних задач та статистичної обробки даних	Формуються вміння використання засобів аналізу даних Підбір параметра і Пошук розв'язання, а також реалізації статистичного аналізу засобами MS Excel: стандартні функції, лінії тренда, пакет Аналіз даних
8	Інформаційні технології багатофакторного кореляційно-регресійного аналізу	Формуються вміння проведення багатофакторного кореляційно-регресійного аналізу включно з верифікацією результатів

На наш погляд, пропонована структура дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті» дає можливість не тільки повністю забезпечити вимоги стандарту щодо комп'ютерної підготовки майбутніх фахівців (теми 1-3), а й закладає

підвалини для успішного засвоєння технології використання цифрових інструментів в подальшому навчанні та професійній діяльності (теми 4-6), що відповідає програмним результатам, передбаченим стандартом.

Висновки.

1. Відповідно до стандарту вищої освіти бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» комп'ютерна підготовка майбутніх фахівців полягає в формуванні готовності до вирішення засобами інформаційних технологій типових задач галузі .

2. Запропонована структура дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті» забезпечує формування компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» відповідно до чинного стандарту.

3. Деталізація змісту дисципліни «Комп'ютерна техніка та інформаційні технології у фізичному вихованні та спорті» для бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» потребує подальших досліджень.

Література:

1. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник. 7-ме видання. За ред. В.А. Баженова, Г.А. Шинкаренка. К.: Каравела, 2022. 496 с.

2. Карімов І.К., Карімов Г.І. Комп'ютерні технології в навчальному процесі технічного університету: монографія. Кам'янське: ДДТУ, 2020. 168 с.

3. Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: підручник для студентів вищих навчальних закладів/ За редакцією О.І.Пушкаря. Вид. 2-ге , перероб., доп. К.: Видавничий центр "Академія", 2002.704 с.

4. Інформаційні системи та технології: підручник/ За редакцією В.Б.Вишні. Дніпро: ДДУВС, 2021. 176 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія/ За заг. ред. О.В.Овчарук. К.:"К.І.С", 2004. 112 с.

6. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII, Дата оновлення: 01.01.2026. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 15.01.2026).

7. Затверджені стандарти вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti (дата звернення:15.01.2026).

8. Денісова О.О., Сендзюк М.А. Інформаційні системи в економіці: підручник. Київ: КНЕУ, 2023. 311 с.

9. Карімов І.К. Комп'ютерні методи та засоби розв'язання інженерних задач: навч. посібник. Кам'янське: ДДТУ, 2017. 283 с.

10. Москаленко Н. В., Борисова Ю. Ю., Сидорчук Т. В., Лядська О. Ю. Інформаційні технології у фізичному вихованні: Навч посібник. Дніпропетровськ: Інновація, 2014. 127 с.

11. Кудряшова Т., Кравченко Т. Концепція використання комп'ютерних технологій у галузі фізичної культури і спорту. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту.* 2023. №7. С. 69-74.

12. Дуляба Н.І., Іваницький І.Б. Розвиток інформаційного забезпечення інноваційної діяльності в сфері фізичної культури та спорту. *Економіка та суспільство*. 2024. Випуск 67. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-153.

13. Юхно Ю.О., Хмельницька І.В. Основні напрями використання сучасних інформаційних технологій у фізичній культурі та спорті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2016. Випуск 10(80). С. 148-150.

14. Ахметов Р.Ф. Основи наукових досліджень у фізичному вихованні і спорті: Навч. посібник. Житомир: Видавець О.О. Євенок. 2018. 204 с.

15. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 01 грудня 2022 р. № 2807-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#n191 (дата звернення: 15.01.2026).

References:

1. Bazhenov, V.A., et al. (2022). *Informatika. Komp'yuterna tehnika. Komp'yuterni tehnologiyi [Computer science. Computer technology. Computer technologies]*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

2. Karimov, I.K., & Karimov, H.I. (2020). *Kompiuterni tekhnolohii v navchalnomu protsesi tekhnichnoho universytetu [Computer technologies in the educational process of a technical university]*. Kamianske: DDTU [in Ukrainian].

3. Pushkar, O. I. (Eds.). (2002). *Informatika. Komp'yuterna tehnika. Komp'yuterni tehnologiyi [Computer science. Computer technology. Computer technologies]*. Kyiv: Vidavnichij centr "Akademiya" [in Ukrainian].

4. Vyshni V. B. (Eds.). (2021). *Informatsiini systemy ta tekhnolohii [Information systems and technologies]*. Dnipro: DDUVS [in Ukrainian].

5. Ovcharuk O.V. (Eds.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of educational policy]*. Kyiv: "K.I.S" [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII, Data onovlennia: 28.05.2024. [Law of Ukraine «On higher education» dated July 1, 2014 №. 1556-VII, Date of update: 01/01/2026]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

7. Zatverdzheni standarti vishoyi osviti. [Approved standards of higher education]. (n.d.). *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti [in Ukrainian].

8. Denisova, O.O., & Sendzyuk, M.A. (2023). *Informacijni sistemi v ekonomici [Information systems in economics]*. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

9. Karimov, I.K. (2017). *Komp'yuterni metodi ta zasobi rozv'yazannya inzhenernih zadach [Computer methods and means of solving engineering problems]*. Kamianske: DDTU [in Ukrainian].

10. Moskalenko N. V., Borysova Yu. Yu., Sydorchuk T. V., Liadska O. Yu. (2014). *Informatsiini tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni [Information technologies in physical education]*. Dnipropetrovsk: Innovatsiia [in Ukrainian].

11. Kudriashova T., Kravchenko T. (2023). Kontseptsiia vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii u haluzi fizychnoi kultury i sportu [The concept of using computer technologies in the field of physical culture and sports]. *Naukovo-metodychni osnovy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi fizychnoi kultury ta sportu [Scientific and methodological foundations of the use of information technologies in the field of physical culture and sports]*, №7, pp. 69-74. [in Ukrainian].

12. Duliaba N.I., Ivanytskyi I.B. (2024). Rozvytok informatsiinoho zabezpechennia innovatsiinoi diialnosti v sferi fizychnoi kultury ta sportu [Development of information support for innovative activities in the field of physical culture and sports]. *Ekonomika ta suspilstvo [Economy and Society]*, Issue 67, https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-67-153 [in Ukrainian].

13. Iukhno Yu.O., Khmelnytska I.V. (2016). Osnovni napriamy vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u fizychnii kulturi ta sporti [Main directions of using modern information technologies in physical culture and sports]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova [Scientific journal of the National Physical Education University named after M.P. Dragomanov]*, Issue 10(80), pp. 148-150 [in Ukrainian].

14. Akhmetov R.F. (2018). *Osnovy naukovykh doslidzhen u fizychnomu vykhovanni i sporti [Fundamentals of scientific research in physical education and sports]*. Zhytomyr: Vydavets O.O. Yevenok [in Ukrainian].

15. Zakon Ukrainy «Pro Nacionalnu programu informatizaciyi» vid 01 grudnya 2022 r. № 2807- IX. [Law of Ukraine «On the National Informatization Program» dated December 01, 2022. №. 2807-IX]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#n191 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091:316.7:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2039-2051

Катречко Анна Сергіївна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8204-8133

ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний соціокультурний аналіз проблем саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому освітньому середовищі в умовах кризових трансформацій сучасного суспільства. Актуальність дослідження зумовлена поєднанням процесів цифровізації освіти, соціальної нестабільності, воєнних і безпекових викликів, що суттєво змінюють умови професійного становлення педагогічних кадрів і актуалізують потребу в осмисленні саморозвитку як складного, багатовимірного соціокультурного феномена. Обґрунтовано, що саморозвиток майбутніх педагогів у цифровому середовищі не зводиться до індивідуального вдосконалення або опанування цифрових інструментів, а формується під впливом ціннісних орієнтацій, професійної ідентичності, культурних норм і характеру соціальної взаємодії в освітньому просторі.

У роботі проаналізовано трансформацію цифрового середовища як простору саморозвитку, що одночасно розширює можливості доступу до освітніх ресурсів і професійних спільнот та загострює низку суперечностей, пов'язаних із фрагментарністю професійного зростання, інформаційним перевантаженням, домінуванням інструментального підходу й зниженням рефлексивної культури майбутніх педагогів. Особливу увагу приділено впливу кризових соціокультурних трансформацій на мотиваційно-ціннісну сферу здобувачів педагогічної освіти, формування професійної ідентичності та здатність до усвідомленого саморозвитку в умовах цифрової нестабільності.

Виокремлено ключові проблеми саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі, зокрема фрагментарність саморозвитку, формалізацію освітньої активності, ослаблення соціокультурної взаємодії та наставництва, емоційне виснаження, мотиваційну нестійкість і соціокультурну нерівність доступу до ресурсів професійного зростання. Показано, що

зазначені проблеми мають системний характер і зумовлюють втрату цілісності педагогічної культури на етапі професійної підготовки. Зроблено висновок про необхідність подальшого теоретичного осмислення структури саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі з урахуванням соціокультурного контексту кризових трансформацій.

Ключові слова: саморозвиток майбутніх педагогів, цифрове середовище, кризові трансформації, соціокультурний вимір, професійна ідентичність, педагогічна культура, цифровізація освіти, рефлексивність.

Katrechko Anna lecturer at the Department of Vocal and Choral Teacher Training, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8204-8133

PROBLEMS OF SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN A DIGITAL ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF CRISIS TRANSFORMATIONS

Abstract. The article provides a thorough socio-cultural analysis of the problems of self-development of future teachers in a digital educational environment in the conditions of crisis transformations of modern society. The relevance of the study is due to the combination of the processes of digitalization of education, social instability, military and security challenges, which significantly change the conditions for the professional development of pedagogical personnel and actualize the need to understand self-development as a complex, multidimensional socio-cultural phenomenon. It is substantiated that the self-development of future teachers in a digital environment is not reduced to individual improvement or mastery of digital tools, but is formed under the influence of value orientations, professional identity, cultural norms and the nature of social interaction in the educational space.

The paper analyzes the transformation of the digital environment as a space for self-development, which simultaneously expands the possibilities of access to educational resources and professional communities and exacerbates a number of contradictions associated with the fragmentation of professional growth, information overload, the dominance of the instrumental approach and the decline in the reflective culture of future teachers.

Particular attention is paid to the impact of crisis socio-cultural transformations on the motivational and value sphere of applicants for pedagogical education, the formation of professional identity and the ability to conscious self-development in conditions of digital instability.

The key problems of self-development of future teachers in the digital environment are identified, in particular, the fragmentation of self-development, the formalization of educational activity, the weakening of socio-cultural interaction and mentoring, emotional exhaustion, motivational instability and socio-cultural inequality of access to resources for professional growth. It is shown that the mentioned problems are systemic in nature and cause the loss of the integrity of pedagogical culture at the stage of professional training. The conclusion is made about the need for further theoretical understanding of the structure of self-development of future teachers in the digital environment, taking into account the socio-cultural context of crisis transformations.

Keywords: self-development of future teachers, digital environment, crisis transformations, socio-cultural dimension, professional identity, pedagogical culture, digitalization of education, reflexivity.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими поєднанням глобальної цифровізації, соціально-економічних криз, пандемічних викликів і воєнних подій, які істотно впливають на всі рівні функціонування освітніх систем. За таких умов особливої актуальності набуває проблема професійного становлення й саморозвитку майбутніх педагогів, оскільки саме педагог виступає ключовим суб'єктом відтворення та трансляції соціокультурних цінностей, норм і смислів у суспільстві. Цифрове середовище, що стало невід'ємною складовою освітнього процесу, одночасно розширює можливості для саморозвитку та актуалізує нові ризики, суперечності й обмеження, які потребують наукового осмислення.

У контексті кризових трансформацій саморозвиток майбутніх педагогів перестає бути виключно індивідуальною справою особистості й набуває соціокультурного виміру. Він формується під впливом суспільних очікувань, культурних наративів, домінант цифрової комунікації та інституційних умов підготовки педагогічних кадрів. Водночас нестабільність соціального середовища, зростання невизначеності професійних перспектив і зміна традиційних освітніх практик посилюють напруження між потребою в безперервному саморозвитку та реальними можливостями його здійснення.

Цифрове середовище стало одним із провідних чинників трансформації освітнього простору. Воно охоплює не лише технологічні платформи та інструменти дистанційного навчання, а й широкий спектр цифрових комунікативних практик, професійних спільнот, соціальних мереж, освітніх маркетплейсів і відкритих ресурсів. Для майбутніх педагогів цифрове середовище виступає водночас простором навчання, самопрезентації,

професійної соціалізації та неформального саморозвитку. Проте відсутність чітко окреслених ціннісних орієнтирів і структурованих траєкторій саморозвитку в цифровому просторі зумовлює фрагментарність і поверхневість професійного зростання.

У науковому дискурсі саморозвиток особистості традиційно розглядається як усвідомлений, цілеспрямований процес самовдосконалення, що передбачає активну позицію суб'єкта, рефлексію власного досвіду та здатність до саморегуляції. У педагогічній освіті саморозвиток майбутнього вчителя тісно пов'язаний із формуванням професійної ідентичності, педагогічних цінностей, готовності до інноваційної діяльності та відповідальності за результати власної професійної практики. Однак у цифровому середовищі зазначені характеристики зазнають суттєвих змін, оскільки механізми соціалізації, навчання та комунікації дедалі більше опосередковуються цифровими технологіями.

Кризові трансформації сучасного суспільства посилюють амбівалентність цифрового середовища як простору саморозвитку. З одного боку, цифрові ресурси забезпечують доступ до глобальних освітніх платформ, міжнародних професійних спільнот і різноманітних форм неформальної освіти. З іншого — вони сприяють зростанню інформаційного перевантаження, фрагментації уваги, зниженню глибини осмислення знань і формуванню споживацького ставлення до освіти. Для майбутніх педагогів це створює додаткові виклики, оскільки педагогічна діяльність за своєю суттю потребує рефлексивності, етичної відповідальності та глибокого розуміння соціокультурного контексту.

Особливу роль у процесі саморозвитку відіграє соціокультурний вимір цифрового середовища. Цифрові платформи формують нові моделі комунікації, змінюють уявлення про авторитет, професіоналізм і педагогічну майстерність, а також трансформують механізми передачі культурного та педагогічного досвіду. Майбутні педагоги дедалі частіше орієнтуються на фрагментовані зразки професійної поведінки, які поширюються через соціальні мережі, блоги та освітні онлайн-спільноти, що не завжди відповідають традиційним цінностям педагогічної професії.

Умови кризових трансформацій істотно впливають на мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх педагогів. Невизначеність соціального майбутнього, емоційна напруга, пов'язана з тривалими кризами, та відчуття нестабільності знижують рівень внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку.

Цифрове середовище в таких умовах часто використовується як компенсаторний простір для швидкого отримання інформації або емоційної розрядки, що не завжди сприяє глибокому професійному зростанню.

Водночас цифрове середовище змінює характер соціокультурної взаємодії в педагогічній освіті. Традиційні форми наставництва, професійного діалогу та академічної спільності поступово замінюються формалізованими онлайн-контактами, які не завжди забезпечують передачу професійних цінностей і норм, що особливо критично для майбутніх педагогів, для яких особистісний приклад, педагогічна культура та неформальне спілкування з досвідченими фахівцями відіграють ключову роль у професійному становленні.

Наукові дослідження в галузі педагогіки, психології та соціології освіти засвідчують зростання інтересу до проблем цифровізації педагогічної освіти, розвитку цифрової компетентності та формування готовності майбутніх педагогів до роботи в цифровому освітньому середовищі.

Водночас питання саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі в умовах кризових трансформацій залишається недостатньо систематизованим, особливо з позицій соціокультурного аналізу. Більшість досліджень зосереджується на технологічних аспектах цифровізації або на формуванні окремих компетентностей, залишаючи поза увагою цілісну проблему саморозвитку як соціокультурного феномена.

У сучасних умовах особливої значущості набуває осмислення суперечностей між потребою суспільства в педагогах, здатних до безперервного професійного саморозвитку, і реальними умовами їх підготовки в цифровому середовищі. З одного боку, від майбутнього педагога очікується висока адаптивність, відкритість до інновацій, здатність до самонавчання та рефлексії. З іншого – цифрове середовище часто пропонує швидкі, поверхневі формати навчання, що не сприяють формуванню глибоких професійних смислів.

Соціокультурний вимір проблеми саморозвитку майбутніх педагогів також пов’язаний із питанням збереження педагогічної ідентичності в умовах цифрової стандартизації освіти. Уніфікація освітніх платформ, шаблонізація навчального контенту та алгоритмізація освітніх процесів можуть призводити до знецінення індивідуального педагогічного стилю та творчого самовираження. Для майбутніх педагогів це створює ризик втрати суб’єктності у власному професійному становленні.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу проблем саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі з урахуванням кризових соціокультурних трансформацій. Наукове осмислення зазначеної проблематики дозволяє не лише виявити ключові суперечності та ризики, а й створити теоретичне підґрунтя для подальшого пошуку ефективних педагогічних стратегій підтримки саморозвитку майбутніх педагогів у сучасному освітньому просторі.

У цьому контексті особливої ваги набуває аналіз соціокультурних чинників, які визначають характер і спрямованість саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі, а також виявлення проблемних зон, що перешкоджають формуванню цілісної, рефлексивної та ціннісно орієнтованої педагогічної особистості в умовах кризових трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових досліджень засвідчує посилення уваги до проблем цифрової трансформації освіти та саморозвитку майбутніх педагогів в умовах кризових змін. У працях О. Борзик, Л. Четаєвої, А. Клєби обґрунтовано роль цифрових ресурсів у розвитку професійної компетентності та здатності до самоосвіти майбутніх учителів. Ю. Кравченко акцентує на педагогічних пріоритетах цифрової трансформації професійної освіти, зокрема на формуванні автономності й готовності здобувачів освіти до безперервного професійного зростання. У дослідженні Н. Науменко висвітлено особливості цифровізації освіти в умовах воєнного стану та значення цифрового середовища для підтримки саморозвитку учасників освітнього процесу. У працях О. Овчарук та О. Спіріна підкреслено значення цифрової компетентності й відкритих освітніх середовищ як чинників професійного самовдосконалення педагогів у період кризових трансформацій.

Мета статті – виявити та теоретично окреслити проблеми саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі в умовах кризових трансформацій крізь призму соціокультурного виміру.

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток майбутніх педагогів у сучасних умовах постає як складний, багатовимірний процес, що формується на перетині індивідуальних освітніх потреб, професійних очікувань і соціокультурних трансформацій освітнього середовища. У цифрову епоху цей процес зазнає істотних змін, оскільки традиційні механізми професійного становлення педагога доповнюються або витісняються цифровими формами навчання, комунікації та самореалізації. В умовах кризових трансформацій зазначені зміни набувають особливої гостроти, актуалізуючи проблемні аспекти саморозвитку майбутніх педагогів.

На думку О. Овчарук: «сучасні підходи до підвищення фахових компетентностей передбачають самостійне опанування вчителями цифрових засобів та інструментів, які вони можуть застосовувати під час організації освітнього процесу» [4, с. 71].

У педагогічній теорії саморозвиток розглядається як усвідомлена, цілеспрямована діяльність особистості, спрямована на професійне й особистісне самовдосконалення, формування рефлексивної позиції та здатності до безперервного навчання. Для майбутнього педагога саморозвиток має не лише індивідуальне, а й соціокультурне значення, оскільки педагог

виступає носієм і транслятором культурних цінностей, соціальних норм і освітніх смислів. У цифровому середовищі ці функції зазнають трансформації, що впливає на характер професійного зростання та ідентифікації майбутніх фахівців.

Цифрове середовище як простір саморозвитку майбутніх педагогів включає сукупність технологічних, інформаційних і комунікативних компонентів, що забезпечують доступ до освітніх ресурсів, професійних спільнот і неформальних практик навчання. Воно створює нові можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій, розширення професійних контактів і залучення до глобального освітнього простору.

Крім того, «трансформація суспільства сприяє насиченню усіх галузей діяльності інформаційно-цифровими засобами опрацювання даних» [6, с. 240].

Водночас цифрове середовище не є нейтральним: воно формує специфічні моделі поведінки, комунікації та пізнання, які впливають на ціннісні орієнтації й мотиваційні установки майбутніх педагогів.

О. Борзик, Л. Четаєва, А. Клєба підкреслюють, що цифрові ресурси відіграють ключу роль у формуванні компетентностей майбутніх учителів: «вони надають широкий спектр можливостей для вдосконалення освітнього процесу та розвитку професійних навичок педагогів» [1]

Кризові трансформації сучасного суспільства – соціальні, економічні, безпекові та культурні – посилюють напруження між вимогами до професійної підготовки педагогів і реальними умовами їхнього саморозвитку. Нестабільність соціального контексту, зростання рівня невизначеності та тривале перебування в умовах стресу знижують здатність до довгострокового планування професійного розвитку й ускладнюють формування цілісної педагогічної ідентичності. У таких умовах цифрове середовище стає не лише інструментом навчання, а й простором компенсації, що може як підтримувати саморозвиток, так і поглиблювати наявні суперечності.

Соціокультурний вимір саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі проявляється через зміну форм соціалізації, трансляції професійного досвіду та взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Цифрові комунікації змінюють характер педагогічного діалогу, трансформують уявлення про авторитет і професійну компетентність, а також впливають на способи засвоєння педагогічних цінностей. Для майбутніх педагогів це означає необхідність орієнтації в множинності культурних і професійних зразків, що не завжди є узгодженими між собою.

А. Кравчено зазначає: «внаслідок цифрової модернізації освітньої галузі відбувається трансформація професійних знань та обов'язків педагога, важливим аспектом якої є розвиток цифрової компетентності,

набуття навичок цифрової грамотності та культури педагогічних працівників закладів професійної освіти» [2, с. 90].

Особливої уваги потребує питання професійної ідентичності майбутніх педагогів у цифровому середовищі. Умови цифровізації та кризових трансформацій сприяють розмиванню традиційних моделей педагогічної ролі, що ускладнює процес самовизначення та формування стійкої мотивації до професійного саморозвитку. Відсутність чітких соціокультурних орієнтирів і підтримувальних спільнот знижує здатність майбутніх педагогів до усвідомленого вибудовування власної траєкторії професійного зростання.

Таким чином, саморозвиток майбутніх педагогів у цифровому середовищі в умовах кризових трансформацій формується під впливом суперечливих соціокультурних чинників, що визначають як можливості, так і обмеження цього процесу. Усвідомлення зазначеного контексту є необхідною передумовою для виокремлення та аналізу проблем саморозвитку майбутніх педагогів, які проявляються на особистісному, професійному та соціокультурному рівнях.

На думку І. **Репко, Л. Савченко, Ю. Кобзар Ю.:** «сьогодні виникає нагальна потреба у переосмисленні зробленого і системного планування заходів, що спрямовані на формування українця, який діє на основі поєднання збережених національних та вивчених європейських цінностей» [5, с. 453]

Ураховуючи складність і суперечливість процесів саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі, подальший виклад буде зосереджено на виокремленні та аналізі ключових проблем, що визначають характер і спрямованість цього процесу в умовах кризових соціокультурних трансформацій

А. Науменко зазначає: «одним із глобальних трендів розвитку сучасної освіти є переорієнтація на дистанційні та змішані форми організації освітнього процесу, що підвищує вимоги до підготовки майбутніх учителів, які повинні володіти не лише традиційними формами і методами організації освітнього процесу, але й бути спроможними до ефективного застосування сучасних цифрових інструментів і технологій змішаного навчання» [3, с. 23].

До того ж «як засвідчила практика останніх десятиліть, науково-технічний прогрес не тільки не розв’язав усіх структурних проблем освіти, зумовлених кризою змісту, цінностей і сенсів, а й породив нові – пов’язані зі зміною соціальних комунікацій, девальвацією гуманістичних орієнтирів, зниженням інтересу до наукового пізнання. Водночас саме цифровізація стала основою для оновлення моделей навчання, збагачення дидактичного

інструментарію, інтеграції новітніх технологій штучного інтелекту та аналітики освітніх даних» [7, с. 9].

Однією з базових проблем саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі є його фрагментарний, несистемний характер (проблема фрагментарності саморозвитку в цифровому освітньому просторі). Цифровий освітній простір пропонує велику кількість ресурсів, платформ, онлайн-курсів, вебінарів, професійних спільнот і неформальних освітніх ініціатив, які не інтегровані в єдину логіку професійного становлення педагога. У результаті саморозвиток набуває епізодичного характеру, залежного від ситуативних інтересів, емоційного стану або зовнішніх стимулів, а не від усвідомлених довгострокових цілей.

Умови кризових трансформацій посилюють цю фрагментарність, оскільки майбутні педагоги змушені адаптуватися до постійно змінюваних вимог, форматів навчання та соціальних обставин. Відсутність стабільності ускладнює вибудовування цілісної траєкторії саморозвитку, а цифрове середовище, замість структурування цього процесу, часто сприяє його розпорошенню.

У цифровому середовищі саморозвиток майбутніх педагогів нерідко зводиться до опанування окремих інструментів, сервісів і технологій (проблема домінування інструментального підходу над ціннісно-смисловим). Такий інструментальний підхід витісняє глибше осмислення педагогічної діяльності як соціокультурної практики, орієнтованої на виховання, формування цінностей і соціальної відповідальності.

В умовах кризових трансформацій спостерігається тенденція до прагматизації освіти, коли пріоритет надається швидким і прикладним результатам, що вимірюються кількістю сертифікатів або технічних навичок. Для майбутніх педагогів це означає зниження уваги до рефлексії власної професійної позиції, педагогічної етики та гуманістичних засад освіти.

Цифрове середовище характеризується надмірною кількістю інформації, що постійно оновлюється та конкурує за увагу користувача (проблема інформаційного перевантаження та поверхневості пізнання). Майбутні педагоги перебувають у ситуації інформаційного перенасичення, що ускладнює процес глибокого осмислення навчального матеріалу й власного професійного досвіду.

У кризових умовах, коли психоемоційні ресурси обмежені, інформаційне перевантаження призводить до зниження здатності до тривалої концентрації, рефлексії та аналітичного мислення. Саморозвиток у таких умовах часто набуває поверхневого характеру, орієнтованого на швидке споживання контенту без його інтеграції в професійну свідомість.

Рефлексія є ключовим механізмом саморозвитку педагога, що забезпечує усвідомлення власних професійних дій, цінностей і мотивів. Проте в цифровому середовищі рефлексивні практики часто витісняються активною онлайн-комунікацією, швидким обміном повідомленнями та орієнтацією на зовнішню оцінку (проблема зниження рефлексивної культури майбутніх педагогів).

Кризові трансформації посилюють цю проблему, оскільки постійна напруга та нестабільність знижують здатність до самоспостереження й осмислення власного досвіду. У результаті саморозвиток майбутніх педагогів втрачає глибину й перетворюється на механічне виконання освітніх вимог.

У цифровому середовищі традиційні уявлення про професію педагога зазнають суттєвих змін (проблема кризи професійної ідентичності). Розмивання ролей, поява нових освітніх форматів і альтернативних професійних моделей ускладнюють процес формування стійкої професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Кризові соціокультурні трансформації посилюють відчуття невизначеності щодо майбутнього педагогічної професії, що негативно впливає на мотивацію до саморозвитку. Відсутність чітких соціальних орієнтирів сприяє формуванню ситуативної ідентичності, не пов’язаної з довгостроковими професійними цілями.

Саморозвиток майбутніх педагогів традиційно ґрунтується на взаємодії з педагогічною спільнотою, наставниками та колегами. Проте в цифровому середовищі ці форми взаємодії часто набувають формалізованого характеру (проблема ослаблення соціокультурної взаємодії та наставництва).

В умовах кризових трансформацій знижується інтенсивність живого професійного діалогу, а цифрові комунікації не завжди забезпечують передачу педагогічного досвіду, цінностей і культурних норм, що обмежує можливості для повноцінної соціокультурної соціалізації майбутніх педагогів.

Тривале перебування в умовах кризових трансформацій призводить до зниження внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку (проблема мотиваційного виснаження та емоційної нестійкості). Майбутні педагоги стикаються з емоційним виснаженням, тривожністю та втратою віри в стабільність професійного майбутнього.

Цифрове середовище в таких умовах часто виконує компенсаторну функцію, відволікаючи від реальних проблем, але не сприяючи глибокому професійному зростанню, що посилює розрив між декларованою потребою в саморозвитку та реальною готовністю до нього, зокрема

Незважаючи на уявну доступність цифрових ресурсів, саморозвиток майбутніх педагогів у цифровому середовищі характеризується нерівністю можливостей (проблема соціокультурної нерівності в цифровому середовищі). Відмінності в культурному капіталі, цифровій компетентності, доступі до якісних освітніх ресурсів і підтримки з боку соціального оточення зумовлюють різні стартові позиції для саморозвитку.

У кризових умовах ця нерівність посилюється, що призводить до маргіналізації окремих груп майбутніх педагогів і обмежує їхні можливості професійного зростання.

Цифрове середовище сприяє формалізації процесів саморозвитку через домінування зовнішніх показників успішності: сертифікатів, рейтингів, кількісних показників активності (проблема формалізації саморозвитку). Для майбутніх педагогів це створює ілюзію професійного зростання без реального внутрішнього розвитку.

В умовах кризових трансформацій формалізація саморозвитку стає способом адаптації до нестабільності, але водночас знижує глибинний сенс педагогічної діяльності як соціокультурної практики.

Сукупність зазначених проблем призводить до втрати цілісності педагогічної культури майбутніх педагогів (проблема втрати цілісності педагогічної культури). Саморозвиток у цифровому середовищі часто відбувається без належного зв'язку з культурними традиціями педагогічної професії, що ускладнює передачу соціокультурного досвіду та формування професійної спадкоємності.

Отже, виокремлені проблеми засвідчують багатовимірність і соціокультурну зумовленість процесу саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі, що в умовах кризових трансформацій набуває системного характеру та потребує подальшого теоретичного осмислення.

Висновки. Проведений аналіз дозволив виявити, що саморозвиток майбутніх педагогів у цифровому середовищі в умовах кризових трансформацій супроводжується комплексом взаємопов'язаних проблем, які проявляються на особистісному, професійному та соціокультурному рівнях.

З'ясовано, що цифрове середовище, виступаючи простором розширених можливостей для професійного зростання, водночас загострює суперечності, пов'язані з фрагментарністю саморозвитку, домінуванням інструментального підходу, інформаційним перевантаженням, зниженням рефлексивної культури та кризою професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Установлено, що в умовах кризових соціокультурних трансформацій зазначені проблеми посилюються під впливом нестабільності освітнього

середовища, зростання емоційної напруги, ослаблення традиційних форм професійної взаємодії та наставництва, що зумовлює зниження мотивації до усвідомленого саморозвитку, формалізацію освітньої активності та втрату цілісності педагогічної культури ще на етапі професійної підготовки.

Аналіз проблем саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі з позицій соціокультурного підходу дає підстави стверджувати, що зазначений процес не може розглядатися виключно як індивідуальна освітня практика. Його характер і спрямованість значною мірою визначаються соціальними, культурними та комунікативними умовами, у яких формується майбутній педагог, а також структурними особливостями цифрового освітнього простору.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень є уточнення структури саморозвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі з урахуванням мотиваційно-ціннісного, рефлексивного, діяльнісного та соціокультурного компонентів у контексті кризових трансформацій.

Література

1. Борзик О., Четаєва Л., Клєба А. Цифрові ресурси як засіб розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Педагогічна академія. 2024–2025. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/376/259/499 (дата звернення: 29.01.2026).

2. Кравченко Ю. Педагогічні пріоритети цифрової трансформації професійної освіти (оглядовий аналіз). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. 2024. Вип. 19. С. 67–94. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741672/ (дата звернення: 29.01.2026).

3. Науменко Н. Цифровізація освіти в умовах воєнного стану :. дис. … д-ра філософії: спец. 011 Освітні, педагогічні науки. 2025. URL: https://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2025_Naumenko/Naumenko_diser_pas.pdf (дата звернення: 29.01.2026).

4. Овчарук О. Цифрова компетентність вчителя 2025: формуючи майбутнє освіти : збірник матеріалів / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745886/ (дата звернення: 29.01.2026).

5. Репко І. П., Савченко Л. Л., Кобзар Ю. В. Національна ідентичність студентської молоді: теоретичні та практичні аспекти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2025. Вип. 84. С. 452–468. URL: https://periodicals.karazin.ua/education/article/view/26206/23822 (дата звернення: 29.01.2026).

6. Спірін О. М. Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ : монографія / за ред. О. М. Спіріна [та ін.]. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744025/ (дата звернення: 29.01.2026).

7. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання. Київ : ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського НАПН України, 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746127/1/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf (дата звернення: 29.01.2026).

References

1. Borzyk, O., Chetaieva, L., & Klieba, A. (2024–2025). Tsyfrovi resursy yak zasib rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Digital resources as a means of developing professional competence of future primary school teachers]. Pedahohichna akademiia – Pedagogical Academy. Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/download/376/259/499 [in Ukrainian].
2. Kravchenko, Yu. (2024). Pedahohichni priorytety tsyfrovoi transformatsii profesiinoi osvity (ohliadovyi analiz) [Pedagogical priorities of digital transformation of professional education (review analysis)]. Analitychnyi visnyk u sferi osvity y nauky – Analytical Bulletin in the Field of Education and Science, 19, 67–94. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741672/ [in Ukrainian].
3. Naumenko, N. (2025). Tsyfrovizatsiia osvity v umovakh voiennoho stanu [Digitalization of education under martial law]: Extended abstract of PhD dissertation (Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences). Retrieved from https://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2025_Naumenko/Naumenko_diser_pas.pdf [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O. (Ed.). (2025). Tsyfrova kompetentnist vchytelia 2025: formuiuchy maibutnie osvity [Teacher digital competence 2025: shaping the future of education]. Kyiv: ITC of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745886/ [in Ukrainian].
5. Repko, I. P., Savchenko, L. L., & Kobzar, Yu. V. (2025). Natsionalna identychnist studentskoi molodi: teoretychni ta praktychni aspekty [National identity of student youth: theoretical and practical aspects]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of Engineering and Pedagogical Education, 84, 452–468. Retrieved from https://periodicals.karazin.ua/education/article/view/26206/23822 [in Ukrainian].
6. Spirin, O. M. (Ed.). (2024). Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh naukovo-osvitnikh seredovyshch [Digital transformation of open scientific and educational environments]: monohrafiia. Kyiv: ITC of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744025/ [in Ukrainian].
7. Tsyfrovizatsiia osvity i nauky v period rosiisko-ukrainskoi viiny ta vidnovlennia Ukrainy. (2025). [Digitalization of education and science during the Russian-Ukrainian war and Ukraine's recovery]: review edition. Kyiv: V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of NAES of Ukraine. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746127/1/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.2.016:[781.63.087.68:784.9:784.4(=161.2=581)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2052-2063

Коваленко Інна Григорівна кандидат педагогічних наук, професор, УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0003-2424-2725

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАГІСТРІВ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ТА КИТАЙСЬКОГО СПІВАЦЬКОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті досліджуються деякі аспекти формування вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування засобами українського та китайського співацького мистецтва у вищих закладах освіти України.

Було проаналізовано відмінності співацьких традицій України і КНР, доведено, що використання українського і китайського співочого матеріалу є важливим чинником у процесі обміну культурними надбаннями України та Китаю, що слугує збагаченням співацького досвіду магістрантів з КНР.

У статті розкрито такі дефініції як «навички», «вокально-слухове сприйняття», «вокальний слух» та їх функції. Було виокремлено важливі для майбутніх хормейстерів вокально-слухові навички, а саме: звуковедення, артикуляція, слуховий контроль, співацьке дихання, емоційна виразність виконання.

Сформованість вокально-слухових навичок розглядаються автором з позиції порівнювання реального співу хорового колективу зі звучанням, що сформовано у свідомості керівника хорового колективу, як процеси регулювання, коректування невідповідності співу хорового колективу еталонному звучанню, прогнозування кінцевого звучання, як необхідні складові компетентнісних характеристик, сформованість яких свідомо цілеспрямовується на діагностику, аналіз та корекцію. як власного співу, так і співу кожного окремого співака хорового колективу і хору цілому.

Автором визначено структурні компоненти формування вокально-слухових навичок у магістрів з хорового диригування, а саме: мотиваційно-спрямовуючий, навчально-інформативний, художньо-операційний та обґрунтовується їх взаємозалежність та взаємопов’язаність.

Мотиваційно-спрямовуючий компонент характеризується зацікавленістю вокально-хоровою діяльністю майбутніх хормейстерів.

Навчально-інформаційний відображає стійку потребу магістрів з хорового диригування в опануванні теоретичними знаннями та оптимальному їх використаннюу в роботі з хоровим колективом.

Художньо-операційний компонент базується на готовності практично здійснювати вокально-хорову діяльність на базі сформованості вокально-слухових навичок.

Ключові слова: магістр з хорового диригування, вокально-слухові навички, структурні компоненти, українське та китайське співоче мистецтво.

Kovalenko Inna Grygorivna PhD in Pedagogical Sciences, Prof., Department of Theory and Methodology of Musical Education, Choral and Conducting of Avdievsky Arts Faculty at Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-2424-2725

THE FORMATION OF VOCAL AND AURAL SKILLS OF MASTER'S STUDENTS IN CHORAL CONDUCT USING UKRAINIAN AND CHINESE VOCAL ARTS

Abstract. The article examines key aspects of the formation of vocal-aural skills of master's students in choral conducting using Ukrainian and Chinese vocal traditions in higher education institutions in Ukraine.

The differences between the singing traditions of Ukraine and the People's Republic of China (PRC) are analysed. It is demonstrated that the integration of Ukrainian and Chinese vocal material is a significant factor in the process of cultural exchange between Ukraine and China, thereby contributing to the enrichment of the singing experience of master's students from the PRC.

The article clarifies definitions such as "skills," "vocal-aural perception," and "vocal hearing," as well as their functional roles. Core vocal-aural skills essential for future choirmasters are identified, including sound production, articulation, auditory control, singing breathing, and emotional expressiveness.

The author considers the formation of vocal-aural skills from the perspective of comparing the actual singing of a choral ensemble with the auditory model formed in the consciousness of the choral director. This comparison is understood as a set of processes involving regulation, correction of discrepancies between the choir's performance and a reference sound, and anticipation of the final sonic outcome. These processes are regarded as necessary components of competence-based characteristics, whose formation is consciously directed toward diagnosis, analysis, and correction of both the conductor's own singing and that of each individual chorister, as well as the choir as a whole.

The structural components of vocal-aural skill formation are defined as motivational-directive, educational-informative, and artistic-operational, and their interdependence is justified.

The motivational-directive component reflects future choral conductors' sustained interest in vocal-choral activity.

The educational-informational component indicates master's students' ongoing need to acquire theoretical knowledge and apply it effectively with choral ensembles.

The artistic-operational component is grounded in readiness to implement vocal and choral activity, based on developed vocal and aural skills.

Keywords: master's students in choral conduct, vocal and aural skills, structural components, Ukrainian and Chinese vocal material.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення постає необхідність впровадження новітніх технологій, сучасних підходів, активних засобів до навчання з одночасним відходом від репродуктивних методів навчання з метою виховувати свідоме ставлення до навчання щодо оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками.

Здобування вищої мистецької освіти в Україні приваблює іноземних студентів з КНР, незважаючи на складну ситуацію, пов'язану з війною. Особливий інтерес китайських студентів викликає навчання вокальному і хоровому мистецтву, адже ці види мистецтва набувають все більшої затребуваності на ринку праці у Китаї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вокальна, вокально-хорова підготовка ретельно досліджувалася такими українськими вченими як С. Маруфенко, Г. Стасько, Ю. Юцевич та багатьма іншими, що приділяли увагу підготовці майбутніх спеціалістів саме з позиції формування вокальних умінь і навичок. Наукові дослідження сучасних молодих вчених з КНР (Вей Лімін, Ван Чаовень, Чжан Няньхуа і інш.) доводять актуальність дослідження вокально-хорових традицій та вокально-хорової культури КНР, процес інтеграції китайського вокального мистецтва у європейський мистецький простір.

Метою статті ми визначили розкрити деякі аспекти формування вокально-слухових навичок у іноземних магістрів з хорового диригування, що недостатньо висвічувалося в наукових доробках українських і китайських дослідників.

Виклад основного матеріалу. Навчання майбутніх хормейстерів потребує спеціальних фахових знань, оволодіння мануальною диригентською технікою та практичними навичками роботи з хоровим колективом. Диригент хору повинен вміти діагностувати і корегувати звучання як хору

цілому, так і хорової партії, кожного співака хорового колективу окремо. Підготовка магістрів з хорового диригування включає ряд фахових дисциплін: хорове диригування, практикум роботи з хоровим колективом, хоровий клас, методика викладання диригування, хорознавство та багато інших. Необхідно зазначити при цьому, прогалиною, на наш погляд, є недостатня вокальна підготовка магістрів з хорового диригування. Ця дисципліна не запланована навчальним планом, а здійснюється лише при навчанні студентів у бакалавраті. Тому, як показує практика роботи з магістрантами з КНР, спостерігається певний розрив у сформованості саме вокально-хорових навичок між тими, що поступили в магістратуру після закінчення бакалаврату в Україні, і тими, що приїхали на навчання в магістратуру безпосередньо після закінчення бакалаврату в КНР. Що стосується останніх, то більшість з них майже не мають досвіду співу в хоровому колективі і, як слідок того, спостерігається нерозвиненість вокально-хорових навичок, що суттєво негативно відбивається на практичну діяльність з хоровим колективом. Практична робота з хором потребує від фахівців вміння працювати над усіма видами хорової звучності: хоровим строєм, ансамблем, якістю вокального звуку. Керівник хору має бути здатним особисто продемонструвати спів хорової партії, вміти коректувати співаків, виправляти їх недоліки для досягнення правильного інтонаційного звучання в хорі, а також мати сформованими навички вокально-слухового контролю як найважливішими для майбутньої практичної діяльності з хоровим колективом.

Ми поставили собі за завдання розглянути і дослідити процес формування вокально-слухових навичок майбутніх керівних хорових колективів як важливу складову фахової підготовки.

Ґрунтовні наукові розробки в цьому напрямку належать дослідженням О. Маруфенко [2], де формування вокально-слухових навичок розглядаються в контексті поняття «вокальний слух». Вокальний слух, на думку вченої, слушно розглядається як складне інтеграційне особистісне утворення з позиції фізіології, психології, біоакустики, нейрофізіології, фізики, а також з позиції вокального мистецтва. Дослідниця спирається на позицію вченого О. Ростовського, де він вважає сприйняття музики своєрідною системою, в якій взаємодіють функції елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи [3, 39-40].

Відомо, що музичний слух характеризується звуковисотними характеристиками, відчуттям гармонії, динамікою і може бути поділений за тембральними характеристиками слуху (фортепіанний, вокальний, оркестровий, хоровий), мати відмінності у слуховому сприйнятті людини. Тому, на наш погляд, формування вокального слуху для майбутнього керівника

хорового колективу набуває актуальності і має величезний вплив на успішність його майбутньої хормейстерської діяльності.

На думку вченого Ю. Юцевича [7], однією з найважливіших навичок успішності у вокальній діяльності є розвиненість вокального слуху, що доцільно розглядається у взаємодії діагностувальної, корекційної та прогностичної функцій. Слушним є ствердження, про те, що вокальне звукобудування не можливе від слухових, зорових та резонаторних процесів, шо при правильному співі дозволяє коректувати співацький процес, формувати взаємодію комплексу відчуттів і рефлективних процесів і, таким чином, забезпечує оволодіння навичкою вокального слуху. Ми погоджуємося з твердженням дослідника, що вокально-слухові навички можна розглядати як результат взаємодії фізіологічної та аналітичної складових, де йде процес залучення слухових, зорових, мовних, рухових аналізаторів, а також як процес взаємодії акустичних, вібраційних, рецепторних характеристик. Ю.Юцевич розглядає вокальний слух як інструмент вокально-педагогічної майстерності, як навичку, необхідною для здійснення вокальної діяльності.

О. Маруфенко [2], вважає вокальний слух необхідною професійною якістю, без якої процес навчання співацького процесу стає неможливим. На нашу думку, вокальний слух має величезний вплив на вміння співати, діагностувати, контролювати процес голосоутворення особистості.

Безперечно, формування вокально-слухових навичок є процесом суб'єктивним, багатокомпонентним, взаємопов'язаним. Процес формування вокально-слухових навичок необхідно досліджувати з позицій сучасних наукових досягнень та визначати шляхи і методи формування їх у майбутніх хормейстерів.

Сприймання звуку з позиції фізичного феномену розглядається як тривалість, урахування обертонових характеристик з одного боку, а з іншого боку як індивідуальну здатність сприймати звук, спираючись на фізіологію і попередній досвід. При підготовці магістрів з хорового диригування необхідно домагатися від них активного сприйняття звуку, що включає в собі здатність коректувати якість вокального звуку, керування процесом звукобудування, потребу уникати пасивної форми сприйняття звуку, яку можна розглядати лише у якісті підґрунтя з боку фізіології щодо формування свідомих вокально-слухових навичок. Отже, активне ставлення до формування вокального слуху не може бути за рахунок автоматичного сприйняття як, наприклад, пасивна форма формування вокального слуху. У процесі формуванні вокального слуху як вокально-слухової навички магістрів з хорового диригування, ми намагаємся зробити його педагогічно керованим і свідомим, враховуючи особисто-зорієнтований, індивідуальний

підхід до навчання майбутніх хормейстерів. Активне ставлення до формування вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування обумовлюється свідомим використанням знань, умінь у навчально-педагогічному процесі і має декілька складових, а саме: вивчення фізіологічної природи голособудування і звукосприйняття, урахування попереднього рівня музичної освіти та психофізіологічних характеристик студентів.

Вважаємо за доцільним зупинитися на визначення поняття «навичка» з позиції філософії та психології. У філософії «навичка» [6] визначає цю дефініцію як результат тривалого повторення автоматичних, без потреби свідомої регуляції, елементів та їх контролю. Автоматизація дії, що обумовлює певні результати без контролю має спрямовуватися на досягнення конкретної поставленої мети. Дійсно, вокально-слухові навички – це більш складне утворення, сутність і ступінь складності якої ми в деяких аспектах і розглядаємо у цій статті. Отже, навичка об'єднує в собі фізіологічні і психологічні характеристики, що веде до рефлекторних зв'язків у корі головного мозку і тісно пов'язана з індивідуальними особливостями особистості, її компетентісними характеристиками.

Аналіз наукової літератури довів, що сформованість вокального слуху дозволяє успішно вести практичну хормейстерську діяльність. Ми повністю поділяємо думку Ю.Юцевича, який представляє у своїх доробках процес формування вокально-слухових навичок у вигляді схеми ЦНС – ГА – ВС – ЦНС – ГА – ГА [7], де ЦНС – центральна нервова система, ГА – голосовий апарат, ВС – вокальний слух. Взяв за основу доробки вченого, ми розглядаємо функціональну вокально-слухову навичку з позиції порівнювання реального співу хорового колективу зі звучанням, що сформовано у свідомості керівника хорового колективу, як процес регулювання, коректування невідповідності співу хорового колективу еталонному звучанню, навичку діагностування і прогнозування кінцевого концертного виконання хорового твору.

Спів як фізіологічне явище, не може існувати без залучення тілесної організації процесу звукобудування. У процесі вокальної діяльності у співаків відбуваються слухові, зорові, резонаторні відчуття, що можуть бути здійсненні при правильному співі за умови свободи певних м'язів. Необхідним і важливим завданням викладача постає спрямувати увагу студентів на внутрішні відчуття фізіологічних процесів при навчанні співу. Таким чином, взаємозв'язок комплексу відчуттів і рефлективних процесів визначають рух голосового апарату, за рахунок чого здійснюється координація сенсомоторики та впливу на розвиток вокального слуху.

Вокально-слухові навички магістрів з хорового диригування є необхідною професійно-важливою компетенцією, що безпосередньо

впливає на звучання хорового колективу завдяки багаторазовому повторенню та відпрацюванню складових співацького голосоутворення, приводять до еталоного співу хорового колективу. Відпрацювання вокально-слухових навичок майбутніх хормейстерів складає систему свідомих цілеспрямованих дій на діагностику, аналіз, корекцію власного співу, співу кожного окремого співака хорового колективу, а також співу хору в цілому.

Розглянемо вокально-слухові навички, що, на нашу думку, доцільно відпрацьовувати з майбутніми хормейстерами, магістрами з хорового диригування. Ми вважаємо ефективною роботою над такими вокально-слуховими навичками, що можуть бути діагностуванно хормейстером та які можна тренувати і коректувати. До них ми відносимо навичку контролювання над співацькою поставою, що, безумно, впливає на якість звуку, співацького дихання, оволодіння різними видами атаки звуку і співочої опори, навички використання співаками резонаторів. У іноземних студентів, а саме студентів з КНР спостерігається дуже відкрита манера звукобудування. Процес вирівнювання голосних, округлення звуку, навичка приєднання приголосного звуку до наступного складу викликає значні складнощі у роботі та потребує автоматичного відпрацювання у відповідності до стилю конкретного хорового твору.

Підготовчий етап роботи над хоровим твором з боку хормейстера невід'ємно пов'язане з інтерпретацією, роботою над свідомим аналізом розкриття авторського задуму. Співаки, отримавши базові вокально-слухові навички відтворюють хоровий твір, контролюють спів, поєднав технічні і художні задачі. Співаки мають бути навчені контролювати роботу різних видів рецепторів (м'язових, вібраційних, резонаторних, слухових, тощо). Важливим для хормейстера є навички діагностувати недоліки співу, аналізувати та прогнозувати складнощі, що виникають у процесі співу, вміти коректувати звучання хорової партії, всього колективу і окремого співака колективу. Прогностична функція хормейстера полягає на підтягування звучання конкретного хорового колективу до ідеального звучання, спираючись на технічні можливості співаків, а також на інтелектуальний потенціал колективу. Звісно в роботі з хоровим колективом іноземних студентів ми базуємося на традиції європейського звучання, при який необхідно співати в єдиній манері, у прикритій манері звукобудування, на опорі, вміти коректувати спів хорового колективу з саме з цих вимог.

Для ефективної роботи з хором іноземних студентів і магістрантами-іноземцями з КНР необхідно виявити специфіку, розбіжності між китайською і українською співацькою школою. Українська співацька культура, українська вокальна школа викликає інтерес іноземних студентів, адже в цьому закладені і спостерігаються процеси асиміляції східних і

європейських культур, їх узагальнення. Вважаємо за необхідним розглянути мистецькі співочі традиції Китаю з метою розуміння оптимальних шляхів формування вокально-слухових навичок у іноземних студентів. У КНР спів, музичний супровід та хореографія мають тенденцію до інтеграції на відмінність від українського співочого мистецтва. У китайській культурі спостерігаємо поєднання слова, жесту, звуку, в той же час в українській культурі тенденція до самостійного розвитку кожного виду мистецтва окремо. Історично у КНР склалася тенденція до взаємодії вокальної школи з іншими художніми напрямками. Стародавня китайська класична мистецька школа більш емоційно статистична у порівнянні з народною піснею, шо відображає повноту життєвих відчуттів. Китайська народна пісня має широкий діапазон, як правило, пентатонічний лад, рух не поступовий як в українському народному мелосі. Проникнення у народний мелос розмовного жанру, мовного наспіву, інтонаційна відмінність вимови слова, що несе інший зміст є специфікою саме китайського вокального мистецтва. Притаманність у китайському співочому мистецтві інтонації вгору та вниз дозволяє іноземним студентам з КНР бути більш гнучкими в оволодінні вокально-слуховими навичками порівняно з українськими студентами і дозволяє дуже швидко опановувати український мелос, незважаючи на мовний бар'єр і недостатню обізнаність української мови. Китайська народна пісня відображає різні життєві ситуації, уподобання, настрої. Значний пласт народної пісенності Китаю. був присвячений трудовим процесам, де основна складова належала метро-ритмічним формулам, що відображало діяльність будівельників і веслярів. Багато пісень у китайському пісенному мелосі присвячено вівчарам, природі Китаю, де текст і мелодія давало уявлення слухачам про велич і красу китайських краєвидів. Народні пісні, що розкривали трудові процеси поступово змінювалися на музично-поетичні композиції. Перші збірки народних пісень, були оформлені мислителем і філософом Конфуцієм, а більшість з них з характерним широким діапазоном підкреслювали національну самобутність народного китайського мелосу. Вокальна музика, за уявленням у стародавньому Китаї, мала величезний вплив на різні явища у житті. Великого значення набували пісні, що виконувалися виключно дівчатами та жінками. Ці пісні стосувалися процесу прядіння, вишивання, зборами чаю та фруктів. Пісня ставала своєрідним організуючим початком, допомагала зробити трудовий процес більш керівним. За допомогою ритму, рухи жінок пов'язувалися з піснею, спів відрізнявся виразністю та емоційністю. У порівнянні з українськими народними пісенними традиціями, для китайського пісеннного мистецтва характерне більш сольне виконання, хоча і зустрічалися виконання невеличкими вокальними

ансамблями. Китайські народні пісні, як правило, виконувалися у високому регістрі з характерною національною дзвінкістю.

В умовах сьогодення, перед китайським пісенним мистецтвом одним з пріоритетних задач є вивченням та збереженння народнопісенної творчості.

У провідних китайських університетах (Пекін, Шанхай, Шандунь, Сичуань) студенти оволодівають співацьким мистецтвом, формують вокально-слухові навички, вивчають інші дисципліни митецького напрямку з метою надбанням вокальної майстерності. Останнім часом ми спостерігаємо у китайської молоді вмотивованість вчитися в України саме на освітньо-кваліфікаційному рівні магістратури і оволодівати українськими співацькими традиціями, студенти опановують традиції виконання українських народних пісень, оволодівають, таким чином, європейською. манерою співу, аналізувати спільність та відмінність народнопісенної творчості двох країн. Проаналізував учбовий репертуар китайської хорової музики, можна зробити висновок, що зараз з'являються сучасні багатоголосні обробки китайських народних пісень, спираючись на традиції європейської хорової школи, поєднуючи національні традиції китайської пісенної творчості та досвід класичної європейської музики. Китайські композитори, спираючись на досвід європейської хорової школи, намагаються не втратити національні особливості китайського співочого мистецтва.

Досліджуючи процес формування вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування, необхідно визначити структурні компоненти.

На нашу думку, доцільними вважаємо *мотиваційно-спрямовуючий, навчально-інформаційний, художньо-операційний* компоненти.

Мотиваційно-спрямовуючий компонент

Як відомо провідна роль у будь-якій діяльності належить мотивації. Український вчений і педагогом І. Бех зазначає, що мотивація приводить до фахового зростання, і, таким чином, визначає детермінацію діяльності особистості [1]. Завданням викладача вищої школи постає мотивувати, заохочувати, спрямовувати магістрів з хорового диригування на практичну діяльність, на вокально-хорову роботу з хором, формувати потребу у позитивному ставленні щодо формування вокально-слухових навичок. Досвід більш 20 річної роботи з іноземними студентами і магістрантами з хорового диригування дає право стверджувати, що у китайських студентів існує хибне уявлення щодо пріоритету мануальної диригентської техніки над сформованістю навичок відпрацювання вокально-хорової звучності в колективі. Тому ми приділяємо увагу саме мотиваційно-спрямовуючому компоненту, що характеризується зацікавленістю до вокально-хорової

діяльності майбутніх хормейстерів, стійкою особистою установкою на потребу працювати з хоровим колективом і досягати певних успіхів у хормейстерській діяльності. Спрямування зусиль на поглиблення знань з теорії вокального і хорового мистецтв, готовність змінюватися, бути гнучким, вміти регулювати потреби і установки край важливі для становлення майбутнього хормейстера. При роботі з магістрами з хорового диригування необхідно мотивувати аналізувати і брати у репертуар найкращі зразки хорового мистецтва українського, світового і хорового мистецтва КНР. Мотиваційно-спрямовуючий компонент сприяє зацікавленістю майбутніх хормейстерів опановувати вокально-слуховими навиками, працювати з хоровими колективами, досягати творчої майстерності.

Навчально-інформаційний компонент

Формування вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування невід'ємно пов'язані з опануванням теоретичними знаннями. Необхідним є певний рівень знань не тільки музичних дисциплін (теорія музики, сольфеджіо), а і розуміння, фізіології, психології, теорії звукобудування. Враховуючи це, наукові доробки О. Стахевича [5] свідчать про те, що навчання співочому мистецтву спираються не тільки на дослідження суміжних наук, але і на власні теоретичні дослідження процесу постановки голосу та теорії голосового звукобудування. Процес цей важливий і сприяє більш успішному оволодінню навичками аналізу, діагностування та корегування співу. Необхідно створювати на репетиціях з хорового класу певні умови щодо успішного сприйняття теоретичних знань та оптимального їх засвоєння. Наукові доробки Т .Смирнової [4] доводять, що відпрацювання вокально-хорових та вокально-слухових навичок зокрема, сприяє розвитку музичних здібностей та інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців.

Таким чином, формування вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування процес усвідомлений, тривалий, де теоретичні знання грають важливу і провідну роль.

Художньо-операційний компонент базується на готовності практично здійснювати вокально-хорову діяльність на базі сформованості вокально-слухових навичок на достатньому рівні. Ми розглядаємо такі вокально-слухові навички як звуковедення, артикуляція, співацьке дихання, слуховий контроль та спроможність емоційно виразно виконувати твір. Відомо, що діапазон голосу, його тембральна окраска, обертонова палітра, польотність голосу, наявність високої співочої форманти, чіткість вимови тексту, тобто дикція, характеризують індивідуальні властивості співочого голосу і є результатом сформованості вокально-слухових навичок. Володіння вокально-слуховими навичками сприяє свідомому і більш ретельному

аналізу інтерпретації музичного твору. Навички емоційного відтворення твору, осмислення тексту, смислові акценти тексту є необхідними для майбутнього керівника хорового колективу.

Слуховий контроль як одна з найважливіших вокально-слухових навичок майбутнього хормейстера, повинна спиратися на слухові уявлення. Диригент повинен уявляти кінцевий результат звучання свого хорового колективу, виходячи з рівня музичної підготовки, складу, рівня підготовленості до вокально-хорової діяльності. Взаємодія уявлення еталонного звучання хору з конкретними навичками регуляції хорового звучання визначає навички корегуючих дій і навички слухового контролю. Потрібно формувати навички слухової уваги, діагностики співочого звуку хору, навички роботи над тембральним забарвленням хорових партій,

Важливим пластом роботи хормейстера є *дикційне відпрацювання тексту*, навичка чітко проговорювати та контролювати вимову слів, Звісно, працюючи з іноземними студентами, робота над дикцією представляє певну складність, адже потрібно більше часу над відпрацюванням українського тексту. У більшості студентів з КНР відсутній у вимові приголосний звук «Р», тому робота над українським текстом потребує певних методичних прийомів. У роботі з китайськими студентами необхідно відпрацьовувати вміння округлення голосних. Адже багато студентів звикли співати у відкритій манері співу. Треба вимагати єдиної округлої манери співу всіх голосних, вміння знаходити близьку і високу вокальну позицію та уміння зберігати певний рівень положення гортані у процесі співу. Особливої уваги потребує навичка максимально розтягувати голосні та коротко вимовляти приголосні та перенос приголосних з одного складу до наступного.

Робота над навичками *співацького дихання* включає звертання уваги над правильною співацькою установкою, правильну роботу дихальних органів, відпрацювання атаки звуку, економного поступового видоху, навички розподіляти і регулювати дихання по музичній фразі. Окремої уваги потребує уміння посилювати чи зменшувати динаміку звуку, що теж досягається відпрацюванням певними засобами і вправами.

Висновки. Отже, у пошуку методів формування вокально-слухових навичок у магістрів з хорового диригування з КНР, ми спираємося на співочі традиції України та КНР, що допомагає зробити цей процес більш ефективним і цілеспрямованим, стає допоміжним засобом збереження культурних традицій та національного мелосу двох країн.

Фахова підготовка іноземних магістрів з хорового диригування заходиться потребує ретельного опанування вокально-слуховими навичками та використання ефективних методів у майбутній практичній діяльності з хоровим колективом. Опанування китайським і українським

пісенним мистецтвом вимагає глибокого розуміння історичних витоків, проникнення у змістовну складову вокально-хорового твору, в його образно-емоційний зміст, що є вкрай важливим при навчанні іноземних студентів у вищих мистецьких закладах України. Цей процес сприяє обміну досвідом та об'єднанню вокально-хорових досягнень та традицій України та КНР. Підсумовуюче вищезазначене, сформованість вокально-слухових навичок магістрів з хорового диригування, майбутніх керівників хорового колективу є необхідною професійно-важливою компетентністю, що обумовлює успішність майбутній практичній роботи з хоровим колективом.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.- метод. Посібник/І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

2. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. … канд. пед. наук / Маруфенко Олена Вікторівна. – Київ, 2006. – 265 с.

3. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

4. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика): Навчальний посібник. – Харків: ХДПУ, 2000. – 180 с.

5. Стахевич А.Г. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике. – Сумы, 1990. – 45 с.

6. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

7. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – К.: ІЗМИ, 1998. – 160 с.

References:

1. Bekh, I.D. (1998). Osobystisno zorientovane vykhovannya [Learner-centered education]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

2. Maruphenko, O.V. (2006). Formuvannya vokalno-slukhovykh navychok maibutn'oho vchytelya musyki [Formation of Vocal and Aural Skills of Future Music Teachers]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

3. Rostovs'ky, O.Ya. (1997). Pedagogika muzychnogo spryimannya [Pedagogy of music perception]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

4. Smirnov, T.A. (2000). Choroznavstvo (istoria, teoria, metodika) [Choral studies (history, theory, methodology)]. Khakiv: ChDPU [in Ukrainian].

5. Stakhevich, A.G. (1990). Teoreticheskie osnovy protsessa postanovki holosa v vokal'noi pedagogike [Theoretical Foundations of Voice Training in Vocal Pedagogy]. Sumy. [in Ukrainian].

6. Shinkaruk, V.I. (Eds.) (1986). Filosofs'kyi slovnyk [Philosophical Dictionary]. Kyiv: URE [in Ukrainian].

7. Yutsevich, Yu.Ye. (1998). Teoria i metodika rozvytku spevatskoho holosu [Theory and Methodology of Vocal Development]. Kyiv: IZMY [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.147 : 37.022 : 37.011.3-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2064-2075

Койчева Тетяна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-5518-4260

Чорний Олександр Сергійович здобувач наукового ступеня доктора філософії, аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0003-1502-4689

ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ВИМІРАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Анотація. Мета статті полягала у висвітленні сучасних інтерпретацій категорії «предметно-методична компетентність учителя» та специфікації системної методології в її розумінні.

За результатами аналізу наукових джерел встановлено, що імплементація стратегічних напрямів удосконалення освітньої політики вимагає зміщення акцентів у парадигмі розвитку педагогічної майстерності вчителів початкової, базової та профільної школи. Водночас соціально-політичні умови, зумовлені контекстом воєнних дій та пріоритетністю забезпечення нормативно врегульованого середовища навчання, детермінують трансформацію інституційної методичної та дидактичної основи професіоналізму фахівця освіти. Предметно-методична компетентність педагога представлена у дослідженні інтегративним динамічним конструктом, що віддзеркалює єдність: знань про змістове наповнення, методологію розвитку, міждисциплінарну синтетику та сучасний контекст певної освітньої галузі (предмета, дисципліни); уміння добирати, алгоритмізувати, оптимізувати навчальний матеріал за допомогою релевантних організаційних форм; здатності учителя правильно визначати предметний зміст і послідовність (логіку) його опрацювання (вивчення) учнями з урахуванням вимог типових освітніх програм; спроможність сформувати уявлення учнів про освітню галузь; здатність знаходити оптимум у застосуванні різних дидактичних прийомів, конструювати хід уроку відповідно індивідуальним особливостям учнів; активізовувати внутрішні психологічні механізми – активність, емоційність, комунікативність.

Доведено, що дидактичний сегмент предметно-методичної компетентності вчителя забезпечує його здатність застосувати всю палітру знань з предмета, запропонувати учням варіанти розв'язку навчальних завдань, дібрати низку проблемних ситуацій навчального характеру, що забезпечують органічне засвоєння учнями матеріалу дисципліни.

Визначено, що методична складова предметно-методичної компетентності вчителя забезпечується його здатністю знаходити оптимум у застосуванні різних дидактичних прийомів, конструювати хід уроку відповідно індивідуальним особливостям учнів, активізовувати внутрішні психологічні механізми – активність, емоційність, комунікативність. Методичний сегмент також фіксує педагогічний світогляд спеціаліста, його здатність наслідувати педагогічним традиціям, інноваційне мислення, педагогічну інтуїцію.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність учителя, педагогічна компетентність учителя, фахова компетентність учителя, професіоналізм педагога, професійна діяльність учителя НУШ, професійно-педагогічна діяльність, професійні вміння та професійні функції сучасного вчителя, компетентнісний підхід в освіті, предметно-методична компетентність учителя, дидактичні вміння вчителя, методичні вміння вчителя, системний підхід в освіті, системна методологія.

Koycheva Tetyana Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy, The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-5518-4260

Chornyi Oleksandr Doctor of Philosophy (PhD) degree holder, Department of Pedagogy, The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0009-0003-1502-4689

SUBJECT-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER WITHIN THE DIMENSIONS OF A SYSTEMIC APPROACH IN EDUCATION

Abstract. The purpose of the article is to highlight modern interpretations of the category "subject-methodological competence of a teacher" and to clarify the systemic methodology underlying its conceptualization. Based on the analysis of the research literature, it was established that the implementation of strategic directions for improving educational policy requires a shift in emphasis in the

paradigm of developing pedagogical skills in teachers of primary, basic and specialized schools. At the same time, the socio-political conditions formed by the context of military operations and the priority of ensuring a normatively regulated learning environment determine the transformation of the institutional methodological and didactic foundations of educational professionalism.

The subject-methodological competence of a teacher is presented in the study as an integrative dynamic construct that reflects the unity of: knowledge about the content, development methodology, interdisciplinary synthesis and the modern context of a certain educational field (subject, discipline); the ability to select, algorithmize and optimize educational material using appropriate organizational forms; the teacher's ability to correctly determine the content of the subject and the sequence (logic) of its processing (study) by students in accordance with the requirements of typical educational programs; the ability to form students' understanding of the educational field; the ability to find the optimum in the application of various didactic techniques, to design the course of the lesson in accordance with the individual characteristics of students; and also to activate internal psychological mechanisms, such as activity, emotionality and communicativeness.

It has been demonstrated that the didactic segment of subject-methodical competence provides the teacher's ability to apply the entire range of subject knowledge, offer alternative solutions to educational tasks and choose a range of problematic educational situations that contribute to the organic assimilation of disciplinary material by students. The methodological component of subject-methodical competence is determined by the teacher's ability to find the optimum in the use of various didactic techniques, design the structure of the lesson in accordance with the individual characteristics of students and activate internal psychological mechanisms - activity, emotionality and communicativeness. The methodological segment also reflects the teacher's pedagogical worldview, his ability to adhere to pedagogical traditions, innovative thinking and pedagogical intuition.

Keywords: competence, professional competence of a teacher, pedagogical (specialized) competence of a teacher, professionalism of a teacher, professional activity of a teacher of the New Ukrainian School, professional and pedagogical activity, professional skills and functions of a modern teacher, competency-based approach in education, subject-methodological competence of a teacher, didactic skills of a teacher, methodological skills of a teacher, systemic approach in education, systemic methodology.

Постановка проблеми. Не зважаючи на соціальну кризу, викликану всесвітньою пандемією, військовим станом, гуманітарними деструкціями,

система освіти в Україні зберігає стабільність, протистоїть негативним факторам, впевнено рухається у бік європейської освітньої моделі.

Одним з найвагоміших результатів діяльності профільного міністерства та всієї академічної спільноти (педагогічні колективи, інноватори та розробники сучасних освітніх парадигм, науковці-педагоги, методисти-практики) можемо назвати затвердження у серпні 2024 року Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (далі – Професійний стандарт)[6], що зафіксував симетричні до європейських освітніх систем напрями підготовки майбутніх учителів в Україні. Насамперед, документ чітко визначає низку компетентностей (репрезентованих на наскрізними шифрами та профільною варіатизацією), що детермінують професіоналізм сучасного вчителя нової української школи. Водночас, дотримання Державою зобов'язань перед європейськими партнерами щодо модернізації освітньо-кваліфікаційних вимог до фахівців передбачає імплементацію Концепції Нової Української школи (далі НУШ) в повному обсязі в усі ланки шкільної системи. Відтак, потребує пильної уваги необхідність співставлення та уніфікації система компетентностей, заявлена у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти як ключова та алгоритм організації освітнього простору відповідно формули НУШ. Крім того, проблема актуалізується труднощами, що відчувають молоді вчителі в контексті підготовки до роботи в сучасній школі, яка наразі трансформується відповідно вимогам суспільства та параметрам освітніх реформ.

Розв'язати проблему вдосконалення підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності в закладах освіти нового європейського типу допоможе звернення до потенціалу предметно-методичної компетентності педагога, що віддзеркалює систему методичних, дидактичних, дисциплінарно-варіативних умінь фахівця освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будучі відносно новою та малодослідженою категорією науково-педагогічного дискурсу, предметно-методична компетентність наразі знаходиться у фокусі уваги дослідників, адже запропонована у Професійному стандарті лексична інтеграція двох характеристик («предметна» та «методична») не є поширеною для традиційних педагогічних інтерпретацій різних видів компетентності вчителя.

Науковці О. Бартків, В. Антонюк, А. Сільчук[1], Н. Шатайло[11] звертаються до загальних засад формування предметно-методичної компетентності освітян; О. Гончарук[3] присвятила свої наукові розвідки проблемі формування цієї компетентності у вихователів; О. Кітова, В. Стешенко, С. Чернишов[4], Т. Хоруженко[9] наполягають на ключовій ролі саме предметно-методичної компетентності для підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

У розвідках Г. Черненко[10] предметно-методична компетентність визнається базовою у професійній діяльності вчителя початкового навчання, а Г. Локарева, В. Ніконенко[5], у свою чергу, декларують необхідність її цілеспрямованого формування у майбутніх учителів мистецтва.

Дослідниця В. Ворожбіт-Горбатюк[2] репрезентувала нетипову проєкцію розгляду предметно-методичної компетентності сучасного вчителя, розкриваючи її зв'язок із інноваційними функціями педагога – менторінгом, едвайзінгом, фасилітацією.

Отже, можемо зафіксувати як посилення уваги науковців до змісту предметно-методичної компетентності сучасного вчителя, так і невизначеність галузевої приналежності цієї категорії, неоднозначність її елементного наповнення, відсутність практичного інструментарію для її формування.

Частково ми пов'язуємо протиріччя у розумінні сутності та змісту предметно-методичної компетентності сучасного вчителя із відсутністю досліджень, що висвітлюють цей вид компетентності в проєкції системного підходу, що є максимально релевантним для науково-педагогічних досліджень значного рівня складності.

Мета статті полягає у висвітленні концептуальної сутності та змісту предметно-методичної компетентності вчителя в рамках системної методології.

Досягнення мети дослідження забезпечується виконанням таких **завдань:** проаналізувати зміст нормативних документів, що декларують значущість предметно-методичної компетентності для підготовки висококваліфікованого вчителя; опрацювати наявні дослідження сутності предметно-методичної компетентності вчителя та її змістового наповнення; репрезентувати зміст предметно-методичної компетентності як системно-структурованого складного конструкту.

Виклад основного матеріалу. У чинному Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти (2024) зафіксовано, що зміст освіти, навчання, розвитку та виховання здобувачів освіти є процесами, що відтворюються в освітньому просторі наскрізно та паралельно, створюючи гармонійну систему позитивного впливу на підготовку молодої людини до життя[6]. Тобто, набуття учнями знань та вмінь, вплив на індивідуальні параметри самореалізації школярів та трансляція їм цінностей та досвіду складають єдину площину, в якій вчитель реалізує професійні функції [7;с.211]. Цілісність, послідовність та інтегративний характер освітнього простору забезпечується щонайменше сформованістю у вчителя компетентностей, що є необхідними для продуктивного виконання усієї палітри трудових функцій та базуються на стійкій системі ціннісних орієнтирів[6].

Розробники Професійного стандарту, керуючись загальною логікою класифікації компонентів професіоналізму педагога та методологією ієрархізації підструктур його загальної професійної компетентності, виокремили предметно-методичну компетентність в окремий блок умінь та навичок професійного характеру.

У Професійному стандарті група компетентностей під шифром А2 забезпечується сформованістю «знань предметної галузі» та способів розв'язання завдань конкретного сегменту – галузі знань або дисципліни[6]. Отже, йдеться про здатність учителя правильно визначати предметний зміст, послідовність, логіку його опрацювання (вивчення) учнями з урахуванням вимог типових освітніх програм; формувати уявлення учнів про освітню галузь або предмет чи конкретну дисципліну.

На нашу думку, формат опису предметно-методичної компетентності в розрізі типологізації умінь педагога за принципом галузевої варіативності (предметної диференціації) спричинений необхідністю увиразнення міждисциплінарних зв'язків в сучасній освіті, де інтегративній методології надається пріоритетного значення. Отже, класичний розподіл професійних умінь вчителя на методичні («знаю як навчати») та споріднені до них дидактичні («знаю чому навчати») вміння у Професійному стандарті набув наскрізного характеру, що передбачає аналіз трудових функцій педагога в межах конкретної галузі.

Аналізуючи зміст Професійного стандарту слід відмітити паралельність у послуговуванні лексемами «освітня галузь» та «навчальний предмет», що безпосередньо впливає на розуміння сутності предметно-методичної компетентності вчителя. Отже, за Професійним стандартом, предметно-методична компетентність сучасного вчителя віддзеркалена його спроможністю коректно визначати зміст навчального предмета (дисципліни), що викладається, дотримуватись послідовності у вивченні конкретних тем (розділів) та адаптувати дидактичний зміст відповідно індивідуальних особливостей учнів[6]. Крім того, педагог має впевнено добирати сучасні педагогічні технології, що релевантні специфіці предмета, упроваджувати їх відповідно профілю навчання.

Щодо методичної складової предметно-методичної компетентності вчителя, Професійний стандарт фіксує такі вміння педагога: застосовувати прийоми комунікації з учнями, що полегшують засвоєння учнями матеріалу, послуговуватись актуальним термінологічним тезаурусом, застосовувати класичні методичні прийоми відповідно контексту[6]. Особливу увагу розробники Професійного стандарту приділили здатності педагога реалізовувати інтегративне навчання, синтетично поєднуючи матеріал з декількох дисциплін. Слід наголосити на тому, що педагог має бути

обізнаним із формами та видами дидактичної інтеграції, прищеплювати здобувачам освіти навички систематизації інформації, спрямовувати їх на пошук логічних зв'язків між явищами та поняттями, розвивати їх системне та логічне мислення.

Підсумовуючи результати аналізу змісту Професійного стандарту можемо зазначити, що у цілому, зміст предметно-методичної компетентності сучасного вчителя схарактеризовано недвозначно та прозоро, проте наразі все частіше виникає супроводжуюче запитання щодо алгоритму синтезування методичної та предметної (дидактичної) складової цієї компетентності.

Пошуки відповідей на це запитання слід розпочати з аналізу загальновизнаного тлумачення ключової категорії сучасного науково-педагогічного дискурсу, а саме – професійної компетентності вчителя. Насамперед, відмітимо симетрію у тлумаченні двох категорій «професійна компетентність учителя» та «педагогічна (фахова) компетентність». Педагогічна, тобто фахова компетентність учителя відбиває єдність його теоретичної (знання з предмету, методології міждисциплінарних зв'язків) і практичної (організаційно-конструктивні та дидактичні вміння) підготовленості до здійснення трудових функцій в межах професії. Отже, ця категорія віддзеркалює здатність фахівця освіти реалізовувати освітні завдання на високому професійному рівні відповідно до вимог держави і суспільства.

Компетентнісний базис професіоналізму вчителя розвивається безпосередньо у ході виконання ним функційних обов'язків, тобто потребує тривалого часу та досвіду. Проте, набуті у ході навчання в університеті предметні знання з дисципліни (освітньої галузі) не є показником професіоналізму, адже є результатом насамперед індивідуальної інтелектуальної активності, ерудиції, пізнавальної ініціативності. Професіоналізм учителя залежить також і від суто «педагогічних» здібностей, емпатії, комунікативності, тактовності, доброзичливості, толерантності. Отже, можемо говорити про синтез двох проєкцій – інформаційної обізнаності та широкого кругозору в межах певної освітньої галузі (предмета) і конкретно-методичної підготовленості (здатність зорганізувати зміст та логіку засвоєння матеріалу учнями).

У класичній формулі професіоналізму вчителя педагогічні здібності віддзеркалюються дидактичними та методичними вміннями, що входять до сегменту інтрапрофесійних навичок, притаманних лише освітньому профілю професій[2].

Дидактичні вміння вчителя забезпечують його здатність застосувати всю палітру знань з предмета, запропонувати учням варіанти розв'язку

навчальних завдань, дібрати низку проблемних ситуацій навчального характеру, що забезпечують органічне засвоєння учнями матеріалу дисципліни. Крім того, дидактичні вміння дозволяють нарощувати знання у галузі відповідно інноваційним тенденціям, пропонувати нетипові шляхи застосування учнями набутих знань.

Методичні вміння учителя, у свою чергу, забезпечуються його здатністю знаходити оптимум у застосуванні різних дидактичних прийомів, конструювати хід уроку відповідно індивідуальним особливостям учнів, активізовувати внутрішні психологічні механізми – активність, емоційність, комунікативність. Методичні вміння педагога є варіативною складовою професіоналізму (на відміну від дидактичної), адже корелюють із поточним суб'єктним станом фахівця, механізмами його свідомості, зацікавленості, мотиваційними інтенціями. Методичний сегмент професійної діяльності вчителя фіксує педагогічний світогляд спеціаліста, його здатність наслідувати педагогічним традиціям, інноваційне мислення, педагогічну інтуїцію.

У дослідженнях О.Бартків, В.Антонюк, А.Сільчук[1;с.46], Н.Шатайло [11] методичний та предметний сегменти компетентності вчителя представлено окремими блоками, елементи яких репрезентуються елементарним сумуванням. Так, предметну компетентність учителя складає: синтез знань з певної дисципліни, здатність до дослідництва у межах галузі, орієнтування в сучасних педагогічних технологіях та інноваціях у галузі, уміння примножувати знання в межах предмета.

Методична компетентність учителя проявляється в здатності добирати, алгоритмізувати, оптимізувати навчальний матеріал за допомогою релевантних організаційних форм, здатності активізувати мотивованість учнів до навчання, використовувати прийоми педагогічної техніки, ораторського мистецтва та риторики, активізувати самостійність учнів та їх пізнавальну активність.

На нашу думку, поєднання предметної та методичної складових професіоналізму вчителя за допомогою елементарного сумування не відображає всієї складності цього інтегративного утворення, адже параметри методичної, дидактичної та інформаційної підготовленості педагога часто перетинаються, розмежовуються умовно, оскільки органіка освітнього простору складається з безлічі суб'єктивних та об'єктивних факторів, вирізняється динамічним характером і складним прогнозом.

В межах здобуття вищої педагогічної освіти у майбутніх учителів формується навчальна, дослідницька та загальна предметна компетентність, складається цілісне уявлення про обсяг інформації за кожним предметом, фіксується послідовність та логіка структурування навчального матеріалу.

Лише після цього, на етапі первинного відпрацювання ключових умінь (педагогічна та виробнича практика) майбутні вчителі знайомляться із базовими методичними прийомами, набувають персонального досвіду застосування різних дидактичних технік, педагогічних технологій. Отже, на нашу думку, предметно-методична компетентність учителя розвивається комплексно, надаючи різним видам компетентності відповідного контексту.

Переконані в тому, що розкрити концептуальний зміст цього складного явища доцільно зверненням до методології системного підходу в освіті.

У розмислах щодо системної природи складних педагогічних явищ покладаємось на думку Т. Тюльпи, яка наголошує на певному рівні синергізму освіти, як соціальної системи. На думку Т. Тюльпи, синергетика освітньої системи маркує її відкритість і нерівно важність. Водночас, її яскраво виражена кооперативність і когерентність забезпечують системність явищ та їхню здатність до інтеграції[8;с.56]. Погоджуємось із думкою Т. Тюльпи про системність педагогічних явищ, що тяжіють до самоорганізації та саморозвитку, вирізняючись, водночас, відсутністю жорсткої детермінованості, нелінійністю і точним програмуванням і прогнозуванням[8].

З опорою на методологію системного підходу можемо конкретизувати зміст предметно-методичної компетентності сучасного вчителя, ураховуючи сучасні вимоги до професіоналізму педагога інноваційної школи та артефакти дидактичного та методичного складників професійного функціоналу вчителя, як суб'єкта освітнього простору.

На нашу думку, предметно-методична компетентність педагога є інтегративним динамічним конструктом, що віддзеркалює єдність: знань про змістове наповнення, методологію розвитку, міждисциплінарну синтетику та сучасний контекст певної освітньої галузі (предмета, дисципліни); уміння добирати, алгоритмізувати, оптимізувати навчальний матеріал за допомогою релевантних організаційних форм; здатності учителя правильно визначати предметний зміст, послідовність, логіку його опрацювання та засвоєння учнями з урахуванням вимог типових освітніх програм; спроможність сформувати уявлення учнів про освітню галузь; здатність знаходити оптимум у застосуванні різних дидактичних прийомів, конструювати хід уроку відповідно індивідуальним особливостям учнів; активізовувати внутрішні психологічні механізми – активність, емоційність, комунікативність.

Висновки. Імплементація стратегічних напрямів удосконалення освітньої політики вимагає зміщення акцентів у парадигмі розвитку педагогічної майстерності вчителів початкової, базової та профільної

школи. Водночас соціально-політичні умови, зумовлені контекстом воєнних дій та пріоритетністю забезпечення нормативно врегульованого середовища навчання, детермінують трансформацію інституційної методичної основи, спрямованої на формування методичної експертизи у викладанні, зокрема, предметно-методичної компетентності. Дослідницька увага вчених до змісту предметно-методичної компетентності дозволяє представити її узагальнений зміст як інтегрованої здатності учителя опановувати та використовувати у професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно. Отже, предметно-методична компетентність не лише визначає рівень професіоналізму педагога, а й слугує основою для ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасної освіти.

Перспективи подальших розробок у даному напрямі вбачаємо у визначенні структурних компонентів предметно-методичної компетентності вчителів різного профілю та специфікації ознак сформованості цього явища для здійснення діагностувальних процедур.

Література:

1. Бартків О. С., Антонюк В. З., Сільчук А. М. Формування в майбутніх педагогів предметно-методичної компетентності. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 2. С. 45–52.

2. Ворожбіт-Горбатюк В. В. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії*. Сер. : Педагогіка. Одеса : Гельветика, 2021. Вип. 3, ч. 2. С. 133–139.

3. Гончарук О. В. Особливості формування предметно-методичної компетентності в майбутніх вихователів групи подовженого дня. *Педагогіка та психологія*. 2023. Вип. 88. С. 120–128.

4. Кітова О., Стешенко В., Чернишов С. Сутність педагогічної компетентності вчителя трудового навчання і технологій в контексті професійного стандарту вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. 198. С. 116-121.

5. Локарева Г.В., Ніконенко В.Ю. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів мистецтва засобами сучасних інноваційних технологій. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 3 (43), 2023. С.63-70.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р.№ 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.

7. Синергетика і освіта: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с

8. Тюльпа Т. М. Системно-синергетичний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.* Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 2. С. 53–60.

9. Хоруженко Т. А. Предметно-методична компетентність учителя технологій як складова його професійної підготовки. *Перспективи та інновації науки.* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 1(47). 2025. С.1221-1230.

10. Черненко Г.М.. Формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів закладів початкової освіти. *Педагогічні науки: зб. наукових праць.* Вип. 94. 2021. С. 129-134

11. Шатайло Н. В. Предметно-методична компетентність педагога: алгоритми розвитку. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика* : матер. Міжнар. наук.- практ.- конф. (10 листоп. 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2023. С. 292-295.

Reference:

1. Bartkiv, O. S., Antoniuk, V. Z., & Silchuk, A. M. (2025). *Formuvannia v maibutnikh pedahohiv predmetno-metodychnoi kompetentnosti* [Formation of subject-methodological competence in future teachers]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Dem'ianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia*, (2), 45–52. https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/48

2. Vorozhbit-Horbatiuk, V. V. (2021). *Predmetno-metodychna kompetentnist vchytelia cherez pryzmu mentorinhu v zakladi osvity* [Subject-methodological competence of the teacher through the prism of mentoring in the educational institution]. *Akademichni studii. Seriia: Pedahohika*, 3(2), 133–139. Odesa: Helvetyka.

3. Honcharuk, O. V. (2023). *Osoblyvosti formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti v maibutnikh vykhovateliv hrupy podovzhenoho dnia* [Features of forming subject-methodological competence in future extended-day group educators]. *Pedahohika ta psykholohiia*, (88), 120–128.

4. Kitova, O., Steshenko, V., & Chernyshov, S. (2021). *Sutnist pedahohichnoi kompetentnosti vchyteliv trudovoho navchannia i tekhnolohii v konteksti profesiinoho standartu vchytelia* [The essence of pedagogical competence of labor training and technology teachers in the context of the professional teacher standard]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, (198), 116–121.

5. Lokareva, H. V., & Nikonenko, V. Yu. (2023). *Formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv mystetstva zasobamy suchasnykh innovatsiinykh tekhnolohii* [Formation of subject-methodological competence of future art teachers by means of modern innovative technologies]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 3(43), 63–70.

6. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024, August 29). *Nakaz № 1225 "Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu 'Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity'"* [Order No. 1225 "On approval of the professional standard 'Teacher of general secondary education institution'"]. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

7. Synerhetyka i osvita [Synergetics and education]. In V. H. Kremen eds. (2014). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].

8. Tiulpa, T. M. (2025). Systemno-synerhetychnyi pidkhid yak metodolohichna osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei [System-synergetic approach as a methodological basis for professional training of future specialists in socionomic specialties]. Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni akademika Stepana Dem'ianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia, (2), 53–60.

9. Khoruzhenko, T. A. (2025). *Predmetno-metodychna kompetentnist uchytelia tekhnolohii yak skladova yoho profesiinoi pidhotovky* [Subject-methodological competence of the technology teacher as a component of his professional training]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia: Pedahohika, Seriia: Psykholohiia, Seriia: Medytsyna*, 1(47), 1221–1230.

10. Chernenko, H. M. (2021). *Formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv zakladiv pochatkovoi osvity* [Formation of subject-methodological competence in future teachers of primary education institutions]. *Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats*, (94), 129–134.

11. Shatailo, N. V. (2023, November 10). *Predmetno-metodychna kompetentnist pedahoha: Alhorytmy rozvytku* [Subject-methodological competence of the teacher: Development algorithms]. In V. V. Yahodnikova (Ed.), *Profesiina kompetentnist pedahoha: metodolohiia, teoriia, metodyka, praktyka* (pp. 292–295). Odesa.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 373.3:376

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2076-2086

Колбіна Людмила Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання, Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-6249-9546

АДАПТАЦІЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті проаналізовано проблему адаптації та модифікації змісту навчання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища початкової школи в контексті реформування освітньої системи України. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення рівного доступу до якісної освіти з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня. Метою статті є вивчення й наукове обґрунтування особливостей адаптації та модифікації змісту навчального матеріалу для учнів початкових класів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі. У процесі дослідження використано методи аналізу наукових джерел, узагальнення нормативно-правових документів, систематизації педагогічного досвіду організації інклюзивного навчання. У статті розкрито сутність понять «адаптація» та «модифікація» змісту навчання, визначено їх відмінності та педагогічне призначення в освітньому процесі. Обґрунтовано напрями адаптації навчальних програм, методів і форм організації освітньої діяльності, а також роль учителя й асистента вчителя у реалізації індивідуальної програми розвитку учня. Представлено орієнтовний перелік адаптацій і модифікацій залежно від освітніх труднощів учнів з особливими освітніми потребами. Зроблено висновок, що адаптація спрямована на збереження змісту навчальної програми за умови зміни способів її подання, тоді як модифікація передбачає зміну обсягу та складності навчального матеріалу. Доведено, що системне застосування адаптацій і модифікацій сприяє успішній соціальній адаптації учнів та підвищенню ефективності інклюзивного навчання в початковій школі.

Ключові слова: адаптація, модифікація, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивне середовище, початкова школа.

Kolbina Lyudmila Anatoliivna dean of the primary education department. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies in Primary Education State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky» », Odesa, https//orcid id: 0000-0001-6249-9546

ADAPTATION AND MODIFICATION OF EDUCATIONAL CONTENT FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article examines the problem of adapting and modifying the content of education for pupils with special educational needs in the inclusive environment of primary school within the context of educational reform in Ukraine. The relevance of the study is determined by the increasing number of children with special educational needs and the necessity to ensure equal access to quality education while considering individual abilities and learning characteristics. The purpose of the article is to study and substantiate the features of adaptation and modification of educational content for primary school pupils with special educational needs in inclusive education. The research is based on the analysis of scientific sources, generalization of regulatory and legal documents, and systematization of pedagogical experience in organizing inclusive learning. The article clarifies the essence of the concepts «adaptation» and «modification» of educational content, defines their differences and pedagogical significance in the educational process. The main directions of curriculum adaptation, teaching methods, and forms of educational activity organization are substantiated, as well as the role of the teacher and teacher assistant in implementing the individual development program of a pupil. An approximate list of adaptations and modifications depending on pupils' learning difficulties is presented. It is concluded that adaptation involves preserving the content of the curriculum while changing the ways of its presentation, whereas modification implies simplifying or reducing the scope and complexity of educational material. The study proves that systematic application of adaptations and modifications contributes to successful social adaptation of pupils with special educational needs and increases the effectiveness of inclusive education in primary school.

Keywords: adaptation, modification, pupils with special educational needs, inclusive environment, primary school.

Постановка проблеми. Реформування освітньої системи України передбачає трансформаційні зміни в освітньому процесі, а саме освітні

заклади мають враховувати потреби й здібності кожного здобувача освіти і забезпечити до них неупереджене і справедливе ставлення. У сьогоденні невпинно зростає кількість дітей: з інвалідністю, з особливими потребами у тому числі й з особливими освітніми потребами, які потребують підтримки, як з боку сім'ї, так і з боку освітніх закладів усіх рівнів. Саме інклюзивна освіта дозволить таким учням здобувати освіту у загальноосвітніх закладах поряд із ровесниками, одночасно опановуючи соціальні навички та інтегруючись у спільноту.

Інклюзивний освітній процес ґрунтується на низці важливих положень. По-перше, його активними учасниками виступають не лише діти, а й їхні батьки. Діти з порушеннями психофізичного розвитку здобувають освіту у звичайних закладах, де їм надається додаткова підтримка та спеціальні освітні послуги. Важливою умовою організації інклюзивного навчання є врахування відмінностей між учнями, які стають основою для планування освітнього процесу. Освітні цілі визначаються індивідуально – залежно від особистого потенціалу кожної дитини. За потреби для учня може бути розроблений індивідуальний навчальний план (курикулум). У процесі навчання застосовуються різні стратегії та методи оцінювання, однак навчальні досягнення не розглядаються як головний критерій успішності. Натомість ключовим показником є прогрес у розвитку дитини. Окрему роль у реалізації інклюзивної освіти відіграють батьки, які не лише беруть активну участь в освітньому процесі, а й мають певні обов'язки, пов'язані з підтримкою дитини та співпрацею з педагогами.

Інклюзивне навчання ґрунтується на низці ключових положень. Воно передбачає визнання рівноправності та різноманіття учнівської спільноти, а також активне залучення дітей з особливостями розвитку, різним рівнем здібностей і відмінностями до всіх аспектів шкільного життя. Важливою умовою є створення доступного освітнього середовища за місцем проживання для дітей з особливими освітніми потребами. Адже такі діти повинні отримувати необхідну підтримку, щоб мати можливість навчатися та брати активну участь у житті школи. При цьому допомога надається не лише учням з особливими освітніми потребами, а й їхнім однолітками та педагогам, що сприяє досягненню спільного успіху.

Зміст навчання визначається на основі науково обґрунтованих методів і реалізується у вигляді курикулуму, спрямованого на задоволення різноманітних освітніх потреб здобувачів освіти. Кожен здобувач освіти має брати участь у різних видах освітньої діяльності під час уроку з урахуванням його індивідуальних можливостей і особливостей. У процесі інклюзивної освіти застосовуються різні методи й педагогічні підходи, що забезпечують відповідність навчання освітнім потребам здобувачів освіти. Особливу

увагу приділяють формуванню компетентностей, необхідних для освіти впродовж життя, а також організації додаткових освітніх послуг і міждисциплінарній співпраці фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження щодо видів адаптації і модифікації навчального матеріалу в умовах інклюзивної освіти частково відображена в багатьох працях вітчизняних учених, серед яких Ю. Бондаренко, Л. Колбіна, О. Боряк, В. Бондар, Т. Дегтяренко, Т. Євтухова, А. Колупаєва, Ю. Косенко, З. Ленів, І. Луценко, В. Ляшенко, І. Малишевська, Л. Прядко, О. Савченко, С. Сидоренко, В. Синьов, Є. Синьова, О. Столяренко, О. Федоренко та ін. Учені активно займаються вирішенням проблеми участі здобувачів освіти з особливими потребами в освітньому процесі, їх соціальною адаптацією. У своїх дослідженнях ці вчені звертають увагу на особливості роботи вчителів в закладах інклюзивної освіти, психолого-педагогічну підтримку, організацію освітнього процесу і врахування потреб учнів, зокрема на застосування різноманітних форм і методів навчання, залучення фахівців й участі батьків.

Мета статті полягає у вивчені і обґрунтуванні проблеми адаптації і модифікації змісту навчального матеріалу для учнів початкових класів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інклюзивної освіти в Україні відбувався поступово та системно, починаючи з міжнародних зобов'язань і адаптації їх до національного законодавства. Перші кроки були зроблені після ратифікації Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та відповідних змін до Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», що закріпили право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до навчання [2].

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації освітньої діяльності в закладах освіти з використанням особистісно орієнтованих методів, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Вибір оптимальних шляхів і засобів впровадження інклюзивного навчання ґрунтується на нормативно-правовому, навчально-методичному, кадровому, матеріально-технічному та інформаційному забезпеченні [1, с. 17]. Водночас увага педагогів не повинна зосереджуватися виключно на дітях з особливими освітніми потребами; інклюзивний простір передбачає рівний доступ до освіти для всіх учнів без шкоди інтересам будь-якої групи. Інклюзивна освіта є альтернативою інтернатній системі, домашньому та індивідуальному навчанню і полягає у спільному навчанні «здорових» дітей та дітей з особливими освітніми потребами в одному освітньому середовищі. Європейський досвід свідчить, що більшість дітей з інвалідністю здатна

навчатися у загальноосвітніх закладах, якщо створено відповідний інклюзивний простір та сформовано інклюзивну компетентність усіх учасників освітнього процесу.

Головне завдання інклюзивної освіти полягає у забезпечені комфортних умов, щоб жоден учень не почувалася «іншим», а мав рівні можливості для повної соціальної адаптації й успішної інтеграції у суспільстві. Основним результатом інклюзивної освіти є успішна соціальна адаптація осіб з особливими освітніми потребами у тому числі і інвалідів та формування всебічно розвиненої особистості, здатної до активного функціонування у суспільстві та повної самореалізації у професійному, культурному й соціальному житті.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що термін «адаптація» походить від латинського слова adaptatio, що означає «пристосування». Основною метою адаптаційного процесу є забезпечення виживання людини завдяки узгодженню можливостей організму з вимогами природного і соціального середовища. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти розглядається як процес або результат активного пристосування учня до функціонування у загальноосвітньому закладі шляхом застосування різних заходів підтримки. З позиції гуманістичної педагогіки цей процес ґрунтується на врахуванні індивідуальних потреб, інтересів та прагнень дитини, а також на створенні умов для її гармонійного розвитку й щасливого життя в освітньому середовищі та суспільстві. Соціальна адаптація має комплексний характер і забезпечується завдяки спільній діяльності всіх учасників освітнього процесу як у навчальний, так і в позаурочний час. При цьому адаптація змінює спосіб організації навчання, не впливаючи на його зміст чи сутність, що дозволяє розширити спектр методів викладання та виховання, врахувати вікові особливості, потреби й інтереси учнів. Вона також спрямована на подолання чи компенсацію фізичних, інтелектуальних або поведінкових труднощів дитини та забезпечення для всіх учнів рівних можливостей в освітньому процесі [7, с. 227].

Освітній процес полягає у зміні способів, як подання вчителем навчального матеріалу, так і в організації занять для максимального залучення учнів до виконання завдань, а головне до сприяння їхньому навчанню.

Навчальний план може включати модифікацію програми, навчальних цілей і завдань з урахуванням індивідуальних можливостей конкретного учня. Це може бути спрощення або зміна завдань, визначення ключового змісту для засвоєння. Учителі аналізують відповідність вимог програми та методів навчання актуальним і потенційним здібностям дитини, що сприяє

ефективній організації освітньої діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку. Методи та процедури передбачають зміну щоденних прийомів роботи вчителя, методичних підходів і організаційних процедур, які використовуються в освітньому процесі.

Отже, адаптація стосується пристосування інструментів і засобів навчання (це можуть бути книги, роздаткові матеріали, ігрові предмети, картки із завданнями, маніпулятивні засоби тощо.) до потреб дитини як з типовим рівнем розвитку, так і з нетиповим. Саме в процесі адаптації враховуються індивідуальні особливості учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі спостерігається за їхньою поведінкою й сформованістю організаційних умінь.

Законом України передбачено, що освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на таких принципах [2]: забезпечення архітектурної безбар'єрності освітнього середовища; доступність усіх форм навчання й освітніх послуг; використання спеціальних технологій і адаптивних технічних засобів; індивідуалізація й адаптація навчальних програм відповідно до можливостей і потреб дитини; інтеграція традиційних та інноваційних підходів у процесі розвитку учнів; створення умов для їхньої соціалізації, самовизначення та самореалізації; професійна орієнтація й підготовка до вибору майбутньої професії тощо.

Загалом соціальна адаптація спрямована на підвищення результативності навчання шляхом подолання психологічних труднощів та формування необхідних умінь, які забезпечують успішне включення учнів з особливими освітніми потребами в освітній процес і соціальне середовище. Кінцевою метою адаптації виступає подолання соціальної дезадаптації, зниження рівня тривожності, стресових і невротичних проявів як в освітньому середовищі, так і вдома.

Для того щоб комплексно і послідовно коригувати навчальний план для учнів з особливими освітніми потребами, необхідно ретельно вивчити всі його складові та адаптувати їх до вимог освітніх стандартів щодо змісту, рівня успішності та організації освітнього процесу [5, с. 60].

Отже, для того, щоб учні з особливими освітніми потребами пройшли успішну соціальну адаптацію в закладі освіти, необхідно комплексно і послідовно коригувати навчальний план всі його складові та адаптувати їх до вимог освітніх стандартів до змісту (для початку переглянути і за потреби адаптувати індивідуальні критерії під учнів з особливими освітніми потребами; визначити оптимальні рівні щодо засвоєння навчального змісту, що дають змогу оцінити, наскільки учні опанували його; забезпечити адекватними навчально-методичними матеріалами і практичними завданнями для вивчення навчального змісту); методики викладання (дібрати

методики, що полегшують засвоєння і узагальнення навчального змісту; використовувати стиль викладання, що оптимально відповідають стилям навчання учнів та іншим їхнім особливостям і потребам; підбирати методики, що забезпечуватимуть ефективне використання навчально-методичних матеріалів/ресурсів) та форм роботи (обирати форми роботи, що сприятимуть засвоєнню навчального змісту; використовувати форми роботи, що наддадуть можливість ефективно виробляти та узагальнювати вміння й навички; обирати форму роботи, яка має забезпечувати умови для якісної й ефективної освітньої діяльності усіх здобувачів освіти).

Одним із ключових завдань асистентів учителя в інклюзивних закладах освіти є адаптація змісту і методів навчання відповідно до можливостей і потреб дітей з особливими освітніми потребами, а також застосування під час уроків додаткових заходів, що сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Важливим фактором ефективності інклюзивного навчання є узгоджена робота вчителя і асистента вчителя. Учитель керує класом, а асистент безпосередньо супроводжує учнів із особливими потребами, забезпечуючи підтримку під час освітнього та виховного процесів. Разом вони планують хід занять, обговорюючи модифікацію навчального матеріалу згідно з індивідуальним планом розвитку учнів.

Спільне і головне завдання вчителя й асистента вчителя полягає у розумінні індивідуальних потреб учнів і вмінні реалізувати необхідні зміни в навчанні. Це не лише покращує успішність учнів з особливими освітніми потребами, а й сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень усіх учнів з типовим рівнем розвитку.

Завдання адаптації освітньої програми містять: компенсацію дефіцитів, що виникають через особливості розвитку дитини; мінімізацію ризиків, пов’язаних із організацією та змістом навчання; забезпечення потреб дитини в розвитку та адаптації в соціумі; виконання державного замовлення щодо надання освітніх послуг [3, с. 64].

Отже, адаптація освітньої програми в нашому розумінні має передбачати такі напрямки педагогічної діяльності, як: аналіз і підбір змісту навчання; зміну структури і часових меж занять; використання різних форм організації освітньої діяльності; застосування різних технологічних прийомів і методів навчання; використання дидактичних матеріалів, що відповідають потребам учнів з нетиповим рівнем розвитку.

Адаптація є стратегією, яка дозволяє дитині з особливими освітніми потребами здобути рівний обсяг знань із однокласниками в інклюзивному класі [8, с. 63]. Під час адаптації зміст навчання коригується відповідно до рівня знань і вмінь, прийнятих для всього класу.

Мета адаптації освітньої програми полягає у: пошуку та розробці методів подання інформації й організації навчальних досліджень для дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням специфіки їхнього сприйняття; використанні додаткових засобів і матеріалів, таких як картки, інструкції, правила тощо [8, с. 78].

Учені (Е Данілавічутє, А. Колупаєва, С. Литовченко) наполягли, що для кращого засвоєння навчального матеріалу педагогам рекомендується: розділяти завдання на кілька підзавдань, що є простішими за змістом або виконуються покроково; скорочувати тривалість або кількість завдань, зберігаючи при цьому рівень складності; застосовувати часте повторення та спрощені інструкції; використовувати нетрадиційні методики, такі як комп'ютерні програми, візуалізація карток і предметів, аудіо- та відеоматеріали; при створенні навчальних матеріалів враховувати фізіологічні потреби учня, наприклад, використовувати великий шрифт, виділення кольором або підкреслення [4, с. 83].

Ураховуючи індивідуальні особливості учнів, асистент учителя може планувати роботу, групуючи завдання за різними рівнями когнітивних здібностей та включаючи індивідуальні корекційні вправи.

Адаптацію освітнього процесу в класі можна здійснювати в таких сферах: зміні послідовності формування навичок або вивчення тем у межах конкретного предмета; адаптацію та модифікацію методик навчання, тобто використання спеціальних, нетрадиційних методик для учнів з особливими освітніми потребами; адаптацію та модифікацію способу подачі навчального матеріалу та вказівок; адаптацію та модифікацію відповідей учнів; адаптацію та модифікацію навчального матеріалу, що включає спрощення інструкцій до завдань, індивідуалізацію навчальних матеріалів та додаткову візуалізацію. Адаптація навчальних матеріалів передбачає пристосування (зміну) навчальних посібників, наочних, дидактичних та роздаткових матеріалів відповідно до пізнавальних можливостей учнів з особливими освітніми потребами.

Адаптації та модифікації в освітньому процесі визначаються індивідуально відповідно до потреб учнів і зазначаються в індивідуальній програмі розвитку разом із конкретними заходами їх реалізації. Вони спрямовані на підтримку учнів з особливими освітніми потребами, а головне на полегшення засвоєння навчального матеріалу, забезпечуючи доступність і ефективність освітнього процесу.

Орієнтовний перелік адаптацій та модифікацій залежно від труднощів учнів з особливими освітніми потребами: по-перше, труднощів під час читання: використання простіших або альтернативних матеріалів; зменшення обсягу текстів для опрацювання; застосування збільшеного шрифту;

надання додаткового часу для виконання завдань; по-друге, труднощів під час письма: зменшення обсягу письмових завдань, поділ роботи на менші частини; збільшення кількості допустимих помилок; надання додаткового часу для контрольних та самостійних робіт; можливість виконання завдань за допомогою асистента або іншого учня; зарахування відповідей у вигляді ключових слів замість повних речень; по-третє, труднощів під час запам'ятовуванням: використання друкованих схем і письмових інструкцій; складання покрокових планів для виконання завдань; завчасне надання списку контрольних запитань; дозволене використання допоміжних матеріалів (арифметичні таблиці, словники, калькулятори, комп'ютерні програми для перевірки орфографії); по-четверте, труднощів із концентрацією уваги: посадити учня ближче до вчителя або поруч з учнями, які добре зосереджуються; організація індивідуального робочого простору (тихе місце, додаткова парта, кабінка для навчання); дозвіл рухатися під час уроку; дублювання інструкцій у письмовій формі (на дошці, у зошитах, на картках); по-п'яте, труднощів з моторикою: допоміжні пристрої (похила дошка, підставки, адаптовані ручки, клавіатури); зниження вимог до акуратності; мінімізація переписування (копії, ксерокопії, роздруківки); подовження часу на завдання і контрольні; зміна формату місця для відповіді; можливість усної відповіді або друку замість письма від руки.

Якщо у випадку адаптації зміст навчання відповідає загальному рівню знань і вмінь, визначених для всього класу, то модифікація передбачає участь дітей з особливими освітніми потребами у навчальній діяльності, проте рівень засвоєних знань може відрізнятися від рівня їхніх однокласників.

Модифікації освітнього процесу для учнів початкових класів з особливими освітніми потребами можуть бути організовані наступним чином: зменшення змісту навчального матеріалу. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку або опановувати лише частину змісту. Це актуально тоді, коли вимоги уроку перевищують його можливості, але водночас передбачається хоча б часткова участь у навчальній діяльності; зниження вимог до виконання завдань. Учень може виконувати лише частину завдання. У цьому випадку допускається як засвоєння всього матеріалу, так і лише його окремих елементів; обговорення модифікацій із родиною дитини. Будь-який тип модифікації має погоджуватися з батьками чи законними представниками учня, адже в більшості випадків такі зміни впливають на те, які знання та вміння дитина здобуде в результаті навчання; модифікація навчальних посібників.

Передбачає різні способи спрощення навчальних матеріалів, що допомагають зосередитися на ключовому змісті. Це може бути: виділення

найважливішої інформації (кольором, підкресленням тощо); вилучення другорядних деталей, окремих слів, речень або навіть цілих абзаців чи сторінок. Такі підходи можуть зменшити повноту опанованого матеріалу, проте вони забезпечують учням доступ до основних і ключових знань, необхідних для подальшого розвитку [6, с.43].

Поширеним способом модифікації навчальних матеріалів є коригування тексту для читання. До основних прийомів належать: виділення ключових моментів у тексті шрифтом або кольором (цей метод допомагає зосередитися на основному змісті та забезпечує розуміння вже під час першого читання); спрощення структури тексту – скорочення абзаців, спрощення речень, вилучення другорядних деталей чи навіть цілих сторінок; доповнення текстових фрагментів короткими письмовими коментарями, які пояснюють основні терміни та ідеї, полегшують розуміння та акцентують увагу на найважливішому; спрощення розміщення тексту на сторінці – мінімізація елементів, що можуть відволікати увагу (зайві діаграми, малюнки чи заголовки); використання додаткових пояснювальних матеріалів (запитання, коментарі, підказки), які спрямовують увагу учнів, розкривають важливі деталі, стимулюють висловлювання та сприяють глибшому розумінню.

Слід ураховувати, що спрощення візуального наповнення не завжди є доречним: для частини учнів, навпаки, використання малюнків та наочних матеріалів є ключовим у засвоєнні змісту. Тому фрагменти складних текстів, доповнені пояснювальними коментарями чи візуалізаціями, можуть бути корисними як для учнів з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим розвитком в інклюзивному класі.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що адаптація передбачає збереження змісту навчальної програми: учень з особливими освітніми потребами засвоює той самий обсяг знань, що і його однокласники, та має можливість демонструвати свої знання. Модифікація передбачає суттєві зміни програми: її спрощення або скорочення, що дає змогу учневі з особливими освітніми потребами продуктивно брати участь в освітній діяльності класу. Важливо зазначити, що не є адаптацією чи модифікацією: відправлення дитини до ресурсного класу «щоб не заважала», надання беззмістовних завдань під час уроку, ізоляція дітей з особливими освітніми потребами під час свят або занять, виконання завдань за дитину, а також будь-яке завдання, що не має практичного чи тренувального ефекту для розвитку учня.

Література:

1. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Вісник АПН України*. 1993. № 3. С. 11–23.

2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://sakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 27.01.2026).

3. Єфімова С.М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2012. 152 с.

4. Колупаєва А.А., Данілавічутє Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2016. 192 с.

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

6. Компанець Н.М. Програмно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: https://goo.gl/5GLrE2 (дата звернення: 27.01.2026).

7. Корнієнко С. Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. № 2. С. 226–231.

8. Скопненко О.І., Цимбалюк Т.В. Сучасний словник іншомовних слів. Київ: Довіра, 2016. 789 с.

References:

1. Honcharenko, S. U. (1993). Metodolohichni kharakterystyky pedahohichnykh doslidzhen [Methodological characteristics of pedagogical research]. *Visnyk APN Ukrainy [Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]*, (3), 11–23.

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine on Education]*. http://sakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

3. Yefimova, S. M. (2012). *Yak zrobyty shkolu inkliuzyvnoiu? Dosvid proektnoi diialnosti: metodychnyi posibnyk [How to make a school inclusive? Experience of project activities: a methodological manual]*. Vydavnychyi dim "Pleiady".

4. Kolupaieva, A. A., Danilavichiutie, E. A., & Lytovchenko, S. V. (2016). *Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Professional cooperation in an inclusive educational institution: a training manual]*. Vydavnycha hrupa "A.S.K.".

5. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a training manual]*. Ranok.

6. Kompanets, N.M. (n.d.). *Prohramno-metodychne zabezpechennia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Software and methodological support for psychological and pedagogical support for teaching children with special needs in inclusive education]*. https://goo.gl/5GLrE2

7. Korniienko, S. (2012). Inkliuzyvna osvita yak priorytetnyi napriam derzhavnoi polityky Ukrainy u sferi osvity ditei z invalidnistiu [Inclusive education as a priority direction of state policy of Ukraine in the field of education of children with disabilities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine]*, (2), 226–231.

8. Skopnenko, O.I., & Tsymbaliuk, T.V. (2016). *Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv [Modern dictionary of foreign words]*. Dovira.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013:37.091.33:159.9.072

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2087-2104

Корабльов Віктор Вячеславович завідувач навчальною лабораторією штучного інтелекту та робототехнічних систем Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0000-2487-6259

Корабльов Вячеслав Анатолійович старший викладач кафедри прикладної математики та інформатики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-7544-1252

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ВЧИТЕЛІВ STEM-ДИСЦИПЛІН ДО ВПРОВАДЖЕННЯ РОБОТОТЕХНІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретико-методичних засад оцінювання підготовленості вчителів STEM-дисциплін до впровадження робототехнічного проєктування в умовах цифрової трансформації освіти та реалізації парадигми Нової української школи. Розкрито сутність феномену «розрив між ставленням та поведінкою» (Attitude–Behavior Gap), який проявляється у стійкій диспропорції між декларованим позитивним сприйняттям освітніх інновацій і низьким рівнем їх реального використання в педагогічній практиці. На основі аналізу сучасних наукових джерел спростовано уявлення про домінування інфраструктурних чинників як ключових бар'єрів упровадження робототехніки та доведено вирішальний вплив психологічних обмежень, зокрема технологічної тривожності й низької технічної самоефективності, на мотивацію та поведінкові стратегії вчителів.

Метою дослідження є обґрунтування структури комплексної діагностичної системи оцінювання підготовленості педагогів, що базується на адаптованій моделі TPACK та шкалах TRi-Robotics. У роботі виокремлено три ключові складові підготовленості, необхідні для ефективної реалізації робототехнічного проєктування в освітньому процесі: психологічну стійкість та афективний стан, техніко-педагогічну підготовленість і соціально-рольову взаємодію. Запропоновано структуру діагностичного інструментарію, що включає чотири блоки оцінювання: виявлення латентних психологічних бар'єрів тривожності, визначення рівня технічної

самоефективності, діагностику підготовленості до інтеграції технологій у предметний контекст та оцінку здатності до партнерської взаємодії.

Окрему увагу приділено використанню віртуальних симуляційних середовищ, зокрема Autodesk Tinkercad, як важливого елементу системи підготовки вчителів. Обґрунтовано, що віртуальне моделювання реалізує концепцію «безпечної невдачі» (safe failure), сприяючи зниженню рівня професійної тривожності та формуванню початкової впевненості через візуалізацію абстрактних технічних і фізичних процесів перед переходом до роботи з реальним обладнанням. Розглянуто стратегії подолання професійної ізоляції вчителів шляхом упровадження моделей ко-тічингу та функціонального розподілу ролей між «предметним консультантом» і «технічним спеціалістом». Результати дослідження узагальнено у вигляді матриці бар'єрів і відповідних стратегій інтервенції, що може бути використана для реалізації диференційованої методичної підтримки вчителів STEM-дисциплін.

Ключові слова: робототехнічне проєктування; технологічна інтеграція в освіті; підготовленість учителя; педагогічна діагностика; оцінювання професійної підготовленості; TPACK; Attitude–Behavior Gap; технологічна тривожність; технічна самоефективність; ко-тічинг; віртуальні симулятори; Autodesk Tinkercad.

Korablov Viktor Viacheslavovich head of the educational laboratory of artificial intelligence and robotic systems of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0009-0000-2487-6259

Korablov Viacheslav Anatolyevich Senior Lecturer, department of applied mathematics and computer science of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-7544-1252

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ASSESSING STEM TEACHERS' READINESS FOR IMPLEMENTING ROBOTIC DESIGN

Abstract. The article analyzes the theoretical and methodological foundations for assessing the preparedness of STEM teachers to implement robotics-based project learning in the context of the digital transformation of education and the realization of the New Ukrainian School paradigm. The essence of the "Attitude–Behavior Gap" phenomenon is revealed, manifested in a

persistent discrepancy between the declared positive perception of educational innovations and their low level of actual use in pedagogical practice. Based on an analysis of contemporary scholarly sources, the assumption that infrastructural factors dominate as the key barriers to the implementation of robotics is refuted, and the decisive influence of psychological constraints–particularly technological anxiety and low technical self-efficacy–on the motivation and behavioral strategies of subject teachers is substantiated.

The purpose of the study is to substantiate the structure of a comprehensive diagnostic system for assessing teachers' preparedness, grounded in an adapted TPACK model and the TRi-Robotics scales. The study identifies three key components of preparedness necessary for the effective implementation of robotics-based project learning in education: psychological resilience and affective state, techno-pedagogical preparedness, and social-role interaction. A structure of the diagnostic toolkit is proposed, comprising four assessment blocks: identification of latent psychological anxiety barriers, determination of the level of technical self-efficacy, diagnosis of methodological readiness to integrate technologies into the subject context, and assessment of readiness for partnership-based interaction. It is emphasized that for teachers of natural sciences, understanding the physical principles underlying sensor operation and the ability to apply technical solutions contextually are more critical than in-depth knowledge of programming code.

Special attention is paid to the use of virtual simulation environments, particularly Autodesk Tinkercad, as an important element of the teacher training system. It is substantiated that virtual modeling implements the concept of "safe failure," contributing to the reduction of professional anxiety and the formation of initial confidence through the visualization of abstract technical and physical processes prior to working with real equipment. Strategies for overcoming teachers' professional isolation through the implementation of co-teaching models and functional role distribution between a "subject consultant" and a "technical specialist" are discussed. The research findings are summarized in the form of a matrix of barriers and corresponding intervention strategies, which can be applied to provide differentiated methodological support for STEM teachers.

Keywords: robotics-based project learning; technology integration in education; teacher preparedness; pedagogical diagnostics; assessment of professional preparedness; TPACK; Attitude–Behavior Gap; technological anxiety; technical self-efficacy; co-teaching; virtual simulation environments; Autodesk Tinkercad.

Постановка проблеми. В умовах стрімкої цифровізації суспільства та переходу до четвертої промислової революції (Industry 4.0) система

освіти опиняється перед комплексом викликів, пов'язаних із необхідністю переосмислення цілей, змісту й технологій навчання. Інтеграція робототехніки в освітній процес закладів загальної середньої освіти України в цьому контексті розглядається не лише як формальне слідування сучасним освітнім трендам, а як стратегічний імператив, спрямований на формування людського капіталу, здатного забезпечити конкурентоспроможність держави в умовах глобальної технологічної конкуренції. Концепція Нової української школи (НУШ) задекларувала перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної моделі освіти, у межах якої STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) постає ключовим інструментом інтеграції природничо-математичних дисциплін з інженерним мисленням і практично орієнтованою діяльністю.

Водночас, попри масштабні державні та локальні інвестиції у матеріально-технічне забезпечення шкіл, зокрема закупівлю робототехнічних наборів (LEGO, Arduino, Micro:bit) та впровадження нових модельних навчальних програм, у реальній педагогічній практиці спостерігається проблемне явище, відоме в зарубіжній науковій літературі як «розрив між ставленням та поведінкою» (Attitude-Behavior Gap). Сутність цього феномена полягає у суттєвій невідповідності між задекларованим позитивним ставленням учителів до використання освітніх технологій і їхньою фактичною поведінкою в умовах класу. Педагоги можуть визнавати значущість робототехніки, брати участь у короткострокових тренінгах і семінарах, однак у повсякденній практиці продовжують спиратися переважно на традиційні методи навчання, уникаючи системного використання наявного обладнання. Таке ігнорування ресурсного потенціалу школи призводить не лише до неефективного використання бюджетних коштів, але й до поглиблення цифрового розриву в освіті, внаслідок чого учні втрачають можливість сформувати критично важливі навички інженерного мислення, дослідницької та проєктної діяльності.

Зазначений розрив особливо гостро проявляється серед учителів, які не мають фахової підготовки в галузі інформатики або інженерії. Для цієї категорії педагогів необхідність інтеграції робототехніки в освітній процес часто стає джерелом когнітивного перевантаження та підвищеної професійної тривожності, замість того щоб виступати ефективним допоміжним дидактичним інструментом.

Ситуація ускладнюється відсутністю валідних і стандартизованих діагностичних інструментів, здатних комплексно оцінювати не лише рівень технічних знань, але й психологічну налаштованість учителя до інновацій, ступінь технологічної тривожності та сформованість умінь міждисциплінарної взаємодії й командної роботи.

Традиційні підходи до атестації та оцінювання педагогічних кадрів, як правило, зосереджені на формальних індикаторах, зокрема кількості годин підвищення кваліфікації або наявності сертифікатів, при цьому систематично ігнорують глибинні, часто латентні бар'єри впровадження освітніх інновацій. Унаслідок цього виникає нагальна потреба у розробленні та науковому обґрунтуванні комплексної діагностичної системи, що спиратиметься на результати сучасних емпіричних досліджень 2020-2025 років і враховуватиме специфіку професійної діяльності вчителя в умовах технологічної невизначеності, зростаючих вимог до міждисциплінарності та динамічних змін освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розуміння природи проблеми та пошуку шляхів її вирішення було проведено глибокий аналіз наукової літератури, що охоплює систематичні огляди, метааналізи та емпіричні дослідження останніх п'яти років. Аналіз здійснювався за кількома векторами: стан підготовленості вчителів, ієрархія бар'єрів, методологія оцінювання (TPACK, Self-Efficacy) та роль віртуальних симуляцій.

Глобальні дослідження демонструють, що підготовленість вчителів до використання робототехніки є вкрай неоднорідною. Метааналізи, проведені у 2023-2024 роках, свідчать, що вчителі STEM-дисциплін значно відстають від вчителів інформатики у рівні технічної впевненості. Зокрема, дослідження [1] показує, що хоча рівень прийняття технології як концепції є помірним (середній бал 3.67 з 5), реальна підготовленість до її практичного та систематичного використання в освітньому процесі залишається критично низькою.

Феномен «розрив між ставленням та поведінкою» (Attitude-Behavior Gap) підтверджується статистично та емпірично. Згідно з дослідженнями сталого розвитку та технологічної інтеграції [2], високі показники протехнологічних настроїв не конвертуються автоматично у відповідну педагогічну дію. Вчителі можуть теоретично вважати робототехніку корисною для розвитку навичок XXI століття, але уникати її використання через глибокі внутрішні бар'єри. Це корелює з даними щодо вчителів в Естонії [3], де навіть за наявності ідеальної інфраструктури та повного забезпечення обладнанням, вчителі STEM-дисциплін відчувають значні труднощі з інтеграцією передових інструментів через брак специфічних методичних компетенцій та невпевненість у власній здатності керувати технічним процесом.

Ієрархічний аналіз бар'єрів упровадження робототехніки в освітній процес, здійснений на основі узагальнення результатів сучасних емпіричних і теоретичних досліджень, дає підстави переглянути поширене у

професійному дискурсі твердження про те, що визначальним і фактично єдиним обмежувальним чинником виступає відсутність належного матеріально-технічного забезпечення. Дані, наведені в дослідженнях [4], дозволяють вибудувати чітку ієрархію перешкод, яка засвідчує суттєве зміщення акцентів від інфраструктурних проблем до психологічних і компетентнісних чинників. Хоча переважна більшість педагогів формально вказує на інфраструктурні прогалини (85,5 %) та високу вартість робототехнічних наборів (59,3 %), поглиблений якісний аналіз відповідей свідчить, що реальними детермінантами відмови від використання робототехніки в навчальному процесі є насамперед психологічні установки та недостатній рівень професійної підготовленості.

У структурі виявлених перешкод виокремлюються три основні категорії бар'єрів. До психологічних бар'єрів належать технологічна тривожність, що призводить до блокування когнітивних ресурсів учителя, побоювання втрати професійного авторитету у взаємодії з учнями, які можуть демонструвати вищий рівень технологічної обізнаності, а також ірраціональний страх фізичного пошкодження обладнання [5]. Бар'єри обізнаності охоплюють низький рівень технічної самоефективності, дефіцит специфічних знань у галузі програмування та електроніки, а також відсутність чіткого розуміння педагогічної доцільності й методів інтеграції робототехнічних засобів у навчання фізики або біології [7]. Окрему групу становлять інституційні бар'єри, серед яких найбільш значущими є нестача оплачуваного часу на підготовку до занять, жорстка регламентація навчальних планів і відсутність системної технічної підтримки з боку адміністрації закладів освіти [4].

Важливо підкреслити, що психологічні бар'єри часто проходять процес так званої екстерналізації, унаслідок чого респонденти схильні інтерпретувати їх виключно як матеріальні або організаційні перешкоди. У таких випадках учитель акцентує увагу на застарілості комп'ютерного обладнання чи відсутності «ідеальних» умов, тоді як глибинна причина нерідко полягає у внутрішній невпевненості щодо здатності налаштовувати програмне середовище та страху публічної невдачі під час уроку. Подібна захисна стратегія дозволяє зберігати позитивну професійну самооцінку шляхом перенесення відповідальності за відмову від інновацій на зовнішні обставини.

У науковому дискурсі 2020–2025 років для оцінювання рівня підготовленості педагогів домінує використання комплексного методологічного інструментарію, що поєднує декілька взаємодоповнювальних теоретичних моделей. Провідне місце серед них посідає модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), адаптована для потреб

освітньої робототехніки, яка дозволяє оцінювати складний і багатовимірний перетин технологічних знань, педагогічної майстерності та глибокого розуміння предметного змісту. У дослідженнях [8] запропоновано валідовані опитувальники з високим рівнем внутрішньої узгодженості (Cronbach's alpha > 0,85), що включають специфічні індикатори, зокрема здатність учителя використовувати роботів не як ігрові об'єкти, а як інструменти для демонстрації фізичних законів або для аналізу взаємодії сенсорів і мікроконтролерів у контексті навчального експерименту.

Важливим доповненням до моделі TPACK є шкали самоефективності, розроблені в руслі соціально-когнітивної теорії А. Бандури, зокрема Robotics Self-Efficacy Scale та тривимірна модель TRi-Robotics Scale, представлена в роботах [9; 13]. Зазначена модель забезпечує комплексне оцінювання не лише віри вчителя у власну здатність ефективно організовувати навчання з використанням робототехніки, але й рівня його прихильності, що проявляється в готовності інвестувати час і зусилля у підготовку, а також афективних умов діяльності, які відображають загальний емоційний стан і ставлення до використання технологій.

Додатковим, але не менш значущим інструментом діагностики виступають шкали тривожності, зокрема STEM Teaching Anxiety Scale, що дозволяють вимірювати рівень ситуативного та особистісного стресу, пов'язаного з викладанням технічно насичених дисциплін. Емпіричні дослідження фіксують стійку негативну кореляцію між рівнем професійної тривожності педагога та частотою реального використання робототехнічних засобів у навчальному процесі [5], що підкреслює необхідність попередньої психологічної діагностики та цілеспрямованої корекції емоційного стану вчителя.

Окрему увагу в сучасних дослідженнях приділено ролі віртуального моделювання та симуляційних середовищ у підготовці і перепідготовці вчителів, зокрема порівнянню ефективності навчання на фізичному обладнанні та у віртуальних середовищах, таких як Autodesk Tinkercad. Результати досліджень [10] демонструють, що використання симуляторів дозволяє реалізувати концепцію «безпечної невдачі» (safe failure), за якої педагог може експериментувати без ризику пошкодження електронних компонентів і без страху матеріальної відповідальності, що істотно знижує рівень тривожності на початкових етапах підготовки. Дані, отримані з використанням технологій айтрекінгу (eye-tracking), додатково підтверджують зручність і ефективність середовища Tinkercad для формування базових навичок схемотехніки [11]. Водночас у науковому середовищі триває дискусія щодо меж застосовності віртуальних симуляцій, оскільки фізична взаємодія з реальними робототехнічними системами більшою

мірою сприяє розвитку навичок усунення реальних технічних несправностей і дрібної моторики [12].

Метою статті є теоретичне обґрунтування структури комплексної діагностичної системи оцінювання підготовленості вчителів STEM-дисциплін до впровадження робототехнічного проєктування. Система має враховувати особливості професійних здібностей вчителів, які не пов'язані з навчанням інформатики, інтегрувати показники технічної самоефективності, технологічної тривожності та підготовленості до колаборації, а також визначати роль віртуального моделювання як етапу професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Підготовленість вчителя STEM-дисциплін до впровадження робототехніки ми розуміємо як інтегративну характеристику особистості, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та емоційно-вольовий компоненти. Враховуючи виявлений у дослідженнях феномен «розрив між ставленням та поведінкою» та домінування психологічних бар'єрів, ми пропонуємо відійти від традиційної перевірки обізнаності і перейти до оцінювання здатності діяти в умовах невизначеності.

На основі аналізу наукових джерел, зокрема моделей TPACK, TRi-Robotics та шкали STEM Teaching Anxiety Scale, доцільно виокремити три ключові складові підготовленості вчителя, які покладено в основу розробленої діагностичної системи. Зазначені складові відображають комплексний характер готовності педагога до впровадження робототехніки та STEM-орієнтованих практик і охоплюють психологічні, техніко-педагогічні та соціально-рольові аспекти професійної діяльності.

Першою складовою виступає кластер «Психологічна стійкість та афективний стан» (Psychological Factors), який розглядається як фундамент підготовленості вчителя, оскільки за відсутності подолання технологічної тривожності навіть достатній рівень технічних знань залишається нереалізованим потенціалом. Основними діагностичними елементами цього кластера є взаємопов'язані, але протилежні за вектором впливу чинники – технологічна тривожність і технічна самоефективність. Технологічна тривожність відображає спектр деструктивних емоційних станів, що варіюють від страху пошкодження обладнання до побоювань втрати професійного авторитету у взаємодії з учнями [6], тоді як технічна самоефективність виступає внутрішнім ресурсом особистості, здатним компенсувати або мінімізувати вплив зазначених чинників. Дослідження [9] акцентують увагу на необхідності чіткого розмежування загальної педагогічної впевненості та специфічної віри вчителя у власну спроможність організовувати навчання саме засобами робототехніки, оскільки лише останній різновид самоефективності є валідним предиктором інноваційної

педагогічної поведінки. Відповідно до підходів, закладених у шкалі TRi-Robotics [9], психологічна підготовленість трактується як багатовимірна конструкція, що, окрім безпосередньої віри у власні можливості, включає компонент прихильності, тобто готовність інвестувати час і зусилля, а також афективні умови, які визначають емоційний фон діяльності вчителя – сприйняття робототехніки як джерела творчого натхнення або, навпаки, як стресогенного чинника. Саме баланс між цими складовими зумовлює трансформацію задекларованого інтересу до технологій у стійку педагогічну практику.

Другою складовою розробленої діагностичної системи є кластер «Технолого-педагогічна компетентність» (Hard Skills & TPACK), у межах якого діагностиці підлягають три взаємопов'язані навички: апаратна грамотність, контекстне застосування технологій та базове алгоритмічне мислення. Апаратна грамотність передбачає не лише здатність користуватися обладнанням, але й розуміння принципів його функціонування, зокрема сенсорів і виконавчих механізмів, що означає усвідомлення фізичних основ відповідних процесів, наприклад механізму зміни опору терморезистора залежно від температури або принципу визначення відстані ультразвуковим датчиком на основі часу затримки ехо-сигналу [13]. Контекстне застосування технологій виступає прямим індикатором рівня сформованості TPACK, оскільки відображає здатність педагога методично обґрунтовано добирати технічні засоби відповідно до конкретних навчальних завдань, наприклад вибір адекватного датчика для експериментальної роботи з фізики [8]. Третім компонентом цього кластера є базове алгоритмічне мислення, яке в сучасному освітньому контексті трансформується з вимоги «писати код з нуля» у здатність до «читання коду» (code literacy). Саме вміння інтерпретувати логіку програмних рішень дає змогу вчителю зрозуміти структуру та хід експерименту без тривалого опанування синтаксису мов програмування, що є достатнім рівнем для реалізації більшості STEM-проєктів. У межах діагностичної системи це передбачає оцінювання здатності розпізнавати й інтерпретувати базові логічні структури, такі як цикли та розгалуження, а також уміння адаптувати відкриті програмні рішення до власних освітніх потреб [13].

Третьою складовою діагностичної системи є кластер «Соціально-рольова компетентність» (Collaboration & Roles), включення якого зумовлене усвідомленням того, що здатність до співпраці набуває визначального значення під час реалізації міждисциплінарних STEM-проєктів, які вимагають координації зусиль учителів різних навчальних предметів. Діагностика цього кластера ґрунтується на аналізі взаємопов'язаних компонентів, до яких належать готовність до ко-тічингу, здатність до чіткої

рольової ідентифікації в команді та готовність до делегування повноважень, що разом визначають ефективність командної педагогічної взаємодії в умовах інноваційного освітнього середовища.

Ко-тічінг як форма організації освітнього процесу передбачає наявність психологічної умотивованості та внутрішньої готовності вчителя до спільного використання навчального простору й розподілу відповідальності за результати навчання разом із колегою, що, своєю чергою, зумовлює потребу у високому рівні професійної гнучкості педагога під час упровадження різних моделей співпраці, зокрема таких, як «один викладає, один асистує», «навчання по зонах» або «паралельне навчання» [14]. Важливим складником ефективної реалізації ко-тічингу є також чітка рольова ідентифікація, яка дає змогу вчителю усвідомити власну функцію в межах спільного проєкту, адже, наприклад, один вчитель, наприклад, учитель фізики, може виконувати роль наукового консультанта, що формулює проблему та здійснює оцінювання коректності побудованої моделі, залишаючи технічну реалізацію іншому вчителю, наприклад, вчителю інформатики або підготовленим учням, які беруть на себе функції технічних виконавців. Зазначений аспект тісно пов’язаний із здатністю педагога до делегування повноважень, що передбачає готовність передати виконання технічної частини роботи учням із визнанням їхньої можливої переваги у володінні спеціалізованими технічними навичками, що, у свою чергу, вимагає від учителя певної педагогічної сміливості, рефлексивності та подолання стереотипного уявлення про абсолютну й універсальну компетентність педагога [14].

На основі викладених теоретико-методологічних положень доцільним є запропонування розгорнутої структури діагностичного інструментарію, що передбачає побудову опитувальника як багатовимірної системи взаємопов’язаних компонентів, спрямованих на виявлення глибинних бар’єрів і внутрішніх драйверів професійної діяльності респондентів, при цьому сам опитувальник структуровано у чотири змістово завершені блоки, кожен з яких фокусується на діагностиці окремого аспекту професійного функціонування та мотиваційно-ціннісної сфери. Твердження, включені до кожного з блоків, передбачають оцінювання за шкалою Лайкерта з п’яти- або семибальною градацією, що забезпечує можливість кількісного вимірювання не лише факту наявності відповідного чинника, але й ступеня його інтенсивності та вираженості, а також створює підґрунтя для подальшого статистичного аналізу й інтерпретації отриманих результатів у контексті комплексної діагностики професійної діяльності.

Блок А «Психологічний бар'єр та тривожність» є критично важливим для ідентифікації латентних психологічних бар'єрів, які часто залишаються

поза увагою адміністрації та методистів. Метою блоку є виявлення специфічних форм технофобії, які гальмують прояв професійної ініціативи вчителя ще до початку роботи. Питання сформульовані таким чином, щоб діагностувати не просто загальну невпевненість, а конкретні тригери стресу: страх перед феноменом технологічної непрозорості («ефект чорної скриньки»), побоювання щодо зниження фахового авторитету при взаємодії з учнями цифрового покоління та страх пошкодження техніки. Високі бали в цьому блоці свідчать про необхідність попередньої психологічної адаптації перед початком технічного навчання.

Змістовне наповнення цього блоку реалізується через систему тверджень, що відображають типові ситуації професійної діяльності вчителя в умовах використання технічно складних освітніх засобів, зокрема:

Q1: Я відчуваю тривогу, коли думаю про необхідність налаштовувати електронне обладнання перед уроком.

Q2: Мене лякає думка, що робот може перестати працювати посеред уроку, і я не зможу швидко знайти причину.

Q3: Я боюся, що учні можуть задати технічні питання про робототехніку, на які я не знатиму відповіді.

Q4: Я відчуваю себе невпевнено, коли потрібно працювати з програмним кодом.

Наступний блок Б «Технічна самоефективність» оцінює суб'єктивну віру вчителя у власні можливості. Самоефективність є потужним предиктором наполегливості: вчителі з високим рівнем самоефективності схильні сприймати технічні збої як виклики, які треба подолати, а не як ознаку власної некомпетентності. Питання блоку спрямовані на оцінку впевненості у виконанні конкретних дій: від пояснення принципів роботи сенсорів до організації групової проєктної роботи.

Важливо, що акцент робиться не на ідеальному знанні електроніки, а на впевненості у здатності розібратися з проблемою, використовуючи інструкції чи довідкові матеріали.

У межах цього блоку використовуються твердження, які описують здатність педагога діяти впевнено в ситуаціях практичної взаємодії з технічними та цифровими засобами навчання, зокрема:

Q5: Я можу пояснити учням принцип роботи основних датчиків (температури, відстані тощо), навіть якщо не знаю всіх деталей їх електроніки.

Q6: Я впевнений, що зможу організувати групову роботу учнів над робототехнічним проєктом.

Q7: Я можу самостійно зібрати просту електричну схему за інструкцією.

Q8: Я можу оцінити правильність роботи робототехнічної моделі з точки зору фізичних/біологічних законів.

Блок В «Методична підготовленість та TPACK» фокусується на здатності інтегрувати технологію в предметний контекст. Головна мета – з'ясувати, чи бачить вчитель робототехніку як органічну частину свого предмету, чи як невластивий компонент. Питання перевіряють здатність трансформувати технічні можливості у педагогічні сценарії (наприклад, дослідження транспірації у рослин за наявності датчика вологості). Це дозволяє відокремити вчителів, які мають лише технічні знання платформи Arduino, від тих, хто може ефективно застосовувати засоби робототехніки для досягнення цілей навчання біології.

Для операціоналізації зазначених умінь у структурі блоку використовуються твердження такого змісту:

Q9: Я знаю, як використати плату Arduino для створення автоматизованої системи поливу рослин у курсі біології.

Q10: Я можу навести приклади використання роботів для демонстрації законів кінематики.

Q11: Я розумію різницю між мікроконтролером та мікропроцесором у контексті їх використання в навчальних проєктах.

Q12: Я можу адаптувати готовий сценарій уроку з робототехніки до потреб мого класу.

Останній блок Г «Соціальна підготовленість та колаборація» спрямований на оцінювання готовності педагога виходити за межі традиційної моделі автономної професійної діяльності та переходити до колективних форм організації освітнього процесу, що є принципово важливим в умовах реалізації STEM-освіти, де ізоляція вчителя розглядається як один із суттєвих чинників зниження ефективності інноваційної діяльності. Питання цього блоку орієнтовані на діагностику відкритості до партнерської взаємодії, готовності ділити професійний авторитет і відповідальність із колегами в межах моделей ко-тічингу, а також на визнання й прийняття технічної експертизи учнів як повноправного ресурсу спільної проєктної діяльності. Аналіз відповідей у межах цього блоку дає змогу ідентифікувати педагогів, які мають потенціал до виконання ролі ініціаторів і лідерів міждисциплінарних команд, а також виявити тих, хто потребує цілеспрямованої підтримки у формі тренінгів з розвитку комунікативних умінь і навичок командної взаємодії. Для фіксації зазначених соціально-професійних установок у структурі опитувальника використовуються твердження такого змісту:

Q13: Я готовий проводити бінарні уроки спільно з вчителем інформатики.

Q14: Я вважаю прийнятним, коли учні виконують технічну частину проєкту (пайка, кодування), а я виступаю лише консультантом з теорії.

Q15: Я готовий звертатися за технічною допомогою до колег або учнів-експертів.

Важливим елементом запропонованої системи є включення етапу роботи з віртуальними симуляторами, зокрема *Autodesk Tinkercad*. Аналіз досліджень [11] показує, що Tinkercad виступає ефективним "буфером", який знижує рівень тривожності вчителів.

Використання віртуального підходу пропонує низку стратегічних переваг, першою з яких є створення «безпечного середовища» (Safe Failure). У симуляторі технічна помилка не призводить до незворотного пошкодження компонентів, а візуалізація критичної помилки в схемі сприймається виключно як навчальний момент, а не як фінансова втрата, що є критично важливим фактором для зниження страху пошкодження обладнання [12]. Крім того, використання симуляторів суттєво знижує когнітивне навантаження на початкових етапах навчання. Вчитель може зосередитися на логіці побудови схеми та алгоритмі роботи, не відволікаючись на фізичні проблеми, такі як поганий контакт у макетній платі чи розряджені батарейки, які часто стають джерелом фрустрації при роботі з реальним обладнанням. Окрім психологічного комфорту, симулятори забезпечують унікальну можливість візуалізації невидимих процесів, наприклад, динамічне відображення струму, напруги та логічних сигналів значно полегшує розуміння абстрактних концепцій електроніки. Не менш важливим є діагностичний потенціал таких платформ, оскільки успішність виконання завдань у середовищі Tinkercad може слугувати об'єктивним предиктором технічної підготовленості перед допуском до фізичного обладнання: емпірично підтверджено, що впевнене віртуальне моделювання значно корелює з успішністю реальної інженерної діяльності.

Дослідження [12] показують, що хоча робота з фізичними роботами підвищує впевненість більше, ніж симулятори (через тактильний досвід), симулятори є ефективними для формування когнітивних навичок та первинного зняття стресу. Тому ми рекомендуємо включати модуль "Virtual Robotics" як пререквізит у системі оцінювання.

На основі результатів комплексної діагностики доцільним є виокремлення трьох типологічних груп учителів, що створює підґрунтя для реалізації стратегії диференційованої методичної підтримки з урахуванням індивідуальних психологічних і професійних характеристик педагогів. До першої групи, умовно означеної як «висока тривожність / низький рівень навичок», належать учителі, для яких бар’єр входження у використання технологій є найбільш вираженим, що зумовлює потребу у спеціалізо-

ваному адаптаційному курсі, в межах якого основний акцент доцільно зміщувати з опанування технічних деталей на забезпечення психологічної підтримки, подолання страху помилки та формування відчуття безпеки через роботу у віртуальному середовищі Tinkercad із чітко структурованими покроковими інструкціями. Для представників цієї групи найбільш ефективним форматом поступової інтеграції в інноваційну діяльність є модель асистування в межах ко-тічингу, що дає змогу нарощувати впевненість без надмірного стресу, пов'язаного з повною відповідальністю за технічну складову уроку. Другу типологічну групу становлять педагоги з високим рівнем мотивації за наявності середнього рівня технічної підготовленості, професійний розвиток яких потребує переходу від засвоєння базових знань до їх прикладного використання, у зв'язку з чим для них актуальними є практико орієнтовані майстер-класи з аналізу конкретних предметних кейсів, зокрема зі створення автоматизованих систем для проведення біологічних досліджень, а також забезпечення доступу до бази верифікованих готових рішень, що можуть бути адаптовані до потреб конкретного освітнього контексту. Третю групу формують педагоги-експерти з високим рівнем самоефективності та розвиненою технологічною і методичною компетентністю, які володіють достатнім потенціалом не лише для автономного впровадження інноваційних підходів у власній педагогічній практиці, але й для виконання ролі менторів, консультантів і розробників авторських навчальних програм, виступаючи внутрішніми драйверами змін у межах закладів освіти. Узагальнення основних бар'єрів та відповідних методів їх подолання, виявлених у процесі аналізу наукових джерел, подано в таблиці 1 [4].

Таблиця 1

Матриця бар'єрів та стратегій інтервенції

Тип бар'єру	**Прояв (Manifestation)**	**Статистика (вплив)**	**Стратегія подолання (Intervention)**
Інфраструктурний	Брак обладнання, застарілі ПК	85.5%	Використання Tinkercad, хмарних середовищ, BYOD (Bring Your Own Device).
Фінансовий	Висока вартість наборів	59.3%	Використання дешевих аналогів Arduino, грантові програми, віртуальні лабораторії.

Тип бар'єру	Прояв (Manifestation)	Статистика (вплив)	Стратегія подолання (Intervention)
Психологічний	Технологічна тривожність, страх помилки	Високий вплив на Science teachers	Покрокове навчання «від простого», робота в парах, створення атмосфери «права на помилку».
Методичний	Нерозуміння як інтегрувати в урок	52.0%	Розробка готових сценаріїв уроків (Lesson plans), інтеграція в календарне планування.
Часовий	Брак часу на підготовку	34.4%	Виділення оплачуваних годин на підготовку, використання готових модулів коду.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження засвідчує, що визначальним стримувальним чинником упровадження робототехніки в освітній процес є не стільки обмеженість матеріально-технічної бази, скільки сукупність психологічних бар'єрів, серед яких провідне місце посідають технологічна тривожність і низький рівень технічної самоефективності педагогів. Розрив між установками та реальною поведінкою вчителя набуває системного характеру й постає як комплексна проблема, подолання якої потребує принципового перегляду традиційних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому контексті критично важливою є диференціація підготовки, оскільки підготовка вчителів STEM дисциплін не може й не повинно відтворювати методичні моделі, орієнтовані на підготовку вчителів інформатики; натомість акцент доцільно зміщувати з поглибленого опанування програмування на розвиток умінь інтеграції готових технічних рішень у предметний контекст навчання та управління проєктною діяльністю учнів.

Запропонована структура Діагностичної системи, яка охоплює психологічні чинники, рівень техніко-педагогічної підготовленості в межах моделі TPACK, а також готовність до міжособистісної та міждисциплінарної співпраці, забезпечує можливість формування цілісного профілю професійної готовності педагога до впровадження робототехніки. Невід'ємним елементом цієї екосистеми виступає використання середовищ

віртуального моделювання, зокрема Tinkercad, які виконують функцію симуляційного простору та дозволяють знизити рівень емоційного напруження, сформувати початкову впевненість у власних діях і мінімізувати страх технічної помилки перед переходом до роботи з реальним фізичним обладнанням.

Успішна реалізація STEM-проєктів у сучасному освітньому процесі є можливою лише за умови відмови від індивідуалістичної моделі педагогічної діяльності на користь командної взаємодії, що передбачає чіткий і функціонально обґрунтований розподіл ролей, за якого, наприклад, вчитель фізики, хімії або біології виконує роль предметного консультанта, тоді як технічну підтримку забезпечує технічний спеціаліст в особі вчителя інформатики або підготовлених учнів. Такий підхід сприяє подоланню професійної ізоляції педагога та створює умови для досягнення синергії між предметними знаннями й технологічними навичками в межах спільної проєктної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаються у практичній апробації розробленого діагностичного інструментарію на репрезентативній вибірці українських учителів, здійсненні процедури стандартизації опитувальника, а також у розробленні адаптивних тренінгових програм підвищення кваліфікації, що ґрунтуються на індивідуальних профілях підготовленості педагогів до впровадження робототехнічних і STEM-орієнтованих освітніх практик.

Література:

1. Ab Jalil, H. (2021). A survey on acceptance and readiness to use robot teaching technology among primary school science teachers. Asian Social Science. https://www.researchgate.net/publication/355354083_A_Survey_on_Acceptance_and_Readiness_to_Use_Robot_Teaching_Technology_Among_Primary_School_Science_Teachers

2. Kara, T. (2025). How Does AI Education Shape Sustainability Attitudes Among Generation Z? Evidence from Istanbul's Move Toward Hospitality 5.0. Sustainability, 17(22), 10246. https://www.researchgate.net/publication/397671481_How_Does_AI_Education_Shape_Sustainability_Attitudes_Among_Generation_Z_Evidence_from_Istanbul's_Move_Toward_Hospitality_50

3. Laius, A., & Orgusaar, G. (2025). The Critical Role of Science Teachers' Readiness in Harnessing Digital Technology Benefits. Education Sciences, 15(8), 1001. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1001

4. Gavrilas, L., Kotsis, K. T., & Papanikolaou, M. S. (2025). The challenges encountered by preschool and primary educators in implementing educational robotics. Research in Science & Technological Education, 1-29. https://www.researchgate.net/publication/396824606_The_challenges_encountered_by_preschool_and_primary_educators_in_implementing_educational_robotics

5. Saad, D., Verner, I., & Rosenberg-Kima, R. B. (2025). STEM education with robotics activities: A task-centered teachers' professional development program. Proc. Special

Issue on Innovations and Applications of Educational Robots and Robotics (EduRobotX SIG, EATEL), CEUR-WS EduRobotX. https://ceur-ws.org/Vol-3997/short3.pdf

6. Zhang, H., & Cao, J. (2025). From digital disruption to mental health: the impact of AI-induced educational anxiety on teacher well-being in the era of smart education. BMC Public Health, 25(1), 4010. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12625245/

7. Castro, A., Medina, J., Aguilera, C. A., Ramirez, M., & Aguilera, C. (2022). Robotics education in STEM units: Breaking down barriers in rural multigrade schools. Sensors, 23(1), 387. https://www.mdpi.com/1424-8220/23/1/387

8. Kong, S. C., Yang, Y., & Yeung, W. K. (2024, May). A Proposed TPACK Model of Teaching STEM with AI Components: Evaluating a Teacher Development Course for Fostering Digital Creativity. In CSEDU (2) (pp. 163-170). https://www.scitepress.org/Papers/2024/125119/125119.pdf

9. Papagiannopoulou, T., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2025). Teachers' readiness to implement robotics in education: validation and measurement invariance of TRi-robotics scale via confirmatory factor analysis and network psychometrics. Behavioral Sciences, 15(9), 1227, https://www.mdpi.com/2076-328X/15/9/1227

10. Ouahouda, F., Achtaich, K., & Achtaich, N. (2025). Tinkercad and mBlock: Tools for Educational Robotics and Coding Learning A Case of Ghandi Primary school Morocco. LatIA, 3, 342-342. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10303408.pdf

11. Erdogan, R., Saglam, Z., Cetintav, G., & Karaoglan Yilmaz, F. G. (2023). Examination of the usability of Tinkercad application in educational robotics teaching by eye tracking technique. Smart Learning Environments, 10(1), 27. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10034876/

12. Ouyang, F., & Xu, W. (2024). The effects of educational robotics in STEM education: A multilevel meta-analysis. International Journal of STEM education, 11(1), 7. https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40594-024-00469-4.pdf

13. Мазурок, Т. Л., Корабльов, В. А., & Корабльов, В. В. (2025). МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТОТЕХНІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ В НАВЧАННІ ПРОГРАМУВАННЯ В БАЗОВОМУ ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІНФОРМАТИКИ. Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти, (2), 65-76. https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/814

14. Stewart, L. L. (2025). From Collaboration to Achievement: Exploring Co-teaching as a Strategy to Close the Gap in Mathematics for Students With Disabilities (Doctoral dissertation, Clemson University). https://open.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5064&context=all_dissertations

References:

1. Ab Jalil, H. (2021). A survey on acceptance and readiness to use robot teaching technology among primary school science teachers. Asian Social Science. https://www.researchgate.net/publication/355354083_A_Survey_on_Acceptance_and_Readiness_to_Use_Robot_Teaching_Technology_Among_Primary_School_Science_Teachers [in English]

2. Kara, T. (2025). How Does AI Education Shape Sustainability Attitudes Among Generation Z? Evidence from Istanbul's Move Toward Hospitality 5.0. Sustainability, 17(22), 10246. https://www.researchgate.net/publication/397671481_How_Does_AI_Education_Shape_Sustainability_Attitudes_Among_Generation_Z_Evidence_from_Istanbul's_Move_Toward_Hospitality_50 [in English]

3. Laius, A., & Orgusaar, G. (2025). The Critical Role of Science Teachers' Readiness in Harnessing Digital Technology Benefits. Education Sciences, 15(8), 1001. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1001 [in English]

4. Gavrilas, L., Kotsis, K. T., & Papanikolaou, M. S. (2025). The challenges encountered by preschool and primary educators in implementing educational robotics. Research in Science & Technological Education, 1-29.

https://www.researchgate.net/publication/396824606_The_challenges_encountered_by_preschool_and_primary_educators_in_implementing_educational_robotics [in English]

5. Saad, D., Verner, I., & Rosenberg-Kima, R. B. (2025). STEM education with robotics activities: A task-centered teachers' professional development program. Proc. Special Issue on Innovations and Applications of Educational Robots and Robotics (EduRobotX SIG, EATEL), CEUR-WS EduRobotX. https://ceur-ws.org/Vol-3997/short3.pdf [in English]

6. Zhang, H., & Cao, J. (2025). From digital disruption to mental health: the impact of AI-induced educational anxiety on teacher well-being in the era of smart education. BMC Public Health, 25(1), 4010. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12625245/ [in English]

7. Castro, A., Medina, J., Aguilera, C. A., Ramirez, M., & Aguilera, C. (2022). Robotics education in STEM units: Breaking down barriers in rural multigrade schools. Sensors, 23(1), 387. https://www.mdpi.com/1424-8220/23/1/387 [in English]

8. Kong, S. C., Yang, Y., & Yeung, W. K. (2024, May). A Proposed TPACK Model of Teaching STEM with AI Components: Evaluating a Teacher Development Course for Fostering Digital Creativity. In CSEDU (2) (pp. 163-170). https://www.scitepress.org/Papers/2024/125119/125119.pdf [in English]

9. Papagiannopoulou, T., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2025). Teachers' readiness to implement robotics in education: validation and measurement invariance of TRi-robotics scale via confirmatory factor analysis and network psychometrics. Behavioral Sciences, 15(9), 1227, https://www.mdpi.com/2076-328X/15/9/1227 [in English]

10. Ouahouda, F., Achtaich, K., & Achtaich, N. (2025). Tinkercad and mBlock: Tools for Educational Robotics and Coding Learning A Case of Ghandi Primary school Morocco. LatIA, 3, 342-342. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10303408.pdf [in English]

11. Erdogan, R., Saglam, Z., Cetintav, G., & Karaoglan Yilmaz, F. G. (2023). Examination of the usability of Tinkercad application in educational robotics teaching by eye tracking technique. Smart Learning Environments, 10(1), 27. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10034876/ [in English]

12. Ouyang, F., & Xu, W. (2024). The effects of educational robotics in STEM education: A multilevel meta-analysis. International Journal of STEM education, 11(1), 7. https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40594-024-00469-4.pdf [in English]

13. Mazurok, T.L., Korablov, V.A., & Korablov, V.V. (2025). Metodychni osoblyvosti robototekhnichnoho proiektuvannia v navchanni prohramuvannia v bazovomu shkilnomu kursi informatyky [Methodological features of robotic design in teaching programming in the basic school informatics course]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Scientific Notes. Series: Problems of Natural-Mathematical, Technological and Professional Education, (2), 65-76. Retrieved from https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/814 [in Ukrainian].

14. Stewart, L. L. (2025). From Collaboration to Achievement: Exploring Co-teaching as a Strategy to Close the Gap in Mathematics for Students With Disabilities (Doctoral dissertation, Clemson University). https://open.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5064&context=all_dissertations [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 364.04:341.123:316.4(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2105-2115

Костишин Емілія Іванівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-3890-6831

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА СОЦІАЛЬНУ СТІЙКІСТЬ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті досліджується вплив міжнародних організацій на формування соціальної стійкості вразливих груп населення в Україні в умовах повномасштабної війни. Автор обґрунтовує, що вразливі групи – це категорії громадян, життєстійкість яких суттєво знижується через поєднання соціальних, економічних, демографічних, психологічних та безпекових чинників, що підвищує ризик соціальної дезадаптації та обмежує доступ до базових ресурсів і соціальних послуг. У контексті воєнного конфлікту до таких груп належать внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, діти, люди з інвалідністю, жінки, малозабезпечені сім'ї та інші категорії населення.

Проведено аналіз трансформації функцій міжнародних організацій на різних фазах війни: від екстреного гуманітарного реагування (надання продуктів, медикаментів, житла) до стабілізаційної та відновної діяльності (розвиток соціальних послуг, підтримка економічної самостійності, психологічна допомога). Встановлено, що діяльність міжнародних організацій не лише задовольняє нагальні потреби населення, а й сприяє довгостроковій соціальній стійкості, інтеграції в громаду, економічній самодостатності та розвитку інституційної спроможності держави.

Висвітлено основні напрями діяльності міжнародних організацій, зокрема: координацію соціальних програм, надання фінансової та технічної допомоги, адвокацію соціальних прав, моніторинг прав людини, розвиток соціальних послуг та підтримку професійної інтеграції ветеранів і внутрішньо переміщених осіб.

Окремо аналізуються проблеми ефективності програм, включно з нерівномірним територіальним розподілом допомоги, бюрократичними бар'єрами та обмеженою довгостроковою підтримкою економічних ініціатив.

Наукова новизна полягає у систематизації трансформації функцій міжнародних організацій у воєнний період, уточненні поняття довгострокової соціальної стійкості вразливих груп та обґрунтуванні ролі міжнародних організацій як системних партнерів держави у сфері соціального захисту. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів для підвищення ефективності програм соціальної підтримки, планування державної політики та вдосконалення механізмів співпраці з міжнародними організаціями.

Ключові слова: вразливі групи населення, соціальна стійкість, міжнародні організації, соціальний захист, гуманітарна допомога, психологічна підтримка, внутрішньо переміщені особи, ветерани війни.

Kostyshyn Emilia Ivanivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Management, and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-3890-6831

THE ROLE OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN ENHANCING THE SOCIAL RESILIENCE OF VULNERABLE POPULATIONS IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE

Abstract . The article examines the impact of international organizations on the formation of social resilience among vulnerable groups in Ukraine during the full-scale war. The author argues that vulnerable groups are categories of citizens whose resilience significantly decreases due to a combination of social, economic, demographic, psychological, and security factors, which increases the risk of social maladaptation and limits access to basic resources and social services. In the context of the armed conflict, such groups include internally displaced persons, war veterans, children, people with disabilities, women, low-income families, and other populations.

The study analyzes the transformation of the functions of international organizations at different stages of the war: from emergency humanitarian response (provision of food, medicine, housing) to stabilization and recovery activities (development of social services, support for economic self-sufficiency, psychosocial assistance). It is established that the activities of international organizations not only meet urgent population needs but also contribute to long-term social resilience, community integration, economic independence, and the development of state institutional capacity.

The main areas of international organizations' activity are highlighted, including coordination of social programs, provision of financial and technical

assistance, advocacy for social rights, human rights monitoring, development of social services, and support for professional integration of veterans and internally displaced persons. The study also addresses challenges in program effectiveness, including uneven territorial distribution of aid, bureaucratic barriers, and limited long-term support for economic initiatives.

The scientific novelty of the study lies in systematizing the transformation of international organizations' functions during the war, clarifying the concept of long-term social resilience of vulnerable groups, and substantiating the role of international organizations as systemic partners of the state in the field of social protection. The practical significance is the possibility of using the results to enhance the effectiveness of social support programs, plan state policy, and improve cooperation mechanisms with international organizations.

Keywords: vulnerable groups, social resilience, international organizations, social protection, humanitarian aid, psychosocial assistance, internally displaced persons, war veterans.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила глибоку гуманітарну та соціальну кризу, що супроводжується зростанням масштабів соціальної вразливості населення, руйнуванням соціальної інфраструктури, масовим внутрішнім переміщенням, погіршенням доступу до базових соціальних послуг та зростанням ризиків соціальної ексклюзії та потрапляння окремих категорій громадян у складні життєві обставини. Так у Плані гуманітарних потреб і реагування на 2025 рік зазначалося, що «12,7 мільйона людей в Україні потребуватимуть нагальної гуманітарної допомоги та соціально-правового захисту» [6]. Суттєву роль у реагуванні на виклики воєнного часу відіграють міжнародні організації, які стали важливими суб'єктами глобальної системи соціального захисту та ключовими партнерами держави у наданні гуманітарної, фінансової, технічної й інституційної підтримки.

Розв'язання зазначеної проблеми має важливе наукове та практичне значення. У науковому вимірі воно сприяє поглибленню міждисциплінарних досліджень у сфері соціальної роботи, соціальної політики та гуманітарних студій. У практичному вимірі результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення державної політики у сфері соціального захисту, підвищення ефективності взаємодії органів влади з міжнародними організаціями, а також для оптимізації програм підтримки вразливих груп населення в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі окремі аспекти досліджуваної теми у своїх наукових розвідках розглядали: Бутковська В., Єфремов А., Некрасова Л., Карнаушенко А.

(вплив грантових програм підтримки вразливих груп населення); Болотіна Н., Бориченко К., Мачульська Е., Потопахіна О., Ярошенко І. (національні та міжнародно-правові аспекти проблем соціального забезпечення), Бобось М. (міжнародна допомога як інструмент підтримки соціальної стійкості вразливих груп населення), Денисюк С., Фокін Я. (перспективи співпраці України з міжнародними організаціями), Бабіна В., Латишева В., Мамонтова Е., Кормич А., Щербюк Н. (співпраця України з міжнародними організаціями)., Назаров М. С. (соціальна стійкість як ресурс). Попри значні наукові досягнення у науковому дискурсі недостатньо систематизованими залишаються питання комплексного аналізу внеску міжнародних організацій у забезпечення соціальної стійкості вразливих груп населення в умовах війни. Зокрема, потребують подальшого дослідження функціональні напрями діяльності міжнародних організацій на різних етапах війни, механізми поєднання гуманітарної допомоги з інструментами розвитку, а також ефективність програм, спрямованих на зменшення залежності населення від зовнішньої підтримки.

Метою статті є комплексний аналіз діяльності міжнародних організацій у сфері соціального захисту вразливих груп населення в Україні в умовах повномасштабної війни, а також визначення трансформації їхніх функцій залежно від фаз збройного конфлікту та їхнього внеску у формування довгострокової соціальної стійкості постраждалих категорій населення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжнародні організації у період повномасштабної війни в Україні підтвердили визначальну роль у реагуванні на гуманітарну кризу та наданні підтримки населенню, яке зазнало негативного впливу війни.

Поняття «вразливі групи населення» має міждисциплінарний характер і активно використовується в дослідженнях фахівців із соціальної роботи, соціологів, демографів, психологів, економістів, екологів і медиків, відповідно до специфіки кожної галузі.

Термін **«вразливі групи»** (*vulnerable groups*) використовується для позначення категорій населення, які з різних причин стикаються з підвищеним ризиком соціального відторгнення, дискримінації, економічної нестабільності або обмеженого доступу до базових ресурсів і послуг. Зазвичай вживається щодо дітей, жінок (особливо вразливих категорій), осіб з інвалідністю, трудових мігрантів, біженців, національних меншин, корінних народів та людей похилого віку. Варто зазначити, що ці групи є внутрішньо неоднорідними, оскільки умови їхнього життя залежать від низки політичних, економічних, правових, релігійних та інших чинників, що ускладнює їхню чітку класифікацію. **Вразливі групи – це категорії**

населення, які мають **вищий ризик** потрапляння у СЖО через **соціальні, фізичні, психологічні чи економічні особливості**. Вразливі групи можуть **не перебувати постійно** в складних обставинах, але мають до цього **схильність через об'єктивні чинники**.

У міжнародній практиці, зокрема в гуманітарних або правозахисних контекстах, використовують термін **«чутливі групи» (sensitive/vulnerable), до** яких відносять **осіб, які можуть зазнати дискримінації або посиленого негативного впливу**, і потребують **особливої уваги у політиках, заходах, допомозі (**етнічні меншини; ЛГБТК+; біженців; ВІЛ-позитивні; жінки у збройних конфліктах; люди з ментальними розладами).

У правових і політичних текстах вживається **чітке прикладне значення** − групи населення, які потребують підвищеного соціального захисту.

До основних ознак, за якими визначаються вразливі (чутливі) групи, відносять: **економічну нестабільність** (низький рівень доходів, безробіття); **соціальну ізоляцію** (відсутність соціальних зв'язків, дискримінація); **стан здоров'я** (інвалідність, хронічні захворювання, психічні розлади); **демографічні чинники** (вік, стать, національність, міграційний статус); **переживання кризових ситуацій** (війна, насильство, вимушене переміщення).

Таким чином, вразливі групи населення − це соціальні категорії громадян, які через поєднання соціальних, економічних, демографічних, психологічних та безпекових чинників зазнають підвищеного ризику соціальної дезадаптації, обмеженого доступу до базових ресурсів і соціальних послуг та потребують цілеспрямованої підтримки з боку держави й міжнародних організацій. У контексті повномасштабної війни в Україні до таких груп належать внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, діти, люди з інвалідністю, жінки, малозабезпечені сім'ї та інші категорії населення, життєстійкість яких істотно знижується в умовах війни.

Аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду демонструє визначальну роль міжнародних організацій у формуванні довгострокової соціальної стійкості вразливих груп населення. Під довгостроковою стійкістю вразливих груп населення ми розглядаємо здатність соціально вразливих груп − внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, малозабезпечених сімей, одиноких батьків, ветеранів та інших − адаптуватися до кризових умов, відновлюватися після соціальних і економічних потрясінь та забезпечувати прийнятний рівень життя без постійної зовнішньої підтримки.

Цей термін охоплює економічну самодостатність, доступ до якісних соціальних послуг, соціальну інтеграцію та активну участь у житті громади.

Такий підхід широко використовується в гуманітарній та розвитку практиці ООН, ПРООН/UNDP, МОМ/IOM, GIZ тощо.

Міжнародні організації є важливими суб'єктами глобальної системи соціального захисту, що здійснюють координацію, підтримку та моніторинг соціальних ініціатив, спрямованих на захист прав людини, забезпечення базових потреб, протидію соціальній нерівності й підтримку вразливих груп населення.

Ми поділяємо думку Щербюк Н.Ю., що «міжнародні організації є інституційним постійно діючим механізмом у вирішення питань міждержавного рівня. Вони покликані сприяти зміцненню, розширенню і поглибленню міжнародної співпраці, зокрема і у сфері соціального забезпечення» [5, с. 202].

В умовах війни в Україні, міжнародні організації у сфері соціального захисту вразливих (чуттєвих) груп задекларували низку функцій: нормативно-правова діяльність, фінансова та технічна допомога, моніторинг та аналітика, гуманітарна діяльність, підвищення потенціалу людських ресурсів, адвокація та просування прав людини тощо.

Як показав аналіз, характер, зміст і специфіка діяльності міжнародних організацій в Україні в умовах війни **залежить від фази війни, зміни потреб населення та інституційної спроможності держави**. Чітко простежується перехід від екстреного гуманітарного реагування до ролі стратегічних партнерів у процесах стабілізації та відновлення.

На **початковому етапі повномасштабного вторгнення (2022 р.)**, міжнародні організації були зосереджені на наданні екстреної гуманітарної допомоги з метою забезпечення базових соціальних потреб та захисту життя населення. Гуманітарні агенції працювали над забезпеченням населення продуктами харчування, медикаментів, предметів життєзабезпечення та організацією базових послуг для внутрішньо переміщених осіб і цивільного населення, яке постраждало внаслідок бойових дій [1].

У міру переходу конфлікту у **затяжну фазу (2023-2024) рр.)**, акцент діяльності міжнародних організацій переміщується до заходів стабілізаційного характеру. Крім безпосереднього надання гуманітарної допомоги, зростає важливість у **підтримці систем соціального захисту, введенні механізмів кейс-менеджменту для вразливих груп, психологічній реабілітації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб**. Такі зміни корелюють із розумінням гуманітарних криз як явищ, що виходять за межі лише короткострокової допомоги і вимагають довготривалого планування та координації з національними інституціями.

На **поточному етапі (2025-2026 рр.)**, який можна охарактеризувати як перехід до стабілізації та відновлення, міжнародні організації дедалі більше

виконують функції **системного партнера для реформування національних соціальних систем**. Це включає підтримку реформ у сфері соціальних послуг, відновлення соціальної та економічної інфраструктури, а також програми професійної інтеграції ветеранів війни, осіб з інвалідністю та інших вразливих груп. Важливою частиною сучасної діяльності є також **моніторинг прав людини**, підтримка правових механізмів та документування порушень міжнародного гуманітарного права, зокрема через механізми ООН, що займаються розслідуванням таких порушень.

Таким чином, **функції міжнародних організацій у період війни в Україні трансформуються відповідно до зміни суспільних потреб** − від реагування на надзвичайні ситуації до участі у процесах стабілізації, відновлення та довгострокового соціального розвитку. Така еволюція ролі підтверджує їх важливість не лише як постачальників гуманітарної допомоги, але й як **активних учасників формування соціальної політики та підтримки інституційної спроможності держави в умовах війни.**

Важливим важелем у формуванні соціальної стійкості вразливих груп населення була і є фінансова підтримка, яка реалізується через програми грошової допомоги, субсидій, розвитку соціальних послуг і підтримки малого підприємництва. Такі заходи сприяють зміцненню економічної стійкості домогосподарств і поступовому зменшенню залежності від гуманітарної допомоги. За оцінками міжнародних аналітичних центрів, загальна міжнародна допомога Україні від 2022 року перевищила 400 млрд доларів США. Із цієї суми суттєва частка була спрямована на соціальні потреби населення, зокрема на гуманітарну допомогу та підтримку вразливих груп. Наприклад, Агентство ООН у справах біженців (UNHCR) у 2022–2024 роках виділило понад 1,2 млрд доларів на забезпечення житлом, правову допомогу та грошові виплати для ВПО [7]. Всесвітня продовольча програма (WFP) реалізувала масштабні програми з надання грошової допомоги та харчових наборів у найбільш постраждалих регіонах [10]. Таким чином, міжнародні організації виконують комплексну функцію − від оперативного реагування на кризові виклики до стратегічної підтримки процесів відновлення. Їхня діяльність не лише мінімізує негативні наслідки війни для цивільного населення, а й формує передумови для довгострокової стабілізації та розвитку українського суспільства.

Важливе значення у зниженні залежності від гуманітарної допомоги мають програми, орієнтовані на розвиток соціальної інтеграції, зайнятості та професійного навчання. Зокрема, Міжнародна організація з міграції (ІОМ) реалізує програми підтримки самозайнятості та надання мікрогрантів для започаткування або розвитку малого бізнесу, що дало змогу тисячам внутрішньо переміщених осіб адаптуватися в нових громадах. Програми

UNDP та GIZ, своєю чергою, спрямовані на розвиток соціальних сервісів на рівні громад та підвищення професійної компетентності працівників соціальної сфери. Основними компонентами цих програм є навчання з підприємництва та фінансової грамотності, надання стартового капіталу у формі мікрогрантів, а також менторська підтримка на етапах запуску та розвитку бізнесу. У межах тренінгів учасники отримують знання з управління бізнесом, маркетингу, податкового законодавства та ведення фінансової звітності.У межах проєктів ІОМ у Вінницькій, Львівській та інших областях понад 3 000 осіб змогли започаткувати або розширити власну справу − від сімейних фермерських господарств до підприємств у сфері послуг і ремісничого виробництва. Програми UNDP значною мірою орієнтовані на розвиток соціального підприємництва, зокрема серед жінок-ВПО, що сприяє їхній економічній незалежності та соціальній інтеграції [8]. USAID підтримує розвиток малого бізнесу, особливо у східних регіонах України, через грантові програми та пільгове кредитування, що позитивно впливає на зниження безробіття та підвищення соціальної активності переселенців [9].

Окрім економічних ініціатив, міжнародні організації підтримують розвиток доступних соціальних послуг. Так, у Дніпропетровській області впроваджено проєкти мобільних соціальних офісів, які забезпечують доступ до адміністративних та соціальних послуг у віддалених сільських громадах. У межах проєкту «Реформа управління на сході України ІІ», що реалізується за підтримки уряду Німеччини через GIZ, мобільні офіси у вигляді портативних кейсів дозволяють надавати послуги безпосередньо за місцем проживання громадян, зокрема осіб з обмеженою мобільністю [2].

Важливу роль у формуванні соціальної стійкості відіграють також програми психосоціальної підтримки та розвитку життєвих навичок. UNICEF впроваджує дитячі простори, програми психосоціальної допомоги та ініціативи з розвитку навичок для дітей і підлітків. Зокрема, платформа «Спільно до навчання», створена у партнерстві з ГО «Освіторія» та Міністерством освіти і науки України, спрямована на підтримку дітей, батьків і педагогів в умовах кризових викликів [4].

Особливої уваги заслуговує висвітлення діяльності міжнародних організацій щодо підтримки ветеранів війни. Програма «Помічник ветерана», що реалізується Міністерством у справах ветеранів України за активної підтримки UNICEF, спрямована на сприяння реінтеграції ветеранів у цивільне життя через індивідуальний супровід, психологічну підтримку, освіту та допомогу у працевлаштуванні. UNICEF забезпечує методичну та організаційну підтримку, бере участь у підготовці фахівців, розробляє програми психологічної допомоги та здійснює інформаційні кампанії [3].

Ключову роль у фінансовій підтримці України відігравали Світовий банк, Європейський банк реконструкції та розвитку та Європейський Союз. Фінансування надавалося у формах бюджетної підтримки, пільгових кредитів, гарантій та грантів і спрямовувалося на вдосконалення системи управління публічними фінансами, розвиток середньострокового бюджетного планування, підтримку місцевого самоврядування та стимулювання приватного сектора економіки.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що повномасштабна війна в Україні суттєво загострила проблеми соціальної вразливості населення та зумовила зростання потреб у комплексному соціальному захисті, особливо серед внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, ветеранів війни, малозабезпечених сімей, жінок і дітей. У цих умовах міжнародні організації відіграють ключову роль у реагуванні на гуманітарні виклики та підтримці вразливих (чутливих) груп населення. Доведено, що діяльність міжнародних організацій у сфері соціального захисту в Україні має динамічний характер і трансформується залежно від фази збройного конфлікту, зміни потреб населення та інституційної спроможності держави. Встановлено, що формування такої стійкості забезпечується поєднанням гуманітарної допомоги з інструментами розвитку, зокрема програмами зайнятості, підтримки самозайнятості, розвитку соціального підприємництва, доступу до якісних соціальних послуг тощо.

Обґрунтовано, що міжнародні організації виконують не лише донорські та операційні функції, а й здійснюють вагомий вплив на формування соціальної політики, розвиток інституційної спроможності органів влади, удосконалення механізмів міжсекторальної взаємодії та впровадження міжнародних стандартів у сфері соціального захисту й прав людини. Їхня діяльність сприяє зменшенню залежності вразливих груп населення від гуманітарної допомоги та створює передумови для сталого соціального розвитку в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов’язати з поглибленим аналізом ефективності окремих міжнародних програм соціальної підтримки, оцінюванням їхнього впливу на рівень соціальної інтеграції та економічної самодостатності вразливих груп населення, а також із дослідженням механізмів сталого партнерства між державою, міжнародними організаціями та громадянським суспільством у післявоєнний період.

Література:

1. Васьковець Ольга. Діяльність міжнародних організацій стосовно надання гуманітарної допомоги Україні в 2022 р. Травневі студії: історія, міжнародні відносини: Збірка матеріалів V Міжнародної наукової конференції студентів і молодих вчених

«Травневі студії 2023: історія та міжнародні відносини в інформаційному протистоянні». Вип. 8./за ред. Ю. Т. Темірова. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2023. 444 с.С. 31-34.

2. На Дніпропетровщині працюють уже 20 мобільних ЦНАПів. URL: https://decentralization.gov.ua/news/10278?page=576&utm_source=chatgpt.com

3. Рівний з рівним: 1 грудня розпочинається прийом заяв від кандидатів у помічники ветеранів на 2024 рік. URL: https://mva.gov.ua/news/rivnij-z-rivnim-1-grudnya-rozpochinayetsya-prijom-zayav-vid-kandidativ-u-pomichniki-veteraniv-na-2024-rik?utm_source=chatgpt.com

4. Спільно до навчання. Освітня платформа. URL: https://osvitanow.org/?utm_source=chatgpt.com

5. Щербюк Н.Ю. Міжнародна співпраця у сфері соціального забезпечення в умовах агресії росії проти України. Юридичний науковий електронний журнал. № 7/2023. С. 201-205. DOI https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-7/45.

6. Ukraine Humanitarian Needs and Response Plan 2025 (April 2025) [EN/UK]. URL: https://reliefweb.int/report/ukraine/ukraine-humanitarian-needs-and-response-plan-2025-april-2025-enuk

7. UNHCR Ukraine. Financial Reports & Operational Updates. 2024. URL:https://www.unhcr.org/ua

8. United Nations Development Programme (UNDP). Supporting Ukraine's Social Infrastructure . 2023. URL: https://www.undp.org/ukraine

9. USAID Ukraine. Economic Recovery and Resilience Initiatives. 2024. URL: https://www.usaid.gov/ukraine https://era-ukraine.org.ua/en/

10. World Food Programme (WFP). Ukraine Country Brief. 2023. URL: https://www.wfp.org/countries/ukraine

References:

1. Vaskovets, O. (2023). Diialnist mizhnarodnykh orhanizatsii stosovno nadannia humanitarnoi dopomohy Ukraini v 2022 r. [Activities of international organizations regarding humanitarian aid to Ukraine in 2022]. Travnevi studii: istoriia, mizhnarodni vidnosyny: zbirnyk materialiv V Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii studentiv i molodykh vchenykh "Travnevi studii 2023: istoriia ta mizhnarodni vidnosyny v informatsiinomu protystoianni", Issue 8, pp. 31–34. Vinnytsia: Vasyl' Stus Donetsk National University. [in Ukrainian].

2. Na Dnipropetrovshchyni pratsiuiut uzhe 20 mobilnykh TsNAPiv. (n.d.). [Twenty mobile administrative service centers are already operating in Dnipropetrovsk region]. Retrieved from https://decentralization.gov.ua/news/10278 [in Ukrainian].

3. Rivnyi z rivnym: 1 hrudnia rozpochynaietsia pryiom zaiav vid kandydativ u pomichnyky veteraniv na 2024 rik. (n.d.). [Peer-to-peer: on December 1 the application process for veteran assistants for 2024 begins]. Retrieved from https://mva.gov.ua/news/rivnij-z-rivnim-1-grudnya-rozpochinayetsya-prijom-zayav-vid-kandidativ-u-pomichniki-veteraniv-na-2024-rik [in Ukrainian].

4. Spilno do navchannia. Osvitnia platforma. (n.d.). [Together to learning. Educational platform]. Retrieved from https://osvitanow.org/ [in Ukrainian].

5. Shcherbiuk, N. Yu. (2023). Mizhnarodna spivpratsia u sferi sotsialnoho zabezpechennia v umovakh ahresii rosii proty Ukrainy [International cooperation in the field of social security under the conditions of Russia's aggression against Ukraine]. Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal, 7, 201–205. https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-7/45 [in Ukrainian].

6. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2025). Ukraine humanitarian needs and response plan 2025 (April 2025). Retrieved from https://reliefweb.int/report/ukraine/ukraine-humanitarian-needs-and-response-plan-2025-april-2025-enuk [in English/Ukrainian].

7. UNHCR Ukraine. (2024). Financial reports and operational updates. Retrieved from https://www.unhcr.org/ua [in English].

8. United Nations Development Programme. (2023). Supporting Ukraine's social infrastructure. Retrieved from https://www.undp.org/ukraine [in English].

9. USAID Ukraine. (2024). Economic recovery and resilience initiatives. Retrieved from https://www.usaid.gov/ukraine ; https://era-ukraine.org.ua/en/ [in English].

10. World Food Programme. (2023). Ukraine country brief. Retrieved from https://www.wfp.org/countries/ukraine [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК [911.53:502.5:338.483](477.86-292.452)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2116-2133

Костів Людмила Ярославівна кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівського національного університету імені Івана Франка, https://orcid.org/0009-0002-3080-3958

Буряник Олеся Олексіївна кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівського національного університету імені Івана Франка, https://orcid.org/0000-0003-1596-0461

Матвіїв Володимир Павлович кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівський національний універитет імені Івана Франка, https://orcid.org/0009-0001-6314-5472

ЛАНДШАФТНО-ПІЗНАВАЛЬНА СТЕЖКА “НА ХРЕБЕТ КУКУЛ”

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність створення ландшафтно-пізнавальних стежок які проходять через різні природні комплекси, що дає можливість учасникам походу пізнавати територіальну структуру й цілісності природи через взаємодію її компонентів. Запропонований маршрут розпочинається з 13-го кілометра дороги Ворохта-Заросляк на висоті 925 м н. р. м, проходить по долині потоку Форещанка, де можна ознайомитися з руслом та терасою, які він сформував, гідрологічним режимом, зсувно-осипними процесами на схилах, а на заболочених ділянках – з амфібіями. Урочище з вторинно-лучною рослинністю «Бабина яма» здивує видовим різноманіттям, у тім числі червонокнижним, а також гарними пейзажами. Стрімкий ступінчастий підйом по схилу визначається літологічною будовою, її ж неоднорідність сформувала серію невеликих каскадних водоспадів на потоці Кукул – лівій притоці Форещанки. Зміна лісових формацій вздовж стежки при перепаді висот понад 450 м спричинена як зміною висоти, так і рельєфом й літологією – до висоти 900-950 м н. р. м. росте буково-ялицевий ліс із домішкою смереки, середньогірну частину схилу в межах висот 720-1 050 м фрагментарно займають буково-ялицево-смерекові ліси, а смуга монодомінантних смерекових лісів охоплює висоти в межах 1 050-1 450 м н. р. м. Ґрунти після дослідження їхнього розрізу визначають як бурі гірсько-лісові. Лісова фауна регіону представлена широким спектром від рептилій до птахів і савців, яких інколи

можна зустріти на маршруті. У лісі Верхня частина південного схилу хребта Кукул зайняти вторинними полонинами на яких ведеться вигінно-пасовищне господарство. Це притаманні для гірської місцевості літні поселення (колиби, стаї, стійла), у яких живуть, утримують худобу та займаються переробкою молока для виготовлення традиційних бринзи, вурди, сира та масла. На полонинах простежується пасторальна дигресія, оскільки тривалий безсистемний випас худоби призводить до пошкодження трав'яного і мохового покриву, руйнування верхнього шар ґрунту, що викликає або посилює деградацію первинної рослинності. Тому на значних площах переважають низькопродуктивні угруповання з домінуванням біловуса стиснутого, костриць овечої та лежачої. У місцях розташування кошар сформувалися рудеральні ценози з щавлем альпійським та кропивою дводомною. На схилі полонини Кукул розташоване австрійське військове поховання, а її поверхня, як і ліс поруч перериті траншеями і окопами, які збереглися з Першої світової війни. З хребта Кукул та й з полонини Закукул відкриваються чудові пейзажі на Чорногіський хребет та оточуючі масиви.

Ключові слова: ландшафтно-пізнавальна стежка, Карпатський національний природний парк (КНПП)

Kostiv Liudmyla Ivan Franko Lviv National University**,** https://orcid.org/0009-0002-3080-3958

Burianyk Olesya Ivan Franko Lviv National University**,** https://orcid.org/0000-0003-1596-0461

Matviyiv Volodymyr Ivan Franko Lviv National University, https://orcid.org/0009-0001-6314-5472

EDUCATIONAL LANDSCAPE TRAIL: TO KUKUL RIDGE

Abstract. The article substantiates the relevance of creating landscape-educational trails that pass through various natural complexes, enabling participants to explore the territorial structure and integrity of nature through the interaction of its components. The proposed route begins at the 13th kilometer of the Vorokhta–Zarosliak road at an altitude of 925 m a.s.l., runs along the valley of the Foreschanka stream, where one can observe the riverbed and terrace it has formed, the hydrological regime, landslide and scree processes on the slopes, and amphibians in the swampy areas. The tract with secondary meadow vegetation "Babyna Yama" impresses with species diversity, including rare and protected species, as well as scenic landscapes. A steep stepped ascent along the slope is

determined by the lithological structure, whose heterogeneity has formed a series of small cascading waterfalls on the Kukul stream, a left tributary of the Foreschanka. The change of forest formations along the trail with an elevation difference of more than 450 m is caused both by altitude and by relief and lithology: at 900–950 m a.s.l. grows beech–fir forest with spruce admixture; the mid-mountain part of the slope within 720–1,050 m is fragmentarily occupied by beech–fir–spruce forests; while the belt of monodominant spruce forests covers altitudes between 1,050–1,450 m a.s.l. Soils, after examining their profile, are classified as brown mountain-forest soils. The forest fauna of the region is represented by a wide spectrum ranging from reptiles to birds and mammals, which can occasionally be encountered along the route. The upper part of the southern slope of the Kukul ridge is occupied by secondary alpine meadows where grazing and pasture farming is practiced. These are typical summer settlements of the mountain area (kolybas, huts, stalls), where people live, keep livestock, and process milk to produce traditional brynza, vurda, cheese, and butter. Pastoral digression is observed on the meadows, as prolonged uncontrolled grazing leads to damage of the grass and moss cover, destruction of the upper soil layer, which causes or intensifies the degradation of primary vegetation. Therefore, large areas are dominated by low-productive communities with *Nardus stricta*, *Festuca ovina*, and *Festuca supina*. In places of sheepfolds, ruderal communities with alpine sorrel and stinging nettle have formed. On the slope of the Kukul meadow lies an Austrian military burial site, and its surface, as well as the nearby forest, is crossed by trenches and dugouts preserved from World War I. From the Kukul ridge and the Zakukul meadow, magnificent views open onto the Chornohora ridge and surrounding massifs.

Keywords: landscape-educational trail, Carpathian National Nature Park.

Постановка проблеми. У теперішній непростий час значно збільшилося число туристів, що відвідують Карпатський регіон як з метою відпочинку, так і для заміщення стресових станів новими позитивними емоціями. Окрім пасивного відпочинку безліч туристичних фірм, а також місцеві жителі пропонують активні форми відпочину – одно-дводенні маршрути на гірські вершини та хребти.

Найвідомішим і найвідвідуванішим є маршрут на найвищу вершину Українських Карпат – Говерлу. Він досить атракційний, цікавий і не вимагає спеціальної професійної підготовки. Але його головний недолік – значне завантаження, а інколи і перевантаження рекреантами. Водночас можна запропонувати нескладні малолюдні, але цікаві пізнавальні маршрути з гарними краєвидами. Один із таких маршрутів, що веде на хребет Кукул, ми пропонуємо для розгляду. Загалом, ця локація користується попитом у

рекреантів і для її освоєння промарковані одно- та дводенні маршрути, які розпочинаються у Ворохті та Лазещині. Нами запропоновано нескладний короткий але пізнавальний маршрут на хребет і гору Кукул, який розпочинається на 13 кілометрі дороги Ворохта-Заросляк. Проходження цим маршрутом дає не тільки естетичне задоволення, а й можливість наочно ознайомитися з рельєфом і геологічною будовою регіону, гідрологічним режимом рік, ґрунтами, різними типами гірської рослинності, тваринним світом і проявами його життєдіяльності, а також культурою ведення полонинного господарства, а в підсумку – розуміння взаємозв'язків між цими компонентами. Ця стежка буде цікавою для вчителів та студентів географів, учнів та пересічних туристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Запропонований нами маршрут "Ландшафтно-пізнавальна стежка «На хребет Кукул" у загальних рисах описаний авторами "Географо-екологічних маршрутів Чорногори" [11], але вихідним пунктом у ньому позначено Чорогірський географічний стаціонар Львівського національного університету та не запропоновано відвідування полонини Кукул. Ми ж розглядаємо цей маршрут детальніше та ширше – з позицій комплексного сприйняття геопростору.

Такий підхід був запропонований М. Лаврук і А. Мельником для пізнання територіальної структури і цілісності природи через взаємодію її компонентів [9].

Відповідно, такий маршрут можна назвати ландшафтно-пізнавальним маршрутом або ландшафтно-пізнавальною (ландшафтно-едукаційною) стежкою. Стежки і маршрути у такому трактуванні описані для околиць Буковеля [7], для Чорногори [12], Чорної Гори [1], на гору Петрос [5], на гору Говерла [12], та ряд ландшафтно-краєзнавчих маршрутів у межах різних національних природних парках. Вони значно відрізняються ландшафтним наповненням від традиційних еколого-краєзнавчих чи науково-пізнавальних стежок пропонованих заповідниками та національними парками України та зарубіжжя, що акцентують увагу відвідувачів на унікальність чи типовість об'єктів певного регіону. Ландшафтно-пізнавальні включать не тільки естетичну складову і вивчення компонентів природи, але і взаємозв'язки цих компонентів, що формує цілісне сприйняття природи та її ландшафтого різноманіття.

Мета дослідження – запропонувати ландшафтно-пізнавальну стежка "На хребет Кукул" із покомпонентним описом його природних комплексів та акцентуванні уваги на їхній взаємозалежності, розкрити ландшафтне різноманіття території по якій прокладений маршрут, розглянути низку історичних подій, показати традиції ведення господарства у гірські місцевості, підвищити екологічне виховання.

Виклад основного матеріалу. Пропонований маршрут розпочинається у місці перетину дорогою Ворохта-Зарослак потоку Форещанка неподалік її впадіння у ріку Прут на висоті майже 925 м н. р. м. Його протяжність майже 6 км із перепадом висот понад 600 м, відповідно час проходження маршруту, враховуючи стрімкість схилів при підйомі (4-5 годин) та спуску (1 година), а також інформаційні та атракційні зупинки становить 6-7 годин.

Інформаційний стенд на мості через Форещанку вказує, що відвідувачі в'їжджають на територію заповідного Говерлянського лісництва Карпатського національного природного парку (КНПП). Зазначений парк був створений у 1980 р. з метою збереження типових для Чорногори та Ґорґан гірських і долинно-річкових природних комплексів, цінних історичних, архітектурних та етнографічних пам'яток, для проведення наукових досліджень, а також створення умов для відпочинку й оздоровлення населення, пропаганди природоохоронних знань і екологічного виховання. Він охоплює територію площею понад 50 тис га на північно-східних схилах Українських Карпат в межах абсолютних висот 500-2061 м н. р. м північніше вододілу Чорногірського хребта до м. Яремче, вздовж ріки Прут і західних приток Чорного Черемошу. У його межах організовані чотири функціональні зони: заповідна, захисно-рекреаційна, рекреаційна та рекреаційно-господарча [6]. Отже, частина маршруту проходить у межах заповідної зони парку, призначеної для охорони та відновлення найбільш цінних природних комплексів, що покладає на рекреантів певні зобов'язання – дотримання тиші, заборону розведення вогнищ, зривання квітів, ягід і грибів, пошкодження дерев і т. ін.

Десь за 150 м південніше від мосту маршрут повертає з основної дороги праворуч і по ґрунтовій дорозі прямує у ліс вздовж потоку Форещанка. Дорога прокладена по правобережжю досить широкої (до 150 м) долини потоку. Долина закладена у розмитій товщі ритмічного пісковиково-глинистого флішу пробійненської світи та виповнена потужною товщею переважно алювіальних відкладів. У рельєфі чітко простежується поверхня тераси з незначним загальним північно-східним нахилом. Вона ускладнена неглибокими заболоченими ровами та улоговинами, подекуди трапляються добре дреновані горби й пасма. Рослинний покрив залежить від рельєфу та зволоження – на дренованих підвищених поверхнях сформувалися своєрідні угрупування представлені смереками (*Picea abies L.*) висотою понад 20 м із окружністю стовбура до 40 см, поодиноким підростом буку лісового (*Fagus sylvatica L.*), клен-явора (***Acer pseudoplatanus L.***) та ялиці білої (*Abies alba L.*). Їхній травостан густий – живокіст сереподібний (*Symphytym cordatum L.)*, жовтозілля дібровне

(*Senecio nemorensis L.*), квасениця звичайна (*Oxalis acetosella L.*), зубниця залозиста (*Dentria glandulosa L.*), анемона дібровна (Anemona nemorosa L.) та ін. У перезволожених пониженнях переважають смереково-сіровільхові (*Piceeto-Alnetum incanum*) субформації. Їхні фітоценози представлені кременою білою (*Petasites albus L.*), гадючником в'язолистим (*Filipendula ulmaria Mixim*), гравілатом річковим (*Geum rivale L.*) та ін.

У нижній течії Форещанка розмила осадові відклади тераси, формуючи стрімкий, а місцями обривистий берег. Русло сформоване на 5-6 м нижче рівня тераси, днище нешироке – 7-10 м, місцями ускладнене різнорівневими неширокими заплавами. Тут можна побачити процеси бокової ерозії річки, а також наслідки паводку 2008 р. і лісозаготівель (зсуви спричинені підрізанням схилів, запрудження русла відходами). Форещанка є класичною гірською річкою зі значим падінням русла та швидкою течією (0,5-0,6 м/с у меженний період).

Вона живиться дощовими водами та водами, що формуються внаслідок сніготанення, тому характеризується складним гідрологічним режимом – весняним водопіллям, осінньо-зимовою меженню та паводками, які трапляються в усі сезони й інколи набувають катастрофічного характеру.

При проходженні паводку швидкість течії збільшується до 1-1,5 $м^2/с$, а витрати – у кілька разів. Води річки стають каламутними внаслідок змивання у неї великої кількості дрібного матеріалу (делювіальний змив) із схилів та підмиву берегів (бокова ерозія).

Окрім того, швидка течія переносить (волочить, перекочує) матеріал, який встелює дно ріки. Цей процес під час паводків супроводжується потужним гуркотом.

У меженний період русло Форещанки у низів'ї є неглибоким – 20-30 см, при ширині 5-6 м. Воно встелене пісковиковою сірою галькою середньої окатаності розміром 7-10 см, пластинами темніших алевролітів, а подекуди трапляються валуни досить значних розмірів.

Вверх по течії глибина врізу русла потоку поступово зменшується, і в місці перетину Форещанки дорогою (стаціонарний бетонний міст) не перевищує 1,5 м. За мостом Форещанка зміщується до правого корінного берега та підмиває його (див. рис. 1).

Оскільки берег стрімкий та складений нестійкими до ерозії косо залягаючими пачками аргіліто-алевролітів із тонким (до 40 см) перешаруванням пісковіків пробійненської світи – формуються зсуви-осипища. Ширина зсуву, який можна побачити з дороги досягає 30 м, а його висота – до 5 м. Матеріал, що осипається чи зсувається потрапляє у ріку та переноситься нижче за течією. На цій ділянці падіння русла є незначним, тому воно меандрує в межах невисокої (до 1,5 м) тераси.

Рис. 1. Зсувно-осипний схил потоку Форещанка

Рис. 2. Шафран Гейфеля

Маршрут проходить по заболочених ділянках які можна обійти, а можна попостерігати за їхньою живністю – герпетофауною. За даними науковців КНПП [4] у перезволожених місцях можна зустріти тритона карпатського (*Triturus montandoni) (охороняється Бернською конвенцією), який* на період розмноження живе у воді (в калюжах, канавах, неглибоких водоймах), в інший час він надає перевау вологим затишним тінистим місцям. В одній водоймі зустрічаються по 3-5 дорослих особин тритона карпатського. Значно рідше зустрічається тритон гірський (*Triturus alpestris), який теж є під охороною Бернської конвенції.*

Далі дорога повертає на північ і після незначного підйому виходить на велику галявину – це урочище Бабина Яма (Бабиньоха як називають її старші гуцули). Фітоенози вторинних лук сформувалися внаслідок вирубок буково-ялицевого лісу *із подальшим випасанням худоби. Урочище охоплює територію виположеної поверхні (ймовірно високої тераси Форещанки) та придолинного досить стрімкого схилу південної експозиції хребта Кукул який до неї прилягає. Це зона* **регульованої рекреації,** де дозволено влаштовувати туристичні маршрути, а також використовувати природні ресурсів для задоволення потреб працівників парку та громадян, що постійно проживають на цій території, у сіножатях, випасах, городах та паливі [6]. *Урочище розділене на дві частини потоком Кукул, який стікає з одноіменного хребта.* Рослинність представлена злаково-різнотравною лукою – полідомінантними зі складною структурою біловусниками з арнікою гірською (*Arnica montana* L). У Карпатах арніка гірська зустрічається досить рідко, довгий час вона була червонокнижним видом. Цвіте арніка у червні, тоді права верхня частина царинки майже повністю вкрита жовтими кошикоподібними суцвіттями (у діаметрі до 5 см) (див. рис. 3). Загалом науковці описали в Бабиній понад 100 видів рослин, в т.ч.

ендемічні та рідкісні види рослин: плаун колючий (*Lycopodium annotinum L.*), волошка карпатська (*Centaurea carpatica L.*), астранція велика (*Astrantia major L.*), чебрець альпійський (*Thymus alpestris L.*), перстач прямостоячий (*Potentilla erecta L.*), билинець комарниковий (*Gymnadenia conopsea L.*), траунштейнера куляста (*Traunsteinera globosa L.*), пальчатокорінники плямистий та Фукса (*Dactylorhiza maculata, D. fuchsii L.*), пальчатокорінник травневий (*Dactylorhiza majalis L.*), підсніжник білосніжний (*Galanthus nivalis L.*), шафран Гейфелів (*Crocus heuffelianus L.*), коручка морозниковидна (*Epipactis helleborine L.*), любка дволиста (*Platanthera bifolia L.*), осока затінкова (*Carex umbrosa L.*), тирлич роздільний (*Gentiana laciniata L.*), тирличничок карпатський (*Gentianella carpatica L.*), королиця Рациборського (*Leucanthemum raciborskii L.*), фіалка відхилена (*Viola declinata L.*) та ін. [6, 11, 13, 15]. Цвітіння квіткових у цьому урочищі триває з квітня (зразу після сходження снігу зацвітають шафран та підсніжник) до початку осені (астранція, королиця, чебреці, купальниця європейська), що надає локації естетичної привабливості ввесь теплий сезон (див рис. 2; 4).

Рис. 3. Арніка гірська

Рис. 4. Купальниця європейська

Водночас для вторинних лук Бабиної Ями постала загроза спонтанного заліснення через проростання насіння смереки та чагарників, а при відсутності випасання чи косіння, спостерігається тенденція до трансформації різнотравного угруповання в монодомінантне з переважанням щільно кореневищних злаків, які утруднюють розмноження видів різнотрав'я.

Для запобігання втрати цієї надзвичайно цінної "царинки" КНПП працює в режимі регульованої охорони та проводить періодичне сінокосіння та вирубування підросту деревно-чагарникових видів [6].

Окрім естетичного задоволення від споглядання рослинного різноманіття з верхньої правої частини урочища відкривається неймовірний вид у південно-західному напрямку на хребет Хеде з найвищою вершиною 1 325 м. Хребет складений породами різної ерозійної стійкості: нижні північні схили – темними глинистими товщами нижньошипітської світи карпатського флішу, а вершини і пригребенева частина – твердими кварцоподібними пісковиками й арілітами верхньошипітської світи. Літологічна неоднорідність добре простежується у пластиці рельєфу – пригребеневі схили стрімкі, вкриті прихованими кам'яними потоками – курумами. У Карпатах кам'яні потоки складені великими уламками (0,2-2,0 м) називають ґреґотами. На хребті Хеде у процесі звітрювання кременистих пісковиків формуються невеликі уламки (0,05-0,2 м), які називають цокотами. Куруми активізуються при проведенні рубок лісу чи вітровалах. Нижня частина схилів складена м'якими породами, тому є пологішою, але значно розчленована зворами – глибокими і вузькими долинами яркового типу. Схили вкриті зрілими смерековими, ялицево-смерековими та буково-ялицево-смерековими лісами, місцями, на пригребеневих схилах помітні площі молодого підросту який формується на ділянках із давніми вітровалами. Здалеку легко розпізнають смереку та ялицю – перша має конусоподібну форму з добре вираженою верхівкою, друга – шатроподібну.

Далі маршрут веде на дерев'яни місток через потік Кукуль та вверх по ґрунтовій дорозі до західної частини урочища Бабина Яма. Дорога розмита та врізана у поверхню тераси майже на 1,5 м – наслідки антропогенно спричиненої лінійної ерозії (транспортування лісу). На її незакріплених відкосах можна побачити матеріал, яким складена тераса – галька розміром 20-30 см і більше різного ступеня окатаності з суглинистим наповнювачем бурого кольору. Тераса західної частини Бабиної Ями сильно заболочена, подекуди заросла верболозом, а вище по схилу – підростом смереки.

Від урочища Бабина Яма розпочинається стрімкий підйом по південно-західному схилу на хребет Кукуль. Нижні та середні схили хребта складені ритмічним піщаниково-глинистим флішом пробійненської світи. Досить стрімкий підйом по стежці виводить на виположену ділянку з якої відкриваються краєвиди на головний хребет Чорногори. Далі по стежці стрімкі підйоми чергуються з виположеними ділянками що спричинено зміною літології (чергування стійких до ерозії пісковиків і м'яких аргіліто-алевролітових товщ). Звітрілий матеріал цих порід можна побачити на стежці – зеленувато-сірі, сірі й темно-сірі аргіліти, алевроліти та сірі пісковики, подекуди сірі мергелі. Зазвичай уламки скочуються по стрімких схилах чи змиваються дощовими й талими водами.

Праворуч від стежки тече потік Кукул. У нижній і середні течії його води розмили м'які глинисті породи і сформували досить глибокий (до 10 м) звор із дуже стрімкими схилами. У місцях, де потік перетинає тверді пісковики сформувалися водоспади. Найбільший із них розташований недалеко від стежки у глибокому зворі. Цей водоспад сформувався у місці впадіння в основний потік його лівого притоку, теж у вигляді водоспаду, що надає локації ще більшої атракційності. Серія водних каскадів, яку вони створюють, простежується на відстані 15 м, а висота найвищих із них майже метрова (див. рис. 5).

У нижні частині схилу стежка сильно врізається в поверхню (наслідки ерозії, переважно антропогенно зумовленої) і на її узбіччях можна побачити класичний профіль бурих гірсько-лісових ґрунтів (буроземів), характерних для цього регіону. Формуються буроземи в умовах із переважання атмосферних опадів над випаровуванням із вільним внутрішньоґрунтовим дренажем, що забезпечують глибоке сезонне промочування і промивний водний режим. На гірських схилах їхній профіль не є потужним (до 50 см), складений кількома нечітко вираженими горизонтами з вмістом уламкового кам'янистого матеріалу (див. рис. 6). Зверху сформувалася лісова підстилка (H_0) невеликої потужності

Рис. 5. Потік Кукул

Рис. 6. Грунтовий розріз

складена слаборозкладеним опадом хвої та листя, нижче – гумусовий горизонт (Н) потужністю 5-7 см темнувато-бурого або сірувато-бурого кольору, суглинковий, з добре вираженою зернисто-горіхуватою структурою, пухкий. Верхній перехідний горизонт (НР) є бурим або коричнево-бурим, характеризується менш тривкою грудкуватою-горіхуватою чи

грудкувато-зернистою структурою, ущільнений. Нижній перехідний до материнської породи горизонт (Нр) світліший від попереднього та має нетривку структуру. Гранулометричний склад цих ґрунтів, потужність профілю, щебенюватість та фізико-хімічні властивості також залежать від материнської породи на якій вони сформувалися. Ґрунти, сформовані на звітрілих аргілітах-алевролітах будуть мати потужніший профіль, на звітрілих пісковиках – ознаки опідзолення, при вмісті у материнські породі мергелів – карбонатність. Бурі гірсько-лісові ґрунти відзначаються високою гумусованістю – у верхньому горизонті його вміст коливається від 5 до 11 %. У більшості випадків pH водної витяжки у верхніх горизонтах становить 4,5-5, у нижніх підвищується до 4,9-5,5, що свідчить про кислий характер процесів розкладу органічних речовин. Ґрунти характеризуються високим вмістом рухомого калію й азоту та низькою забезпеченістю фосфором [2]. Маршрут прокладений через ліс (переважно вторинний), а значний перепад висот (понад 450 м) дає можливість спостерігати висотну диференціацію основних лісоформуючих порід. До висоти 900-950 м н. р. м. росте буково-ялицевий ліс із домішкою смереки. За даними науковців КНПП тут проходить верхня межа високопродуктивних ялицевих лісів парку [6]. Один із таких раритетних екземплярів ялиці росте неподалік стежки і привертає увагу своїми розмірами – висота понад 35 м, а окружність стовбура 1,2 м (вимірювали на висоті 1,5 м). Її стовбур гладкий, покритий темно-сірою трохи тріщинуватою корою. Від смереки ялицю легко розрізнити за хвоєю – у ялиці вона плоска, тупа, темно зелена з двома білими смугами зісподу. Як і всі хвойні ялиця належить до голонасінних і має чоловічі (виробляють пилок) та жіночі (несуть насіннєві зачатки) шишечки (корм для птахів і білок). У таких лісах також трапляється явір. Трав'яний покрив незімкнутий та представлений живокостом серцеподібним, зеленчуком жовтим (*Galeodon luteum L.*), ожикою лісовою (*Luzula sylvatica L.*). Середньогірну частину схилу в межах висот 720-1 050 м н. р. м. фрагментарно займають буково-ялицево-смерекові ліси. Межі цієї смуги не мають чітко окреслених контурів, оскільки їхнє місцезростання залежить від літології, експозиційності та рельєфу. Трав'яний покрив у таких лісах складаний квасеницею звичайною, безщитником (Athyrium) , зеленчуком жовтим, щитником (*Dryopteris L.*), а також чорницею (*Vaccinium myrtillus L.*)

Смуга монодомінантних смерекових лісів охоплює висоти в межах 1 050-1 450 м н. р. м, тобто вони ростуть у тих екологічних умовах, в яких понижена життєвість бука, ялиці та явора. Ближче до верхньої межі лісу спостерігаємо поступову зміну габітусу смереки – дерева нижчі, стовбур конусоподібний і сильно потовщується у нижні частині. Крони смереки щільно зімкнуті, тому трав'яний покрив майже не формується.

Ліси населені, але під час проходження маршруту можемо побачити або дуже неквапливих або небоязких жителів. До неквапливих належить саламандра плямиста (*Salamandra salamandra) (охороняється Бернською конвенцією), яку можна з*устріти після дощу просто на лісовій стежці. *Не помітити її важко – розміром до 20 см із яскраво жовтими плямами на чорному тулубі й короткому хвості, які сигналізують про небезпеку, хоч ця амфібія не є отруйною. Науковці КНПП дослідили, що* середня щільність *її* особин становить 1,3 на 1 км^2 території [4]. Ще один представник, який теж належить до вразливих видів і перебуває під охороною *Бернської конвенції, є* мідянка звичайна (*Coronela austriaca). Це змія довжиною до 50 см із* сірувато-бурим чи коричнево-сірим забарвленням значно *рухливіша і теж неотруйна. Мідянку можна* зустрічається на сонячних галявинах та узліссях змішаних лісів із розвиненим трав'яним покривом. У сонячний день на стежці можна зустріти і гадюку звичайну (*Vipera berus*). Її довжина сягає до 75 см, забарвлення залежить від місця поширення й варіює від сірого і сірувато-бурого у чагарникових формаціях до чорного у темних смеречниках із характерною впізнаваною ознакою – темною зигзагоподібною лінією вздовж хребта й іксоподібним малюнок на голові.

По всьому маршруту нас супроводжують пташині голоси – весною мелодійні різноспіви, взимку – вороняче каркання та сороче скрекотіння. Загалом, у регіоні нараховують більше 110 видів птахів, 14 із яких занесено до Червоної книги України: лелека чорний, підорлик малий, беркут, лунь польовий, сапсан, глушець, пугач, сич волохатий, сичик-горобець, сова довгохвоста, сипуха, тинівка альпійська, золотомушка червоночуба, які навряд чи вдасться нам зустріти [6]. А от вивільгу, зяблика, горихвістку якщо не побачити, то почути можна, як і зайнятих роботою дятлів – чорного, сизого, трьохпалого, великого строкатого. Багаточисельною є популяція хижака – яструба великого. У весняний час можна натрапити на токування глухарів і тетеруків.

Якщо дуже пощастить – побачимо оленя благородного чи козулю європейську. А ознаки проживання на цій території диких кабанів і бурого ведмедя спостеріаємо по продуктах їхньої життєдіяльності – розворушені старі колоди і пеньки, розрита дернина у пошуках личинок і корінців, подряпини на деревах та ін. (див. рис. 7). Місцеві жителі кажуть, що зустрічали на цій стежці рись.

Рис. 7. Ведмежі подряпини на дереві

У верів'ях потоку видно наслідки давнього вітровалу монодомінантного смерекового лісу з уже досить потужним підростом. На його прикладі можна спостерігати процеси природного лісовідновлення.

Десь за 2 години підйому від Бабиної Ями виходимо поляну, зазвичай перериту дикими кабанами, але з неї відкривається панорама Чорногірського хребта. Вище стежка виходить на добре втоптаний плай, прокладений впоперек схилу на висотах 1 435-1 445 м н. р. м. огинаючи пригребеневу частину хребета та веде до двох полон – вліво закарпатської Кукул, вправо – Закукул, яка належить Івано-Франківській області. Рухаємося вліво та виходимо на полонину Кукул. Тут ведуть традиційне високогірне господарство – випасають корів (близько 50-ти голів) та виробляють традиційні гуцульські сири. Для обслуговування господарства на полонині є кілька будівель, вони нові та мало схожі на автентичні гуцульської колиби.

На хребті Кукул усі полони мають вторинне антропогенне походження та інтенсивно використовують у пасовищному господарстві, оскільки або розташовані в межах господарської зони КНПП, або поза природоохоронними територіями. На полонинах простежується пасторальна дигресія, оскільки тривалий безсистемний випас худоби призводить до пошкодження чагарників і підросту, знищення трав'яного і мохового покриву, руйнування верхнього шар ґрунту, оголення кореневих систем, що викликає або посилює деградацію первинної рослинності. Тварини вибирають найкращі кормові трави, залишаючи нестравленими чорницю, біловус, щучник дернистий та інші малоцінні трави, таким чином сприяючи їхньому розмноженню. Тому на значних площах переважають низькопродуктивні угруповання з домінуванням біловуса стиснутого (Nardus stricta) (за погані кормові якості його називають псєнкою, щетячкою) та костриць овечої

(Festuca ovina) і лежачої (F. supina). У місцях розташування кошар сформувалися рудеральні ценози з щавелем альпійським (Rumex alpinus) та кропивою дводомною (Urtica dioica) [10]. З початком весняного сніготанення полонини яскраво вкриваються крокусами.

Стрімкість схилу, яким піднімаємося на хребет зумовлена літологією – на цьому проміжку він, як і вершини, складений міцними грубошаруватими масивними сірими пісковиками топільчанської світи, які виходять на поверхню у привершинній частині.

Схил перекопаний траншеями та окопами, на ньому, а також у розташованому поруч лісі **знаходять старий, іржавий колючий дріт, гільзи від гарматних снарядів і набої до рушниць, тут же розташовані** військові поховання. Це сліди Першої світової війни, яка розпочалась 1 серпня 1914 р. як протистояння двох військово-політичних блоків європейських держав – Антанти (Англія, Франція і Росія) та Австро-німецького блоку та втягнула у бойові дії 38 держав. Щодо бойових дій, які велися на цій території, то архівна інформація про них практично відсутня. Але аналізуючи відомості про бої за карпатські перевали у серпні-вересні 1914 р., зимову кампанію 1914-1915 рр., та Брусилівський наступ у липні-серпні 1916 р., дослідники стверджують, що хребет Кукул перебував в епіцентрі цих подій [3, 14].

По закінченні війни територія сучасного Закарпаття стала частиною новоствореної Чехословацької Республіки, суміжна з нею території відійшли до Польщі. Границя між цими державами проходила в т.ч. і через хребет Кукул та була промаркована бетонними стовбцями з позначками обох держав, частина з яких збереглася (див. рис. 8).

Рис. 8. Пограничний стовп

Рис. 9. Панорама Чорногірського хребта

Із хребта відкривається панорама на Говерлу та Петрос, а також гірські масиви розташовані західніше, вид на Ворохтянську улоговину закритий лісом. Нешироким гребенем піднімаємося на вершину – гору Кукул висотою 1539 м, що позначено на таблиці прикріпленій до триангуляційної вишки. Схили гори заліснені, пориті старими австрійськими окопами, тому спускатися краще у східному напрямку орієнтуючись на кордон, а далі стежкою виходимо на полонину Закукул. Із неї відкриваються прекрасні краєвиди: на півдні – вся панорама Чорногірського хребта яку фіксують двотисячники Піп Іван (2022 м), Бребенескул (2037 м), Гутин Томнатик (2016 м), Ребра (2001 м), Говерла (2061 м), Петрос (2020 м); південному сході – хребти Маришевська, Мариш, Озірний, на сході – хребти Ліснові та Рокити (див. рис. 9). На схилах Чорногірського хребта добре видно цікаві форми рельєфу у вигляді амфітеатрів – це кари сформовані льодовиком, що вкривав Карпати, на думку дослідників, в еоплейстоцені (зледеніння міндель), а також у мезоплейстоцені (зледеніння рис) [8]. Між вершинами Туркул і Шпиці добре проглядаються трохи нижчі хребти Великі й Малі Кізли з троговими коритоподібними долинами по яких давній льодовик сповзав вниз.

На полонині Закукул теж ведуть полонинське господарство, а колиба та господарські споруди мають більш автентичний характер. Полонинське, або відгінно пасовищне господарство – одне з найдавніших і основних занять гуцулів, спосіб виживання в гірських умовах. Худобу на полонинах випасають від середини травня до жовтня, що сприяє розвитку сезонного заселення і будівництва особливих пастуших осель (колиб), стай, стійл, зимарок – своєрідного гуцульського архітектурного стилю, в якому використовуються виключно традиційні природні будівельні матеріали, а вигін на полонини традиційно супроводжується народними ритуалами. За історію ведення полонинського господарства був вироблений унікальний, трохи містичний спосіб утримання та випасання худоби, так звана «пастуша культура». Також була створена специфічна методика переробки молока з виготовленням традиційних бринзи, вурди, сира та масла [5, 10].

Траверс полонини, що проходить вище від межі лісу, виводить на дорогу, яка прокладена через ліс вздовж стрімкого схилу хребта Кукуль і виходить на 11-й кілометр дороги Ворохта-Зарослак.

Ландшафтно-пізнавальна стежка прокладена через різні природні комплекси є оптимальним варіантом для формування в учасників комплексного уявлення про природу, розкриття взаємозалежності природних компонентів цих комплексів між собою. На низці прикладів можна побачити та проаналізувати як влив людини навіть на один із природних компонентів (випасання, вирубка, зміна землекористування, прокладання

доріг) може спричинити зміни цілого природного комплексу. Окрім того маршрут знайомить із певними віхами історичного минулого регіону та культурою ведення полонинського господарства. Поки запропоновано тільки проект маршруту (промаркований як велосипедний та туристичний) який для реалізації потребує підтримки громадськості та органів влади і КНПП. Було б добре облаштувати маршрут місцями для стоянок та інформаційними щитами.

Література

1. Вовкунович М.О., Буряник О.О., Карабінюк М.М., Матвіїв В.П. Екологічне виховання на прикладі еколого-пізнавальної стежки “На Чорну гору”. Наукові записки (Серія: Педагогічні науки). Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. № 209. С. 148-153.

2. Войтків П.С. Буроземи пралісів Українських Карпат : монографія. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 244 с.

3. Волковинський В.М. Карпатська операція 1915 [Архівовано 17 серпня 2016 у Wayback Machine.] // Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. -К. : Наук. думка, 2007. Т. 4 : Ка - Ком. С. 120. - ISBN 978-966-00-0692-8.

4. Грицюк І.В., Стефанюк В.Ю., Стефанюк Х.Б., Тимочко В.Б. Поширення рідкісних представників герпетофауни на території Карпатського НПП. //geoknigi.com/view_article.php?id=50

5. Карабінюк М.М. Високогірна ділянка ландшафтно-пізнавальної стежки “Ясіня-Козьмещик” у межах Чорногори (Українські Карпати). Природа Карпат: наук. щорічник Карпатського біосферного заповідника та Інституту екології Карпат НАН України. 2022. Вип. 1 (7). С. 93-107.

6. Карпатський національний природний парк https://karpatskyi-park.in.ua

7. Костів Л. Я., Буряник О. О., Шубер П. М., Карабінюк М. М. Ландшафтно-едукаційна стежка “Околиці Буковеля”. Актуальні питання у сучасній науці (Серія Педагогіка). 2024. №3 (21). 917-932 С.

8. Кравчук Я. Альпійський рельєф Українських Карпат. Проблеми геоморфології і палеогеографії Українських Карпат і прилеглих територій. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. С. 2-17.

9. Лаврук М.М., Мельник А.В. Ландшафтно-пізнавальна стежка як комплексний засіб формування геопросторових компетенцій учнів. Проблеми ландшафтознавства в контексті стратегії сталого розвитку та європейської ландшафтної конвенції: матер. міжнар. наук. семінару, присвяченого 40-річчю заснування Чорногірського географічного семінару Львівського національного університету імені Івана Франка (3-5 листопада 2017 р.) Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 144-150.

10. Малиновський К. Карпатські полонини і полонинське господарство // Праці наук. тов-ва ім. Шевченка. Екологічний збірник. Екологічні проблеми Карпатського регіону 2003, т.12 XII С. 293-309. https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/ bitstreams /5c064e26-1f11-471c-9e7d-de652fd0ce58/content

11. Матвіїв В., Брусак В., Рожко І. Географо-екологічні маршрути Чорногори: навч. посіб. Львів. Вид-во Львів. ун-та, 2011. 224с.

12. Мельник А.В. Ландшафтне картування гірських територій для цілей пішохідного туризму (на прикладі Чорногори в Карпатах). Природні комплекси й екосистеми верхів'я ріки Прут: функціонування, моніторинг, охорона: матер. наук.-прак. конф. Вид. центр ЛНУ. Львів–Ворохта, 2009. С. 281–287.

13. Нестерук Ю. Рослинний світ Українських Карпат: Чорногора. Екологічні мандрівки. Львів: Бак, 2003. 520 с.

14. Події Першої світової війни на території сучасного Закарпаття https://istoria.ko.net.ua/?p=2383&amp

15. Природа Карпатського національного парку [Стойко С.М., Мілкіна Л. І., Тасєнкевич Л. О. та ін.]. Київ : Наукова думка, 1993. 214 с.

References

1. Vovkunovych M. O., Burianyk O. O., Karabiniuk M. M., Matviiv V. P. (2023). Ekologichne vykhovannia na prykladi ekoloho-piznavalnoi stezhky "Na Chornu horu" [Ecological education on the example of the ecological-cognitive trail "To Chorna Hora"]. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. P. 148–153. (in Ukrainian).

2. Voitkiv P. S. (2009). *Burozemy pralisiv Ukrainskykh Karpat* [Brown soils of primeval forests of the Ukrainian Carpathians]. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. 244 p. (in Ukrainian).

3. Volkovynskyi V. M. (2007). Karpatska operatsiia 1915 [Carpathian operation of 1915]. In V. A. Smolii (Ed.), *Entsyklopediia istorii Ukrainy* (Vol. 4). Kyiv: Naukova dumka. P. 120. ISBN 978-966-00-0692-8. (in Ukrainian).

4. Hrytsiuk I. V. Stefaniuk V. Yu. Stefaniuk Kh. B. Tymochko V. B. (n.d.). Poshyrennia ridkisnykh predstavnykiv herpetofauny na terytorii Karpatskoho NPP [Distribution of rare representatives of herpetofauna in the territory of the Carpathian National Park]. URL: https://geoknigi.com/view_article.php?id=50 (in Ukrainian).

5. Karabiniuk M. M. (2022). Vysokohirna dilianka landshaftno-piznavalnoi stezhky "Yasinia-Kozmeshchyk" u mezhakh Chornohory (Ukrainski Karpaty) [High-mountain section of the landscape-cognitive trail "Yasinia-Kozmeshchyk" within Chornohora (Ukrainian Carpathians)]. *Pryroda Karpat: Naukovyi shchorichnyk Karpatskoho biosfernoho zapovidnyka ta Instytutu ekolohii Karpat NAN Ukrainy*, 1(7). P. 93–107. (in Ukrainian).

6. Karpatskyi natsionalnyi pryrodnyi park [Carpathian National Nature Park]. URL: https://karpatskyi-park.in.ua

7. Kostiv L. Ya. Burianyk O. O. Shuber P. M. Karabiniuk M. M. (2024). Landshaftno-edukatsiina stezhka "Okolytsi Bukovelia" [Landscape-educational trail "Outskirts of Bukovel"]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi. Seriia: Pedahohika*, 3(21). P. 917–932. (in Ukrainian).

8. Kravchuk Ya. (2006). Alpiiskyi relief Ukrainskykh Karpat [Alpine relief of the Ukrainian Carpathians]. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. P. 2–17. (in Ukrainian).

9. Lavruk M. M. Melnyk A. V. (2017). Landshaftno-piznavalna stezhka yak kompleksnyi zasib formuvannia heoprostorovykh kompetentsii uchniv [Landscape-cognitive trail as a complex tool for forming geospatial competences of students]. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. P. 144–150. (in Ukrainian).

10. Malynovskyi K. (2003). Karpatski polonyny i polonynske hospodarstvo [Carpathian meadows and meadow farming]. *Pratsi NTSh. Ekolohichnyi zbirnyk. Ekolohichni*

problemy Karpatskoho rehionu, 12. P. 293–309. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/5c064e26-1f11-471c-9e7d-de652fd0ce58/content (in Ukrainian).

11. Matviiv V. Brusak V. Rozhko I. (2011). *Heohrafo-ekolohichni marshruty Chornohory: Navchalnyi posibnyk* [Geographical-ecological routes of Chornohora: Textbook]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoho universytetu. 224 p. (in Ukrainian).

12. Melnyk A. V. (2009). Landshaftne kartuvannia hirskykh terytorii dlia tsilei pishokhidnoho turyzmu (na prykladi Chornohory v Karpatakh) [Landscape mapping of mountain areas for hiking tourism (on the example of Chornohora in the Carpathians)]. Lviv–Vorokhta: Vydavnychyi tsentr LNU. P. 281–287. (in Ukrainian).

13. Nesteruk Yu. (2003). *Roslynnyi svit Ukrainskykh Karpat: Chornohora. Ekolohichni mandrivky* [Plant world of the Ukrainian Carpathians: Chornohora. Ecological journeys]. Lviv: Bak. 520 p. (in Ukrainian).

14. Podii Pershoi svitovoi viiny na terytorii suchasnoho Zakarpattia [Events of the First World War in the territory of modern Transcarpathia]. URL: https://istoria.ko.net.ua/?p=2383

15. Stoiko S. M. Milkina L. I. Tasienkevych L. O. et al. (1993). *Pryroda Karpatskoho natsionalnoho parku* [Nature of the Carpathian National Park]. Kyiv: Naukova dumka. 214 p. (in Ukrainian).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.091.214.18-042.75:[378.016:80]:378.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2134-2148

Котляренко Світлана Василівна кандидат філологічних наук, доцент доцент кафедри методики викладання української мови та літератури Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, https//orcid.org/0000-0003-0519-1638

Балаховська Юлія Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та літератури Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, https//orcid.org/0000-0002-5085-0885

Строганова Ганна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та літератури Українського державного університету імені Михайла Драгоманова**,** https//orcid.org/0000-0003- 2900-3152

Грималська Тамара Миколаївна професор кафедри методики викладання української мови та літератури Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОЛОГІЧНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ У ФОРМУВАННІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ

Анотація. Запит на формування міжпредметних зв'язків в процесі здобуття особистістю освіти зростає в умовах посилення мультидисциплінарності освітніх траєкторій та збільшення міжпредметної інтеграції навчальних програм. Метою дослідження є аналіз міжпредметних зв'язків на рівні вищої освіти та інструментів формування різних типів міжпредметних зв'язків в процесі викладання філологічних дисциплін. В дослідженні здійснюється аналіз функції міжпредметних зв'язків (виокремлено інтегративну, світоглядну, методологічну, гносеологічну, практично-орієнтовану, соціо-культурну, прогностичну, аксіологічну, гуманістичну функції). Обґрунтовується, що міжпредметні взаємодії створюють зміст вищої освіти, реалізують комплексний підхід у його формуванні. В ході проведеного дослідження встановлено, що міжпредметні зв'язки є необхідною складовою процесу фундаменталізації освіти, репрезентації в її

змісті тенденцій розвитку сучасної науки. Вони важливі для формування здобувачем освіти світоглядних принципів, набуття наукового світорозуміння та сприяють його успішному працевлаштуванню у майбутньому. Встановлення міжпредметних взаємодій заохочує до особистісного розвитку всіх учасників навчального процесу, активізує освітній комунікативний досвід. Визначено інструменти формування міжпредметних зв'язків в процесі підготовки майбутніх філологів: 1) встановлення взаємодій між мовознавчими та літературознавчими дисциплінами, 2) напрацювання взаємозв'язків в межах кожної з цих груп дисциплін, 3) налагодження тісних взаємодії з іншими дисциплінами, як гуманітарного, так і природничо-наукового спрямування, 4) встановлення зв'язків між дисциплінами освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. В дослідженні висвітлюється досвід формування міжпредметних зв'язків в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова у здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.01.

Ключові слова. Міжпредметні взаємодії, міждисциплінарність, функції міжпредметної інтеграції, типи міжпредметних зв'язків, синкретичність філологічної освіти.

Kotliarenko Svitlana PhD in Pedagogics Associate Professor, Dragomanov State Ukrainian University, https//orcid.org/0000-0003-0519-1638

Balakhovska Yuliia PhD in Pedagogics Associate Professor, Dragomanov State Ukrainian University, https//orcid.org/0000-0002-5085-0885

Strohanova Hanna PhD in Pedagogics Associate Professor**,** Dragomanov State Ukrainian University**,** https//orcid.org/0000-0003- 2900-3152

Hrymalska Tamara professor, Dragomanov State Ukrainian University, Kyiv

POTENTIAL OF PHILOLOGICAL EDUCATIONAL COMPONENTS IN FORMING INTERCURRICULAR CONNECTIONS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The need to form interdisciplinary connections in the process of obtaining education by an individual is growing in the context of the growing multidisciplinarity of educational trajectories and the strengthening of interdisciplinary integration of curricula. The purpose of the article is to analyze interdisciplinary connections at the level of higher education and tools for forming

various types of interdisciplinary connections in the process of teaching philological disciplines. The study analyzes the function of interdisciplinary connections (integrative, worldview, methodological, epistemological, practically-oriented, socio-cultural, prognostic, axiological, and humanistic functions are highlighted). It is substantiated that interdisciplinary interactions create the content of higher education and implement a comprehensive approach in its formation. The study found that interdisciplinary connections are a necessary component of the process of fundamentalization of education, the representation in its content of the trends in the development of modern science. They are important for the formation of ideological principles by the student, the acquisition of a scientific worldview, and contribute to his successful employment in the future. Establishment of the interdisciplinary interactions encourages the personal development of all participants in the educational process and activates the educational communicative experience. The tools for forming interdisciplinary connections in the process of training future philologists have been identified: 1) establishing interactions between linguistic and literary disciplines, 2) developing relationships within each of these groups of disciplines, 3) establishing close interactions with other disciplines, both humanitarian and natural science, 4) establishing connections between disciplines of educational programs of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education. The study highlights the experience of forming interdisciplinary connections at the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University among higher education students of the specialty 014.01.

Key words. Interdisciplinary interactions, interdisciplinarity, functions of interdisciplinary integration, types of interdisciplinary connections, syncretism of philological education.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що в XXI ст. відбуваються дедалі активніше та проникають усе глибше в різні сфери сучасного життя, активують запит на міжгалузеву взаємодію та комунікацію, на фахівців, які мають міжкультурну свідомість та володіють міжнаціональними компетентностями [1]. Заклади вищої освіти активно розробляють та впроваджують міждисциплінарні та подвійні освітні програми, відшуковують інструменти формування здобувачем освіти власної освітньої траєкторії. Під час реалізації освітніми установами наявних освітніх програм збільшується потреба у висвітлені міжпредметної взаємодії в процесі опанування здобувачем освіти передбачених програмою освітніх компонент. Запит суспільства на фахову професійну освіту супроводжується потребою у фахівцях, що здатні до комплексного та системного мислення, готові до вирішення нестандартних завдань в

непрогнозованих умовах, володіють як фаховим, так і загальнокультурними компетентностями. Основою підготовки таких фахівців в закладах вищої освіти є напрацювання багаторівневих міжпредметних взаємодій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В дослідженнях останніх років міжпредметні зв'язки розглядаються як інструмент фундаменталізації освіти (І. Пастирська) [2] та ресурс інтеграції її змісту з метою формування у здобувача освіти цілісної картини світу (Н. Хінціцька) [3]. Міжпредметні зв'язки як педагогічну категорію та системну взаємодію різних освітніх компонент аналізує Ж. Сташко [4].

Переважна частина педагогічних досліджень присвячена вивченню процесів формування міжпредметних зв'язків у інтегрованій природничій освіті.

Аналізуються не лише міжпредметні зв'язки між окремими дисциплінами, але й вивчаються перспективи впровадження в програми загальноосвітніх шкіл інтегрованих курсів природничо наукового спрямування, здійснюється підготовка майбутніх вчителів природничих наук, що матимуть кваліфікацію «Вчитель природничих наук, фізики, біології, хімії» (цьому присвячені колективні та одноосібні монографії М. Мартинюка, О. Підгорного та ін. [5, 6].

Автори монографій є учасниками «експерименту Всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти» на базі закладів освіти, які зазначені у відповідній заявці» [6, с. 22].

Міжпредметні зв'язки у гуманітарній сфері досліджують переважно на прикладі філологічної освіти. О. Савченко аналізує міжпредметні зв'язки на уроках літературного читання [7], В. Дроздова та Л. Молотай – на прикладі викладання іноземних мов [8]. О. Савченко аналізує міжпредметні зв'язки у навчальному процесі загальноосвітньої (початкової) школи, В. Дроздова та Л. Молотай аналізують досвід закладів вищої освіти.

Комплексний підхід до формування міжпредметних зв'язків в гуманітарній освіті, впровадження інтегрованих навчальних курсів гуманітарного спрямування в програми загальноосвітніх шкіл, підготовка майбутніх вчителів, готових до якісного викладання таких інтегрованих курсів, є перспективами розвитку педагогічної науки та гуманітарної освіти. Філологічне знання має стати основоположним у формуванні таких міждисциплінарних навчальних комплексів.

Вивчення міжпредметних взаємодій та аналіз шляхів їх встановлення в філологічній освіті є актуальним з огляду на наявний в освітньому процесі запит на міждисциплінарність та мультидисциплінарність.

Мета статті – дослідження міжпредметних зв'язків у вищій освіті, аналіз інструментів формування міжпредметних зв'язків різних типів в процесі вивчення філологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Встановлення міжпредметних зв'язків є базовим принципом дидактики, дієвим інструментом формування у здобувача освіти цілісної наукової картини світу. Водночас напрацювання міжпредметних взаємодій є формою інтеграції та фундаменталізації знань.

Як синонімічний до терміну «міжпредметні зв'язки» (МПЗ) використовують термін «міжнаукові зв'язки». Слід наголосити, на тому, що термін «міжпредметні зв'язки» більш коректний та точний. МПЗ – це ті взаємодії, які встановлюються у освітньому процесі і напрацьовуються в межах різних навчальних взаємодій. Як відомо, навчальний предмет відрізняється від науки (чи наук, якщо навчальний предмет є мультидисциплінарним дидактичним комплексом), що формує (формують) його змістове наповнення. «Навчальний предмет – педагогічно адаптований і ціннісно зорієнтований зміст конкретної науки» [9, с. 537], він є не сумою спрощених для сприйняття наукових фактів, а частиною певної освітньої програми, яка (не залежно від її спеціалізації) має на меті сформувати всебічно розвинену особистість, що володіє необхідними компетентностями, як професійними, так і життєвими. Міжпредметна компетентність є однією з наскрізних в освітніх стандартах.

Класик української педагогічної думки, доктор педагогічних наук, професор, Дійсний член Академії педагогічних наук України С. Гончаренко зазначав, що міжпредметні зв'язки реалізують комплексний та системний підхід до освіти, інкорпорують конкретно наукові знання в цілісний світоглядний комплекс, сприяють формуванню методологічних підходів та напрацюванню пізнавального інструментарію. Згідно з визначенням, яке належить науковцю, «міжпредметні зв'язки – взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [10, с. 210]. МПЗ є інструментом реалізації інтегрованого навчання. Вони відображають в освітньому процесі інтеграційні тенденції, що активно розвиваються в сучасній науці. МПЗ є інструментом зміцнення теоретичної складової освітніх програм, за якими навчаються здобувачі освіти, ресурсом посилення професійно-практичної направленості навчального процесу. Практико орієнтована теоретична складова освіти підкріплюється теоретико спрямованим практичним компонентом, вони разом постають як єдиний взаємо доповнюваний комплекс за умови налагоджених міжпредметних взаємодій.

Така координація є важливою з огляду на функції, які в системі освіти має міжпредметна інтеграція. Згідно з І. Косоговим, функціями міжпредметної інтеграції є: методологічна (формуються погляди на світ як цілісну

систему, що перебуває у стані постійного розвитку), освітня (формуються системність, глибина, гнучкість, осмисленість як особистісні риси здобувача освіти), розвивальна (має місце сприяння розвитку творчого мислення, креативності та інноваційності), виховна (заохочується розвиток особистості, формування нею власного теоретично обґрунтованого світогляду та ціннісних переконань), конструктивна (вдосконалюється зміст навального матеріалу, методологія навчального процесу). Дослідник зазначає, що «міжпредметна інтеграція допомагає подолати предметну інертність мислення і розширює світогляд учнів» [11, с. 64].

МПЗ, що є інструментом забезпечення міжпредметної взаємодії, виконують такі функції:

Інтегративну. Комплексне та цілісне розуміння світу не є можливим без вибудовування міжпредметних взаємодій. Знання мають цілісну природу, вони є так само комплексними, як є цілісним світ, який людина і людство осягають у знаннєвій формі;

Світоглядну. МПЗ формують основи наукового світогляду, на основі наукової картини світу утворюють цілісну особистісну картину світу. Усвідомлення наявної наукової картини світу дозволяє людині розуміти різні предметні галузі, а не лише ту, з якою вона знайома більше чи в межах якої здобуває освіту. Світогляд вибудовується на основі цілісної системи уявлень людини про себе та навколишній світ. Ця система не може функціонувати без взаємодії елементів, що її формують. МПЗ генерують один з найважливіших складників світогляду – світорозуміння (структуру світогляду, як відомо, формують світовідчуття, світосприйняття та світорозуміння). Світорозуміння є пізнавально-інтелектуальним рівнем світогляду. Розуміння світу без розуміння наявних у ньому взаємодій не є можливим;

Методологічну. Осмислення взаємозв'язків між явищами світу допомагає усвідомити наявність спільних методологічних засад у їх пізнанні та вивченні. МПЗ є запорукою розуміння того, що всі науки спільні у їх прагненні пізнати людину та світ, відмінність між окремими науками репрезентує множину різних ракурсів вивчення таких взаємодій. МПЗ систематизують набуті знання, розвивають системне та критичне мислення, формують основи наукової методології. В результаті формування МПЗ набуті здобувачем освіти знання функціонують як інтегрована та відкрита до вдосконалення система. Поряд з тим, що МПЗ сприяють інтеграції набутих умінь, вони дозволяють експортувати знання, уміння та навички, отримані в одній галузі, в іншу галузь та сформувати на основі такої взаємодії фахові та загальні компетентності. Це підвищує ефективність навчання, збільшує діапазон застосування набутого. Компетентності, володіння якими, передбачене відповідними державними освітніми

стандартами, здобувач освіти набуває як дієвий ресурс цілісно та інтегровано;

Гносеологічну. Наявність МПЗ дозволяє глибше та ширше пізнавати світ у взаємодії різних його частин, ідентифікувати та осмислювати ці взаємодії. МПЗ є запорукою системного мислення, формування у всіх учасників навчального процесу наукового світогляду та цілісної картини світу. Встановлення МПЗ допомагає подолати фрагментарність знань, є запорукою їх поглибленого розуміння та комплексного засвоєння. Здобувач освіти, який володіє міжпредметним мисленням, здатен до структурування знань та їх осмислення, відкритий до їх поглиблення. МПЗ є основою перманентної (пролонгованої) освіти як здобувача освіти, так і науково-педагогічного (педагогічного) працівника;

Практично-орієнтовану. МПЗ дозволяють усвідомлювати світ у тісному взаємозв'язку явищ та процесів, що відбуваються, відкривають перед особистістю, яка володіє їх ресурсними можливостями, варіативність застосування набутих знань та умінь. Це формує професійні компетентності, сприяє їх застосуванню, розвиває інноваційність як професійну та особистісну характеристику. Особистість, що здатна до встановлення міжпредметних зв'язків, готова до вирішення складних міжпредметних та міжгалузевих завдань. Міжпредметні взаємодії є ресурсом розвитку дивергентного та латерального мислення;

Соціо-культурну. МПЗ сприяють набуттю соціальних та громадянських компетентностей, формуванню особистістю власної ідентичності (етнічної, національної, культурної, релігійної тощо), спонукають до глибокого розуміння суспільних та соціокультурних процесів, формування активної життєвої позиції. МПЗ закладають основи системного мислення, яке дає людині змогу сприймати себе як частину всього людства, розуміти власну історичну епоху як етап загальної історії. Вони сприяють формуванню соціально відповідальної особистості;

Прогностичну. Встановлення МПЗ дозволяє не лице цілісно та глибоко вивчити наявне, але й прогнозувати закономірності його розвитку, передбачати наслідки подій, що відбуваються, проєктувати тенденції, що матимуть розвиток у майбутньому. Це створює перспективи як для особистісного, так і для професійного розвитку;

Аксіологічну. МПЗ формують у особистості систему цінностей та дозволяють усвідомлювати взаємозв'язок ціннісних домінант людської історії, єдність істини, добра та краси;

Гуманістичну. МПЗ сприяють формуванню цілісної та зрілої особистості, яка усвідомлює етичні домінанти людського буття, здатна аналізувати наслідки своїх дій в контексті неспричинення зла всьому живому.

На важливості гуманістичної функції міжпредметних зв'язків наголошує і С. Гончаренко. Він зазначає, що МПЗ виконують «виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів» [10, с. 210]. Водночас дослідник зазначає, що «особливого значення набуває розкриття на базі міжпредметних зв'язків моральних аспектів науки» [там само].

Встановлення МПЗ повинне мати місце на всіх рівнях освіти. Міжпредметні взаємодії мають бути покладені в основу формування знань та набуття пізнавального досвіду на рівні дошкільної освіти, втілені в змісті навчальних програм та реалізовані на практиці їх впровадження в загальній середній освіті, стати основою розробки освітніх програм на рівнях вищої освіти (бакалаврському та магістерському). Як зазначає Ю. Зіньковський, «джерело змісту вищої освіти – соціальний досвід людства, закріплений у матеріальній і духовній культурі» [9, с. 321]. Досвід людства є цілісним та системним, відповідно й оволодіння ним особистістю мусить відбуватися на основі встановлення тісних взаємодій між окремими його частинами.

Встановлення МПЗ на рівні вищої освіти є особливо важливим. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [12]. Комплексний підхід основоположний у формуванні змісту вищої освіти, яка покликана забезпечити якісну професійну, соціокультурну та світоглядно-громадянську підготовку здобувача освіти.

Як зазначено в «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», «швидкі зміни, що відбуваються у суспільстві, технологіях, вимагають від фахівців як професійних, так і загальних компетентностей, зокрема здатності навчатися, критично та системно мислити, програмувати, працювати в умовах невизначеності, креативності, міжгалузевої комунікації, мультикультурності та володіння кількома, у тому числі англійською, мовами. Світовими трендами майбутнього є міждисциплінарність (мультидисциплінарність) освітніх і дослідницьких програм, свобода вибору і формування індивідуальної освітньої траєкторії» [1]. Компетентнісно орієнтована освіта базується на формуванні у здобувача освіти внутрішньопредметних та міжпредметних взаємодій, які відкриті до переформатування та доповнення.

Реалізація принципів міждисциплінарного (такого, що об'єднує різні наукові дисципліни), мультидисциплінарного (такого, що на основі

поєднання знань з різних галузей забезпечує більш глибоке та комплексне розуміння предмету, створює ефект посилення, за якого з урахуванням вихідних компонентів формується якісно нове, відмінне від них знання) та трансдисциплінарного (такого, що виходить за межі окремих галузей знань, є передумовою формування нових галузей наукового пошуку; він постає інструментом вирішення комплексних завдань) підходів видається можливою виключно шляхом побудови найрізноманітніших МПЗ. Як зазначає В. Лозова. «міжпредметні зв'язки, підлягають реалізації у змісті освіти, методах, формах навчання» [9, с. 537].

Слід зазначити, що МПЗ мають комплексний характер. Різні типи МПЗ постають як єдине синкретичне ціле. Виокремимо такі різновиди класифікації МПЗ:

За контекстом формування: *змістовні* (вони формуються між змістом різних дисциплін), *операційні* (виникають на основі спільності мислиннєвих операцій, що задіяні в опануванні навчальним матеріалом), *методичні* (встановлюються на основі спільності методів наукового пошуку), *організаційні* (виникають як результат впровадження в навчальний процес різних методичних інструментів, як наслідок повторюваності форм організації освітнього процесу);

За спрямованістю: *прямі* (такі, що фіксуються та належним чином висвітлюються, їх ще можна назвати відтворюваними), *опосередковані* (такі, що набуваються непрогнозовано, або індивідуально у наслідок особистої інноваційності, або колективно у підсумку використання різних інструментів мозкового штурму, їх можна назвати стохатичними чи імовірнісними);

За механізмом дії: *синхронні* (такі, що формуються одночасно в межах вивчення різних освітніх компонент) та *асинхронні чи перспективні* (такі, що формуються на перспективу, з очікування зустрічної дії у майбутньому, під час вивчення освітніх компонент на наступних етапах навчання):

За рівнем формування. МПЗ можуть бути сформовані на одному навчальному занятті, в межах опрацювання певної тем, в межах висвітлення різних тем одного чи різних предметів, в межах різних навчальних предметів професійного спрямування, між професійно орієнтованими предметами і предметами загальнотеоретичними, між рівнями освіти.

Багатоступеневу класифікацію на основі систематизації різних підходів типологізації МПЗ в дисертаційному дослідженні здійснює Є. Коростельова. Дослідниця зазначає, що МПЗ за змістовою ознакою можуть бути теоретичними (такими, що «засновані на єдності закономірностей, що вивчаються й використовуються в різних предметах» [13, с. 53], об'єктними (вони формуються, коли «один і той же об'єкт вивчають

у різних предметах» [там само] та такими, що «засновані на єдності наукового підходу» [там само]. За часовою ознакою науковиця виділяє такі типи МПЗ: попередні («коли раніше засвоєні знання з суміжних предметів використовуються (застосовуються) для вивчення навчального предмету» [там само, с. 54]), супутні («коли взаємозв'язані між собою теми різних предметів вивчаються одночасно» [там само]), перспективні («коли при вивченні конкретної теми певного предмету застосовуються знання з інших суміжних дисциплін, які вивчатимуться в майбутньому» [там само]). Є. Коростельова наголошує, що «між змістовними і тимчасовими типами зв'язків існують певні відносини. Так, теоретичні міжпредметні зв'язки не повинні використовуватися як перспективні, тобто розгляд питань застосування певних законів, теорій не повинен випереджати вивчення суті самого закону» [там само]. МПЗ не повинні руйнувати логіку побудови навчального процесу та бути на заваді цілісності освітнього розвитку особистості.

Зв'язки між різними освітніми компонентами:

Реалізують компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний освітні підходи, втілюють такі освітні принципи, як: фундаментальність, науковість, єдність освітнього процесу та його рівнів, наступність, інтеграція (зв'язок з наукою та виробництвом), синкретичність тощо;

Забезпечують отримання якісної освіти, що є професійно націленою та особистісно спрямованою, фундаментальною, комплексною та практично орієнтованою;

Розкривають тенденції розвитку сучасної науки, світоглядно-методологічні підвалини якої формує синергетика як наука про розвиток та становлення у відкритих системах, формують у здобувача освіти уявлення про сучасну наукову картина світу;

Сприяють напрацюванню особистістю власних світоглядних принципів та науково-теоретичного світогляду;

Сприяють особистісному розвитку всіх учасників навчального процесу, активізують комунікативні взаємодії (спонукають науково-педагогічних (педагогічних) працівників до самоосвіти та взаємодії з іншими науково-педагогічними (педагогічними) працівниками, стимулюють та активізують розумову діяльність здобувачів освіти);

Є запорукою успішного працевлаштування здобувача освіти у майбутньому, динаміка становлення якого значно випереджає темпи розробки та впровадження освітніх програм. В процесі здобуття освіти здобувач повинен не лише отримати наукові знання за певною спеціальністю, але й зрозуміти логіку побудови знань, набути навички володіння ними, він має бути готовим до комплексного мислення, до здатності діяти в

умовах, що швидко змінюються, повинен набути не лише hard, але й soft skills. Особистісні навички (soft skills) мають як поведінковий, так і когнітивний та світоглядно-теоретичний компоненти.

Міжпредметні взаємодії, взаємо обернені зв'язки окремих наукових дисциплін питомо властиві філології як гуманітарній науці. Студіювання комплексної за своєю природою науки має відбуватися комплексно. Вивчення мови не є можливим без вивчення літератури, у якій мова набуває оформленого сенсу; література є живою практикою функціонування мови в контексті певної культури та її системи цінностей; мова і література не є локалізованими, вони репрезентують духовну культуру певного народу, є частино історичної пам'яті всього людства. Мовознавство і літературознавство мають міждисциплінарну природу, вони тісно пов'язані з філософією, культурологією, історією, етнографією, психологією, соціологією та багатьма іншими дисциплінами. «Одне із завдань філологічної освіти – вияв інтегративного потенціалу фахових дисциплін та розробка нових технологій реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі», – зазначає М. Пентилюк [14, с. 287]. «Інтеграція дисциплін гуманітарного циклу розглядається в теорії дидактики як відтворення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між явищами дійсності, відбитих у мові і літературі» [там само, с. 289]. Дослідниця формує багатовекторну модель взаємодії мовознавчих та літературознавчих дисциплін [там само, с. 290], фіксує наявні у ній супровідні, перспективні та передуючі зв'язки, обґрунтовує, що «міжпредметні зв'язки об'єднують філологічні дисципліни та інтегрують їх у єдиний цикл у вигляді багаторівневої системи» [там само, с. 291].

Слід на голосити, що МПЗ в підготовці майбутніх філологів мають бути реалізовані не лише на рівні взаємодій між мовознавчими та літературознавчими дисциплінами, але й в межах кожної з цих груп дисциплін. Мають бути встановлені МПЗ між усіма мовознавчими дисциплінами (напр., «Соціолінгвістика»,«Електронні освітні ресурси на уроках української мови», «Методика навчання української мови», «Методика викладання філологічних дисциплін» та ін.), напрацьовані в процесі побудови таких зв'язків перспективи встановлення міжгалузевих МПЗ. Літературознавчі дисципліни (напр., «Методика навчання літератури», «Культура й техніка мовлення та практикум з виразного читання», «Методика викладанні філологічних дисциплін») також повинні бути опрацьовані шляхом встановлення МПЗ. Варто окремо наголосити на тому, що МПЗ, відповідно до специфіки філологічного знання (яке має самостійну предметну цінність та водночас постає інструментом фіксації та трансляції знань), в межах філологічної освіти мають бути встановлені в широкому

предметно-науковому контексті, вони повинні висвітлювати зв'язки з іншими дисциплінами, як гуманітарного, так і природничо-наукового спрямування.

Формування МПЗ в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова у здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.01, що навчаються за освітньо-професійними програмами «Середня освіта (Українська мова і література)», «Методика навчання української мови» має багаторівневу структуру та реалізується:

В контексті внутрішньо галузевої взаємодії (здобувачі освіти, що здобувають освіту за різними освітніми програмами на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, комунікують між собою на наукових заходах (круглих столах, конференціях тощо). Це забезпечує варіативність та усвідомленість вибору ними освітньої програми на наступному освітньому рівні.

Шляхом впровадження інтегрованих навчальних дисциплін, які мають міжпредметний характер (напр., «Методика викладання філологічних дисциплін» має мовознавче та літературознавче спрямування).

Шляхом встановлення зв'язків між дисциплінами освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Дієвими інструментами формування МПЗ є: впровадження проєктного навчання, залучення методу кейсів, розробка інтегрованих курсів (мультидисциплінарних комплексів), організація міждисциплінарних досліджень, проведення широких дискусійних обговорень, круглих столів, конференцій, створення в закладі освіти інноваційного освітнього середовища.

Висновки. Встановлено відмінність термінів «міжнаукові зв'язки» та «міжпредметні зв'язки». Наголошено, що в процесі здобуття освіти формуються міжпредметні зв'язки, запит на їх напрацювання зростає в умовах посилення мультидисциплінарності освітніх траєкторій та збільшення міжпредметної інтеграції навчальних програм.

Визначено та досліджено функції МПЗ (інтегративну, світоглядну, методологічну, гносеологічну, практично-орієнтовану, соціо-культурну, прогностичну, аксіологічну, гуманістичну). Акцентовано увагу на тому, що побудова МПЗ повинна мати місце на всіх рівнях освіти; обґрунтовано, що міжпредметні взаємодії визначають зміст вищої освіти, реалізують комплексний підхід у його формуванні. Наголошено, що МПЗ мають системний характер, різні типи МПЗ постають як єдине синкретичне ціле. Проаналізовано типи МПЗ, які структуровано за такими ознаками: контекст формування, спрямованість, механізм дії та рівень формування. Зазначено, що МПЗ повинні відповідати логіці побудови навчального процесу, сприяти формуванню у особистості цілісної наукової картини світу, сприяти її

особистісному розвитку. Досліджено значення, яке мають МПЗ для: фундаменталізації освіти, репрезентації в її змісті тенденції розвитку сучасної науки, формування здобувачем освіти світоглядних принципів та набуття наукового світогляду, особистісного розвитку всіх учасників навчального процесу, успішного працевлаштування здобувача освіти у майбутньому.

Висвітлено міжпредметний характер філологічної освіти. Наголошено на тому, що інструментами формування МПЗ в процесі підготовки майбутніх філологів є: 1) встановлення взаємодій між мовознавчими та літературознавчими дисциплінами, 2) напрацювання взаємозв'язків в межах кожної з цих груп дисциплін, 3) налагодження тісних взаємодії з іншими дисциплінами, як гуманітарного, так і природничо-наукового спрямування, 4) встановлення зв'язків між дисциплінами освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Висвітлено досвід формування МПЗ в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова у здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.01. Систематизовано напрацьовані в закладі вищої освіти інструменти формування МПЗ.

Проаналізований в ході проведеного дослідження потенціал філологічних освітніх компонент у формуванні МПЗ прослідковується в змісті не лише філологічної освіти. Дисципліни (обов'язкові чи вибіркові) філологічного спрямування (напр., «Ділова українська мова», «Сучасна українська література» тощо) є частиною освітніх програм різних спеціальностей. Висвітлення особливостей формування МПЗ непрофільними філологічними дисциплінами має стати предметом окремих наукових досліджень.

Література:

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. №286-р. Дата оновлення: 03.12.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 20.12.2025).

2. Пастирська І. Я. Міжпредметні зв'язки як пропедевтичний етап розвитку інтеграції змісту освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 12, Т. 2. С. 17–20.

3. Хінціцька Н. Інтегроване навчання та міжпредметні зв'язки. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2013. № 2. С. 64–65.

4. Сташко Ж. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія. Теоретичні аспекти. Завуч (Шкільний світ). 2018. № 10. С. 2–12.

5. Проблеми формування цілісності природничої освіти у закладах загальної середньої освіти і вищої педагогічної освіти : монографія / О. В. Гнатюк та ін.; за наук. ред. М. Т. Мартинюка, С. І. Терещука, М. В. Декарчук. Бровари: АНФ ГРУП, 2025.208 с.

6. Мартинюк М. Т., Підгорний О. В. Підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до формування в учнів уявлень про сучасну наукову картину світу: теорія і методика : монографія. Бровари : АНФ ГРУП, 2024. 248 с.

7. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. Український педагогічний журнал. 2017. № 2. С. 48–57.

8. Дроздова В., Молотай Л. Використання міжпредметних зв'язків на заняттях з іноземної мови (на прикладі природничих спеціальностей). Вісник науки та освіти. 2025. № 10 (40). С. 1595–1607.

9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер,2008.1040с.

10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

11. Косогов І. Г. Формування практико-орієнтованих знань з фізики в учнів старшої школи на засадах міжпредметної інтеграції : дис…канд. пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2020. 233 с.

12. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 22.09.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 20.12.2025).

13. Коростельова Є. Ю. Міжпредметні зв'язки в проєктній діяльності учнів основної школи як основа компетентнісного навчання фізики : дис…д-ра філософії : 011. Київ, 2021. 242 с.

14. Пентилюк М. І. Інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Педагогічні науки. 2011. № 58. Т. 1. С. 287–292.

References:

1. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky : pryiniate 23 liut. 2022 roku № 286-p. [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine On the Approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032 from February 23 2022, № 286-p]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian].

2. Pastyrska, I. Ya. (2019). Mizhpredmetni zv'iazky yak propedevtychnyi etap rozvytku intehratsii zmistu osvity [Interdisciplinary connections as a propaedeutic stage of the development of the integration of the content of education]. Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 12(2), 17–20 [in Ukrainian].

3. Khintsitska, N. (2013). Intehrovane navchannia ta mizhpredmetni zv'iazky [Integrated learning and cross-curricular connections]. Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid – Open lesson: developments, technologies, experience, 2, 64–65 [in Ukrainian].

4. Stashko, Zh. (2018). Mizhpredmetni zv'iazky yak pedahohichna katehoriia. Teoretychni aspekty [Intersubject connections as a pedagogical category. Theoretical aspects]. Zavuch (Shkilnyi svit) – Headmaster (School World), 10, 2–12 [in Ukrainian].

5. Hnatiuk, O. V., Zasiekina, T. M., Ilnitska, K. S., Kyrylenko, K. M., Krasnobokyi, Yu. M., Martyniuk, M. T. et al. (2025). Problemy formuvannia tsilisnosti pryrodnychoi osvity u zakladakh zahalnoi serednoi osvity i vyshchoi pedahohichnoi osvity [Problems of forming the integrity of natural science education in institutions of general secondary education and higher pedagogical education]. Brovary : ANF HRUP [in Ukrainian].

6. Martyniuk, M. T., & Pidhornyi, O. V. (2024). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh spetsialnostei do formuvannia v uchniv uiavlen pro suchasnu naukovu kartynu svitu: teoriia i metodyka [Preparing future teachers of natural sciences to form students' ideas about the modern scientific picture of the world: theory and methodology]. Brovary : ANF HRUP [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. Ya. (2017). Mizhpredmetni zv'iazky yak resurs realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu na urokakh literaturnoho chytannia [Inter-curricula links as a resource for implementation of competency approach at the lessons of literary readings]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educatuonal Journal, 2, 48–57 [in Ukrainian].

8. Drozdova, V., Molotai, L. (2025). Vykorystannia mizhpredmetnykh zv'iazkiv na zaniattiakh z inozemnoi movy (na prykladi pryrodnychykh spetsialnostei) [Implementation of interdisciplinary connections in foreign language teaching (Case study of natural science specialties)]. Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 10 (40), 1595–1607 [in Ukrainian].

9. Kremen, V. H. (Eds.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yurinkom Inter [in Ukrainian].

10. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

11. Kosohov, I. H. (2020). Formuvannia praktyko-oriientovanykh znan z fizyky v uchniv starshoi shkoly na zasadakh mizhpredmetnoi intehratsii [The formation of practice-oriented knowledge on physics on the basis of interdisciplinary integration among high school students]. PhD thesis. Berdyansk [in Ukrainian].

12. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu : pryiniatyi 1 lypn. 2014 roku № 1556-VII [Law of Ukraine On the Higher Education from July 1 2014, № 1556-VII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

13. Korostelova, Ye. Yu. (2021), Mizhpredmetni zv'iazky v proiektnii diialnosti uchniv osnovnoi shkoly yak osnova kompetentnisnoho navchannia fizyky [Interdisciplinary links in the project activities of secondary school students as a basis for competence teaching of physics]. PhD thesis. Kyiv [in Ukrainian].

14. Pentyliuk, M. I. (2011). Intehratyvnyi kharakter profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-slovesnyka [Integration character of professional education of future teacher-philologist]. Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, 58 (1), 287–292 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.014.5:005.336.2(510)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2149-2173

Котова Анна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент ЗВО кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Сірик Тетяна Юріївна викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0005-0463-0960

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТІВ КНР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Анотація. Стаття присвячена аналізу системи та структури вищої освіти Китаю у контексті формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів. Освітнє середовище університетів КНР поєднує державне регулювання та інституційну автономію, що забезпечує баланс між академічною якістю та практичною орієнтацією навчальних програм. Важливими чинниками є розвиток міжнародних партнерств, програм подвійних дипломів та MBA-освіти світового рівня, яка інтегрує глобальні стандарти та акредитації. Дуальна система державних і приватних університетів створює різні траєкторії професійної підготовки, а інтеграція цілей сталого розвитку формує компетентності відповідального лідерства.

Особливу увагу приділено інституціоналізації системи оцінювання результатів навчання, що сприяє розвитку критичного мислення, командної взаємодії та управлінської рефлексії. Освітнє середовище також забезпечує формування дослідницької складової управлінської компетентності: залучення студентів до наукових проєктів, конференцій та публікаційної діяльності розвиває аналітичне мислення та здатність приймати обґрунтовані рішення. Важливим чинником є кадровий потенціал університетів, що поєднує академічну експертизу викладачів із практичним досвідом бізнесу та міжнародною співпрацею, формуючи глобальну управлінську перспективу. Окремо розглянуто підприємницький компонент освітнього середовища: стартап-інкубатори, бізнес-лабораторії та інноваційні хаби

створюють умови для практичного застосування знань, розвитку ініціативності, стратегічного мислення та управління інноваціями. Така багатовимірність освітнього процесу дозволяє готувати конкурентоспроможних менеджерів нового покоління, здатних діяти в умовах глобалізації, цифровізації та забезпечувати сталий розвиток організацій. Установлено, що освітнє середовище університетів КНР формує готовність майбутніх менеджерів до професійного самовдосконалення, розвиваючи рефлексію, адаптивність та здатність до постійного оновлення знань.

Ключові слова: Китай, управлінська компетентність, професійний розвиток менеджерів, освітнє середовище, організаційно-педагогічні засади, професійне самоудосконалення менеджерів

Kotova Anna candidate of educational science (PhD), Associate Professor, Associate Professor of Higher Education Institution of the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Siryk Tetiana Lecturer at Faculty of the Department of English Philology and Foreign Language Teaching Methods, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0005-0463-0960

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF UNIVERSITIES IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA AS A FACTOR IN THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE AND MANAGERS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT

Abstract. The article is devoted to the analysis of the system and structure of higher education in China in the context of developing managerial competence among future managers. The educational environment of Chinese universities combines state regulation with institutional autonomy, ensuring a balance between academic quality and the practical orientation of study programs. Key factors include the development of international partnerships, dual-degree programs, and world-class MBA education that integrates global standards and accreditations. The dual system of public and private universities creates diverse trajectories of professional training, while the integration of sustainable development goals fosters competencies of responsible leadership. Special attention is given to the institutionalization of learning outcomes assessment, which promotes critical thinking, teamwork, and managerial reflection. The educational environment also supports the development of the research component of managerial competence: student involvement in research projects,

conferences, and publication activities enhances analytical thinking and decision-making skills. An important factor is the human resource potential of universities, combining academic expertise of school with practical business experience and international cooperation, thus shaping a global managerial perspective. The entrepreneurial component of the educational environment – startup incubators, business laboratories, and innovation hubs – provides opportunities for practical application of knowledge, development of initiative, strategic thinking, and innovation management. Such multidimensionality of the educational process enables the training of competitive managers of a new generation, capable of acting under conditions of globalization, digitalization, and sustainable development. It is established that the educational environment of Chinese universities fosters readiness of future managers for professional self-improvement by developing reflection, adaptability, and the ability to continuously update knowledge.

Keywords: China, managerial competence, professional development of managers, educational environment, organizational-pedagogical foundations, professional self-improvement of managers.

Постановка проблеми. Глобальні зміни соціально-економічного та технологічного характеру суттєво трансформують вимоги до професійної підготовки управлінських кадрів. У сучасних умовах менеджер має володіти не лише сукупністю професійних знань і управлінських умінь, а й здатністю до постійного оновлення власних компетентностей, адаптації до змін та усвідомленого професійного зростання. У зв'язку з цим проблема формування управлінської компетентності та готовності майбутніх менеджерів до професійного самовдосконалення набуває особливої актуальності у системі вищої освіти.

Важливу роль у професійному становленні майбутніх фахівців відіграє освітнє середовище університету, яке розглядається як багатовимірний педагогічний простір взаємодії учасників освітнього процесу, змісту навчання, організаційних умов і соціокультурних впливів. Освітнє середовище виступає чинником не лише засвоєння професійних знань, а й формування управлінського мислення, професійних цінностей та внутрішньої мотивації до саморозвитку, що є необхідною передумовою успішної управлінської діяльності.

Особливий науковий інтерес у цьому контексті становить досвід університетів Китайської Народної Республіки, система вищої освіти яких зазнала суттєвих якісних змін у напрямі поєднання національних освітніх традицій із сучасними міжнародними підходами до підготовки менеджерів. Освітнє середовище університетів КНР орієнтоване на інтеграцію теоретичної підготовки та практичної діяльності, розвиток управлінської

відповідальності, самостійності та здатності до рефлексії, що створює передумови для формування готовності майбутніх менеджерів до професійного самовдосконалення.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню розробленість проблеми впливу освітнього середовища університетів КНР на формування управлінської компетентності та готовності до професійного саморозвитку. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення структурних компонентів освітнього середовища, його педагогічних можливостей і ролі у професійному становленні майбутніх менеджерів, що визначає актуальність і доцільність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури показує, що сучасні дослідження охоплюють широкий спектр аспектів розвитку освітнього середовища університетів КНР у контексті формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів. Gao та Qin [1] аналізують вплив підприємницької освіти на наміри студентів, підкреслюючи значення освітніх програм для розвитку інноваційного мислення. Ge Li, Yuan Xi та Zhu [2] акцентують увагу на інтеграції принципів сталого розвитку в освітні практики, що сприяє формуванню компетентностей відповідального лідерства. Han Meng-jie та Guo Chi [3] розглядають ієрархічну структуру системи вищої освіти Китаю, демонструючи її багаторівневість та складність. Li та Wei [4] досліджують модернізацію управління вищою освітою, наголошуючи на необхідності узгодження між державними інституціями та університетами. Han, Zha та Xie [5] аналізують стратегічні відповіді університетів на ініціативу «Double First-class», підкреслюючи її вплив на диверсифікацію та конкурентоспроможність системи. Wang та Ma [6] розглядають розвиток інноваційної та підприємницької освіти, відзначаючи виклики інтеграції таких програм у навчальний процес. Wu та Wu [7] досліджують роль міжнародних акредитацій як драйверів удосконалення програм MBA, що підвищує глобальну конкурентоспроможність бізнес-шкіл. Zhang, Wong та Wang [8] аналізують вплив стратегій лідерства середніх керівників на процеси навчання викладачів, підкреслюючи значення управлінських практик для розвитку освітнього середовища. Zhaoheng Xu, Liu та Yu [9] досліджують місії бізнес-шкіл КНР, акредитованих AACSB, показуючи шляхи досягнення освітньої досконалості та інтеграції міжнародних стандартів. Нарешті, Zhuang та Liu [10] розглядають створення інноваційної екосистеми у сфері вищої освіти, яка сприяє підвищенню якості освітніх послуг та формуванню компетентних управлінських кадрів.

Попри значні досягнення університетів КНР у розвитку багаторівневої системи вищої освіти, інтеграції міжнародних стандартів та створенні умов для формування управлінської компетентності, залишається

невирішеною проблема узгодження між академічною, дослідницькою та підприємницькою складовими освітнього середовища у контексті професійного самовдосконалення майбутніх менеджерів. Існуючі практики демонструють високий рівень підготовки у сфері знань та навичок, проте недостатньо системно забезпечують розвиток рефлексивного мислення, індивідуалізації професійних траєкторій та довготривалої мотивації до самонавчання.

Мета статті - теоретично обґрунтувати роль освітнього середовища університетів КНР у формуванні управлінської компетентності та готовності майбутніх менеджерів до професійного самовдосконалення.

Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі **завдання**:

- **проаналізувати** сутність та структуру освітнього середовища університетів КНР у контексті підготовки майбутніх менеджерів.
- **охарактеризувати** педагогічні можливості освітнього середовища університетів КНР у формуванні управлінської компетентності майбутніх менеджерів.
- **визначити** роль освітнього середовища у формуванні готовності менеджерів до професійного самоудосконалення.

Виклад основного матеріалу. Система та структура вищої освіти Китаю є багаторівневою та складною, що охоплює елітні університети, регіональні заклади та приватні інституції. Вона поєднує традиційні моделі навчання з інноваційними підходами, включаючи міжнародні партнерства та програми подвійних дипломів, які забезпечують студентам глобальну управлінську перспективу [3, с. 827]. Така система дозволяє створити освітнє середовище, яке є сприятливим для формування майбутніх менеджерів, здатних поєднувати академічні знання, практичні навички та соціальну відповідальність.

У ході дослідження установлено, що освітнє середовище університетів КНР у контексті підготовки майбутніх менеджерів характеризується поєднанням державного регулювання та інституційної автономії, що забезпечує баланс між академічною якістю та практичною орієнтацією навчальних програм. Міністерство освіти визначає стратегічні напрями розвитку, тоді як університети адаптують навчальні плани відповідно до потреб економіки та ринку праці. Така модель сприяє формуванню управлінських компетентностей, які відповідають сучасним викликам, включаючи глобалізацію, цифровізацію та сталий розвиток.

Дослідники наголошують, що модернізація системи управління вищою освітою Китаю є комплексним процесом, який потребує узгодження між державними інституціями та суспільством, а університети виступають ключовими агентами у формуванні управлінського потенціалу [4]. У цьому

контексті важливим є розвиток програм бізнес-адміністрування та менеджменту, які інтегрують міжнародні стандарти та акредитації. MBA-освіта в Китаї перетворилася на систему світового рівня, що охоплює понад дві сотні університетів, багато з яких мають міжнародні сертифікації AACSB та EQUIS. Це свідчить про прагнення китайських університетів поєднувати національні освітні пріоритети з глобальними вимогами до підготовки управлінських кадрів [7].

Важливим елементом структури освітнього середовища є дуальна система державних і приватних університетів. Державні заклади традиційно зосереджені на наукових дослідженнях та мають високий престиж, тоді як приватні університети демонструють більшу гнучкість у виборі програм, методів викладання та управління студентами, орієнтуючись на ринкові потреби та практичні навички [3]. Така структурна різноманітність створює різні траєкторії підготовки менеджерів: від академічно орієнтованих до прикладних і практично спрямованих.

Сутність освітнього середовища також визначається *інтеграцією цінностей сталого розвитку*. Дослідження показують, що дисципліни менеджменту в китайських університетах дедалі частіше включають цілі сталого розвитку ООН, формуючи у студентів компетентності відповідального лідерства та корпоративної соціальної відповідальності [10]. Це означає, що майбутні менеджери отримують не лише технічні та організаційні знання, але й навички стратегічного мислення у сфері сталого розвитку.

Вагомою педагогічною можливістю освітнього середовища університетів КНР у формуванні управлінської компетентності майбутніх менеджерів є *інституціоналізація системи оцінювання результатів навчання*, орієнтованої на розвиток професійних компетентностей. Така система дозволяє не лише здійснювати контроль рівня засвоєння теоретичних знань, але й комплексно оцінювати практичні уміння, здатність студентів до критичного мислення, командної взаємодії та управлінської рефлексії. У сучасних умовах глобалізації та цифровізації бізнесу саме ці навички стають ключовими для ефективного функціонування менеджера, адже вони визначають його здатність приймати обґрунтовані рішення, працювати в команді та адаптуватися до швидко змінюваного середовища.

Значну увагу в китайських університетах приділяють *використанню інноваційних форм оцінювання*, які виходять за межі традиційних іспитів. Портфоліо студентів, що включає результати їхніх індивідуальних і групових проєктів, виступає інструментом відстеження професійного розвитку та дозволяє викладачам оцінювати поступ у формуванні управлінських компетентностей. Проєктні роботи, орієнтовані на вирішення реальних

бізнес-завдань, формують у студентів навички стратегічного планування, аналізу ризиків та розробки управлінських рішень. Презентації управлінських рішень, які студенти готують і захищають перед аудиторією, сприяють розвитку комунікативної компетентності, вміння аргументувати власну позицію та переконувати колег і партнерів. Групові кейс-завдання, що моделюють реальні управлінські ситуації, дозволяють відпрацьовувати навички командної роботи, лідерства та конфлікт-менеджменту, що є невід'ємною складовою управлінської компетентності [6].

Важливою особливістю такої системи оцінювання є її спрямованість на формування у студентів усвідомленої професійної траєкторії. Завдяки портфоліо та іншим інструментам студенти мають змогу бачити власний прогрес, аналізувати сильні та слабкі сторони, визначати напрями подальшого розвитку. Це сприяє формуванню рефлексивного мислення, яке дозволяє майбутнім менеджерам критично оцінювати власні дії та прийняті рішення, а також коригувати стратегії професійного зростання. Таким чином, освітнє середовище університетів КНР створює умови для розвитку не лише знань і навичок, але й здатності до самостійного управління власною кар'єрою [5].

Крім того, інституціоналізація системи оцінювання результатів навчання сприяє підвищенню якості освітнього процесу загалом. Викладачі отримують можливість більш комплексно оцінювати готовність студентів до професійної діяльності, а університети – адаптувати навчальні програми відповідно до потреб ринку праці. Це забезпечує тісний зв'язок між освітнім середовищем і практикою управління, що є важливим чинником у формуванні компетентних і конкурентоспроможних менеджерів.

Отже, педагогічні можливості освітнього середовища університетів КНР у сфері оцінювання результатів навчання полягають у створенні багатовимірної системи, яка поєднує контроль знань із розвитком практичних умінь, критичного мислення, командної взаємодії та управлінської рефлексії.

Це дозволяє майбутнім менеджерам не лише засвоювати академічні знання, але й формувати комплекс компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності у сучасному глобалізованому світі [8].

Освітнє середовище університетів КНР також створює умови для *формування дослідницької складової управлінської компетентності*. Залучення студентів до науково-дослідної роботи, аналізу економічних і управлінських процесів, участі в наукових конференціях та публікаційній діяльності сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до обґрунтованого прийняття управлінських рішень. Університети стимулюють інтеграцію навчання і досліджень, що відповідає сучасним підходам до

підготовки менеджерів як фахівців, здатних працювати з комплексними соціально-економічними проблемами [2; 4].

Дослідницька складова управлінської компетентності охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, які формуються у процесі навчання та практичної діяльності студентів. По-перше, когнітивний компонент передбачає засвоєння теоретичних і методологічних знань, розуміння сутності та технології основних дослідницьких методів, уміння бачити проблеми та формувати власні судження. Це забезпечує здатність майбутніх менеджерів працювати з великими масивами інформації, аналізувати економічні процеси та робити обґрунтовані висновки. По-друге, мотиваційно-цільовий компонент відображає усвідомлення студентами значення дослідницької діяльності для власного професійного розвитку, формує емоційно-вольові установки щодо самовдосконалення та відповідальності за результати роботи. Діяльнісно-оцінювальний компонент дослідницької компетентності полягає у здатності застосовувати знання для вирішення практичних завдань, генерувати нові ідеї, мислити оригінально та творчо реагувати на управлінські ситуації. Саме ця складова дозволяє студентам інтегрувати дослідницькі навички у професійну діяльність, що є необхідним для сучасних менеджерів, які працюють у складних і динамічних умовах. Комунікативний компонент, своєю чергою, передбачає готовність до співпраці, вміння працювати в команді, координувати дії та ефективно взаємодіяти з колегами. Це особливо важливо для управлінців, адже дослідницька діяльність часто здійснюється у міждисциплінарних групах, де необхідна здатність до конструктивного діалогу та колективного прийняття рішень.

У процесі дослідницької діяльності формуються також ціннісно-смислові компетентності, які забезпечують здатність студентів бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому та приймати відповідальні рішення. Загальнокультурні компетентності охоплюють знання й досвід, необхідні для розуміння наукової картини світу, тоді як навчально-когнітивні компетентності стосуються самостійної пізнавальної діяльності, включаючи планування, аналіз, рефлексію та самооцінку дослідницької роботи. Інформаційні компетентності передбачають уміння шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати й трансформувати її, а також передавати результати досліджень у зрозумілій формі. Комунікативні компетентності включають знання мов, навички взаємодії з людьми та командної роботи, а соціально-трудові компетентності означають володіння знаннями й досвідом діяльності у соціально-трудовій та громадсько-публічній сферах. Нарешті, компетентності особистісного самовдосконалення спрямовані на розвиток умінь діяти у власних інтересах,

постійне самопізнання та вдосконалення особистих якостей, необхідних сучасному менеджеру.

Важливим аспектом формування дослідницької складової управлінської компетентності є застосування моделей лідерства, зокрема ситуаційного лідерства. Ця модель поєднує директивний та підтримувальний виміри керівництва і показує, що ефективні лідери використовують різні стилі залежно від готовності своїх підлеглих. У контексті освітнього середовища університетів КНР це означає, що студенти навчаються адаптувати власні управлінські стратегії до конкретних умов, використовуючи інструменти наставництва, співучасті чи делегування [11; 12].

Таким чином, освітнє середовище університетів КНР не лише забезпечує академічну та практичну підготовку майбутніх менеджерів, але й створює умови для розвитку їхньої дослідницької компетентності.

Інтеграція навчання і досліджень, участь у наукових проєктах, конференціях та публікаційній діяльності формує у студентів комплекс навичок, що включає аналітичне мислення, критичну рефлексію, командну взаємодію та здатність до прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Це відповідає сучасним вимогам до підготовки управлінських кадрів, здатних працювати з багатовимірними соціально-економічними проблемами та забезпечувати сталий розвиток організацій.

Важливим педагогічним чинником формування управлінської компетентності є також *кадровий потенціал освітнього середовища*. Університети КНР активно залучають до освітнього процесу викладачів із практичним досвідом управлінської діяльності, представників бізнесу та міжнародних експертів. Така практика забезпечує зв'язок теоретичного навчання з реальними управлінськими практиками та підвищує прикладну цінність освітнього середовища. Викладачі, які мають досвід роботи у корпораціях, консалтингових компаніях чи державних установах, привносять у навчальний процес реальні кейси, приклади управлінських рішень та інструменти стратегічного планування. Це дозволяє студентам краще зрозуміти складність управлінських процесів і підготуватися до практичних викликів професійної діяльності.

Залучення міжнародних експертів та викладачів із закордонних університетів створює умови для формування глобальної управлінської перспективи. Китайські бізнес-школи активно співпрацюють із університетами США, Великої Британії, Австралії та інших країн, реалізуючи програми подвійних дипломів та спільні дослідницькі проєкти. Це сприяє інтеграції міжнародних стандартів у навчальний процес і формує у студентів навички міжкультурної комунікації та адаптації до глобального бізнес-середовища [9].

За даними AACSB, поєднання академічної та практичної експертизи викладачів позитивно впливає на формування професійної ідентичності майбутніх менеджерів. Викладачі з науковим бекґраундом забезпечують фундаментальну теоретичну підготовку, тоді як практики з бізнесу формують прикладні навички та управлінське мислення. Такий баланс дозволяє студентам не лише засвоювати знання, але й інтегрувати їх у реальні управлінські ситуації.

Кадрова політика китайських університетів також орієнтована на розвиток викладачів як наставників і фасилітаторів навчального процесу. Вони не лише передають знання, але й виступають менторами, допомагаючи студентам будувати професійні траєкторії, брати участь у дослідницьких проєктах та формувати власні управлінські стратегії. Це відповідає сучасним тенденціям у бізнес-освіті, де викладачі розглядаються як ключові агенти змін, здатні поєднувати академічну якість із практичною орієнтацією [13].

Таким чином, кадровий потенціал освітнього середовища університетів КНР є стратегічним ресурсом у формуванні управлінської компетентності. Залучення викладачів із практичним досвідом, міжнародних експертів та науковців забезпечує багатовимірність освітнього процесу, що поєднує теорію, практику та глобальні стандарти. Це створює умови для підготовки менеджерів, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів і забезпечувати сталий розвиток організацій.

Окремої уваги заслуговує роль освітнього середовища у формуванні підприємницького мислення майбутніх менеджерів. Університети КНР активно розвивають стартап-інкубатори, бізнес-лабораторії та інноваційні хаби, що функціонують як складові освітнього середовища. Такі інституції створюють умови для практичного застосування знань, отриманих у процесі навчання, та формують у студентів здатність до генерації нових ідей, їхньої перевірки на практиці й трансформації у реальні бізнес-проєкти. Участь студентів у підприємницьких ініціативах сприяє розвитку ініціативності, готовності до ризику, навичок управління інноваціями та стратегічного бачення розвитку організацій.

Важливим педагогічним аспектом є те, що інноваційні хаби та бізнес-лабораторії інтегрують навчальний процес із практикою підприємництва. Студенти мають можливість працювати над стартапами у міждисциплінарних командах, отримувати наставництво від викладачів та бізнес-експертів, а також презентувати результати своєї роботи на конкурсах і форумах. Це формує у них навички командної взаємодії, лідерства та стратегічного планування, які є невід'ємною складовою управлінської компетентності.

Крім того, підприємницьке середовище університетів КНР стимулює розвиток критичного мислення та здатності до прийняття рішень в умовах невизначеності. Робота над стартапами передбачає аналіз ринкових можливостей, оцінку ризиків, пошук інвестицій та розробку бізнес-моделей. Це дозволяє студентам відчути реальні виклики сучасної економіки знань і сформувати компетентності, необхідні для управління інноваційними організаціями [1; 8]. Таким чином, управлінська компетентність майбутніх менеджерів доповнюється підприємницьким компонентом, що є надзвичайно важливим у сучасному глобалізованому світі. Освітнє середовище університетів КНР, завдяки розвитку стартап-інкубаторів, бізнес-лабораторій та інноваційних хабів, формує у студентів не лише знання та навички управління, але й підприємницьке мислення, яке забезпечує їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Освітнє середовище університетів КНР виступає не лише простором академічної та професійної підготовки, але й механізмом формування готовності майбутніх менеджерів до постійного самовдосконалення. Його педагогічні можливості полягають у створенні умов для розвитку рефлексивного мислення, усвідомлення власної професійної траєкторії та здатності до адаптації в умовах швидких змін.

Ключовим чинником є індивідуалізація освітнього процесу, що дозволяє студентам вибудовувати власні навчальні маршрути, поєднуючи академічні дисципліни з практичними проєктами та міжнародними програмами. Такий підхід формує навички самостійного планування, самооцінки та корекції професійних стратегій.

Важливу роль відіграє менторська підтримка викладачів, які виконують функцію фасилітаторів розвитку. Вони допомагають студентам визначати сильні й слабкі сторони, формувати цілі самовдосконалення та інтегрувати їх у професійну діяльність. Це сприяє розвитку відповідальності за власний прогрес і готовності до постійного оновлення знань.

Не менш значущим є підприємницьке та інноваційне середовище університетів, що стимулює студентів до пошуку нових ідей, їхньої апробації та трансформації у бізнес-проєкти. Участь у стартапах та інноваційних лабораторіях формує готовність до ризику, стратегічного мислення та самостійного вдосконалення управлінських навичок.

Таким чином, освітнє середовище університетів КНР забезпечує комплексну підтримку професійного саморозвитку майбутніх менеджерів, поєднуючи індивідуалізацію навчання, наставництво та інноваційні практики. Це створює умови для формування управлінців нового покоління, здатних до постійного самовдосконалення й ефективної діяльності в умовах глобальних викликів.

Висновки. Освітнє середовище університетів КНР виступає стратегічним чинником у формуванні управлінської компетентності майбутніх менеджерів. Його багаторівнева структура, що поєднує академічну, дослідницьку та підприємницьку складові, забезпечує комплексний розвиток студентів. Інтеграція навчання і досліджень сприяє формуванню аналітичного мислення та здатності приймати обґрунтовані рішення, тоді як інноваційні форми навчання й оцінювання розвивають критичну рефлексію, командну взаємодію та лідерські навички.

Кадровий потенціал університетів, який поєднує викладачів із науковим бекґраундом та практиків бізнесу, створює умови для поєднання теорії з реальними управлінськими практиками, формуючи готовність студентів до професійного самовдосконалення. Водночас підприємницьке середовище – стартап–інкубатори, бізнес-лабораторії та інноваційні хаби – стимулює розвиток ініціативності, стратегічного мислення та здатності діяти в умовах невизначеності.

Таким чином, освітнє середовище університетів КНР не лише забезпечує високий рівень академічної підготовки, але й формує готовність майбутніх менеджерів до постійного професійного саморозвитку, інтеграції міжнародних стандартів та ефективної діяльності в умовах глобалізації, цифровізації та сталого розвитку.

Це дозволяє розглядати університети КНР як ключових агентів у підготовці управлінських кадрів нового покоління, здатних відповідати сучасним викликам світової економіки.

Література:

1. Gao Y., Qin X. Entrepreneurship education and entrepreneurial intention of Chinese college students: Evidence from a moderated multi-mediation model. *Frontiers in Psychology. 2022.* № 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049232

2. Ge Li, Yuan Xi, Zhiyong Zhu. The way to sustainability: education for sustainable development in China. *Asia Pacific Education Review*. 2022. № 23(6). pp. 614-624 DOI:10.1007/s12564-022-09782-5

3. Han Meng-jie, Guo Chi. The Hierarchical Structure of Chinese Higher Education System. *US-China Education Review*. 2015. Vol. 5, No. 12. P. 825-830. doi:10.17265/2161-6248/2015.12.006

4. Jian LI, Yukai WEI. Modernization of Higher Education Governance inChina: Contexts and Ideas. *Beijing International Review of Education*. 2023. No. 5. P 188–193

5. Shuangmiao Han, Qiang Zha, Jing Xie Understanding Chinese universities' strategic responses to the 'Double First-class' initiative and the potential outcome on higher education diversity: an exploratory study. *Studies in Higher Education*. 2023. Vol.48. Issue 11. P. 1624-1638. DOI:10.1080/03075079.2023.2206426

6. Wang Y., Ma Y. *Innovation and Entrepreneurship Education in Chinese Universities: Developments and Challenges. Chinese Education & Society. 2022. № 55(4–5). PP. 225–232.* https://doi.org/10.1080/10611932.2022.2136446

7. Wu Y., Wu C. International Accreditations as Drivers of MBA Education Improvement -A Case of GWMBA. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2017. № 23. P. 1-14. https://doi.org/10.14738/assrj.423.3894

8. Zhang X., Wong J. L. N., Wang X. How do the leadership strategies of middle leaders affect teachers' learning in schools? A case study from China. *Professional Development in Education.* 2021. No 6. P. 444-461 DOI: 10.1080/19415257.2021.1895284

9. Zhaoheng Xu, Lei Liu, Jie Yu. Understanding the pathways to business schools' excellence: Evidencefrom 48 AACSB-accredited institutions' mission statements inmainland China. Inteanational and Comparative Education. 2024, VOL. 11, No. 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397191

10. Zhuang T., Liu B. *Sustaining Higher Education Quality by Building an Educational Innovation Ecosystem in China—Policies, Implementations and Effects*. Sustainability. 2022. No 14(13). P. 7568. https://doi.org/10.3390/su14137568

11. **关于加快建**设高水平本科教育 **全面提高人才培养能力的意**见（"**新**时代高教40**条**"**落**实进展与配套举措）https://fzghc.wfust.edu.cn/info/1120/1139.htm

12. **关于深化本科教育教学改革 提高人才培养**质量的意见.2019. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191011_402759.html

13. State of Accreditation Report. 2023 https://www.aacsb.edu/insights/reports/2023-state-of-accreditation-report

Reference:

1. Gao Y., Qin X. (2022). Entrepreneurship education and entrepreneurial intention of Chinese college students: Evidence from a moderated multi-mediation model. Frontiers in Psychology, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049232

2. Ge Li, Yuan Xi, Zhiyong Zhu (2022) The way to sustainability: education for sustainable development in China. Asia Pacific Education Review, 23(6), 614-624 DOI:10.1007/s12564-022-09782-5

3. Han Meng-jie, Guo Chi (2015) The Hierarchical Structure of Chinese Higher Education System. *US-China Education Review*, 5, 12, 825-830. doi:10.17265/2161-6248/2015.12.006

4. Jian Li, Yukai Wei (2023) Modernization of Higher Education Governance inChina: Contexts and Ideas. Beijing International Review of Education, 5, 188–193

5. Shuangmiao Han, Qiang Zha, Jing Xie (2023) Understanding Chinese universities' strategic responses to the 'Double First-class' initiative and the potential outcome on higher education diversity: an exploratory study. Studies in Higher Education, 48, 11, 1624-1638.

6. Wang Y., Ma Y. (2022). *Innovation and Entrepreneurship Education in Chinese Universities: Developments and Challenges. Chinese Education & Society, 55(4–5), 225–232.* https://doi.org/10.1080/10611932.2022.2136446

7. Wu Y., Wu C.(2017). International Accreditations as Drivers of MBA Education Improvement -A Case of GWMBA. Advances in Social Sciences Research Journal, (423)1-14.

8. Zhang X., Wong, J. L. N., & Wang, X. (2021). *How do the leadership strategies of middle leaders affect teachers' learning in schools? A case study from China.* Professional Development in Education. DOI: 10.1080/19415257.2021.1895284

9. Zhaoheng Xu, Lei Liu, Jie Yu (2024) Understanding the pathways to business schools' excellence: Evidencefrom 48 AACSB-accredited institutions' mission statements inmainland China. Inteanational and Comparative Education, 11, 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397191

10. Zhuang T., & Liu B. (2022). *Sustaining Higher Education Quality by Building an Educational Innovation Ecosystem in China—Policies, Implementations and Effects*. Sustainability, 14(13), 7568. https://doi.org/10.3390/su14137568

11. **关于加快建**设高水平本科教育 **全面提高人才培养能力的意**见（“**新**时代高教40**条**”**落**实进展与配套举措）[“Opinions on Accelerating the Development of High-Quality Undergraduate Education and Comprehensively Enhancing Talent Training Capacity (Implementation Progress and Supporting Measures of the ‘40 Articles on Higher Education in the New Era’).”] https://fzghc.wfust.edu.cn/info/1120/1139.htm

12. **关于深化本科教育教学改革 提高人才培养**质量的意见 [Opinions on Deepening Reform of Undergraduate Education and Teaching to Improve the Quality of Talent Training] 2019. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191011_402759.html

13. State of Accreditation Report. 2023 https://www.aacsb.edu/insights/reports/2023-state-of-accreditation-report

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004(477+94)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-

Котова Анна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент ЗВО кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Чернова Ганна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент ЗВО кафедри вищої математики та інформатики, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3327-4812

Вальчук Каріна Валеріївна старший викладач ЗВО кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-4082-9660

Кучерова Ольга Вікторовна старший викладач ЗВО кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1307-0836

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглянуто особливості використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей. Проаналізовано український та австралійський досвід, що дозволяє визначити ефективні моделі інтеграції інноваційних ресурсів у підготовку майбутніх педагогів. Метою статті є узагальнення та системний аналіз особливостей застосування цифрових технологій у самостійній роботі здобувачів освіти педагогічних спеціальностей, а також зіставлення українського й австралійського досвіду з метою окреслення ефективних моделей інтеграції інноваційних цифрових ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх педагогів. У статті проаналізовано особливості використання цифрових технологій у самостійній роботі здобувачів освіти педагогічних спеціальностей в умовах цифровізації освіти. Самостійна робота розглядається як ключовий чинник формування професійної

компетентності, здатності до самоосвіти, критичного мислення та педагогічної інноваційності майбутніх учителів. Узагальнено сучасні наукові підходи до інтеграції електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ і мобільних застосунків у навчальний процес, визначено їхні переваги та обмеження.

Окреслено роль інформаційно-освітнього середовища у забезпеченні доступу студентів до цифрових ресурсів і підтримці їх автономної навчальної діяльності. Проаналізовано потенціал гейміфікації та цифрових платформ Kahoot, Edmodo і Quizlet як ефективних інструментів організації самостійної роботи, розвитку мотивації, цифрової грамотності й критичного мислення.

Зроблено висновок про доцільність системного й методично обґрунтованого використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. Особливу увагу приділено австралійському досвіду, який засвідчує системний характер інтеграції цифрових технологій у самостійну роботу студентів. Встановлено, що ефективність такої інтеграції забезпечується персоналізацією навчання на основі AI-систем, упровадженням змішаних моделей навчання, цілеспрямованим розвитком цифрової компетентності викладачів та реалізацією національних стратегій цифрової освіти. Порівняльний аналіз українського й австралійського досвіду дав змогу окреслити напрями адаптації провідних практик, зокрема щодо створення індивідуальних траєкторій самостійної роботи, методичного супроводу цифрових ресурсів і підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: цифрові технології, студенти університетів, самостійна робота, Австралія, Україна

Kotova Anna candidate of educational science (PhD), Associate Professor, Associate Professor of Higher Education Institution of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8362-9055

Chernova Ganna candidate of educational science (PhD), Associate Professor, Associate Professor of Higher Education Institution of the Department of Higher Mathematics and Informatics,, Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3327-4812

Valchuk Karina Senior Lecturer of Higher Education Institution of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4082-9660

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

Kucherova Olha Senior Lecturer Higher Education Institution of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1307-0836

APPLYING DIGITAL TECHNOLOGIES IN INDIVIDUAL LEARNING OF PEDAGOGY STUDENTS

Abstract. The article examines the features of using digital technologies in the individual work of students of pedagogical specialties. Ukrainian and Australian experience is analyzed, which makes it possible to identify effective models for integrating innovative resources into the training of future teachers. The purpose of the article is to generalize and conduct a systematic analysis of the features of applying digital technologies in the individual work of students in pedagogical specialties, as well as to compare Ukrainian and Australian experience in order to outline effective models for integrating innovative digital resources into the process of professional training of future teachers.

The article analyzes the specific features of using digital technologies in the individual work of students in pedagogical specialties under conditions of the digitalization of education. Individual work is considered a key factor in the formation of professional competence, the ability for self-education, critical thinking, and pedagogical innovativeness of future teachers. Contemporary scholarly approaches to integrating electronic educational resources, online platforms, and mobile applications into the educational process are generalized, and their advantages and limitations are identified.

The role of the information and educational environment in providing students with access to digital resources and supporting their autonomous learning activities is outlined.

The potential of gamification and digital platforms such as Kahoot, Edmodo, and Quizlet is analyzed as effective tools for organizing individual work and for developing motivation, digital literacy, and critical thinking. The article concludes that a systematic and methodologically grounded use of digital technologies in the professional training of future teachers is expedient. Particular attention is paid to the Australian experience, which demonstrates the systemic nature of integrating digital technologies into students' individual work. It is established that the effectiveness of such integration is ensured through AI-based personalization of learning, the implementation of blended learning models, the targeted development of teachers' digital competence, and the realization of national digital education strategies. A comparative analysis of Ukrainian and Australian experience makes it possible to outline directions for adapting leading practices, in particular with regard to creating individual trajectories of individual

work, providing methodological support for digital resources, and improving the quality of professional training of future teachers.

Keywords: digital technologies, university students, individual work, Australia, Ukraine.

Постановка проблеми. Сфера підготовки майбутніх педагогів сьогодні переживає глибокі зміни, пов'язані з активним упровадженням цифрових технологій у навчальний процес. Одним із ключових завдань стає організація самостійної роботи студентів, адже саме вона формує здатність до самонавчання, професійного вдосконалення та критичного осмислення інформації. Традиційні підходи – робота з друкованими джерелами, виконання письмових завдань чи підготовка до семінарів – уже не повною мірою відповідають потребам сучасних студентів, які звикли до інтерактивного середовища та постійного використання цифрових інструментів.

Залучення електронних платформ, онлайн-бібліотек, мультимедійних ресурсів і мобільних застосунків відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, підвищення мотивації та розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів. Проте виникають і проблеми: нерівний доступ до якісних цифрових ресурсів, недостатня готовність викладачів до інтеграції нових технологій, а також відсутність чітких критеріїв оцінювання результатів самостійної роботи у цифровому середовищі.

Отже, актуальність дослідження полягає у пошуку ефективних моделей використання цифрових технологій у самостійній діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Це дозволить поєднати традиційні освітні практики з інноваційними підходами та забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх педагогів в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових розвідках простежується різновекторний підхід до вивчення цифрових технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Так, М. Демченко, І. Жук та Н. Блинова [1] зосередили увагу на особливостях цифрового просування освітніх програм ЗВО, аналізуючи комунікаційні технології та маркетингові інструменти в освітньому просторі. В. В. Павлова [2] дослідила сутність і характерні риси технології змішаного навчання, визначивши її дидактичні можливості та специфіку впровадження в освітній процес закладів вищої освіти. І. О. Решетняк [3] розглянула впровадження елементів гейміфікації в навчальний процес студентів ЗВО, акцентуючи на їх впливі на навчальну мотивацію та активність студентів. У працях А. В. Соломахи [4] проаналізовано використання цифрових ресурсів у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки. Л. Тимощук [5] дослідила

застосування гейміфікованих елементів на заняттях з іноземної мови професійного спрямування та їхню роль у формуванні професійно орієнтованих мовленнєвих умінь. Зарубіжні науковці J. Brazil, S. Yang та F. Van der Kleij [6] окреслили принципи та практичні приклади використання систем штучного інтелекту в навчанні й викладанні, репрезентуючи сучасний австралійський досвід інтеграції AI-технологій в освіту. A. Kotova, K. Voronina та O. Lenska [7] проаналізували основні типи індивідуальної роботи студентів нелінгвістичних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Узагальнюючи проаналізовані дослідження, слід констатувати, що поза увагою науковців залишається комплексний аналіз використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей, а також порівняльне вивчення українського й австралійського досвіду з метою визначення ефективних моделей інтеграції інноваційних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх педагогів.

Мета статті – аналіз та узагальнення особливостей використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей, а також порівняння українського та австралійського досвіду з метою визначення ефективних моделей інтеграції інноваційних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх педагогів.

Для цього вважаємо за необхідне розв’язати такі **завдання**:

1. Проаналізувати сучасні підходи до використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей та визначити їхні переваги й обмеження.
2. Дослідити український та австралійський досвід інтеграції цифрових ресурсів у освітній процес, виокремивши ефективні практики та можливості їх адаптації.
3. Сформулювати рекомендації щодо оптимальних моделей організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей із застосуванням цифрових технологій, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота студентів педагогічних спеціальностей у сучасних умовах цифровізації є ключовим чинником формування їхньої професійної компетентності, здатності до самоосвіти та критичного мислення. У науковій літературі самостійна робота визначається як організована діяльність здобувачів освіти, що здійснюється без безпосередньої участі викладача, але під його методичним керівництвом і контролем, спрямована на засвоєння знань, розвиток умінь та навичок, а також формування професійних якостей. Причому, самостійна робота є не лише формою навчальної діяльності, а й важливим засобом розвитку творчої самостійності майбутнього педагога, оскільки саме в

процесі самостійного пошуку інформації та її осмислення формується здатність до прийняття нестандартних рішень та педагогічної інноваційності [7, с.93].

Сучасні підходи до використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей в Україні спрямовані на інтеграцію електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ та мобільних застосунків у навчальний процес. Так, А. Соломаха зазначає, що цифрові ресурси займають до 50% навчальних годин у процесі іншомовної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, що свідчить про їхню ключову роль у формуванні автономності та здатності до самоосвіти [4]. В. Павлова наголошує, що цифрові технології сприяють розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійної роботи, але потребують ретельного методичного супроводу [2]. М. Демченко, Жук І., Блинова Н. підкреслюють, що використання цифрових технологій у самостійній роботі студентів гуманітарних спеціальностей має бути спрямоване на формування навичок інформаційної культури та професійної мобільності [1].

Переваги цифрових технологій у самостійній роботі очевидні: доступність матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця, можливість персоналізації навчальних завдань, розвиток цифрової грамотності та мотиваційний ефект завдяки використанню мультимедійних ресурсів і гейміфікації.

Водночас існують і обмеження, серед яких нерівність доступу до технічних засобів, перевантаження інформацією, проблеми самодисципліни та питання якості контенту.

У сучасних українських дослідженнях підкреслюється, що цифрова трансформація освіти має не лише технологічний, але й соціокультурний вимір. Звертається увага на те, що цифровізація змінює роль викладача, який стає фасилітатором навчального процесу, а самостійна робота студентів набуває більшої ваги у формуванні професійної компетентності. У працях останніх років описано моделі цифрової компетентності майбутніх педагогів, які включають індикатори здатності працювати з інформаційними ресурсами, критично оцінювати контент та інтегрувати цифрові інструменти у власну педагогічну практику [1; 2; 8].

У дослідженнях також наголошується на значенні інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує студентів доступом до електронних бібліотек, мультимедійних курсів та інтерактивних платформ.

Водночас підкреслюється, що цифрові інструменти можуть бути ефективними засобами формування навичок критичного мислення та інформаційної культури студентів, проте їх використання потребує методичного супроводу [9].

Ефективними практиками в українському контексті вважається використання LMS-платформ (Moodle, Google Classroom) для організації самостійної роботи, інтеграція мультимедійних ресурсів у навчальні дисципліни, застосування цифрових інструментів для розвитку критичного мислення та творчої самостійності, а також створення електронних курсів, що поєднують традиційні та інноваційні методи навчання.

У ході дослідження встановлено, що гейміфікація поступово стає важливим інструментом української освіти, адже сприяє розвитку навичок, оптимізації навчання та формуванню соціальної взаємодії. Її ключові елементи – чітка мета, виконання завдань у гейміфікованій формі, співпраця між учасниками, система винагород та відчуття успіху – можуть бути адаптовані не лише для групових занять, а й для індивідуальної роботи студентів.

Психологічні теорії потоку та самовизначення пояснюють ефективність гейміфікації: самостійне виконання складних завдань у форматі гри викликає стан залученості, підсилює мотивацію та формує позитивний досвід навчання. Саме тому цифрові платформи, зокрема Kahoot, набули значної популярності.

Kahoot дозволяє студентам самостійно проходити інтерактивні вікторини, працювати з тестами, опитуваннями чи завданнями на встановлення правильної послідовності. Завдяки миттєвому зворотному зв'язку користувач може одразу оцінити власний рівень знань, а система балів створює додаткову мотивацію для повторних спроб і вдосконалення результатів [5].

Таким чином, Kahoot стає не лише інструментом колективної роботи, але й ефективним засобом самостійного навчання. Його використання допомагає студентам закріплювати матеріал, розвивати критичне мислення та формувати нові знання без постійної участі викладача, що робить платформу корисною як у педагогічних, так і у професійних дисциплінах.

У сучасному освітньому середовищі, поряд із платформою Kahoot, що довела свою ефективність у підвищенні мотивації та залученості студентів, дедалі більшого поширення набувають інші цифрові інструменти, які можуть бути використані у підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей.

Зокрема, платформа Edmodo функціонує як освітня соціальна мережа, що забезпечує створення віртуальних класів, поширення навчальних матеріалів та організацію дискусій. Для студентів педагогічних спеціальностей Edmodo є цінним середовищем, оскільки сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню професійних спільнот та опануванню сучасних цифрових технологій, які вони зможуть застосовувати у власній педагогічній практиці [10].

Не менш важливим інструментом є Quizlet, що пропонує інтерактивні картки, тести та навчальні набори. Цей ресурс особливо корисний для самостійної роботи студентів, адже дозволяє опрацьовувати терміни, поняття та методичні матеріали у різних форматах – від флеш-карток до ігрових режимів. Для майбутніх педагогів Quizlet є ефективним засобом підготовки до іспитів, формування професійної лексики та розвитку навичок організації навчального матеріалу [11].

Таким чином, використання платформ Kahoot, Edmodo та Quizlet у навчанні здобувачів педагогічних спеціальностей створює інтерактивне освітнє середовище, що поєднує ігрові елементи, соціальну взаємодію та індивідуальну роботу. Це сприяє формуванню критичного мислення, комунікативних компетентностей і цифрової грамотності, які є необхідними складниками професійної підготовки майбутніх учителів.

Австралійський досвід підтверджує ці тенденції, але має свої особливості. У дослідженнях Australian Council for Educational Research (ACER) 2025 року зазначається, що ключовим викликом є забезпечення рівності доступу до цифрових ресурсів та розвиток цифрової компетентності викладачів, адже саме вони створюють умови для ефективної самостійної роботи студентів. Установлено, що сучасні австралійські університети активно впроваджують моделі змішаного навчання, інтегрують штучний інтелект у навчальний процес та використовують цифрові платформи для формування навичок самостійності й критичного мислення [6].

У звіті *Tech Skills for the Next Generation* (Australian Computer Society, 2023) наголошується, що цифрові технології стали невід'ємною частиною освітнього процесу, а самостійна робота студентів дедалі більше базується на використанні LMS-платформ (Moodle, Canvas), онлайн-бібліотек та інструментів. В австралійських університетах інтеграція цифрових ресурсів у навчальний процес здійснюється системно та стратегічно. У публікаціях останніх років зазначається, що розвиток технологічної педагогічної контентної компетентності (TPACK) є ключовим для формування здатності студентів до самостійної роботи та використання цифрових ресурсів у майбутній професійній діяльності [12].

У звіті *Technology and the Universities of Tomorrow* підкреслюється, що цифрові технології стали невід'ємною частиною освітнього процесу, а самостійна робота студентів дедалі більше базується на використанні онлайн-ресурсів [13].

Ефективними практиками в австралійському контексті є використання AI-систем для персоналізації навчання, впровадження змішаних моделей навчання, що поєднують онлайн та офлайн формати, розвиток

цифрової компетентності викладачів як ключового чинника успішної інтеграції технологій, а також створення національних стратегій цифрової освіти, спрямованих на забезпечення рівності доступу до ресурсів.

Порівняння українського та австралійського досвіду засвідчує, що обидві країни мають спільні виклики – нерівність доступу до цифрових ресурсів, потребу у розвитку цифрової компетентності викладачів та студентів, а також необхідність методичного супроводу. Водночас австралійський досвід демонструє більш системний підхід, зокрема через національні програми та стратегічні документи, тоді як український – через окремі дослідження та локальні практики.

Порівняльний аналіз дозволяє виокремити кілька напрямів адаптації ефективних практик:

1. Персоналізація навчання через використання AI-систем, що може бути адаптовано в Україні для створення індивідуальних траєкторій самостійної роботи студентів.

2. Змішане навчання, яке поєднує онлайн- та офлайн-формати, може стати основою для модернізації українських освітніх програм.

3. Розвиток цифрової компетентності викладачів, що є ключовим чинником успішної інтеграції технологій, може бути посилений через адаптацію австралійських практик підготовки викладачів.

4. Національні стратегії цифрової освіти, які успішно реалізуються в Австралії, можуть бути використані як модель для розробки українських освітніх політик.

Висновки. Інтеграція цифрових ресурсів у освітній процес є спільним викликом і можливістю для України та Австралії. Український досвід акцентує на дидактичних умовах та методичному супроводі, тоді як австралійський – на масштабних освітніх програмах і розвитку інноваційної культури.

Поєднання цих підходів може стати основою для створення ефективної моделі самостійної роботи у цифровому середовищі, яка забезпечить не лише засвоєння знань, але й розвиток критичного мислення, творчої самостійності та здатності до педагогічної інноваційності.

Література:

1. Демченко М., Жук І., Блинова Н. Особливості цифрового просування освітніх програм закладів вищої освіти. *Communication and Communicative Technologies*. 2024. Вип. 24. С. 133-145. DOI: 10.15421/292414

2. Павлова В. В. Суть та особливості технології змішаного навчання в практиці ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип.69. Том 3. С.196-201 DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-3-31

3. Решетняк І. О. Впровадження елементів гейміфікації в навчальний процес студентів ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип 79. Т. 2. С. 55- 58 DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/79.2.10

4. Соломаха, А. В. Цифрові ресурси в самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки. *Матеріали XXIV Міжнародної наукової конференції*, Мілан, Італія. 2021. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36294/1/SOLOMAHA_PI-20-TSRSRSPS.pdf

5. Тимощук Л. Геймифіковані елементи на заняттях іноземної мови професійного спрямування. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. Т. 4. С. 147-151

6. Brazil J., Yang S., Van der Kleij F. *AI systems in teaching and learning: Principles and practical examples. Building a PATH forward*. 2025. Melbourne: ACER. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/digital_learning/article/1021/&path_info=AI_systems_in_teaching_and_learning.pdf

7. Kotova A, Voronina K., Lenska O. The main types of individual work for students of non-linguistics departments. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2022. Вип. 95. С. 92-98 DOI: 10.26565/2786-5312-2022-95-12

8. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. Вип 1. С. 27-36 https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

9. Марєєв Д., Мілютіна О., Заремська І. Цифрове освітнє середовище закладу освіти в процесі навчання іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 5 (46). С. 864-874 DOI:10.52058/2786-6025-2025-5(46)-864-874

10. Edmodo, https://www.edmodo.com

11. Quizlet, https://quizlet.com

12. Australian Computer Society. *Tech Skills for the Next Generation: Digital Technologies Education in Australian Schools*. Sydney. 2023. https://www.acs.org.au/insightsandpublications/reports-publications/tech-skills-for-the-next-generation.html

13. Mandala Partners *Technology and the universities of tomorrow*. Mandala Partners in partnership with the Coalition for Digital Learners. 2023 https://mandalapartners.com/reports/technology-and-the-universities-of-tomorrow

References:

1. Demchenko M., Zhuk I., Blynova N. (2024) Osoblyvosti tsyfrovoho prosuvannya osvitnikh prohram zakladiv vyshchoyi osvity [Features of digital promotion of educational programs of higher education institutions]. Communication and Communicative Technologies, 24., 133-145. DOI: 10.15421/292414 [in Ukrainian]

2. Pavlova V. V. (2023) Sut′ ta osoblyvosti tekhnolohiyi zmishanoho navchannya v praktytsi ZVO [The essence and features of blended learning technology in the practice of higher education institutions]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk: mizhvuzivs'kyy zbirnyk naukovykh prats' molodykh vchenykh Drohobyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 69, 3, 196-201 DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-3-31 3. [in Ukrainian]

3. Reshetnyak I. O. (2025) Vprovadzhennya elementiv heymifikatsiyi v navchal′nyy protses studentiv ZVO [Introduction of gamification elements into the educational process of students of higher educational institutions]. Innovatsiyna pedahohika – *Innovative Pedagogy*, 79 (2), 55 – 58 DOI https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/79.2.10 [in Ukrainian]

4. Solomakha A. V. (2021) Tsyfrovi resursy v samostiyniy roboti studentiv pedahohichnykh spetsial′nostey u protsesi inshomovnoyi pidhotovky [Digital resources in the independent work of students of pedagogical specialties in the process of foreign language training]. *Materialy XXIV Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi, Milan, Italiya*. – *Proceedings of the XXIV International Scientific Conference, Milan, Italy* https://elibrary .kubg.edu.ua/id/eprint/36294/1/SOLOMAHA_PI-20-TSRSRSPS.pdf 5.

5. Tymoshchuk L. (2020) Heymyfikovani elementy na zanyattyakh inozemnoyi movy profesiynoho spryamuvannya [Gamified elements in professional foreign language classes]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 28 (4), 147-151

6. Brazil J., Yang S., Van der Kleij F. (2025) *AI systems in teaching and learning: Principles and practical examples. Building a PATH forward*. Melbourne: ACER. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/digital_learning/article/102 1/&path_info=AI_systems_in_teaching_and_learning.pdf

7. Kotova A, Voronina K., Lenska O. (2022) The main types of individual work for students of non-linguistics departments. Visnyk Kharkivs′koho natsional′noho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University, 95, 92-98 DOI: 10.26565/2786-5312-2022-95-12

8. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O.(2020) Suchasni zavdannya tsyfrovoyi transformatsiyi osvity [Modern challenges of digital transformation of education]. Visnyk kafedry YUNESKO «Neperervna profesiyna osvita XXI stolittya» – *Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century"*, 1, 27-36 https://doi.org/ 10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

9. Maryeyev D., Milyutina O., Zarems′ka I. (2025) Tsyfrove osvitnye seredovyshche zakladu osvity v protsesi navchannya inozemnoyi movy [Digital educational environment of an educational institution in the process of learning a foreign language]. *Nauka i tekhnika s'ohodni - Science and Technology Today*, 5 (46), 864-874 DOI:10.52058/2786-6025-2025-5(46)-864-874

10. Edmodo, https://www.edmodo.com

11. Quizlet, https://quizlet.com

12. Australian Computer Society (2023) *Tech Skills for the Next Generation: Digital Technologies Education in Australian Schools*. Sydney. https://www.acs.org.au/insightsand publications/reports-publications/tech-skills-for-the-next-generation.html

13. Mandala Partners. (2023). *Technology and the universities of tomorrow.* Mandala Partners in partnership with the Coalition for Digital Learners. https://mandalapartners.com/ reports/technology-and-the-universities-of-tomorrow

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.4:37.014.53:17

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2174-2197

Куриляк Валентина Василівна доктор богослов'я, доцент, доцент кафедри богослов'я, Український гуманітарний інститут, м. Буча, https://orcid.org/0000-0001-5245-9700

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ТА СЕРЕДОВИЩЕ ЗВО ЯК ФУНДАМЕНТ ЕТИЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Анотація. Мета статті полягає у комплексному осмисленні ролі корпоративної культури та освітнього середовища закладів вищої освіти як фундаментальних чинників етичного становлення особистості студента.

Дослідження спрямоване на виявлення механізмів, через які університетське середовище впливає на інтеріоризацію моральних норм, формування академічної доброчесності та розвиток ціннісної ідентичності здобувачів освіти. Наукова новизна роботи полягає в концептуалізації корпоративної культури ЗВО як активного суб'єкта етичного виховання, а не лише як фонової характеристики освітнього процесу. Запропоновано аналітичну модель дуалізму корпоративної культури, що поєднує її зовнішню («інтерфейсну») форму та внутрішню («ціннісно-смислову», або «душу» закладу), яка визначає реальний вектор морального розвитку студентства. Поглиблено розкрито значення «прихованого навчального плану» як ключового механізму трансляції етичних установок, а також інтегровано психологічні підходи до аналізу академічної недоброчесності, зокрема теорію когнітивного дисонансу та модель «шахрайського квадрата». Методологічну основу дослідження становлять міждисцип-лінарний підхід, що поєднує філософсько-освітній, соціально-психологічний та інституційний аналізи, а також методи теоретичного узагальнення, порівняльного аналізу та аналізу кейсів. Емпіричною базою слугує узагальнення практик провідних українських університетів, що демонструють різні моделі формування етичного середовища та студентського лідерства. Основні результати дослідження засвідчують, що етичне становлення студента значною мірою визначається не формальними освітніми програмами, а сукупністю неявних норм, щоденних практик і стилів взаємодії в університетському середовищі. Доведено визначальну роль викладача як «живого носія» корпоративних цінностей, чия поведінкова конгруентність і стиль педагогічного спілкування формують моральні

орієнтири студентів. Встановлено, що толерування нечесності на інституційному рівні активує механізми раціоналізації та блокує внутрішню саморегуляцію, тоді як культура довіри, участь органів студентського самоврядування та інституціоналізація студентського голосу сприяють формуванню відповідальної та етично зрілої особистості. У висновках обґрунтовано, що ефективне етичне виховання в закладі вищої освіти можливе лише за умови гармонізації задекларованих цінностей із реальними управлінськими та педагогічними практиками. Перетворення університету на простір «живих цінностей», де гідність, свобода та академічна чесність є щоденною нормою, а не формальною вимогою, розглядається як ключова передумова формування нової генерації професіоналів, здатних до відповідального морального вибору в умовах сучасних соціальних викликів.

Ключові слова: корпоративна культура, заклад вищої освіти, етичне становлення, прихований навчальний план, академічна доброчесність, живі цінності.

Kuryliak Valentyna Vasylivna, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theology of the Ukrainian Institute of Arts and Sciences, Bucha, https://orcid.org/0000-0001-5245-9700

CORPORATE CULTURE AND THE UNIVERSITY ENVIRONMENT AS THE FOUNDATION OF STUDENTS' ETHICAL DEVELOPMENT

Abstract. The purpose of this article is to provide a comprehensive analysis of the role of corporate culture and the educational environment of higher education institutions as fundamental factors in the ethical development of students' personalities. The study aims to identify the mechanisms through which the university environment influences the internalization of moral norms, the formation of academic integrity, and the development of students' value-based identity. The scientific novelty of the research lies in conceptualizing university corporate culture as an active agent of ethical formation rather than merely a background characteristic of the educational process. The article proposes an analytical model of the dualism of corporate culture, which integrates its external («interface») dimension and its internal («value-meaning» or «soul») dimension that determines the actual direction of students' moral development. Special attention is given to the concept of the «hidden curriculum» as a key mechanism for transmitting ethical attitudes. Psychological approaches to the analysis of academic dishonesty are also incorporated, including cognitive dissonance theory and the «fraud triangle» model. The methodological framework of the study is

based on an interdisciplinary approach combining philosophical and educational reflection, socio-psychological analysis, and institutional analysis, as well as methods of theoretical generalization, comparative analysis, and case study analysis. The empirical basis of the research consists of a synthesis of practices from leading Ukrainian universities, which demonstrate different models of ethical environment formation and student leadership development. The main findings indicate that students' ethical development is largely shaped not by formal curricula but by a constellation of implicit norms, everyday practices, and interaction styles within the university environment. The study demonstrates the decisive role of the teacher as a «living carrier» of corporate values, whose behavioral congruence and pedagogical communication style form students' moral orientations. It is shown that institutional tolerance of dishonesty activates mechanisms of rationalization and blocks internal self-regulation, whereas a culture of trust, active student self-governance, and the institutionalization of the student voice foster the development of responsible and ethically mature individuals. The conclusions argue that effective ethical education in higher education institutions is possible only when declared values are harmonized with actual managerial and pedagogical practices. Transforming the university into a space of «living values», where dignity, freedom, and academic honesty function as everyday norms rather than formal requirements, is identified as a key prerequisite for shaping a new generation of professionals capable of responsible moral choice amid contemporary social challenges.

Keywords: corporate culture, higher education institution, ethical development, hidden curriculum, academic integrity, living values.

Постановка проблеми. В епоху глобальних трансформацій, цифровізації та розмивання ціннісних орієнтирів, заклади вищої освіти (ЗВО) опиняються перед викликом, що виходить далеко за межі трансляції професійних знань. Університет, як соціальний інститут, повертає собі функцію альмаматри у її первинному, виховному значенні, а саме середовища, що формує не лише фахівця, а й цілісну особистість, громадянина з розвиненою етичною свідомістю. Етичне становлення студента – це складний, багатовекторний процес інтеріоризації моральних норм, який відбувається не стільки через формальне вивчення етичних кодексів чи дисциплін, скільки через занурення в унікальну атмосферу закладу. Ця атмосфера, яку в теорії менеджменту та соціології освіти визначають як «корпоративна культура» є потужним інструментом соціалізації, що діє на свідомому та підсвідомому рівнях [4].

Тому дослідження корпоративної культури як чинника морального розвитку особистості здобувача зумовлено кризою довіри до соціальних

інститутів та поширенням практик академічної недоброчесності, які згодом трансформуються у професійну корупцію та етичний нігілізм. Якщо університетське середовище толерує плагіат, подвійні стандарти чи неповагу, воно формує викривлену картину світу, де успіх досягається не талантом і працею, а хитрістю та конформізмом. І навпаки, середовище, просякнуте духом академічної свободи, взаємоповаги та інтелектуальної чесності, стає каталізатором розвитку моральної автономії особистості. В цьому дослідженні за мету поставлено аналіз механізмів впливу університетського середовища на етичне становлення молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження теоретико-методологічних засад корпоративної культури закладів вищої освіти зробили такі вчені, як Г. Захарчин [8], Б. Спорн [56] та В. Мороз [16], які розглядають сутність дефініцій та управлінські аспекти цього феномену. Структурні компоненти культури ЗВО, етапи її формування та особливості сприйняття студентством ґрунтовно висвітлені у працях О. Колянко [12; 13; 14], К. Бровко [4; 30], Н. Білик [3] та В. Каленчук [10]. Проєктування моделей корпоративної культури та її безпосередній вплив на ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців стали предметом наукових розвідок К. Гнезділової [6], М. Клепара [11] та Ю. Миронова [14].

Проблематику академічної доброчесності та етичного середовища університету як фундаменту становлення особистості досліджували Т. Фінікова [2], В. Зінченко [9], Д. МакКейб і Л. Тревіно [46] та Т. Бертрам Галлант [25]. Особливу увагу феномену «прихованого навчального плану» та його критичному впливу на морально-етичний розвиток студентів приділено у роботах Ф. Хаффорті [35], Дж. Орон Семпера [48] та К. Лоуренс [62]. Психологічні механізми ціннісного становлення, роль емоційного інтелекту та комплексний вплив університетського середовища на студентів аналізуються у фундаментальних дослідженнях Е. Паскарелли і П. Терензіні [50] та Я. Бугерко [5].

Метою статті є теоретичне осмислення ролі корпоративної культури та освітнього середовища закладу вищої освіти як системо-утворюючих чинників етичного становлення особистості студента та аналіз механізмів їхнього впливу на формування моральних цінностей та академічної доброчесності в процесі професійної підготовки

Виклад основного матеріалу. Корпоративна культура закладу вищої освіти є складним соціокультурним феноменом, що не піддається одновимірному визначенню. Це система спільних переконань, вірувань, цінностей, очікувань, норм і традицій, які інтегрують університетську спільноту та визначають унікальний спосіб взаємодії її членів. Науковці,

зокрема Колянко [12;13;14] та Білик [3], пропонують розглядати цей феномен через призму дуалізму форм, а саме зовнішньої та внутрішньої, кожна з яких відіграє специфічну роль у процесі етичного виховання.

Зовнішня форма корпоративної культури виступає як «інтерфейс» університету, через який він комунікує із суспільством та абітурієнтами. До неї належать візуальна айдентика, стан матеріально-технічної бази, архітектура кампусу, культура офіційного спілкування, а також іміджеві заходи та соціальні проєкти. Для студента зовнішня культура є першим сигналом про те, наскільки інституція поважає себе та своїх членів. Охайність аудиторій, наявність просторів для спілкування, естетика символіки все це формує почуття гордості та приналежності, що є передумовою для сприйняття корпоративних цінностей. [16].

Внутрішня форма корпоративної культури є менш помітною для стороннього спостерігача, але є визначальною для етичного розвитку. Це «душа» університету, що складається з реальної, а не декларованої системи цінностей, стилю керівництва, психологічного клімату в колективі, неформальних правил гри, міфів та легенд, що циркулюють серед студентів і викладачів. Саме на рівні внутрішньої культури відбувається перевірка етичних норм на міцність. Якщо офіційний кодекс проголошує чесність, а внутрішня культура заохочує «домовитися» про оцінку, студент засвоює урок лицемірства, який руйнує його моральний стержень [10;65].

Дослідники виокремлюють структурні компоненти корпоративної культури [1111;30] студентства, які безпосередньо корелюють з етичним розвиток особистості:

Таблиця 1

Структурні компоненти корпоративної культури

Компонент	**Характеристика впливу на особистість студента**	**Етичний вимір**
Емоційно-ціннісний	Формує ставлення до навчання, до себе та до інших. Включає моральні установки, переконання та мотиви поведінки.	Визначає, що студент вважає «добром» і «злом» у професійному контексті. [8;14;20]
Когнітивний	Охоплює знання про історію закладу, його місію, традиції, розуміння корпоративної етики.	Забезпечує усвідомлене прийняття норм, а не сліпе підкорення. [4]

Компонент	Характеристика впливу на особистість студента	Етичний вимір
Діяльнісний	Реалізується через поведінку, стиль спілкування, участь у заходах, дотримання ритуалів.	Практичне втілення етичних принципів у щоденних вчинках. [64]
Рефлексивний	Здатність до самоаналізу, оцінки власної поведінки крізь призму корпоративних вимог.	Механізм совісті та самокорекції, критично важливий для моральної автономії. [5]

Корпоративна культура виконує низку вітальних функцій, які перетворюють сукупність індивідів на цілісний соціальний організм. У контексті етичного становлення вона насамперед забезпечує інтеграцію членів академічної спільноти, формуючи відчуття «Ми» та спільну ідентичність, що об'єднує першокурсників, професорів і випускників [56]. Усвідомлення належності до престижної спільноти накладає на індивіда моральні зобов'язання і спонукає до етичної поведінки не через страх покарання, а через бажання зберегти честь і репутацію своєї академічної корпорації. Водночас університетська культура виконує смислоутворюючу функцію, наповнюючи повсякденний навчальний процес вищим сенсом через місію та історію закладу студент починає сприймати навчання не як отримання освітньої послуги, а як долучення до традиції пошуку істини, що підвищує рівень особистої відповідальності та трансформує мотивацію з утилітарної на ціннісну. Не менш важливою є нормативно-регулююча функція корпоративної культури, яка створює неформальну систему координат для поведінки, часто ефективнішу за адміністративні приписи [6], оскільки «тиск середовища» може стимулювати дотримання академічної доброчесності [2] або, навпаки, закріплювати деструктивні моделі, що вимагає свідомого управління з боку адміністрації. Нарешті, позитивна корпоративна культура виконує адаптаційну та захисну функцію, формуючи атмосферу психологічної безпеки, яка полегшує проходження адаптаційних криз, знижує рівень тривожності та агресії й тим самим мінімізує передумови неетичної поведінки.

Сучасний дискурс про корпоративну культуру ЗВО часто запозичує термінологію з бізнесу, розглядаючи її як інструмент підвищення продуктивності та конкурентоспроможності. Однак, сліпе перенесення бізнес-моделей несе ризики для етичного виміру освіти [42]. Коли університет перетворюється на «корпорацію знань», а студент на «клієнта», відбу-

вається комерціалізація стосунків. Етичні норми можуть підмінятися критеріями ефективності та рентабельності. У такій парадигмі академічна доброчесність може сприйматися як перешкода «швидкому» отриманню диплома. Тому критично важливо, щоб корпоративна культура університету зберігала баланс між сучасними методами управління та традиційними академічними чеснотами, де істина та знання є самоцінностями [41;55].

Термін «прихований навчальний план» введений Філіпом Джексоном у 1968 році та розвинутий Фредеріком Хафферті, описує сукупність неявних уроків, які студенти засвоюють через повсякденний досвід інституційного життя. Це норми, цінності та поведінкові патерни, що транслюються не через підручники, а через структуру організації, розподіл влади, архітектуру простору, рутини та ритуали тощо [21].

На відміну від формального навчального плану, який відкрито декларує цілі навчання (знання, навички, компетенції), прихований план діє латентно. Він навчає тому, як тут (тобто в ЗВО) насправді все працює. Дослідження показують, що вплив прихованого плану на формування професійної ідентичності та етичних цінностей часто є сильнішим, ніж вплив офіційних дисциплін. Наприклад, курс біоетики може вчити емпатії, але якщо студент бачить, як професор зневажливо ставиться до пацієнта під час обходу, він засвоїть саме модель зневаги [43].

Прихований навчальний план функціонує через складну систему механізмів, які формують моральну свідомість студента. Насамперед, це спосіб прийняття рішень в університеті є першим уроком громадянської етики. Якщо адміністрація декларує демократію, але всі рішення спускаються «зверху», студенти вчаться цинізму та пасивності. Ієрархічність стосунків між факультетами, кафедрами та студентами демонструє реальний розподіл влади та цінність людини в системі [35].

Взаємодія з викладачами є ключовим каналом трансляції прихованого плану. Викладачі виступають рольовими моделями. Студенти спостерігають не лише за тим, що говорить викладач, а й за тим, як він це говорить, як реагує на критику, як ставиться до колег. Невідповідність слів і діл є найбільш руйнівним уроком прихованого плану [24;52].

Щоденні практики, наприклад від способу вітання до процедури складання іспитів формують поведінкові звички. Наприклад, надмірні заходи безпеки та контролю під час іспитів (металошукачі, камери) транслюють меседж тотальної недовіри, що парадоксально може стимулювати бажання «обійти систему». Натомість, системи, побудовані на довірі виховують відповідальність [48].

Особливо яскраво дію прихованого плану досліджено в медичній освіті, що може бути екстрапольовано на інші професії. Дослідження

показують, що «прихований навчальний план» часто вступає в конфлікт з формальним, призводячи до «етичної ерозії». Студенти-медики починають навчання з високим рівнем емпатії, але до випуску часто стають більш цинічними. Це відбувається через спостереження за «реальною практикою», де цінуються швидкість, емоційна відстороненість та підкорення ієрархії, а не людяність [33;60]. Однак прихований план має і позитивний потенціал. Коли інституція свідомо працює над його гармонізацією з формальним планом (наприклад, через створення культури наставництва, рефлексивних семінарів, спільних позааудиторних заходів), він стає потужним інструментом формування професійної ідентичності, впевненості в собі та адаптивності [63]. У колективістських культурах прихований план може підсилювати повагу до авторитетів та командну роботу, що також є важливим етичним ресурсом, якщо не переростає в сліпий конформізм [62;67].

Викладач є центральною фігурою освітнього процесу та своєрідним «живим носієм» корпоративної культури закладу вищої освіти. Його вплив на етичне становлення студента реалізується насамперед через стиль педагогічного спілкування, який формує емоційне тло навчання та визначає характер взаємодії в академічному середовищі. Класифікація стилів спілкування, запропонована В. А. Кан-Каликом [19] і доповнена сучасними дослідниками [15;17;28], дає змогу простежити їхні етичні наслідки.

Найбільш продуктивним у цьому контексті є спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю, яке вважається своєрідним «золотим стандартом» університетської освіти, його етичний потенціал ґрунтується на спільному пошуку істини, демонстрації викладачем не лише високого професіоналізму, а й інтелектуальної чесності та щирої зацікавленості наукою, що дозволяє сприймати студента як молодшого колегу і формує в нього почуття гідності та відповідальності за спільний результат [23].

Спілкування-дружність, яке базується на особистій симпатії та емоційній близькості, створює комфортний психологічний клімат, проте водночас містить ризик переходу в панібратство, що розмиває етичні межі та може провокувати маніпулювання з боку студентів; у такому разі етичним завданням викладача стає чітке розмежування особистого і професійного [37]. Спілкування-дистанція, яке часто використовується для підкреслення авторитету, сприяє формуванню навичок субординації, однак за відсутності балансу може пригнічувати ініціативу й критичне мислення, а в крайніх формах створювати атмосферу відчуженості, де студент сприймає себе лише як елемент системи. Категорично неприйнятним є спілкування-залякування, побудоване на страхові, оскільки воно має руйнівний вплив на особистість, породжує лицемірство, агресію та прагнення до

нечесних стратегій поведінки, формуючи рабську психологію й етичний релятивізм. Небезпечним є і спілкування-заграванння, притаманне молодим або невпевненим викладачам, які намагаються здобути прихильність студентів шляхом заниження вимог: такий «дешевий авторитет» транслює ідею торгівлі принципами заради популярності, деморалізує академічну спільноту та знецінює саму ідею знання [28].

Вплив викладача на формування особистості студента ґрунтується на психологічному феномені «значущого іншого». У студентському віці, який часто супроводжується кризою ідентичності та пошуком професійних і ціннісних орієнтирів, молода людина особливо потребує позитивної рольової моделі [40;47]. Викладач, що вирізняється високим рівнем емоційного інтелекту, емпатії та автентичності, здатен стати таким орієнтиром, впливаючи не лише на академічні результати, а й на етичне становлення здобувача освіти [31;53]. Дослідження свідчать, що ефективність етичного виховання значною мірою залежить від конгруентності поведінки викладача, тобто відповідності між його словами і діями, адже розбіжність між задекларованими вимогами та реальними вчинками породжує когнітивний дисонанс і знецінює моральні настанови. Важливою умовою є також емпатія здатність зрозуміти емоційний стан студента й надати підтримку без осуду, оскільки гуманне ставлення викладача формує у студентів зразки людяності, які вони переносять у майбутню професійну діяльність [61]. Не менш значущим чинником є демократизм педагогічної позиції, що виявляється в готовності до діалогу, визнанні права студента на власну думку та на помилку, а також у формуванні культури аргументованої дискусії й поваги до інакшості. Викладач, який демонструє віру в потенціал студента, реалізуючи так званий «ефект Пігмаліона», стимулює його моральний і інтелектуальний розвиток, тоді як упереджене ставлення або навішування негативних ярликів здатні блокувати процес особистісного зростання та демотивувати до навчання [29;36].

Період навчання у закладі вищої освіти, що зазвичай охоплює вік від 17 до 23 років, збігається з ключовим етапом психосоціального розвитку особистості переходом від юності до ранньої дорослості. У концепції Е. Еріксона [32] цей період пов'язується з розв'язанням конфлікту «ідентичність проти рольової сплутаності», коли молода людина активно шукає відповідь на запитання «Хто я?» не лише у професійному, а й у морально-ціннісному вимірі [27]. Процес становлення ідентичності супроводжується низкою нормативних криз. На першому курсі виникає криза адаптації, зумовлена зіткненням із новою системою академічних вимог, розширенням особистої свободи та відривом від батьківського контролю, що вимагає переходу до саморегуляції; за відсутності чітких етичних орієнтирів у

середовищі ЗВО студент може піддатися спокусам «легкого життя» [50]. На третьому курсі актуалізується криза фахової апробації, пов'язана з можливим розчаруванням у виборі спеціальності або зіткненням з реаліями професійної практики, де особливо важливою є підтримка наставників для збереження мотивації та віри в цінність обраної професії [32;45].

Завершальний етап навчання, зокрема четвертий курс або період магістратури, супроводжується кризою випуску, яка проявляється у страхові перед невизначеним майбутнім і необхідності прийняття відповідальних життєвих рішень. Психологічне здоров'я та особистісна стійкість у цей період є фундаментом етичної поведінки, оскільки студент, який перебуває в стані хронічного стресу, тривоги чи депресії, має обмежений ресурс для морального вибору й частіше вдається до захисних механізмів, зокрема до раціоналізації нечесних вчинків [32].

Одним із найпотужніших психологічних механізмів, що регулюють етичну поведінку особистості, є когнітивний дисонанс стан психічного дискомфорту, який виникає внаслідок зіткнення у свідомості суперечливих знань, переконань або поведінкових установок, описаний у теорії Леона Фестінгера [38]. У контексті академічної доброчесності когнітивний дисонанс проявляється, зокрема, тоді, коли студент, який ідентифікує себе як чесну і порядну людину, вдається до нечесних практик, таких як списування. Усвідомлення невідповідності між уявленням про власну моральність і реальною поведінкою породжує внутрішнє напруження, яке потребує психологічного розв'язання [58]. Для зняття цього дискомфорту студент, як правило, обирає один із двох шляхів або змінює власну поведінку, відмовляючись від списування як неприйнятної практики, що є конструктивним і етично зрілим варіантом, або ж змінює власні переконання шляхом раціоналізації вчинку. У другому випадку нечесна поведінка виправдовується через апеляцію до зовнішніх обставин чи псевдологічних аргументів на кшталт «усі так роблять», «викладач некомпетентний» або «це не плагіат, а лише компіляція». Така стратегія зняття когнітивного дисонансу є шляхом поступової етичної деградації, оскільки вона розмиває моральні норми й формує толерантність до нечесності як допустимого елементу академічної практики [9;25].

Дослідження застосування методу «індукції лицемірства» (hypocrisy induction) у боротьбі з плагіатом демонструють суперечливі, але показові результати [22;39]. В експериментальних умовах студентів заохочували публічно декларувати прихильність до академічної чесності, зокрема шляхом створення етичних кодексів або написання рефлексивних есе, після чого їм нагадували про власні випадки порушення цих принципів. Метою таких інтервенцій було активувати когнітивний дисонанс і через нього

стимулювати зміну поведінки [59]. Проте емпіричні дані свідчать, що в багатьох випадках подібні заходи не призводили до зменшення рівня списування. Однією з ключових причин стала відсутність реальних наслідків за порушення та наявність усталеної культури толерування нечесності в школі чи університеті. За умов, коли інституційна система фактично ігнорує порушення, студенти настільки звикають до «лицемірства» освітнього середовища, що навіть пряма вказівка на їхню власну непослідовність не викликає достатнього рівня когнітивного дисонансу для зміни поведінкових стратегій. Це свідчить про те, що психологічні інтервенції можуть бути ефективними лише в поєднанні з системними змінами освітнього середовища. Якщо ж «прихований навчальний план» і надалі винагороджує або мовчазно схвалює нечесність, індивідуальні психологічні механізми саморегуляції нейтралізуються процесами раціоналізації [18;34].

Розуміння причин академічної недоброчесності потребує комплексного аналізу чинників, що спонукають студента до порушення етичних норм. У цьому контексті показовою є модель «шахрайського квадрата», адаптована для освітнього середовища, яка виокремлює чотири взаємопов'язані елементи. Першим із них є стимул, що проявляється у тиску оцінювання, конкуренції за стипендії, страху відрахування або прагненні виправдати очікування батьків; при цьому сучасна культура «успіху за будь-яку ціну» суттєво посилює психологічне навантаження на здобувача освіти. Другим чинником є можливість, яка виникає за умов слабкого контролю під час іспитів, відсутності системної перевірки на плагіат або багаторазового використання однакових завдань, що безпосередньо належить до сфери відповідальності університетського менеджменту. Третім елементом виступає здатність, тобто наявність технічних засобів і практичних навичок для здійснення обману, зокрема використання гаджетів чи інших прихованих технологій. Четвертим компонентом є раціоналізація внутрішнє виправдання нечесної поведінки через знецінення навчального курсу або переконання в його непрактичності для майбутнього життя. Сукупна дія цих факторів формує сприятливе підґрунтя для академічної недоброчесності, що вимагає системних превентивних заходів на інституційному та особистісному рівнях [54].

Вплив групи на етичну поведінку студента часто перевищує вплив викладачів. Студенти перебувають у щільній мережі горизонтальних зв'язків. Якщо групова норма толерує списування («кооперація проти системи»), то індивідуальна чесність сприймається як зрада колективу. Дослідження Бауерса [26] підтверджують: поведінка однолітків є найсильнішим предиктором академічної нечесності. Проте група може бути і джерелом позитивного тиску. У середовищах з високою корпоративною

культурою (наприклад, УКУ), де студенти описують свої стосунки як «сімейні» та підтримуючі, виникає ефект синергії. Спільне проживання в колегіумах, спільна підготовка до занять («навчання по ночах») формують етику солідарності та взаємодопомоги, яка є альтернативою конкурентному індивідуалізму [7].

Органи студентського самоврядування (ОСС) виступають унікальною школою етичного лідерства, у межах якої студенти через безпосередню участь у процесах управління на практиці засвоюють принципи демократії, прозорості та підзвітності. Важливим проявом цього є інституціоналізація студентського голосу, коли представники студентства входять до складу вчених рад, етичних комісій та беруть участь у виборчих процедурах керівництва закладу, як це має місце, зокрема, у КПІ та НаУКМА, що формує відповідальне ставлення до прийняття колективних рішень [57]. Не менш значущою є роль студентських організацій у реалізації антикорупційних ініціатив, коли саме вони стають драйверами боротьби з побутовою та інституційною корупцією; показовим прикладом є створення студентами КПІ антикорупційних коміксів, які в креативній і зрозумілій для молоді формі популяризують нульову толерантність до хабарництва, транслюючи абстрактні етичні норми мовою молодіжної культури [51;57].

Водночас активна участь ОСС у волонтерстві та реалізації так званої «третьої місії» університету соціальних проєктах, екологічних ініціативах, допомозі армії розширює етичний горизонт студентів від формального дотримання заборон до активної громадянської позиції, орієнтованої на солідарність і служіння іншому, та сприяє формуванню громадянської ідентичності.

У ширшому європейському контексті етичні координати вищої освіти окреслює Велика хартія університетів, яка закріплює принципи автономії, свободи наукових досліджень і нерозривності навчання та науки, а ініційований Обсерваторією Великої хартії проєкт «Живі цінності» пропонує університетам інструменти перетворення цих декларативних засад на реальні інституційні практики через механізми самооцінювання та залучення стейкхолдерів [44].

Показовим прикладом того, як сама педагогічна форма може слугувати інструментом етичного виховання, є оксфордська тьюторська система, у межах якої тьюторіал як регулярна індивідуальна або парна зустріч студента з викладачем вимагає повної інтелектуальної чесності, сміливості відстоювати власну позицію та відкритості до критики, реалізуючи модель «сократівського діалогу», що безпосередньо формує характер і моральну зрілість особистості [49]. Українські університети демонструють різні моделі формування етичного середовища.

Таблиця 1

Моделі формування етичного середовища українських університетів

ЗВО	Ключові елементи корпоративної культури	Етичний фокус
НаУКМА (Києво-Могилянська академія)	Демократичність, відсутність дзвінків, україноцентричність, активне студентство.	Свобода та відповідальність. Формування національної еліти. [66]
УКУ (Український католицький університет)	Християнська етика (свідчити, служити, спілкуватися), спільнота, волонтерство.	Холістичний розвиток, служіння, моральна цілісність. [7]
КПІ ім. Ігоря Сікорського	Технократичність у поєднанні з гуманізацією, кодекс честі, прозорість, антикорупційні політики.	Професійна честь інженера, академічна доброчесність, прозорість. [1]

Всі три моделі, попри відмінності, об'єднує намагання створити «острівці якості», де діють правила, відмінні від корумпованих практик, що можуть зустрічатися в суспільстві. Успіх цих закладів підтверджує тезу, що сильна корпоративна культура є ключовим фактором конкурентоспроможності та довіри. Аналіз теоретичних джерел та емпіричних даних дозволяє зробити висновок, що корпоративна культура та середовище ЗВО є не просто фоном, а активним суб'єктом етичного виховання. Формування особистості студента відбувається у полі напруги між формальними вимогами та неформальними практиками («прихованим планом»).

Отже, для ефективного етичного становлення особистості студента необхідною є цілісна реалізація низки принципів, що охоплюють як інституційний, так і міжособистісний рівні освітнього процесу. Передусім ідеться про гармонізацію задекларованих і реально діючих норм, що вимагає від керівництва закладу вищої освіти системного аналізу так званого «прихованого навчального плану» та усунення розривів між проголошеними цінностями й повсякденними практиками; інфраструктура, управлінські процедури та поведінка персоналу мають транслювати ті самі етичні орієнтири, що й навчальні курси з етики.

Водночас ключовою інвестицією залишається підтримка викладачів як основних медіаторів цінностей, що передбачає зменшення їхнього бюрократичного навантаження та створення умов для змістовного, емпатичного педагогічного спілкування зі студентами, заснованого на захопленні спільною інтелектуальною діяльністю. Важливим принципом є також перехід від моделі «поліцейського» контролю до культури довіри, коли запровадження Кодексів честі та передача відповідальності за їх дотримання органам студентського самоврядування виявляються ефективнішими за посилення зовнішнього нагляду. Не менш значущим є створення в освітньому середовищі просторів для рефлексії, які залучають студентів до самоаналізу,

осмислення етичних дилем і формування власної ціннісної позиції через дебати, письмові роботи, волонтерську діяльність та інші практики. Лише за умови перетворення університету на простір «живих цінностей», де гідність, чесність і свобода є не абстрактними деклараціями, а щоденною практикою, можна розраховувати на формування нової генерації професіоналів, здатних адекватно відповідати на виклики сучасності.

Висновки. На основі аналізу наукових джерел і практик функціонування закладів вищої освіти можна дійти висновку, що корпоративна культура університету виступає активним і самостійним суб'єктом етичного виховання, а не лише фоновим середовищем навчального процесу. Вона здійснює комплексний вплив на формування етичної свідомості студента як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях, поєднуючи зовнішні матеріально-естетичні форми з внутрішнім ціннісно-смисловим виміром, у якому саме «душа» закладу визначає реальний вектор морального розвитку особистості. Особливу роль у цьому процесі відіграє так званий «прихований навчальний план», оскільки неформальні практики, стиль управлінських рішень і характер міжособистісних відносин нерідко мають значно сильніший виховний ефект, ніж формалізовані курси з етики; отже, запобігання етичній ерозії можливе лише за умови узгодження задекларованих цінностей із повсякденною університетською реальністю.

Центральною фігурою етичного становлення студента залишається викладач як «живий носій» цінностей, чия особиста конгруентність і стиль педагогічного спілкування слугують ключовими рольовими моделями, причому найбільш продуктивним є формат взаємодії, заснований на спільній творчій діяльності та інтелектуальній чесності. Водночас ефективна регуляція етичної поведінки ґрунтується на психологічних механізмах саморегуляції, передусім на подоланні когнітивного дисонансу: в умовах толерування нечесності студенти схильні до раціоналізації порушень, що веде до поступової моральної деградації, тоді як культура довіри й відповідальності активує внутрішні механізми совісті значно ефективніше, ніж тотальний контроль. Досвід провідних українських ЗВО, зокрема НаУКМА, УКУ та КПІ, засвідчує, що сильна корпоративна культура здатна формувати «острівці якості», у межах яких діють принципи свободи, прозорості та підзвітності, а залучення органів студентського самоврядування до управління й антикорупційних ініціатив перетворює студентів на активних агентів етичних змін. Таким чином, етичне становлення нової генерації фахівців потребує цілеспрямованого перетворення університету на простір «живих цінностей», у якому пріоритетними стають інвестиції в емпатичне педагогічне спілкування та культуру довіри, а не посилення бюрократичних і каральних механізмів контролю.

Література:

1. Академічна доброчесність. *Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"*. URL: https://kpi.ua/academic-integrity (дата звернення: 11.11.2025).

2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / ред.: Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.

3. Білик Н. Корпоративна культура закладу вищої освіти. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2020. № 25. С. 80–87. DOI: https://doi.org/10.35774/rarrpsu2020.25.080.

4. Бровко К. А. Змістові характеристики корпоративної культури студентів університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 69, № 2. С. 42–46. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.7.

5. Бугерко Я. М. Рефлексивний характер освітньої діяльності як ціннісний фактор професійного становлення сучасного фахівця. *Psychological journal*. 2022. Т. 8, № 2. С. 39–54. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.

6. Гнезділова К. М. Формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи: проектування концептуальної моделі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 29–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_6.

7. Етичний кодекс Українського католицького університету. 2021. URL: https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ucu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Etychnyj-kodeks-Universytetu.pdf (дата звернення: 19.11.2025).

8. Захарчин Г. М. Корпоративна культура : навч. посіб. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2011. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Shavkun/0039632.pdf

9. Зінченко В. Академічна доброчесність як основа сучасного процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 3, № 31. С. 198–205. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118.

10. Каленчук В. О. Взаємозв'язок уявлень студентів про корпоративну культуру університету й психологічну безпеку освітнього середовища. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2020. № 1. С. 126–133. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-17.

11. Клепар М., Матвеєва Н., Чінчой О. Корпоративна культура закладів вищої освіти як гарант ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 2(55). С. 28–32. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.28-32.

12. Колянко О. Етапи формування корпоративної культури закладів вищої освіти України. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки*. 2017. № 53. С. 71–75.

13. Колянко О. Структура корпоративної культури організації. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки*. 2021. № 62. С. 81–85. DOI: https://doi.org/10.36477/2522-1205-2021-62-11.

14. Колянко О., Миронов Ю. Корпоративна культура закладу вищої освіти та її складові. *Електронний науковий вісник «Керівник.ІНФО»*. 2020. URL: https://kerivnyk.info/2020/03/kolyanko-myronov.html (дата звернення: 07.01.2026).

15. Комунікаційна культура викладачів: етичні аспекти та їхній вплив на академічну успішність студентів / В. І. Ільченко та ін. *Інтеграційні та інноваційні напрями розвитку медичної освіти*: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю,

м. Полтава, 25 берез. 2025 р. Полтава, 2025. С. 103–105. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/26317 (дата звернення: 14.10.2025).

16. Мороз В., Мороз М., Лааманен Р. В. Корпоративна культура вищого навчального закладу: зміст дефініції та особливості його прояву. *Корпоративна культура організацій XXI століття* : зб. наук. пр. XI Всеукр. науково-практ. конф. за міжнар. участю, м. Краматорськ, 26 листоп. 2014 р. / ред.: С. В. Ковалевський, О. Медведєв. Краматорськ, 2014. С. 65–72.

17. Пустова Н. О. Стилі педагогічного спілкування в системі вищої медичної освіти. *Актуальні проблеми дерматології, венерології та ВІЛ/СНІД-інфекції* : матеріали науково-практ. конф. (з міжнар. участю), присвяч. 130-річчю каф. дерматології, венерології і СНІДу, м. Харків, 18–19 черв. 2014 р. Харків, 2014. С. 18–24.

18. Adishesa M. S., Prawiro F. Cognitive Dissonance & Plagiarism: the Banality of Academic Dishonesty. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2020. Vol. 9, no. 1. P. 109–127. DOI: https://doi.org/10.12928/jehcp.v9i1.14214.

19. Akhmad I. M. The main components of pedagogical communication between teacher and students. *Advanced Education*. 2014. Vol. 1, no. 2. P. 4–11. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.39334.

20. Allen N., Meyer J. The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.

21. Andarvazh M. R., Afshar L. Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education*. 2017. Vol. 16, no. 4. P. 198–207.

22. Aronson E., Fried C., Stone J. Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health*. 1991. Vol. 81, no. 12. P. 1636–1638.

23. Bashir N., Zafar J. M. Effect of Teachers' Communication Style on Students' Learning at Elementary Level: An analysis. *The Critical Review of Social Sciences Studies*. 2025. Vol. 3, no. 3. P. 2886–2895. DOI: https://doi.org/10.59075/aqx4z305.

24. "Becoming a family"-the effects of the hidden curriculum in transferring institutional mission: An experience from a century-old nursing school / A. Mao et al. *International journal of nursing sciences*. 2025. Vol. 12, no. 3. P. 293–300. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2025.04.005.

25. Bertram Gallant T. Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative. *ASHE Higher Education Report*. 2008. Vol. 33, no. 5. P. 1–143.

26. Bowers W. J. Student Dishonesty and Its Control in CollegeBureau of Applied Social Research. Columbia University, 1964. 273 p.

27. Brittian A. S., Lerner R. M. Early influences and later outcomes associated with developmental trajectories of Eriksonian fidelity. *Developmental Psychology*. 2013. Vol. 49, no. 4. P. 722–735. DOI: https://doi.org/10.1037/a0028323.

28. Cazden C. B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. 2nd ed. Portsmouth, New Hampshire : Portsmouth: Heinemann, 2001. 216 p.

29. Chang J. A case study of the "Pygmalion effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*. 2011. Vol. 4, no. 1. P. 198–201. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066376.pdf (date of access: 05.11.2025).

30. Diagnostics and Features of Forming Corporate Culture of Students in University Educational Environment / E. Brovko et al. *Utopia and Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25, no. 5. P. 95–105. URL: https://zenodo.org/record/3984210#.X5XCCVgzbcs.

31. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis / C. MacCann et al. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146, no. 2. P. 150–186. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000219.

32. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

33. Feudtner C., Christakis D. A., Christakis N. A. Do clinical clerks suffer ethical erosion? Students' perceptions of their ethical environment and personal development. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*. 1994. Vol. 69, no. 8. P. 670–679. DOI: https://doi.org/10.1097/00001888-199408000-00017.

34. Goldonowicz J. Cognitive Dissonance in the Classroom: The Effects of Hypocrisy on Academic Dishonesty : MA Thesis. Orlando, 2014. 70 p.

35. Hafferty F. W. Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*. 1998. Vol. 73, no. 4. P. 403–407. DOI: https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00013.

36. Handbook of Instructional Communication Rhetorical and Relational Perspectives / ed. by M. L. Houser, A. Hosek. New York : Routledge, 2017. 288 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315189864.

37. Harkin J., Turner G. Patterns of communication styles of teachers in english 16–19 education. *Research in Post-Compulsory Education*. 1997. Vol. 2, no. 3. P. 261–280. DOI: https://doi.org/10.1080/13596749700200021.

38. Harmon-Jones E. Cognitive Dissonance: Reexamining a Pivotal Theory in Psychology. 2nd ed. American Psychological Association, 2019. 303 p.

39. Inducing Hypocrisy as a Means of Encouraging Young Adults to Use Condoms / J. Stone et al. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1994. Vol. 20, no. 1. P. 116–128. DOI: https://doi.org/10.1177/0146167294201012.

40. Keefer K., Parker J., Wood L. Trait Emotional Intelligence and University Graduation Outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2012. Vol. 30. P. 402–413.

41. Kezar A., Bernstein-Sierra S. Commercialization of Higher Education. *Second Handbook of Academic Integrity. Springer International Handbooks of Education* / ed. by S. Eaton. 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_59.

42. Kumar M. N. Ethical Conflicts in Commercialization of University Research in the Post–Bayh–Dole Era. *Ethics & Behavior*. 2010. Vol. 20, no. 5. P. 324–351. DOI: https://doi.org/10.1080/10508422.2010.491759.

43. Lempp H., Seale C. The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British medical journal*. 2004. Vol. 329. P. 770–773. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770.

44. Living Values. *Observatory Magna Charta Universitatum*. URL: https://www.magna-charta.org/activities-and-projects/living-values (date of access: 18.11.2025).

45. Luyckx K., Goossens L., Soenens B. A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42, no. 2. P. 366–380. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446.

46. McCabe D. L., Trevino L. K. Academic Dishonesty: Honor Codes and other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*. 1993. Vol. 64, no. 5. P. 522–538. DOI: https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446.

47. Mortiboys A. Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals. 2nd ed. Routledge, 2013. 176 p.

48. Orón Semper J., Blasco M. Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*. 2018. Vol. 37. P. 481–498. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5.

49. Palfreyman D. The Oxford Tutorial "Thanks, You Taught Me How to Think". 2nd ed. Oxford : Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, 2008. 184 p.

50. Pascarella E. T., Terenzini P. T. How College Affects Students: A Third Decade of Research. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2005. Vol. 2. 848 p.

51. Raynor T. The Role of Leadership in Reducing Academic Dishonesty. *International Journal of Advance Research in Education & Literature*. 2017. Vol. 3, no. 8. P. 1–6. DOI: https://doi.org/10.53555/nnel.v3i8.589.

52. Rossouw N., Frick L. A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409.

53. Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M. P., Extremera N. A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517.

54. Simbolon R. Fraud Triangle, Use of Information Technology, and Academic Dishonesty of Accounting Students: Testing Religiosity as a Moderator. *Journal of Business Management and Economic Development*. 2025. Vol. 3, no. 3. P. 1126–1141. DOI: https://doi.org/10.59653/jbmed.v3i03.1985.

55. Slaughter S., Rhoades G. Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education. London : JHU Press, 2004. 370 p.

56. Sporn B. Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education i*. 1996. Vol. 32. P. 41–61. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00139217.

57. Stefanovych D. Anti-corruption comic book by KPI students: From idea to victory in the all-Ukrainian competition. *National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*. 2025. URL: https://kpi.ua/en/2025-kp1-anticor (date: 09.01.2026).

58. Stephens J. M. How to Cheat and Not Feel Guilty: Cognitive Dissonance and its Amelioration in the Domain of Academic Dishonesty. *Theory Into Practice*. 2017. Vol. 56, no. 2. P. 111–120. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283571.

59. Stone J., Fernandez N. C. To practice what we preach: The use of hypocrisy and cognitive dissonance to motivate behavior change. *Social and Personality Psychology Compass*. 2008. Vol. 2, no. 2. P. 1024–1051. URL: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00088.x.

60. Stratta E. C., Riding D. M., Baker P. Ethical erosion in newly qualified doctors: perceptions of empathy decline. *International journal of medical education*. 2016. No. 7. P. 286–292. DOI: https://doi.org/10.5116/ijme.57b8.48e4.

61. Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences / S. Sinclair et al. *Palliative medicine*. 2017. Vol. 31, no. 5. P. 437–447. DOI: https://doi.org/10.1177/0269216316663499.

62. The Hidden Curricula of Medical Education: A Scoping Review / C. Lawrence et al. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*. 2018. Vol. 93, no. 4. P. 648–656. DOI: https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002004.

63. The impact of hidden curriculum factors on professional adaptability/ D. Behmanesh et al. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. P. 1–10.

64. The Psychology of Rituals: An Integrative Review and Process-Based Framework / N. M. Hobson et al. *Personality and Social Psychology Review*. 2017. P. 1–25. DOI: https://doi.org/10.1177/1088868317734944.

65. The Role of the University in Building an Ethical Culture from the Students' Perspective / X. Moscoso-Serrano et al. *IntechOpen*. 2023. DOI: https://doi.org/10.5772/intechopen.112341.

66. Today. *National University of Kyiv-Mohyla Academy*. URL: https://www.ukma.edu.ua/eng/index.php/about-us/today (date of access: 13.11.2025).

67. Why medical schools are tolerant of unethical behavior / E. I. de Oliveira Vidal et al. *Annals of family medicine*. 2015. Vol. 13, no. 2. P. 176–180. DOI: https://doi.org/10.1370/afm.1763.

References:

1. Akademichna dobrochesnist [Academic integrity]. (n.d.). *Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyivskyi politekhnichnyi instytut imeni Ihoria Sikorskoho" – National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*. Retrieved from https://kpi.ua/academic-integrity [in Ukrainian].

2. Finikova, T. V., & Artiukhova, A. Ye. (Eds.). (2016). *Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic integrity as the basis for sustainable university development]*. Kyiv: Takson. [in Ukrainian].

3. Bilyk, N. (2020). Korporatyvna kultura zakladu vyshchoi osvity [Corporate culture of a higher education institution]. *Rehionalni aspekty rozvytku produktyvnykh syl Ukrainy – Regional aspects of the development of the productive forces of Ukraine*, (25), 80–87. https://doi.org/10.35774/rarrpsu2020.25.080 [in Ukrainian].

4. Brovko, K. A. (2020). Zmistovi kharakterystyky korporatyvnoi kultury studentiv universytetu [Content characteristics of the corporate culture of university students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Content characteristics of the corporate culture of university students*, *69*(2), 42–46. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.7 [in Ukrainian].

5. Buherko, Ya. M. (2022). Refleksyvnyi kharakter osvitnoi diialnosti yak tsinnisnyi faktor profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [The reflective nature of educational activity as a value factor in the professional development of a modern specialist]. *Psychological journal*, *8*(2), 39–54. https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2 [in Ukrainian].

6. Hnezdilova, K. M. (2014). Formuvannia korporatyvnoi kultury maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly: proektuvannia kontseptualnoi modeli [Formation of corporate culture of future higher education teachers: design of a conceptual model]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Teacher education: theory and practice. Psychology. Pedagogy.*, (22), 29–35. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2014_22_6 [in Ukrainian].

7. Etychnyi kodeks Ukrainskoho katolytskoho universytetu [Code of Ethics of the Ukrainian Catholic University]. (2021). Retrieved from https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ucu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Etychnyj-kodeks-Universytetu.pdf [in Ukr].

8. Zakharchyn, H. M. (2011). *Korporatyvna kultura [Corporate culture]*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. Retrieved from https://files.znu.edu.ua/files/ Biblio books/Shavkun/0039632.pdf [in Ukrainian].

9. Zinchenko, V. (2020). Akademichna dobrochesnist yak osnova suchasnoho protsesu [Academic integrity as the basis of the modern process]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*

– *Current issues in the humanities*, *3*(31), 198–205. https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118 [in Ukrainian].

10. Kalenchuk, V. O. (2020). Vzaiemozviazok uiavlen studentiv pro korporatyvnu kulturu universytetu y psykholohichnu bezpeku osvitnoho seredovyshcha [The relationship between students' perceptions of the university's corporate culture and the psychological safety of the educational environment]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia : Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, (1), 126–133. https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-1-17 [in Ukrainian].

11. Klepar, M., Matveieva, N., & Chinchoi, O. (2025). Korporatyvna kultura zakladiv vyshchoi osvity yak harant efektyvnosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Corporate culture of higher education institutions as a guarantee of the effectiveness of professional training of future specialists]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, (2(55)), 28–32. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.28-32. [in Ukrainian].

12. Kolianko, O. (2017). Etapy formuvannia korporatyvnoi kultury zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Stages of forming corporate culture in higher education institutions of Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Bulletin of the Lviv University of Trade and Economics. Economic Sciences.*, (53), 71–75. [in Ukrainian].

13. Kolianko, O. (2021). Struktura korporatyvnoi kultury orhanizatsii [The structure of the organization's corporate culture]. *Visnyk Lvivskoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Bulletin of the Lviv University of Trade and Economics. Economic Sciences*, (62), 81–85. https://doi.org/10.36477/2522-1205-2021-62-11 [in Ukrainian].

14. Kolianko, O., & Myronov, Yu. (2020). Korporatyvna kultura zakladu vyshchoi osvity ta yii skladovi [Corporate culture of a higher education institution and its components]. *Elektronnyi naukovyi visnyk "Kerivnyk.INFO" – Electronic scientific bulletin "Kerivnyk.INFO"*. Retrieved from https://kerivnyk.info/2020/03/kolyanko-myronov.html.

15. Ilchenko, V. I., Syzova, L. M., Ilchenko, M. M., & Pikul, K. V. (2025). Komunikatsiina kultura vykladachiv: etychni aspekty ta yikhnii vplyv na akademichnu uspishnist studentiv [Communication culture of teachers: ethical aspects and their impact on students' academic performance]. In *Intehratsiini ta innovatsiini napriamy rozvytku medychnoi osvity – Integrative and innovative directions of development of medical education* (pp. 103–105). Poltava: PDMU. Retrieved from https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/26317 [in Ukrainian].

16. Moroz, V., Moroz, M., & Laamanen, R. V. (2014). Korporatyvna kultura vyshchoho navchalnoho zakladu: zmist definitsii ta osoblyvosti yoho proiavu [Corporate culture of a higher educational institution: the content of the definition and the features of its manifestation]. In S. V. Kovalevskyi & O. Medvediev (Eds.), *Korporatyvna kultura orhanizatsii XXI stolittia – Corporate culture of 21st century organizations* (pp. 65–72). Kramatorsk: DDMA. [in Ukrainian].

17. Pustova, N. O. (2014). Styli pedahohichnoho spilkuvannia v systemi vyshchoi medychnoi osvity [Styles of pedagogical communication in the system of higher medical education]. In *Aktualni problemy dermatolohii, venerolohii ta infektsii – Current problems of dermatology, venereology and HIV/AIDS infection* (pp. 18–24). Kharkiv. [in Ukrainian].

18. Adishesa, M. S., & Prawiro, F. (2020). Cognitive Dissonance & Plagiarism: the Banality of Academic Dishonesty. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *9*(1), 109–127. https://doi.org/10.12928/jehcp.v9i1.14214.

19. Akhmad, I. M. (2014). The main components of pedagogical communication between teacher and students. *Advanced Education*, *1*(2), 4–11. https://doi.org/10.20535/2410-8286.39334.

20. Allen, N., & Meyer, J. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, *63*, 1–18. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.

21. Andarvazh, M. R., & Afshar, L. (2017). Hidden Curriculum: An Analytical Definition. *Journal of Medical Education*, *16*(4), 198–207.

22, Aronson, E., Fried, C., & Stone, J. (1991). Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health*, *81*(12), 1636–1638.

23. Bashir, N., & Zafar, J. M. (2025). Effect of Teachers' Communication Style on Students' Learning at Elementary Level: An analysis. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, *3*(3), 2886–2895. https://doi.org/10.59075/aqx4z305.

24. Mao, A., Tam, H. L., Cheong, P. L., & Van, I. K. (2025). "Becoming a family"-the effects of the hidden curriculum in transferring institutional mission: An experience from a century-old nursing school. *International journal of nursing sciences*, *12*(3), 293–300. https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2025.04.005

25. Bertram Gallant, T. (2008). Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative. *ASHE Higher Education Report*, *33*(5), 1–143.

26. Bowers, W. J. (1964). *Student Dishonesty and Its Control in CollegeBureau of Applied Social Research*. Columbia University.

27. Brittian, A. S., & Lerner, R. M. (2013). Early influences and later outcomes associated with developmental trajectories of Eriksonian fidelity. *Developmental Psychology*, *49*(4), 722–735. https://doi.org/10.1037/a0028323.

28. Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth, New Hampshire: Portsmouth: Heinemann.

29. Chang, J. (2011). A case study of the "Pygmalion effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, *4*(1), 198–201. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066376.pdf

30. Brovko, E., Zagorodnya, A., Ternopolskaya, V., Chernukha, N., & Shaheid Anad, A. (2020). Diagnostics and Features of Forming Corporate Culture of Students in University Educational Environment. *Utopia and Praxis Latinoamericana*, *25*(5), 95–105. Retrieved from https://zenodo.org/record/3984210#.X5XCCVgzbcs

31. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219.

32. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

33. Feudtner, C., Christakis, D. A., & Christakis, N. A. (1994). Do clinical clerks suffer ethical erosion? Students' perceptions of their ethical environment and personal development. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, *69*(8), 670–679. https://doi.org/10.1097/00001888-199408000-00017.

34. Goldonowicz, J. (2014). *Cognitive Dissonance in the Classroom: The Effects of Hypocrisy on Academic Dishonesty* (Unpublished MA Thesis). University of Central Florida.

35. Hafferty, F. W. (1998). Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, *73*(4), 403–407. https://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00013

36. Houser, M. L., & Hosek, A. (Eds.). (2017). *Handbook of Instructional Communication Rhetorical and Relational Perspectives*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315189864.

37. Harkin, J., & Turner, G. (1997). Patterns of communication styles of teachers in english 16–19 education. *Research in Post-Compulsory Education*, *2*(3), 261–280. https://doi.org/10.1080/13596749700200021.

38. Harmon-Jones, E. (2019). *Cognitive Dissonance: Reexamining a Pivotal Theory in Psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.

39. Stone, J., Aronson, E., Crain, A. L., Winslow, M. P., & Fried, C. B. (1994). Inducing Hypocrisy as a Means of Encouraging Young Adults to Use Condoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *20*(1), 116–128. https://doi.org/10.1177/0146167294201012.

40. Keefer, K., Parker, J., & Wood, L. (2012). Trait Emotional Intelligence and University Graduation Outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*, 402–413.

41. Kezar, A., & Bernstein-Sierra, S. (2024). Commercialization of Higher Education. In S. Eaton (Ed.), *Second Handbook of Academic Integrity. Springer International Handbooks of Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_59

42. Kumar, M. N. (2010). Ethical Conflicts in Commercialization of University Research in the Post–Bayh–Dole Era. *Ethics & Behavior*, *20*(5), 324–351. https://doi.org/10.1080/10508422.2010.491759

43. Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British medical journal*, *329*, 770–773. https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770

44. Living Values. (n.d.). *Observatory Magna Charta Universitatum*. Retrieved from https://www.magna-charta.org/activities-and-projects/living-values

45. Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, *42*(2), 366–380. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446.

46. McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, *64*(5), 522–538. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778446.

47. Mortiboys, A. (2013). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals* (2nd ed.). Routledge.

48. Orón Semper, J., & Blasco, M. (2018). Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education*, *37*, 481–498. https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5

49. Palfreyman, D. (2008). *The Oxford Tutorial "Thanks, You Taught Me How to Think"* (2nd ed.). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.

50. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

51. Raynor, T. (2017). The Role of Leadership in Reducing Academic Dishonesty. *International Journal of Advance Research in Education & Literature*, *3*(8), 1–6. https://doi.org/10.53555/nnel.v3i8.589.

52. Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, *10*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409.

53. Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517.

54. Simbolon, R. (2025). Fraud Triangle, Use of Information Technology, and Academic Dishonesty of Accounting Students: Testing Religiosity as a Moderator. *Journal of Business Management and Economic Development*, *3*(3), 1126–1141. https://doi.org/10.59653/jbmed.v3i03.1985.

55. Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. London: JHU Press.

56. Sporn, B. (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education i*, *32*, 41–61. https://doi.org/10.1007/BF00139217

57. Stefanovych, D. (2025). Anti-corruption comic book by KPI students: From idea to victory in the all-Ukrainian competition. *National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*. Retrieved from https://kpi.ua/en/2025-kp1-anticor

58. Stephens, J. M. (2017). How to Cheat and Not Feel Guilty: Cognitive Dissonance and its Amelioration in the Domain of Academic Dishonesty. *Theory Into Practice*, *56*(2), 111–120. https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283571.

59. Stone, J., & Fernandez, N. C. (2008). To practice what we preach: The use of hypocrisy and cognitive dissonance to motivate behavior change. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(2), 1024–1051. 9004.2008.00088.x

60. Stratta, E. C., Riding, D. M., & Baker, P. (2016). Ethical erosion in newly qualified doctors: perceptions of empathy decline. *International journal of medical education*, (7), 286–292. https://doi.org/10.5116/ijme.57b8.48e4.

61. Sinclair, S., Beamer, K., Hack, T. F., McClement, S., Raffin Bouchal, S., Chochinov, H. M., & Hagen, N. A. (2017). Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences. *Palliative medicine*, *31*(5), 437–447. https://doi.org/10.1177/0269216316663499.

62. Lawrence,C., Mhlaba,T., Stewart,K.A., Moletsane, R., Gaede, B., & Moshabela, M. (2018). The Hidden Curricula of Medical Education: A Scoping Review. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, *93*(4), 648–656. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002004.

63. Behmanesh, D., Jalilian, S., Heydarabadi, A. B., Ahmadi, M., & Khajeali, N. (2025). The impact of hidden curriculum factors on professional adaptability. *BMC Medical Education*, *25*, 1–10.

64. Hobson, N. M., Schroeder, J., Risen, J. L., Xygalatas, D., & Inzlicht, M. (2017). The Psychology of Rituals: An Integrative Review and Process-Based Framework. *Personality and Social Psychology Review*, 1–25. https://doi.org/10.1177/1088868317734944

65. Moscoso-Serrano, X., Bersosa-Webster, J., Durazno-Silva, C., & Quintanilla-González, B. (2023). The Role of the University in Building an Ethical Culture from the Students' Perspective. *IntechOpen*. https://doi.org/10.5772/intechopen.112341

66. Today. (n.d.). *National University of Kyiv-Mohyla Academy*. Retrieved from https://www.ukma.edu.ua/eng/index.php/about-us/today

67. de Oliveira Vidal, E. I., Silva, V., Santos, M. F., Jacinto, A. F., Boas, P. J., & Fukushima, F. B. (2015). Why medical schools are tolerant of unethical behavior. *Annals of family medicine*, *13*(2), 176–180. https://doi.org/10.1370/afm.1763.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 355.23:159.9:37.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2198-2213

Лазоренко Олександр Васильович кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника (заступник декана) факультету забезпечення оперативно-службової діяльності з навчально-методичної роботи, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-8574-4882

Баратюк Василь Іванович кандидат військових наук, доцент, доцент кафедри прикордонної служби, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-8851-3606

Собко Вадим Григорович кандидат педагогічних наук, начальник (декан) факультету забезпечення оперативно-службової діяльності, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0009-0004-6109-0262

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ

Анотація. У статті розкрито теоретичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та визначено умови підвищення її ефективності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю якісної підготовки офіцерського складу ДПСУ в умовах збройної агресії російської федерації, що висуває підвищені вимоги до сформованості управлінських, комунікативних, лідерських та психологічних компетентностей. Автори наголошують, що психолого-педагогічна підготовка виступає ключовим чинником професійної готовності офіцера, оскільки забезпечує здатність працювати з особовим складом, підтримувати його морально-психологічний стан на належному рывны, приймати рішення в екстремальних умовах. Проаналізовано сучасний стан викладання навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка» у НАДПСУ, виявлено суперечності між сформульованими освітніми цілями та реальними результатами підготовки. Акцентовано на недостатній орієнтації навчального процесу на практичне застосування здобутих знань, домінуванні репродуктивних методів і обмежених можливостях моделювання

ситуацій, характерних для службової діяльності прикордонників. З метою підвищення результативності підготовки запропоновано комплекс педагогічних умов: посилення практичної складової навчання через ситуаційне моделювання, рольові ігри, тренінги; інтеграцію психолого-педагогічних компонентів у військово-спеціальні дисципліни; формування досвіду педагогічної діяльності курсантів у навчальному середовищі; розвиток «soft skills», лідерських і комунікативних якостей; залучення офіцерів-практиків та стейкхолдерів. Обґрунтовано доцільність застосування компетентнісного підходу, активних методів навчання та технологій, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації курсантів до вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Результати дослідження сприяють оновленню змісту та механізмів реалізації психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Подальші наукові розвідки слід спрямувати на створення системи безперервного розвитку психолого-педагогічної компетентності офіцерів протягом професійної кар'єри, а також на розробку інструментів оцінювання її сформованості в реальних умовах службової діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка; офіцер-прикордонник; професійна компетентність; лідерські якості; управління персоналом; стресостійкість.

Lazorenko Oleksandr PhD, Associate Professor, Deputy Dean of the Faculty of Operational and Service Activities for Educational and Methodological Work, Bogdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-8574-4882

Baratyuk Vasyl PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of the Border guard service, Bogdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-8851-3606

Sobko Vadym PhD, Dean of the Faculty of Operational and Service Activities, Bogdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0009-0004-6109-0262

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS: WAYS TO INCREASE EFFECTIVENESS

Abstract. The article reveals the theoretical foundations of psychological and pedagogical training of future border guard officers and identifies the

conditions for improving its effectiveness. The relevance of the study is conditioned by the need for high-quality training of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine under the conditions of armed aggression of the Russian Federation, which imposes increased requirements for the formation of managerial, communicative, leadership and psychological competencies. The authors emphasize that psychological and pedagogical training serves as a key factor of an officer's professional readiness, since it ensures the ability to work with personnel, maintain their moral and psychological state and make decisions in conditions of uncertainty. The current state of teaching the discipline "Psychological and Pedagogical Training" at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine has been analyzed. Contradictions are revealed between the declared educational goals and the real results of training. Insufficient orientation of the educational process toward the practical application of acquired knowledge, dominance of reproductive teaching methods and limited opportunities to simulate situations typical for service activities of border guards have been emphasized. To increase the effectiveness of training, a set of pedagogical conditions is proposed: strengthening the practical component through situational modeling, role-playing and training sessions; integration of psychological and pedagogical components into military-special disciplines; gaining cadets' experience in pedagogical activities within the educational environment; development of soft skills, leadership and communication qualities; involvement of experienced officers and stakeholders. The expediency of applying the competency-based approach, active learning methods and technologies aimed at increasing cadets' internal motivation to study psychological and pedagogical disciplines is substantiated. The research results contribute to updating the content and mechanisms for implementing psychological and pedagogical training of future border guard officers. Further research should focus on developing a system of continuous professional development of officers' psychological and pedagogical competence throughout their careers, as well as designing tools for assessing its formation in real service conditions.

Keywords: psychological and pedagogical training; border guard officer; professional competence; leadership qualities; personnel management; stress resistance.

Постановка проблеми. В умовах збройної агресії російської федерації, нестабільної політичної й економічної обстановки, гостро постає питання підготовки висококваліфікованих офіцерів-прикордонників, що зумовлює пошук дієвих форм, методів і засобів навчання. Оперативно-службова (службово-бойова) діяльність в органах та підрозділах Державної прикордонної служби України (ДПСУ) вимагає не лише високого рівня

професійної підготовки, а й сформованих навичок управління людьми, розв'язання конфліктів, організації роботи в колективі, формування психологічної готовності до дій в екстремальних умовах. Тому, під час навчання в Національній академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) курсанти повинні оволодіти здібностями не лише вирішення службових завдань, а й набути психолого-педагогічної компетентності, що є невід'ємною складовою професійної компетентності.

Традиційні форми навчання не завжди забезпечують належний рівень сформованості психолого-педагогічної компетентності, тому актуальним є впровадження інноваційних підходів до підготовки майбутніх офіцерів – таких, що поєднують теоретичні знання практичними вміннями, розвивають критичне мислення, комунікативні навички та здатність діяти в умовах невизначеності.

Отже, очевидною є потреба перегляду підходів до формування психолого-педагогічної компетентності під час вивчення навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів неодноразово ставала предметом наукових досліджень та дискурсів. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки фахівців з'ясовано в дослідженнях Бойко В., Близнюк В, Мірошніченко В., Стражник Ю., Хомич Л., Хомчак Р.

У роботах наголошено на провідній ролі психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців як необхідній умові їхньої професійної діяльності, зосереджено увагу на психолого-педагогічних якостях особистості фахівця, що формуються в навчально-виховному процесі і є рушієм у становленні кваліфікованого спеціаліста. Значний внесок у розвиток компетентності фахівців в контексті військової психології зроблено у працях Корольчука М., Thoresen S., Осьодла В, Потапчука Є., Ягупова В, де висвітлюються психологічні особливості професійної діяльності військовослужбовців, мотиваційна сфера, формування «Я-концепції» та стресостійкості. З огляду педагогічних аспектів формування професійної компетентності вартими уваги є роботи Георгієва В., Кучинської І., Ставицького О., Торічного О., Dichev C., Dicheva D., які розкривають зміст педагогічної майстерності, методи активного навчання та принципи виховання у військових навчальних закладах.

Актуальними залишаються також дослідження щодо формування професійних якостей майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки, що містять важливі положення про розвиток педагогічного мислення, соціального інтелекту, патріотичного , взаємодії з особовим складом, зокрема в екстремальних умовах. Разом з тим, проблемні питання психолого-

педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників як складової їхньої професійної готовності потребують пошуку шляхів підвищення її ефективності в контексті інтеграції теоретичних знань в практику управлінської діяльності та роботи з персоналом в умовах військової служби.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та узагальнення психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників та умов її ефективної реалізації в системі військової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не зважаючи на потреби суспільства щодо підготовки кваліфікованих офіцерських кадрів, сьогодні існує нагальна потреба у суттєвому покращенню змісту методики професійної підготовки майбутніх офіцерів відповідно до змін соціально-політичної й економічної ситуації та нової військової доктрини нашої держави [1], [2]. Провідною ідеєю функціонування вищого військового навчального закладу є забезпечення належного рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів на базі безперервного збагачення професійних знань та вдосконалення навичок і вмінь.

Вивчення навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка» відіграє важливу роль у формуванні творчого, критичного професійного мислення майбутніх офіцерів і передбачає опанування ними не тільки необхідних знань, а й практичних психолого-педагогічних компетентностей надійної взаємодії з представниками своєї та інших професійних груп, управлінських рішень у прикордонному підрозділі [3, С. 180].

У своєму дослідженні, Козак Л., обґрунтовує «психолого-педагогічну підготовку, як складову цілісного процесу формування особистості майбутнього фахівця в системі професійної освіти у закладі вищої освіти, що спрямована, передусім, на формування професійно-педагогічного та соціального досвіду фахівця шляхом засвоєння ним системи психолого-педагогічних понять, знань, умінь і способів дії» [4, С. 34].

Отже, узагальнюючи наведені наукові положення, можна зробити висновок, що навчальна дисципліна «Психолого-педагогічна підготовка» є невід'ємним складником професійного становлення майбутнього офіцера-прикордонника. Її значення полягає не лише в набутті теоретичних знань із психології та педагогіки, а передусім у розвитку творчого, критичного мислення, формуванні здатності до ефективної комунікації, прийняття виважених управлінських рішень і конструктивної взаємодії в колективі. Саме через систему психолого-педагогічної підготовки забезпечується цілісний процес формування особистості офіцера як лідера, наставника й професіонала, який володіє соціальним і педагогічним досвідом, умінням розуміти людей, впливати на них і виховувати в дусі служіння Батьківщині.

В той же час, Хомич Л. О. зазначає, що традиційний підхід до викладання психолого-педагогічної підготовки є малоефективним, оскільки він не відображає реальної суті педагогічної діяльності й не враховує психологічні умови, необхідні для її успішного засвоєння [1]. Інакше кажучи, курсанти часто отримують знання формально, не розуміючи, як їх застосовувати у майбутній професійній діяльності.

Опитування випускників прикордонного вищу в ході практичної роботи в органах та підрозділах охорони державного кордону, відгуки керівників прикордонних підрозділів виявили недостатній рівень підготовки молодих офіцерів з питань психології та педагогіки, що обумовлено певними причинами. Серед них, найчастіше згадуються такі:

1. Навчальні дисципліни психолого-педагогічного спрямування, які викладаються під час навчання в НАДПСУ, не дозволяють в повній мірі змоделювати ситуації службової діяльності, з якими стикаються офіцери.

2. Основна увага під час навчання більшою мірою приділяється на вивчення термінів та понять, а не на формування вмінь практичного застосування психолого-педагогічних знань у професійній діяльності.

3. У основної частини майбутніх офіцерів-прикордонників виробився стереотип, що головне у службі – це навчальні дисципліни військово-прикордонної компоненти, а навчальні дисципліни психолого-педагогічного спрямування – другорядні.

4. Проглядається брак педагогічної практики, що виявляється в обмежених можливостях для апробації курсантами комунікативних, психологічних та управлінських навичок у реальному середовищі.

5. Недостатньо використовуються сучасні методи активного навчання, а саме тренінги, рольові ігри, аналіз ситуацій, що знижує ефективність формування практичних компетентностей.

Проведений аналіз вищевказаних причин свідчить, що проблемні питання психолого-педагогічної підготовки торкаються не лише підготовки прикордонників, а й загальної проблеми професійного становлення офіцерів-прикордонників як лідерів, педагогів і психологів у свої підрозділах.

Як лідер, офіцер виступає організатором та прикладом для підлеглих, здатним приймати виважені рішення в умовах невизначеності, брати на себе відповідальність і забезпечувати згуртованість колективу. Лідерські якості проявляються не лише в управлінні службовою (бойовою) діяльністю, а й у щоденному підтриманні військової дисципліни, формуванні довіри, підтриманні належного морально-психологічного стану, командного духу та мотивації особового складу [5].

Педагогічна складова діяльності офіцера полягає у постійному навчанні підлеглих, передачі професійного досвіду, розвитку їхніх

компетентностей і вихованні почуття обов'язку, патріотизму та готовності до служби [2], [6]. Офіцер виступає наставником, який не лише навчає, а й формує ціннісні орієнтири колективу, підтримує індивідуальний розвиток кожного військовослужбовця, сприяє створенню сприятливої атмосфери в підрозділі.

Психологічний аспект діяльності проявляється у вмінні розуміти емоційні стани людей, своєчасно реагувати на стресові чи конфліктні ситуації, запобігати деструктивним проявам у колективі та підтримувати психологічну стійкість підлеглих [7], [8]. Офіцер-прикордонник повинен уміти керувати власними емоціями, бути прикладом самоконтролю й витримки, що особливо важливо в умовах підвищеного ризику для життя та здоров'я та перевантаження.

Таким чином, ефективна служба офіцера неможлива без гармонійного поєднання цих трьох сфер: лідерської, педагогічної та психологічної, адже саме їхній взаємозв'язок забезпечує стабільність, злагодженість і високу результативність прикордонного підрозділу.

Усвідомлення важливості лідерської, педагогічної та психологічної складових у діяльності офіцера-прикордонника логічно підводить до необхідності комплексного вирішення проблеми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки. Очевидно, що ефективність службової діяльності значною мірою залежить від того, наскільки майбутній офіцер готовий застосовувати набуті знання у реальних умовах, вміє працювати з людьми, формувати згуртований колектив і підтримувати морально-психологічну стійкість особового складу. Тому завдання освітнього процесу в стінах НАДПСУ полягає не лише у передачі теоретичних знань, а передусім у формуванні практичних умінь, особистісних якостей і внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку.

Розглянемо шляхи підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників більш детально.

Щодо змісту навчальної дисципліни, то з урахуванням думки Стражник Ю., Мірошніченко В. [3] ми визначили завдання навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка». Основні з них: формування основ навичок управління персоналом; розвиток вміння впливати на процеси в підрозділі; набуття досвіду збереження психологічної стійкості, як особисто, так і в підлеглих; розвиток лідерських якостей; підготовка до служби в екстремальних умовах. Таким чином, чинники, що засвідчили недостатню підготовленість курсантів до виконання психолого-педагогічних функцій, прямо вплинули на логіку формування змісту навчальної дисципліни. Вона орієнтована не лише на знання, а на формування готовності діяти в умовах прикордонної служби, виконання бойових

завдань, службової взаємодії та впливати на особистість та колективи через педагогічні та психологічні засоби.

Згідно робочої програми навчальної дисципліни метою навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка» визначено розкрити загальні психологічні питання, опанування психологічним інструментарієм, вивчення загальних положень предмета, завдань та методів дослідження особистості та малих соціальних груп, психологічного аналізу прикордонної діяльності у ДПСУ. Забезпечення курсантів знаннями основ загальної педагогіки, методики виховної роботи, первинними навичками і вміннями з навчальної і виховної роботи, розумінням особливостей педагогічних основ формування професійної педагогічної майстерності. З огляду на зазначену мету навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка», особливу увагу доцільно зосередити на кількох ключових напрямках, які безпосередньо впливають на формування професійної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника.

Передусім слід використовувати під час занять ситуаційне моделювання (case-study). Ситуаційний підхід базується на взаємодії типу «суб'єкт – суб'єкт» між викладачем і курсантами та спрямований на розвиток умінь і засвоєння знань через аналіз конкретних життєвих чи професійних ситуацій. Розгляд навчального завдання в контексті певної ситуації активізує мислення курсантів, сприяє формуванню здатності приймати рішення та розв'язувати професійно орієнтовані проблеми [9].

У межах цього підходу ефективним є використання ситуаційних завдань, вправ або методу case study, коли курсанти мають можливість запропонувати кілька можливих варіантів вирішення поставленої проблеми.

В контексті майбутньої професійної діяльності офіцера-прикордонника доцільно створювати навчальні кейси, які відтворюють типові та екстремальні ситуації в службовій (бойовій) діяльності (наприклад, відпрацювання командної взаємодії під відбиття збройного нападу диверсійно-розвідувальної групи на прикордонний підрозділ. Завдання курсантів оперативно оцінити загрози, організувати відбиття нападу та евакуацію поранених і цивільних, взаємодію із правоохоронними органами, прийняти рішення згідно з правовими нормами та відпрацювати відновлення бойової спроможності підрозділу). Також доцільно використовувати відеоаналіз реальних службових ситуацій [10], зокрема епізодів, що демонструють поведінку людей у конфліктних обставинах чи особливості психологічного стану військовослужбовців. Такий підхід дає змогу курсантам глибше усвідомити механізми міжособистісної взаємодії, навчитися аналізувати причини й наслідки поведінки, а також виробити практичні навички реагування в подібних умовах.

Проведення занять у форматі рольових ігор та тренінгів дозволяє моделювати реальні службові ситуації [11]. Зокрема, можна організовувати навчання за сценаріями типу «офіцер – підлеглі – цивільні особи», у яких відпрацьовуються взаємодія, комунікація та прийняття рішень у різних умовах від переговорів до конфліктів чи стресових подій. Такий підхід сприяє формуванню лідерських якостей, емоційної стійкості та навичок командної роботи. Особливу увагу слід приділяти ситуаціям, коли один із учасників демонструє страх, розгубленість чи відмову від виконання завдання, адже це дозволяє навчитися оцінювати психологічний стан підлеглих та знаходити ефективні способи підтримки. У результаті курсанти здобувають практичний досвід поведінки в умовах психологічного напруження та розвивають професійну готовність до дій у складних обставинах.

Важливо інтегрувати психолого-педагогічні аспекти у навчальний процес військово-спеціальних дисциплін, щоб забезпечити цілісне формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів. Тут варто підтримати думку Хомич Л. О. [1] та Гергієва В. [12], які вважають, що психолого-педагогічна підготовка включає вивчення в процесі навчання різних дисциплін.

Доцільно організовувати міждисциплінарні заняття, на яких курсанти одночасно застосовують тактичні, психологічні та педагогічні знання. Наприклад, у межах дисципліни «Загальна тактика» можна розглядати питання психологічної готовності до дій у бойових умовах, методів підтримання морально-психологічного стану підрозділу та ефективного управління поведінкою особового складу. Так само під час занять із дисципліни «Прикордонна служба» варто впроваджувати інтерактивні методи навчання, що моделюють ситуації безпосередньої підготовки до служби у нарядах. Такий підхід сприяє розвитку цілісного професійного мислення, здатності поєднувати психологічні знання з практичними діями у реальних умовах служби.

Практичні вправи в умовах максимально наближених до бойових дозволяють моделювати стресові ситуації та забезпечити психологічну готовність прикордонників до дій в екстремальних умовах [8]. З огляду на це важливо проводити заняття з «Психолого-педагогічної підготовки» із використанням наявної матеріально-технічної бази, зокрема польової: психологічної смуги перешкод, ротного тактичного поля та ін. та застосуванням імітації екстремальних чинників (вибухи, задимлення, різні погодні умови, нічний час тощо).

В контексті вищезазначеного, окремого значення набуває залучення до проведення занять досвідчених офіцерів-практиків: учасників бойових дій, випускників спеціальності з досвідом проходження служби, стейкхол-

дерів. Це має надзвичайно важливе значення для підвищення якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Передусім це створює «міст» між теорією та практикою, адже курсанти отримують можливість не лише засвоїти знання, а й побачити їхнє реальне застосування у складних, іноді екстремальних умовах прикордонної служби. Досвідчені офіцери, які пройшли бойові дії чи мають тривалий практичний досвід, здатні передати курсантам реальні моделі поведінки, методи прийняття рішень у кризових ситуаціях, прийоми психологічного впливу на підлеглих і способи підтримання власної стійкості. Їхні особисті історії, приклади з практики та аналіз реальних випадків надають навчальному процесу автентичності й мотиваційної сили, сприяють формуванню у курсантів усвідомлення професійної відповідальності та гордості за службу.

Що стосується учасників бойових дій, то вони виступають носіями унікального психологічного досвіду, який неможливо відтворити в умовах аудиторії. Їхня участь допомагає курсантам глибше зрозуміти природу стресу, розібратися зі способами подолання страху та невпевненості, усвідомити важливість командної взаємодії та підтримки.

Випускники навчального закладу, що вже мають досвід служби, постають прикладом професійної реалізації, демонструючи, як отримані в академії знання допомагають у реальній діяльності. Їхня участь у навчальному процесі формує в курсантів уявлення про реальні виклики та перспективи кар'єри. Стейкголдери представники органів управління, командири підрозділів, психологи, кадрові фахівці допомагають спрямувати навчальний процес відповідно до сучасних потреб служби, забезпечуючи актуальність змісту підготовки. Їхня участь дозволяє постійно оновлювати навчальні програми, щоб вони відповідали вимогам практики та очікуванням роботодавців у системі ДПСУ.

Таким чином, залучення офіцерів-практиків і стейкголдерів створює умови для формування цілісного професійного світогляду, підвищує рівень мотивації курсантів, сприяє розвитку їхніх лідерських, педагогічних і психологічних компетентностей, а головне забезпечує спадкоємність поколінь у прикордонній службі.

Слід також акцентувати на формуванні умінь практичного застосування психолого-педагогічних знань, зокрема:

- застосування компетентнісного підходу [2], що полягає у скороченні теоретичного матеріалу до «базових» понять, при цьому основний акцент націлюється на практичні вправи;

- застосування методу «навчання через дію» (Learning by Doing) [13]. Йдеться про виконання вправи, тренінгу або міні-кейсу після кожного теоретичного блоку;

- використання методу «Оцінювання за навичками». Курсант повинен отримувати оцінку не лише за тести, а й здатність вести бесіду, вирішувати конфлікт, організовувати групу;

- використання активних методів навчання: тренінги, мозкові штурми, дискусії, аналіз конкретних ситуацій.

У своїх дослідженнях Близнюк В. зазначає, що мотивація є ключовим чинником успішного навчання, адже саме вона спонукає до подолання труднощів, саморозвитку та досягнення високих результатів [14]. Тому важливим завданням є підвищення мотивації та формування ціннісного ставлення курсантів до навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка», адже від того, як вони сприйматимуть цю дисципліну, залежить якість їхнього професійного становлення як офіцерів, лідерів і наставників. Для цього необхідно створити умови, за яких курсанти відчуватимуть реальну практичну значущість і життєву користь здобутих знань.

Насамперед варто забезпечити зв'язок дисципліни з реальними ситуаціями служби, щоб курсанти бачили, як психолого-педагогічні знання допомагають вирішувати щоденні завдання офіцера. З іншого боку необхідно пояснювати й негативні приклади, коли нестача певних психолого-педагогічних знань призвела до помилок та не доопрацювань в діяльності офіцера. Не менш важливо формувати ціннісну складову навчання усвідомлення, що психологічна та педагогічна підготовка є не допоміжним елементом, а серцевиною професійної зрілості офіцера. Через обговорення неоднозначних дій, прикладів лідерства та людяності у складних умовах служби курсанти поступово приходять до розуміння, що справжня сила офіцера полягає не лише у фізичній чи тактичній підготовці, а й у здатності розуміти, підтримувати і виховувати людей.

Важливо впроваджувати активні методи навчання тренінги, дискусії, моделювання службових ситуацій, психологічні ігри, що сприяють емоційному залученню курсантів, розвитку командної взаємодії та лідерських якостей. Такі форми роботи дозволяють відчути, що дисципліна не є абстрактною теорією, а безпосереднім інструментом у майбутній офіцерській діяльності.

Суттєву роль відіграє й особистісний приклад викладача його професіоналізм, педагогічна майстерність, уміння створювати атмосферу взаємоповаги й зацікавленості. Викладач, який демонструє любов до справи, вміння слухати та підтримувати курсантів, стає для них взірцем, через якого формується довіра й внутрішня мотивація до навчання.

Доцільно також розвивати систему морального та соціального заохочення: відзначати найактивніших курсантів, які виявляють високий

рівень психологічної культури чи педагогічної ініціативи, організовувати конкурси, тематичні тижні, зустрічі з видатними випускниками. Це сприяє формуванню позитивного іміджу дисципліни у навчальному середовищі.

Таким чином, мотивацію курсантів можна істотно підвищити, якщо навчальний процес буде наповнений практичним змістом, емоційною залученістю, прикладом справжніх офіцерів і глибоким усвідомленням гуманістичних цінностей професії захисника державного кордону. Основна ідея полягає в тому, щоб змінити уявлення курсантів, що психологія і педагогіка «другорядні».

З метою нарощення педагогічної практики курсантів-прикордонників у стінах академії важливо створити динамічне навчальне середовище, у якому кожен курсант міг би не лише засвоювати знання, а й відчувати себе майбутнім наставником і командиром. Ефективним кроком у цьому напрямі стане організація педагогічної практики безпосередньо в навчальному процесі. Старші курсанти можуть виступати у ролі наставників для молодших: проводити тренування зі стройової підготовки, тактичної медицини чи вогневої підготовки, демонструючи приклад лідерства й уміння навчати. Такі заняття сприяють розвитку комунікаційних навичок, відповідальності та педагогічної майстерності. Не менш корисним є залучення курсантів як помічників керівника занять під час проведення практичних занять.

Це дозволяє їм набути досвіду управління групою, контролю дисципліни, планування навчального процесу та одночасно формує відчуття причетності до справжньої офіцерської роботи.

Не менш важливим напрямом є проведення тренінгів, спрямованих на розвиток «soft skills» уміння працювати в команді, керувати стресом, виступати публічно, мотивувати підлеглих.

Наприклад, курсанту можна доручити провести коротке заняття для особового складу, де він має за обмежений час організувати групу, провести інструктаж і зберегти впевненість навіть тоді, коли виникають несподівані труднощі.

Такі вправи моделюють реальні стресові ситуації прикордонної служби й дозволяють майбутньому офіцеру навчитися діяти спокійно, рішуче й ефективно, залишаючись справжнім лідером у будь-яких умовах.

Слід зазначити, що потребують також переосмислення підходи до освітнього процесу як науково-педагогічних працівників, так і курсантів. Зміна в підході до освітнього процесу викладачів має полягати у зацікавленості якісно та цікаво провести заняття, досягти мети заняття, застосовувати під час викладання дисциплін активні та інтерактивні форми проведення занять, тобто, підвищити якість надання освітніх послуг. Щодо

здобувачів вищої освіти, то для трансформації їх ставлення до свідомого вивчення «Психолого-педагогічної підготовки» доцільно застосовувати стратегію пояснення практичної цінності предмета (курсант має зрозуміти, навіщо йому це потрібно); використання елементів гейміфікації [15]; наводити приклади практичної значущості навчальної дисципліни; створення атмосфери довіри та зацікавленості; заохочувати за прогрес у навчанні; використовувати зворотній зв'язок. Тобто, необхідно змінювати як тих хто навчається, так і тих кого навчають.

Висновки. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників постає фундаментальною складовою їх професійного становлення, оскільки забезпечує сформованість управлінських, комунікативних, лідерських та рефлексивних якостей, необхідних для ефективної оперативно-службової (бойової) діяльності. Узагальнення теоретичних положень та результатів аналізу сучасної практики підготовки засвідчує потребу у підвищенні ефективності психолого-педагогічної підготовки. Основними підходами до підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є: акцентування на формуванні практичних компетентностей через ситуаційне моделювання (тренінги, рольові ігри, навчальні кейси та інші інтерактивні методи навчання); інтеграція психолого-педагогічного змісту у викладання військово-спеціальних дисциплін для забезпечення цілісності професійної підготовки; створення системи педагогічної практики курсантів як інструменту розвитку навичок роботи з особовим складом; залучення офіцерів-практиків, учасників бойових дій і стейкхолдерів для забезпечення безпосереднього зв’язку теорії з реаліями служби; підвищення мотивації курсантів до опанування психолого-педагогічних знань шляхом демонстрації їх прямого впливу на професійну успішність офіцера. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що оновлення змісту, методів і форм психолого-педагогічної підготовки забезпечить розвиток такої моделі офіцера-прикордонника, яка поєднує військово-професійну компетентність, лідерський потенціал, педагогічну майстерність і психологічну стійкість, необхідні для ефективного керівництва прикордонними підрозділами.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розробку системи безперервного професійного розвитку у офіцерів-прикордонників психолого-педагогічної компетентності, включаючи курси підвищення кваліфікації та саморозвиток.

Реалізація цих напрямків дозволить підвищити якість підготовки офіцерських кадрів, забезпечити їхню професійну зрілість, стійкість до стресу, ефективність управління підрозділами в умовах сучасних викликів і загроз.

Література:

1. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 35-38.

2. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6

3. Стражник Ю., Мірошніченко В. Роль навчальної дисципліни «Психолого-педагогічна підготовка» як освітньої компоненти у професійному становленні курсантів-першокурсників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2023. № 32(1). С. 171-183. URL: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v32i1.1368

4. Козак Л. Педагогічна інноватика як міждисциплінарна галузь професійної педагогіки. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 3–4. С. 29–35.

5. Барановський Д., Гребенюк М., Герасименко О. Тренінг з командотворення у військових підрозділах (team-building) : навчально-методичний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2025. 154 с.

6. Торічний О. В. Методика використання методів активного навчання у формуванні військово-спеціальної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*. 2022. № 1(28). С. 193-212.

7. Thoresen, S., Tambs, K., Hussain, A., Johansen, V., Heir, T., & Bisson, J. Brief measure of posttraumatic stress reactions: Impact of Event Scale-6. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2009. №45(3), 405-12. DOI: https://10.1007/s00127-009-0073-x

8. Лазоренко О. В. Психологічна підготовка прикордонних нарядів до дій в екстремальних умовах : дис. … канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. 246 с.

9. Dumez, H. What Is a Case, and What Is a Case Study? *Bulletin of Sociological Methodology*. 2015. №127(1), P.43 57. DOI: 10.1177/0759106315582200

10. Interactive Panel "Newline Trutouch" Usage for Increasing the Efficiency of Training Future Bachelors in State Border Security / I. Bloshchynskyi et. al. *Netherland International Journal of Applied Engineering & Technology*. 2021. Vol. 3. № 2. P. 12–19.

11. Машталер А., Лазоренко О., Баратюк В. Досвід використання рольових ігор у навчанні військово-спеціальних дисциплін майбутніх бакалаврів безпеки державного кордону. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2020. № 4 (23). С. 239–250.

12. Георгієв В. Формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів під час вивчення дисципліни повітрянодесантної підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2020. №20 (1), С. 50 64. URL: https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v20i1.398

13. Hayne W. Reese The Learning-by-Doing Principle. *Behavioral Development*. 2011. №17(1). P. 1 19. DOI:10.1037/h0100597

14. Близнюк В. Психолого-педагогічні особливості процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності збройних сил україни в

умовах бакалаврату. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2021. № 2(46). С. 5-9.

15. Dichev C. & Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2017. Volume 14, №9. P. 1 36. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5

References:

1. Khomych, L. O. (2012). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka vchytelia v umovakh fundamentalizatsii osvity [Psychological and pedagogical training of a teacher in the context of education fundamentalization]. *Naukovyi visnyk Mykolaivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Seriia: Pedahohichni nauky, 1(36),* 35–38. [in Ukrainian].

2. Didenko, O. V. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu u profesiinu pidhotovku maibutnikh ofitseriv u VNZ [Features of implementing a competency-based approach in the professional training of future officers in higher education]. *Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, (3).* http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_6 [in Ukrainian].

3. Strazhnyk, Yu., & Miroshnychenko, V. (2023). Rol′ navchal′noi dystsypliny “Psykholoho-pedahohichna pidhotovka” yak osvitn′oi komponenty u profesiinomu stanovlenni kursantiv-pershokursnykiv [The role of the educational discipline “Psychological and Pedagogical Training” in the professional development of first-year cadets]. *Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Seriia: Pedahohichni nauky, 32(1),* 171–183. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v32i1.1368 [in Ukrainian].

4. Kozak, L. (2016). Pedahohichna innovatyka yak mizhdystsyplinarna haluz′ profesiinoi pedahohiky [Pedagogical innovation as an interdisciplinary field of professional pedagogy]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 3–4,* 29–35. [in Ukrainian].

5. Baranovskyi, D., Grebeniuk, M., & Herasymenko, O. (2025). Treninh z komandotvorennia u viiskovykh pidrozdilakh (team-building) [Team-building training in military units]. Kyiv: Tsentr navchal′noi literatury. [in Ukrainian].

6. Torychnyi, O. V. (2022). Metodyka vykorystannia metodiv aktyvnoho navchannia u formuvanni viiskovo-spetsial′noi kompetentnosti u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Methodology for using active learning methods in forming military-special competence in future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Seriia: Pedahohichni nauky, 1(28),* 193–212. [in Ukrainian].

7. Thoresen, S., Tambs, K., Hussain, A., Johansen, V., Heir, T., & Bisson, J. (2009). Brief measure of posttraumatic stress reactions: Impact of Event Scale-6. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 45(3),* 405–412. https://doi.org/10.1007/s00127-009-0073-x [in English].

8. Lazorenko, O. V. (2014). Psykholohichna pidhotovka prykordonnykh nariadiv do dii v ekstremal′nykh umovakh [Psychological training of border patrols to act in extreme conditions] (Doctoral dissertation). Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU. [in Ukrainian].

9. Dumez, H. (2015). What is a case, and what is a case study? *Bulletin of Sociological Methodology, 127(1),* 43–57. https://doi.org/10.1177/0759106315582200 [in English].

10. Bloshchynskyi, I., et al. (2021). Interactive Panel “Newline Trutouch” usage for increasing the efficiency of training future bachelors in state border security. *Netherland International Journal of Applied Engineering & Technology, 3(2),* 12–19. [in English].

11. Mashtaler, A., Lazorenko, O., & Baratiuk, V. (2020). Dosvid vykorystannia rol′ovykh ihor u navchanni viiskovo-spetsial′nykh dystsyplin maibutnikh bakalavriv bezpeky

derzhavnoho kordonu [Experience of using role-playing games in teaching military-special disciplines to future border security bachelors]. *Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Pedahohichni nauky, 4(23),* 239–250. [in Ukrainian].

12. Heorhiiev, V. (2020). Formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv pid chas vyvchennia dystsypliny povitrianodesantnoi pidhotovky [Formation of psychological and pedagogical competence of future officers during airborne training]. *Zbirnyk naukovykh prats NADPSU. Seriia: Pedahohichni nauky, 20(1),* 50–64. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v20i1.398 [in Ukrainian].

13. Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development, 17(1),* 1–19. https://doi.org/10.1037/h0100597 [in English].

14. Blyzniuk, V. (2021). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv pravoohoronnoi diialnosti u Zbroinykh Syl Ukrainy v umovakh bakalavratu [Psychological and pedagogical features of professional training of future law-enforcement officers of the Armed Forces of Ukraine under bachelor conditions]. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 2(46),* 5–9. [in Ukrainian].

15. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(9),* 1–36. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 37.091.33:378.016

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2214-2228

Лебідь Ольга Валеріївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6861-105X

Буртова Єлизавета Дмитрівна магістр психології, аспірантка кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0008-2214-4482

Пентко Юлія Євгенівна магістр психології, аспірантка кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0007-6472-6264

СЕЛФ-КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО СУПРОВОДУ КЛІЄНТІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Анотація. У статті розкрито проблему селф-коучингу як освітньої технології професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Здійснено аналіз наукових джерел щодо розуміння селф-коучингу, самокоучингу та самонаставництва, уточнено їх змістову близькість і підстави використання в межах професійної підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтовано доцільність використання моделі *‘Self as Coach’* (*P. McLean*) як теоретико-методологічної основи аналізу технологічного потенціалу селф-коучингу; охарактеризовано її ключові виміри (присутність, емпатія, діапазон почуттів, межі та системи, втіленість, мужність) як взаємопов’язані аспекти внутрішньої готовності фахівця до професійної взаємодії в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. У межах дослідження інтерпретовано селф-коучинг як багатовимірний феномен, що поєднує процеси самопізнання, саморегуляції та усвідомленого самосупроводу, а також як освітню технологію, здатну забезпечити формування професійно важливих внутрішніх ресурсів майбутнього психолога. Запропоновано технологічну характеристику селф-коучингу як послідовно організованого циклу освітньої роботи студента з власним досвідом, що включає діагностику професійних реакцій і установок у складних ситуаціях, їх осмислення крізь призму меж відповідальності та професійних стандартів, добір і апробацію

стратегій саморегуляції, рефлексивну фіксацію результатів і корекцію подальших дій. На основі теоретичного аналізу запропоновано схему реалізації селф-коучингу в професійній підготовці майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, з опорою на модель *'Self as Coach'* (*P. McLean*). Систематизовано напрями практичного застосування селф-коучингу в освітньому процесі, зокрема інтеграцію в навчальні дисципліни, рефлексивний супровід практик, організацію спеціальних рефлексивних модулів, а також профілактику емоційного виснаження та вторинної травматизації.

Ключові слова: коучинг, селф-коучинг, самокоучинг, самонаставництво, модель 'Self as Coach', складні життєві ситуації, професійна підготовка психологів, саморегуляція, внутрішні ресурси.

Lebid Olha Valeriivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-6861-105X

Burtova Yelyzaveta Dmytrivna master of psychology, postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, https://orcid.org/0009-0008-2214-4482

Pentko Yuliia Yevhenivna master of psychology, postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Alfred Nobel University, Dnipro, https://orcid.org/0009-0007-6472-6264

SELF-COACHING AS A TECHNOLOGY FOR PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS TO SUPPORT CLIENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Abstract. The article reveals the problem of self-coaching as an educational technology for training future psychologists to support clients who are in difficult life situations. An analysis of scientific sources on the understanding of self-coaching, self-guidance, and self-mentoring has been carried out, clarifying their conceptual proximity and grounds for use in the professional training of future specialists.

The feasibility of using the 'Self as Coach' model (P. McLean) as a theoretical and methodological basis for analyzing the technological potential of self-coaching has been substantiated; its key dimensions (presence, empathy, range of feelings, boundaries and systems, embodiment, courage) are characterized as interrelated aspects of a specialist's internal readiness for

professional interaction in conditions of increased psycho-emotional stress. Within the framework of the study, self-coaching is interpreted as a multidimensional phenomenon that combines the processes of self-knowledge, self-regulation, and conscious self-support, as well as an educational technology capable of ensuring the formation of professionally important internal resources of a future psychologist. A technological characteristic of self-coaching is proposed as a sequentially organized cycle of educational work of a student with their own experience, which includes the diagnosis of professional reactions and attitudes in complex situations, their interpretation through the prism of responsibility limits and professional standards, the selection and testing of self-regulation strategies, reflective recording of results, and correction of further actions. Based on theoretical analysis, a scheme for implementing self-coaching in the professional training of future psychologists to support clients in difficult life situations has been proposed, based on the 'Self as Coach' model (P. McLean). The directions of practical application of self-coaching in the educational process are systematized, in particular, integration into academic disciplines, reflective support of practices, organization of special reflective modules, as well as prevention of emotional exhaustion and secondary traumatization.

Keywords: coaching, self-coaching, self-mentoring, the 'Self as Coach' model, difficult life situations, professional training of psychologists, self-regulation, internal resources.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні та освітні виклики, пов'язані з кризовими явищами, травматичним досвідом населення, вимушеним переміщенням, втратами та хронічною невизначеністю, актуалізують потребу в підготовці майбутніх психологів до професійного супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Такий супровід здійснюється в умовах високого психоемоційного навантаження й вимагає від фахівця не лише знань і професійних умінь, а й сформованих внутрішніх ресурсів (рефлексивної позиції, емоційної стійкості, здатності до саморегуляції та усвідомленого самосупроводу).

Водночас традиційні моделі професійної підготовки не завжди забезпечують системне формування цих якостей як результату освітнього процесу, що посилює ризики емоційного виснаження, вторинної травматизації та професійної дезадаптації молодих фахівців. У цьому контексті селф-коучинг доцільно розглядати як перспективну освітню технологію, спрямовану на розвиток внутрішніх ресурсів майбутніх психологів, необхідних для відповідальної та емоційно врівноваженої взаємодії з клієнтами у кризових і травматичних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській і зарубіжній літературі наявні підходи, дотичні до проблематики селф-коучингу в професійній підготовці майбутніх психологів, зокрема такі напрями:

– дослідження селф-коучингу, самокоучингу та самонаставництва як технологій саморозвитку, самоменеджменту й професійного становлення особистості (Т. Грант (*T. Grant*), Дж. Макані (*J. Makani*), С. Палмер (*S. Palmer*) та ін.);

– праці з педагогічного й академічного коучингу як інноваційної освітньої технології, зорієнтованої на розвиток суб'єктності здобувача освіти, мотивації та відповідальності за результати (Дж.Вітмор (*J.Whitmore*), Б. Гарві (*B. Garvey*), Е. Кокс (*E. Cox*), Н. Морзе, О. Пометун, В. Сидоренко та ін.);

– публікації щодо формування рефлексивної компетентності, саморегуляції та емоційної стійкості студентів у процесі професійної підготовки (А. Бандура, Дж. Гросс (*J. Gross*), С. Максименко, М. Савчин, Н. Чепелєва та ін.);

– дослідження підготовки психологів до кризового консультування, травмоорієнтованої допомоги та супроводу осіб у складних життєвих обставинах (Б. ван дер Колк (*B. van der Kolk*), О. Вознесенська, Дж. Герман (*J. Herman*), В. Панок, Т. Титаренко та ін.);

– роботи, присвячені профілактиці професійного вигорання, вторинної травматизації та розвитку ресурсності у майбутніх фахівців допомагаючих професій (Л. Карамушка, О. Креденцер, К. Маслач, А. Руденок, О. Тарасенко, К. Терещенко, Ч. Фіглі (*C. Figle*) та ін.);

– концептуальні моделі самосупроводу та розвитку внутрішньої готовності фахівця (Д. Ґоулман (*D. Goleman*), П. Маклін (*P. McLean*), С. Порджес (*S. Porges*), К. Роджерс (*C. Rogers*), Д. Шон (*D. Schön*) та ін.).

Попри наявність окреслених наукових напрямів, у сучасному науковому дискурсі селф-коучинг усе ще недостатньо системно представлений саме як освітня технологія професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Недостатньо розкритими залишаються педагогічний потенціал селф-коучингу у формуванні внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця, методологічні підстави його інтеграції в освітній процес, а також практичні напрями реалізації селф-коучингу в системі професійної підготовки майбутніх психологів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати селф-коучинг як освітню технологію підготовки майбутніх психологів до професійного супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, та визначити основні напрями його практичної реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному педагогічному та психолого-педагогічному дискурсі активно використовуються поняття «селф-коучинг», «самокоучинг» та «самонаставництво». Аналіз наукових джерел свідчить, що зазначені терміни в багатьох дослідженнях застосовуються як змістово близькі або синонімічні, оскільки відображають спільну ідею усвідомленого самоспрямованого розвитку особистості, заснованого на прийнятті відповідальності за власні рішення, дії та результати діяльності.

У працях В. Сидоренко селф-коучинг розглядається як одна з інноваційних технологій, яка допомагає підготувати майбутнього фахівця з інноваційним типом мислення, творчого, умотивованого [1, с. 3]. На переконання науковиці, селф-коучинг є технологією самонаставництва, спрямованою розкриття власного потенціалу та усунення внутрішніх бар'єрів за допомогою ефективних питань і виробленої стратегії дій; засіб для визначення мети і завдань (вектора подальшого професійно-особистісного розвитку) і формування бажання (мотивації) рухатися в обраному напрямку [2, с. 16]. В основу технології селф-коучингу науковицею покладено ідею про те, що кожна особистість є неповторною і відрізняється власними потребами, цілями, інтересами, мотивами, можливостями та ресурсами. Відповідно, ключовим завданням селф-коучингу є віднайдення індивідуальних способів, форм і підходів до власного розвитку [1, с. 3]. У цьому контексті майбутній фахівець може виступати самонаставником для себе, самостійно вибудовувати та реалізовувати індивідуальну траєкторію професійного становлення.

На переконання Г. Спенс (*G. Spence*) і Л. Оудс (*L. Oades*), селф-коучинг може бути розглянутий як цілеспрямований процес саморегуляції, у межах якого особистість свідомо працює зі своїми думками, емоціями та поведінкою задля досягнення значущих особистісних і професійних цілей, спираючись на внутрішню мотивацію, автономію та відповідальність за власні зміни [6]. Таким чином, у концепції науковців селф-коучинг постає як механізм усвідомленого самоуправління, що ґрунтується на внутрішній мотивації та автономії особистості й забезпечує її активну участь у власних змінах. У праці Р. Мучника (*R. Muchnick*) селф-коучинг розглядається як діяльнісний і внутрішньо привласнений процес саморегуляції, що ґрунтується на здатності особистості самостійно виявляти, усвідомлювати та застосовувати ефективні рішення власних життєвих і професійних проблем. Автор підкреслює, що селф-коучинг не є процесом пасивних очікувань або сподівань на зовнішні зміни, а передбачає активну позицію суб'єкта, орієнтовану на цілеспрямовану дію та практичну реалізацію прийнятих рішень. Сутнісною характеристикою селф-коучингу, за Р. Мучником (*R. Muchnick*), є його здатність інтегруватися у життєвий досвід людини та

ставати стійким механізмом самосупроводу, який перебуває у власності самого суб'єкта і може використовуватися впродовж усього життя. Усвідомлення власної спроможності до селф-коучингу, на думку автора, сприяє зниженню рівня тривожності, психоемоційного напруження та хронічного стресу, оскільки формує відчуття контролю над складними життєвими ситуаціями.

Водночас сформованість здатності до селф-коучингу позитивно впливає на розвиток самооцінки, впевненості та компетентності особистості в усвідомленні власних ресурсів і можливостей розв'язання проблем [5].

Однією з концептуально значущих робіт у галузі селф-коучингу є праця Дж. Макані (*J. Makhani*) «7 кроків до самоконтролю» (*'The Seven Steps to Self-Mastery'*), у якій автор пропонує цілісне бачення селф-коучингу як технології внутрішньої саморегуляції та особистісного самопосилення. Так, селф-коучинг у трактуванні Дж. Макані (*J. Makhani*) розглядається як процес самоаналізу, спрямований на відкриття нових можливостей особистості. Автор визначає селф-коучинг як своєрідний «посібник для Я», що орієнтований на усвідомлену внутрішню роботу людини із власними переживаннями, цінностями та життєвими орієнтирами. Метою процесу селф-коучингу є надання знань, а також сукупності технік і методів, які дають змогу людині глибше осмислити власні базові цінності, визначити особистісно значущі цілі та спрямувати мислення у конструктивному напрямі. Важливою функцією селф-коучингу, за Дж. Макані (*J. Makhani*), є очищення свідомості від непродуктивних думок і емоцій, що перешкоджають особистісному розвитку та ефективному самоуправлінню [3].

Структурно селф-коучинг у концепції автора реалізується через поетапну модель, що охоплює сім взаємопов'язаних кроків: прийняття відповідальності за власне життя, пізнання себе, дослідження актуального життєвого контексту, усунення внутрішніх і зовнішніх обмежень, орієнтацію на цінності серця, усвідомлений вибір цілей і самопосилення особистості. Така послідовність кроків забезпечує логіку поступового переходу від рефлексії поточного стану до активної реалізації внутрішнього потенціалу [3].

З метою поглибленого розуміння ролі селф-коучингу як освітньої технології професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно звернутися до концептуальних положень моделі «Я як коуч» (*'Self as Coach'*), запропонованої П. Маклін (*P. McLean*). Зазначена модель орієнтована на формування здатності фахівця до рефлексивного й усвідомленого самосупроводу в процесі професійного розвитку [4].

Модель *'Self as Coach'* ґрунтується на уявленні про майбутнього фахівця як активного суб'єкта професійного становлення, здатного

цілеспрямовано використовувати власні внутрішні ресурси для регуляції професійної поведінки та взаємодії з іншими. Шість вимірів цієї моделі – присутність, емпатія, діапазон почуттів, межі та системи, втіленість і мужність – репрезентують не окремі навички, а взаємопов'язані аспекти внутрішньої готовності особистості до складної професійної діяльності та відповідальної взаємодії в освітньо-професійному середовищі.

Присутність у межах моделі розглядається як здатність фахівця утримувати усвідомлену увагу до власного внутрішнього стану та до процесу взаємодії з іншими в професійно значущих ситуаціях. Йдеться не лише про когнітивну зосередженість, а про інтеграцію емоційного, тілесного та рефлексивного рівнів переживання, що забезпечує глибину професійної включеності. *Емпатія* в моделі *'Self as Coach'* інтерпретується як врівноважена здатність до розуміння переживань іншого за умови збереження власних психологічних меж. У такому контексті емпатія постає не як спонтанне співпереживання, а як усвідомлений регульований процес, що потребує сформованих умінь саморефлексії та саморегуляції. Вимір, пов'язаний із *діапазоном почуттів*, відображає здатність особистості визнавати, приймати й витримувати широкий спектр емоційних станів, зокрема складних і суперечливих. Це має принципове значення для професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки освітньо-професійна діяльність часто супроводжується емоційним напруженням і необхідністю ухвалення відповідальних рішень. *Межі та системи* в моделі *'Self as Coach'* відображають сформованість внутрішніх і зовнішніх орієнтирів професійної поведінки, зокрема здатність діяти в межах професійних ролей, норм і етичних стандартів. Цей вимір забезпечує баланс між особистісною залученістю та професійною дистанцією, що є важливою умовою ефективної професійної діяльності. *Втіленість* у межах моделі пов'язується з усвідомленням тілесних реакцій як джерела інформації про внутрішній стан особистості та динаміку професійного навантаження. Такий підхід узгоджується з сучасними уявленнями про психосоматичні механізми саморегуляції й сприяє розвитку чутливості до власних ресурсних і виснажувальних станів. *Мужність* розглядається як готовність фахівця вступати у взаємодію з невизначеністю, складними завданнями та емоційно насиченими ситуаціями, що супроводжують процес професійного становлення. У цьому контексті мужність пов'язується зі здатністю брати на себе відповідальність за професійні рішення й зберігати внутрішню стійкість в умовах підвищених вимог [4].

Узагальнюючи, модель *'Self as Coach'* може бути розглянута як теоретико-методологічна основа селф-коучингу як освітньої технології професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки вона дозволяє

інтегрувати процеси самопізнання, саморегуляції та професійного розвитку в єдину цілісну освітню логіку.

Запропонована П. Маклін (*P. McLean)* модель *'Self as Coach'* у межах нашого дослідження розглядається не лише як концептуальна рамка осмислення феномену селф-коучингу, а й як теоретико-методологічна основа для аналізу його педагогічного потенціалу в системі професійної підготовки майбутніх психологів. Її цінність полягає в тому, що вона дозволяє інтерпретувати селф-коучинг як освітню технологію, спрямовану на формування внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця, необхідних для ефективного здійснення професійного супроводу в умовах підвищеного емоційного навантаження.

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави розглядати селф-коучинг як багатовимірний феномен, що поєднує процеси самопізнання, саморегуляції та усвідомленого самосупроводу. У контексті професійної підготовки майбутніх психологів селф-коучинг набуває особливої значущості, оскільки специфіка їхньої діяльності передбачає постійну взаємодію з клієнтами в умовах емоційної напруженості, невизначеності та відповідальності за психологічний супровід. У зв'язку з цим у межах даного дослідження селф-коучинг розглядається не лише як індивідуальна практика саморозвитку, а як освітня технологія, здатна забезпечити формування професійно важливих внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця.

У технологічному вимірі селф-коучинг доцільно характеризувати як послідовно організований цикл освітньої роботи студента із власним досвідом, що забезпечує перенесення рефлексії та саморегуляції у площину професійної дії. Такий цикл передбачає: діагностику власних реакцій і професійних установок у складних ситуаціях; їх осмислення крізь призму меж відповідальності та професійних стандартів; добір і апробацію стратегій саморегуляції; рефлексивну фіксацію результатів і корекцію подальших дій. У цьому контексті селф-коучинг виступає не набором окремих прийомів, а механізмом стійкого формування внутрішніх регуляторів професійної поведінки майбутнього психолога.

З-поміж проаналізованих підходів методологічно доцільною основою для обґрунтування селф-коучингу як освітньої технології підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях є модель *'Self as Coach'* (*P. McLean*). Її евристичність у межах даного дослідження зумовлена тим, що модель концептуалізує внутрішню готовність фахівця до складної професійної взаємодії через взаємопов'язані виміри (присутність, емпатія, діапазон почуттів, межі та системи, втіленість, мужність), які безпосередньо відповідають ресурсним вимогам діяльності психолога в умовах кризових і травматичних запитів.

Окрім того, модель дозволяє інтегрувати процеси самопізнання, саморегуляції та усвідомленого самосупроводу в цілісну технологічну логіку підготовки, що є принципово важливим для профілактики емоційного виснаження та вторинної травматизації на етапі професійного становлення.

З метою операціоналізації зазначених теоретичних положень і забезпечення їхньої узгодженості з технологічним циклом селф-коучингу подамо їх у вигляді схеми, яка відображає взаємозв'язок вимірів моделі *'Self as Coach'* та етапів рефлексивно-саморегуляційної роботи студента (рис. 1).

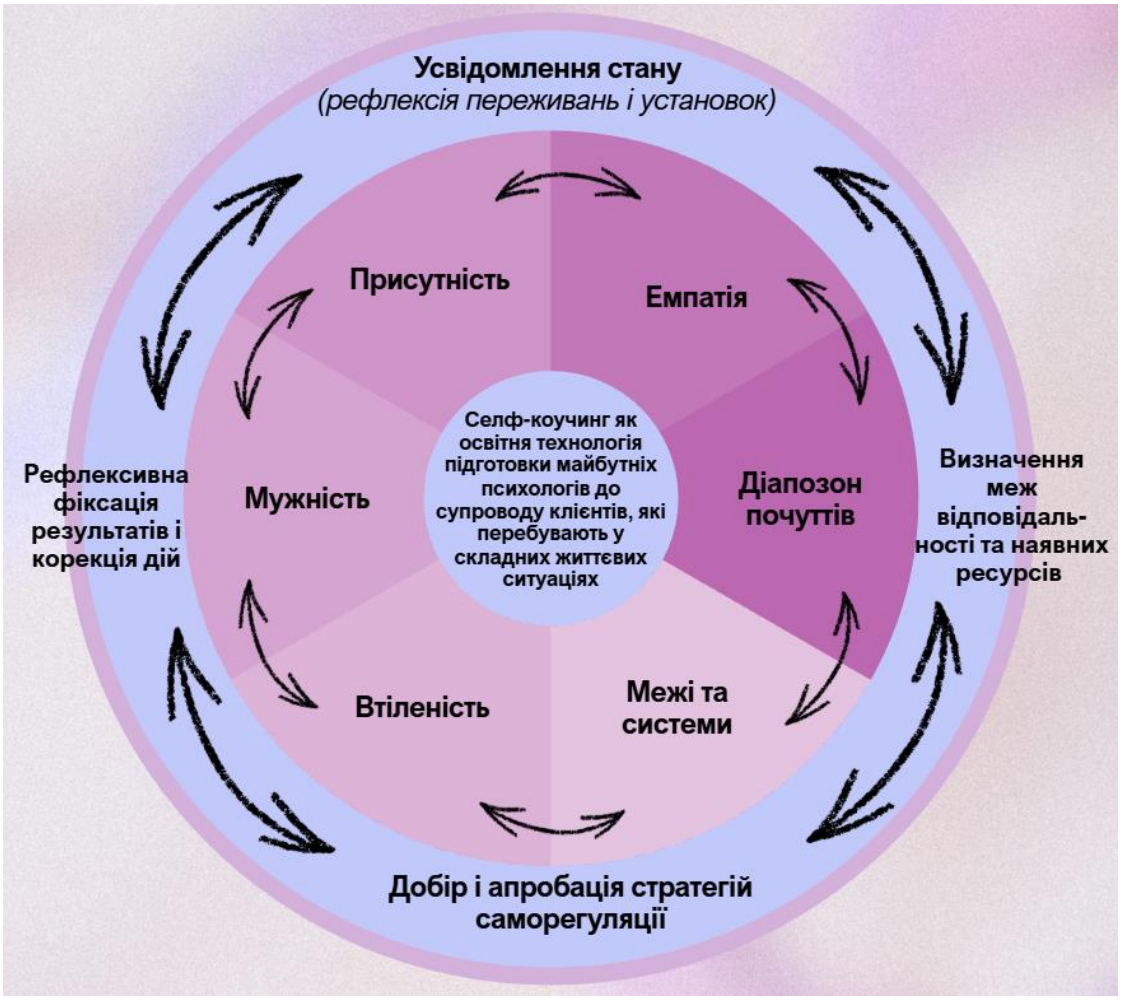


Рис. 1. Схема реалізації селф-коучингу в професійній майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях на основі моделі *'Self as Coach'* (*P. McLean*)

У такій логіці аналіз педагогічного потенціалу селф-коучингу в підготовці майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, доцільно здійснювати з опорою на модель

'Self as Coach' (автор – П. Маклін (*P. McLean*)). Оскільки саме ця модель створює методологічне підґрунтя для розвитку рефлексивної позиції студентів та їхньої здатності до усвідомленого самосупроводу, що є критично важливими для професійної взаємодії з клієнтами, життєвий досвід яких часто пов'язаний із кризами, травматичними подіями та тривалими психоемоційними навантаженнями. Селф-коучинг, спираючись на положення зазначеної моделі, сприяє розвитку здатності майбутніх психологів усвідомлювати й регулювати власні емоційні реакції, що є необхідною умовою професійного супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах. Освітній процес, побудований із використанням елементів селф-коучингу, орієнтує студентів на глибше осмислення власних переживань, професійних установок і меж відповідальності, що знижує ризики емоційного виснаження та вторинної травматизації.

Важливим аспектом педагогічного потенціалу селф-коучингу є його здатність забезпечувати формування навичок усвідомленої присутності у професійній взаємодії. Для майбутніх психологів це означає готовність витримувати контакт із клієнтами, які перебувають у стані емоційної нестабільності, не уникаючи складних тем і водночас зберігаючи професійну стійкість. Крім того, селф-коучинг має значний педагогічний потенціал у формуванні здатності до емпатійної, але врівноваженої взаємодії з клієнтами. Орієнтація на саморефлексію та саморегуляцію дозволяє майбутнім психологам усвідомлювати межі власної залученості, що є критично важливим у роботі з особами, які переживають втрати, наслідки насильства, вимушене переміщення або інші складні життєві ситуації. Таким чином, модель *'Self as Coach'* створює методологічні підстави для розгляду селф-коучингу як ефективної освітньої технології підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах. Її педагогічний потенціал полягає в можливості формування цілісної професійної готовності, що поєднує рефлексивність, емоційну стійкість, усвідомленість і відповідальність за професійний вплив.

З огляду на викладені теоретико-методологічні положення, доцільним є окреслення можливих шляхів практичного застосування селф-коучингу в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих обставинах. Застосування селф-коучингу в цьому контексті має ґрунтуватися на інтеграції положень моделі *'Self as Coach'* у структуру навчальних дисциплін, практичної підготовки та рефлексивних форм освітньої діяльності.

Одним із напрямів реалізації селф-коучингу є *впровадження рефлексивно орієнтованих навчальних завдань, спрямованих на усвідомлення студентами власних емоційних реакцій, професійних установок і меж*

відповідальності в процесі аналізу складних професійних ситуацій. Такі завдання можуть використовуватися під час вивчення фахових дисциплін, зокрема пов'язаних із психологічним консультуванням, кризовою допомогою та роботою з травматичним досвідом, і сприяти формуванню здатності до усвідомленої присутності та саморегуляції.

У межах фахових навчальних дисциплін селф-коучинг може реалізовуватися через виконання студентами рефлексивно-аналітичних завдань, спрямованих на осмислення власних реакцій у змодельованих або описаних професійних ситуаціях. Зокрема, доцільним є використання аналізу кейсів, що відображають роботу психолога з клієнтами у кризових або травматичних життєвих обставинах, із подальшим письмовим або усним самоаналізом емоційних станів, рівня професійної залученості та усвідомлення меж відповідальності. Такі завдання можуть включати рефлексивні питання, спрямовані на виявлення внутрішніх ресурсів і труднощів студентів у ситуації професійної взаємодії, що узгоджується з вимірами присутності, діапазону почуттів і меж та систем моделі *'Self as Coach'*.

Важливим практичним аспектом є використання селф-коучингу як *інструменту рефлексивного супроводу навчальної та виробничої практики*. У цьому випадку модель *'Self as Coach'* може слугувати концептуальною основою для осмислення майбутніми психологами власного досвіду професійної взаємодії з клієнтами або умовно змодельованими професійними ситуаціями. Такий підхід сприяє розвитку здатності аналізувати власні емоційні стани, рівень залученості та дотримання професійних меж у процесі супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах.

Під час проходження виробничої практики селф-коучинг може застосовуватися у формі структурованого рефлексивного супроводу, спрямованого на осмислення студентами власного досвіду професійної взаємодії. Зокрема, доцільним є використання рефлексивних щоденників практики, у яких студенти фіксують емоційні реакції, труднощі взаємодії з клієнтами або супервізійними випадками, а також способи саморегуляції в умовах емоційного напруження. Окрім того, ефективною формою є проведення рефлексивних обговорень після практичних занять або практики, під час яких студенти аналізують власні переживання та професійні рішення крізь призму вимірів емпатії, присутності та мужності.

Селф-коучинг може бути інтегрований у систему професійної підготовки через *організацію спеціальних рефлексивних модулів, орієнтованих на розвиток здатності до усвідомленого самосупроводу*. У межах таких модулів майбутні психологи отримують можливість осмислювати власні професійні труднощі та емоційні виклики, що виникають у процесі фахової підготовки, а також формувати готовність до роботи в умовах

підвищеного психоемоційного навантаження. Це створює підґрунтя для розвитку емоційної стійкості та відповідального ставлення до професійної взаємодії з клієнтами, які перебувають у кризових життєвих ситуаціях. Зміст таких рефлексивних модулів може бути спрямований на усвідомлення професійних очікувань, внутрішніх обмежень і зон особистісного зростання, пов'язаних із майбутньою діяльністю психолога. У процесі їх реалізації доцільним є поєднання індивідуальних і групових форм роботи, зокрема рефлексивних вправ, самоаналітичних письмових робіт і обговорення професійних дилем, що виникають у контексті супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах. Такий підхід сприяє розвитку здатності до усвідомленого управління власними професійними станами та підтримання внутрішньої професійної рівноваги.

Крім того, педагогічний потенціал селф-коучингу реалізується через його застосування як *інструменту профілактики емоційного виснаження та вторинної травматизації майбутніх психологів*. Орієнтація освітнього процесу на розвиток саморефлексії, усвідомлення тілесних і емоційних сигналів перевантаження, а також формування навичок підтримання професійної рівноваги створює умови для підготовки студентів до тривалої професійної діяльності в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. У межах освітнього процесу це може реалізовуватися через рефлексивні заняття, спрямовані на самоспостереження, аналіз власних ресурсних і виснажувальних станів, а також обговорення стратегій самопідтримки під час роботи з клієнтами, які перебувають у кризових життєвих ситуаціях.

З метою систематизації окреслених підходів та узагальнення можливих напрямів практичної реалізації селф-коучингу в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, доцільно представити їх у структурованому вигляді (див. табл. 1).

Таблиця 1

Напрями практичного застосування селф-коучингу в професійній підготовці майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях

Напрям реалізації селф-коучингу	Зміст і педагогічна спрямованість	Основні форми та методи реалізації	Очікувані результати підготовки
Інтеграція в навчальні дисципліни	Формування рефлексивної позиції, усвідомлення власних емоційних реакцій, професійних установок і меж відповідальності під час аналізу складних професійних ситуацій	Рефлексивно-аналітичні завдання; аналіз кейсів із практики психологічного консультування, кризової допомоги та роботи з травматичним досвідом; письмовий і усний самоаналіз	Розвиток усвідомленої присутності, саморегуляції та здатності до відповідальної професійної взаємодії
Рефлексивний супровід навчальної та виробничої практики	Осмислення власного досвіду професійної взаємодії з клієнтами або змодельованими професійними ситуаціями	Рефлексивні щоденники практики; групові рефлексивні обговорення; аналіз супервізійних випадків	Здатність аналізувати власні емоційні стани, рівень професійної залученості та дотримання професійних меж
Організація спеціальних рефлексивних модулів	Розвиток навичок усвідомленого самосупроводу, опрацювання професійних труднощів, внутрішніх обмежень і зон особистісного зростання	Рефлексивні вправи; самоаналітичні письмові роботи; обговорення професійних дилем; індивідуальні та групові форми роботи	Формування емоційної стійкості, готовності до роботи в умовах підвищеного психоемоційного навантаження
Профілактика емоційного виснаження та вторинної травматизації	Усвідомлення тілесних і емоційних сигналів перевантаження, формування навичок підтримання рівноваги	Рефлексивні заняття; вправи із самоспостереження; аналіз ресурсних і виснажувальних станів; обговорення стратегій самопідтримки	Зниження ризиків емоційного виснаження, формування готовності до тривалої професійної діяльності

Таким чином, селф-коучинг, спираючись на модель *'Self as Coach'*, може бути реалізований у професійній підготовці майбутніх психологів як цілісна освітня технологія, що поєднує теоретичне осмислення, рефлексивну практику та особистісно орієнтований професійний розвиток.

Його застосування в освітньому процесі створює умови для формування готовності майбутніх фахівців до відповідального, емоційно врівноваженого й професійно усвідомленого супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах.

Висновки. Отже, селф-коучинг доцільно розглядати як освітню технологію, що підсилює ресурсну складову професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Його цінність у цьому контексті полягає в тому, що він спрямовує освітній процес не лише на засвоєння знань і формування фахових умінь, а й на розвиток внутрішніх регуляторів професійної діяль-ності (рефлексивності, усвідомленості, здатності до саморегуляції, емоцій-ної стійкості та відповідального самосупроводу).

У ситуаціях, коли професійна взаємодія з клієнтом відбувається на тлі кризового або травматичного досвіду, саме ці якості визначають якість контакту, стійкість психолога до емоційного перевантаження та збереження професійних меж.

Методологічно продуктивним є розгляд педагогічного потенціалу селф-коучингу з опорою на модель *'Self as Coach'* (автор – П. Маклін (*P. McLean*), оскільки вона дозволяє пояснити, яким чином формуються внутрішня готовність фахівця до складної взаємодії, здатність витримувати емоційно насичений контакт, підтримувати емпатію без втрати меж і зберігати професійну стійкість.

У межах професійної підготовки селф-коучинг може бути реалізований як цілісний освітній інструментарій, що поєднує рефлексивні завдання в навчальних дисциплінах, самосупровід практики, спеціальні рефлексивні модулі та профілактичні підходи до запобігання емоційному виснаженню й вторинній травматизації.

У підсумку селф-коучинг виступає дієвим ресурсним компонентом професійної підготовки майбутніх психологів, забезпечуючи формування готовності до усвідомленого, емоційно врівноваженого та відповідального супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним обґрунтуванням ефективності селф-коучингу як освітньої технології професійної підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Література:

1. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини.* 2014. № 3 (14). С. 13–19.
2. СидоренкоВ.В. Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс. К.: Агроосвіта, 2020. 94 с.
3. Makani J. 7 Steps to Self Mastery: Everything Starts in the Mind. Blue Rose Publishers, 2019. URL: https://mindmatrixwellnessstudio.com/wp-content/uploads/2019/07/7-Steps-to-Self-Mastery-by-Jack-Makani.pdf
4. McLean P. Self as Coach, Self as Leader: Developing the Best in You to Develop the Best in Others. Hoboken, NJ: Wiley. 2019.
5. Muchnick R. Self-coaching: How to SOLVE personal and workplace issues. Article 42. 2010. pp. 195–197. URL: https://manifold.counseling.org/system/resource/2/2/6/226ed4ee-cfeb-46ba-b7ad-2928296595ea/attachment/95179d01dc6fbc8d2356a4fbc7213096.pdf
6. Spence G.B., Oades L.G. Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2011. No. 9 (2). Pp. 37–55.

References:

1. Sidorenko, V.V. (2014). Pedahohichnyi kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of teachers in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny – Scientific Treasury of Education of Donetsk Region*, 3 (14), 13–19 [in Ukrainian].
2. Sidorenko, V.V. (2020). *Self-kouchynh (samonastavnytstvo) yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly: spetskurs* [Self-coaching (self-mentoring) as a technology of professional development of a teacher of the New Ukrainian School: special course]. Kyiv: Ahroosvita [in Ukrainian].
3. Makani, J. (2019). *7 Steps to Self Mastery: Everything Starts in the Mind*. Blue Rose Publishers. Retrieved from https://mindmatrixwellnessstudio.com/wp-content/uploads/2019/07/7-Steps-to-Self-Mastery-by-Jack-Makani.pdf
4. McLean, P. (2019). *Self as Coach, Self as Leader: Developing the Best in You to Develop the Best in Others*. Hoboken, NJ: Wiley.
5. Muchnick, R. (2010). Self-coaching: How to SOLVE personal and workplace issues. Article 42, 195–197. Retrieved from https://manifold.counseling.org/system/resource/2/2/6/226ed4ee-cfeb-46ba-b7ad-2928296595ea/attachment/95179d01dc6fbc8d2356a4fbc7213096.pdf
6. Spence, G.B., & Oades, L.G. (2011). Coaching with self-determination in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9 (2), 37–55.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004.94

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2229-2240

Леонтьєва Вікторія Володимирівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальної та прикладної математики, Запорізький національний університет, доцент кафедри вищої математики і фізики, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-9863-9712

Кондрат'єва Наталія Олександрівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальної та прикладної математики, Запорізький національний університет, Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-6994-2536

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ СИСТЕМ ТА ПРОЦЕСІВ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню методичних засад викладання курсу комп'ютерного моделювання природничих систем та процесів у закладах вищої освіти в умовах зростаючої потреби у фахівцях, здатних ефективно застосовувати методи моделювання для дослідження різноманітних систем. Актуальність дослідження обумовлена обмеженнями традиційних методів вивчення природничих систем, коли проведення натурних експериментів може бути неможливим, занадто дорогим або небезпечним. У роботі здійснено аналіз сучасних досліджень щодо використання комп'ютерних симуляцій у STEM-освіті, який засвідчив суттєвий позитивний вплив симуляційного навчання на формування складних когнітивних навичок студентів. Розроблено структуру курсу, яка охоплює шість тематичних модулів: методологічні засади комп'ютерного моделювання, моделювання фізичних процесів, моделювання хімічних систем, моделювання біологічних, екологічних та економічних систем, стохастичні моделі та методи імітаційного моделювання, а також інтеграційний модуль виконання комплексного проєкту. Кожен модуль передбачає вивчення специфічних методів та практичне застосування на конкретних прикладах систем відповідної природи. Обґрунтовано застосування інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій як ключових педагогічних інструментів, що забезпечують активне залучення студентів та дозволяють експериментувати з системами без обмежень щодо вартості

обладнання або безпеки. Для різних типів систем рекомендовано використання спеціалізованих платформ: PhET для фізики, ChemCollective та Labster для хімії, Cell Collective та SimBio для біології, Vensim та NetLogo для економічних систем. Запропоновано методичні рекомендації щодо організації практичних занять за принципом дослідницького навчання з формулюванням гіпотези, плануванням експерименту, аналізом даних та критичним обговоренням висновків. Особливістю методики є використання концептуального моделювання, коли студенти самостійно створюють моделі досліджуваних систем та реалізують їх у вигляді програм. Запропонована методика ґрунтується на використанні міждисциплінарного підходу, який демонструє універсальність математичних методів для опису різних явищ від фізичних процесів до економічних систем, що сприяє формуванню системного мислення у майбутніх фахівців.

Ключові слова: комп'ютерне моделювання, методика викладання, природничі системи, інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії, дослідницьке навчання, STEM-освіта, вища освіта, міждисциплінарний підхід, педагогічні технології.

Leontieva Viktoriia Volodimirivna Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate professor, Associate professor of the Department of Fundamental and Applied Mathematics, Zaporizhzhia National University, Associate professor of the Department of Higher Mathematics and Physics, **Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University**, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-9863-9712

Kondratieva Nataliia Oleksandrivna Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate professor, Associate professor of the Department of Fundamental and Applied Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-6994-2536

METHODOLOGY FOR TEACHING THE COURSE «COMPUTER MODELING OF NATURAL SYSTEMS AND PROCESSES» IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to substantiating the methodological foundations for teaching a course on computer modeling of natural systems and processes in higher education institutions in the context of growing demand for specialists capable of effectively applying modeling methods to study various systems. The research relevance is determined by the limitations of traditional methods for studying natural systems, when conducting field experiments may be

impossible, too expensive, or dangerous. The work analyzes modern research on the use of computer simulations in STEM education, which demonstrated a significant positive impact of simulation-based learning on the formation of complex cognitive skills in students. A course structure has been developed that covers six thematic modules: methodological foundations of computer modeling, modeling of physical processes, modeling of chemical systems, modeling of biological, ecological and economic systems, stochastic models and simulation methods, and an integrative module for executing a comprehensive project. Each module involves studying specific methods and practical application to concrete examples of systems of corresponding nature. The application of interactive simulations and virtual laboratories as key pedagogical tools is substantiated, ensuring active student engagement and allowing experimentation with systems without limitations regarding equipment cost or safety. For different types of systems, the usage of specialized platforms is recommended: PhET for physics, ChemCollective and Labster for chemistry, Cell Collective and SimBio for biology, Vensim and NetLogo for economic systems. Methodological recommendations for organizing practical classes based on the inquiry-based learning principle are proposed with hypothesis formulation, experiment planning, data analysis, and critical discussion of conclusions. A distinctive feature of the methodology is the use of conceptual modeling, where students independently create models of studied systems and implement them as programs. The proposed methodology is based on the usage of an interdisciplinary approach, which demonstrates the versatility of mathematical methods for describing various phenomena, from physical processes to economical systems, contributing to the formation of systematic thinking of future specialists.

Keywords: computer modeling, teaching methodology, natural systems, interactive simulations, virtual laboratories, inquiry-based learning, STEM education, higher education, interdisciplinary approach, pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Комп'ютерне моделювання природничих систем та процесів набуло особливого значення у сучасній науці та освіті, оскільки дозволяє досліджувати явища, які неможливо або економічно недоцільно вивчати безпосередньо в реальних умовах [1]. Комп'ютерні моделі стали універсальним інструментом дослідження і застосовуються в різних областях – у фізиці для моделювання механічних коливань, електромагнітних явищ та квантових процесів, у хімії для дослідження кінетики реакцій та молекулярної динаміки, у біології для вивчення популяційних процесів та метаболічних шляхів, в екології для аналізу динаміки екосистем та впливу антропогенних факторів, в економіці для

прогнозування ринкових процесів та оптимізації виробничих систем. За таких обставин підготовка фахівців, здатних ефективно застосовувати методи комп'ютерного моделювання для дослідження різноманітних систем, стає одним із пріоритетних завдань вищої освіти.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що традиційні методи вивчення природничих систем часто мають суттєві обмеження. Проведення натурних експериментів із небезпечними хімічними реакціями, ядерними процесами, високотемпературними явищами, тривалими біологічними процесами і т.ін. може бути неможливим, занадто дорогим або небезпечним. Комп'ютерні симуляції дозволяють подолати ці обмеження та створюють унікальні можливості для дослідження динаміки складних систем у контрольованих умовах [2]. Водночас методика викладання комп'ютерного моделювання природничих систем у вітчизняних закладах вищої освіти потребує суттєвого вдосконалення з урахуванням сучасних досягнень педагогічної науки та інформаційних технологій.

Особливої актуальності набуває проблема формування у студентів здатності використовувати комп'ютерні моделі для прогнозування поведінки різноманітних систем та обґрунтування інженерних, наукових та управлінських рішень. Так, моделювання фізичних процесів є основою сучасного проєктування технічних систем, моделювання хімічних реакцій забезпечує оптимізацію технологічних процесів, моделювання біологічних систем має застосування у фармацевтиці та біотехнології, екологічне моделювання є інструментом оцінки впливу на довкілля та управління природними ресурсами, а економіко-математичне моделювання дозволяє прогнозувати розвиток економічних систем та оптимізувати розподіл ресурсів [3]. Відтак виникає нагальна потреба у розробці науково обґрунтованої методики викладання відповідного курсу, яка б забезпечувала формування необхідних компетентностей на основі вивчення широкого спектру явищ різної природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми використання комп'ютерних симуляцій у STEM-освіті досліджувалися у численних зарубіжних публікаціях. Дослідження, проведене в роботі [4], засвідчило суттєвий позитивний вплив симуляційного навчання на формування складних когнітивних навичок у студентів вищої школи, показавши при цьому, що ефективність симуляцій значно зростає за умови застосування структурованих педагогічних підходів та зворотного зв'язку. Систематичний огляд літератури щодо цифрових симуляцій у STEM-освіті засвідчив, що інтерактивні симуляції є найбільш поширеним типом цифрових інструментів, а дослідницьке навчання — найчастіше застосовуваною педагогічною стратегією [5].

Значний внесок у розвиток методики комп'ютерного моделювання у природничій освіті зробили проєкти PhET Interactive Simulations та SimBio, які забезпечують доступ до інтерактивних симуляцій з фізики, хімії та біології. Дослідження ефективності цих інструментів засвідчили покращення концептуального розуміння студентами наукових принципів на 30–40% порівняно з традиційним навчанням [6]. Водночас питання систематичної інтеграції таких інструментів у навчальний процес вищої школи потребують подальшого дослідження.

Ефективність інтерактивних комп'ютерних симуляцій як педагогічного інструменту у біологічних та хімічних лабораторіях досліджувались в роботі [7]. Результати контрольованого експерименту з великою вибіркою студентів (N = 515) засвідчили суттєве підвищення навчальних досягнень у групах, які використовували комп'ютерні симуляції хімічних реакцій у поєднанні зі стандартною лабораторною роботою. Автори пояснюють цей ефект посиленням когнітивного залучення та можливістю зосередитися на концептуальному розумінні процесів, а не на технічних деталях експерименту.

Важливим напрямом досліджень є застосування агентного моделювання у природничій освіті. З розвитком комп'ютерних технологій агентні моделі стали привабливим інструментом для вивчення систем зі значною стохастичністю, нелінійними взаємодіями та гетерогенними структурами [8]. Під педагогічним підходом до використання агентних моделей вони стають засобом для проведення мінідослідницьких проєктів, що дозволяє реалізувати експерименти, які були б неможливі через вартість, логістичні або етичні обмеження. Водночас питання адаптації зарубіжного досвіду до умов вітчизняної вищої освіти та розробки відповідних методичних рекомендацій потребують подальшого дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад викладання курсу «Комп'ютерне моделювання природничих систем та процесів» у закладах вищої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань:

- визначення структури та змісту курсу з урахуванням різноманітності природничих систем та сучасних тенденцій розвитку комп'ютерного моделювання;
- обґрунтування застосування інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій в якості педагогічних інструментів;
- розробка методичних рекомендації щодо організації практичних занять із моделювання фізичних, хімічних, біологічних, екологічних та економічних систем.

Структура та зміст курсу комп'ютерного моделювання природничих систем. Розроблений курс «Комп'ютерне моделювання природничих систем та процесів» охоплює ***шість тематичних модулів***, які відображають різноманітність підходів до моделювання та типів природничих систем.

Перший модуль присвячений методологічним засадам комп'ютерного моделювання та включає вивчення типів моделей (аналітичні, симуляційні, емпіричні), критеріїв вибору методу моделювання, принципів верифікації та валідації моделей. Студенти опановують загальну схему комп'ютерного моделювання, яка охоплює етапи від концептуалізації задачі до інтерпретації результатів, та вивчають особливості застосування різних програмних середовищ для моделювання.

Другий модуль зосереджений на моделюванні фізичних процесів та систем і передбачає використання методів розв'язання диференціальних рівнянь, що описують механічні, електромагнітні та теплові явища. Студенти опановують моделювання коливальних процесів (гармонічний осцилятор, зв'язані коливання, хвильові процеси), теплопровідності та дифузії, руху тіл у полі сил, електричних кіл та електромагнітних полів. Практичні завдання включають моделювання руху небесних тіл, коливань маятників різних типів, поширення тепла у твердих тілах, процесів зарядки та розрядки конденсаторів. Особлива увага приділяється візуалізації фізичних процесів та анімації динаміки систем.

Третій модуль присвячений моделюванню хімічних систем та процесів і охоплює кінетику хімічних реакцій, хімічну рівновагу та молекулярну динаміку. Студенти вивчають моделювання реакцій різних порядків, каталітичних процесів, ланцюгових реакцій, а також рівноважних станів у хімічних системах. Практичні завдання передбачають моделювання кінетики конкретних реакцій, оптимізацію умов проведення реакцій, аналіз впливу температури та концентрації реагентів на швидкість процесу.

Четвертий модуль охоплює моделювання біологічних, екологічних та економічних систем, що характеризуються складними взаємозв'язками між компонентами та нелінійною динамікою. У біологічному блоці студенти вивчають моделювання популяційної динаміки (експоненційний та логістичний ріст, моделі «хижак-жертва», конкуренція видів), поширення інфекційних захворювань, генетичних процесів та нейронної активності. Екологічний блок присвячений моделюванню динаміки екосистем, кругообігу речовин та енергії, впливу забруднення на природні системи, зміни клімату та його наслідків для біорізноманіття. Економічний блок охоплює моделювання ринкової рівноваги (модель попиту та пропозиції), динаміки макроекономічних показників (моделі економічного зростання),

оптимізації виробничих процесів (задачі лінійного програмування), а також соціально-економічних процесів із застосуванням системної динаміки [9]. Практичні завдання включають моделювання динаміки популяцій у екосистемах, оцінку екологічних ризиків, прогнозування попиту на продукцію, оптимізацію розподілу ресурсів підприємства.

П'ятий модуль присвячений стохастичним моделям та методам імітаційного моделювання, що застосовуються для дослідження систем із суттєвим впливом випадкових факторів. Студенти вивчають метод Монте-Карло, стохастичні диференціальні рівняння, агентне моделювання та дискретно-подієве моделювання. Практичні завдання включають моделювання броунівського руху, радіоактивного розпаду, флуктуацій у хімічних системах, стохастичної динаміки популяцій, випадкових процесів на фінансових ринках, поведінки споживачів та формування громадської думки.

Шостий модуль має інтеграційний характер та передбачає виконання комплексного проєкту з моделювання обраної природничої системи [10]. На цьому етапі студенти застосовують набуті знання та вміння для самостійного дослідження реальної проблеми, що включає постановку задачі, обґрунтування вибору методу моделювання, розробку та верифікацію моделі, аналіз чутливості параметрів, інтерпретацію результатів та підготовку звіту. Тематика проєктів охоплює широкий спектр природничих систем і обирається студентами відповідно до їх наукових інтересів та спеціалізації.

Застосування інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій. Ключовою особливістю розробленої методики є широке застосування інтерактивних комп'ютерних симуляцій в якості педагогічних інструментів. Симуляції дозволяють студентам взаємодіяти з моделями та маніпулювати змінними у віртуальному середовищі, що сприяє експериментальному навчанню та глибшому розумінню наукових концепцій [11]. На відміну від традиційного лекційного викладання, інтерактивні симуляції забезпечують активне залучення студентів до процесу пізнання та дозволяють спостерігати динаміку процесів у реальному часі. Це особливо важливо для вивчення процесів, які відбуваються занадто швидко (хімічні реакції, зіткнення частинок) або занадто повільно (геологічні процеси, еволюція) для безпосереднього спостереження.

Віртуальні лабораторії є важливим компонентом курсу, оскільки дозволяють проводити експерименти з різноманітними системами без обмежень, пов'язаних із вартістю обладнання, безпекою або часовими рамками. Моделювання дозволяє досліджувати процеси при екстремальних умовах, у масштабах часу від фемтосекунд до мільйонів років, а також

експериментувати з економічними та екологічними системами без реальних ризиків [12]. Для моделювання фізичних процесів пропонується використовувати симуляції PhET, для хімічних систем – віртуальні лабораторії ChemCollective та Labster, для біологічних процесів – платформи Cell Collective та SimBio, для економічних та соціальних систем – середовища системної динаміки (Vensim, Stella) та агентного моделювання (NetLogo). Така різноманітність інструментів дозволяє обирати оптимальне середовище для кожного типу задач.

Важливим аспектом застосування симуляцій є їх поєднання з традиційними методами навчання. Дослідження засвідчують, що найбільший навчальний ефект досягається при комбінуванні роботи з симуляціями та реальної лабораторної практики [13]. В пропонованій в роботі методиці передбачено послідовність занять, де теоретичне вивчення концепцій супроводжується роботою з інтерактивними моделями, а потім – аналізом та обговоренням результатів. Студенти спочатку досліджують явище за допомогою симуляції, формулюють гіпотези щодо його механізму, а потім, де це можливо, перевіряють свої припущення у реальному експерименті. Такий підхід сприяє глибшому осмисленню взаємозв'язку між моделлю та реальністю.

Особливістю розробленої методики є використання концептуального моделювання в якості педагогічного підходу, що охоплює широкий спектр природничих систем. Студенти не лише працюють із готовими симуляціями, а й самостійно створюють концептуальні моделі досліджуваних систем, які потім реалізують у вигляді комп'ютерних програм. Такий підхід формує розуміння того, що одні й ті ж математичні структури (диференціальні рівняння, стохастичні процеси, мережеві моделі) можуть описувати принципово різні природничі явища – від коливань маятника до динаміки хімічних реакцій та поширення епідемій.

Методичні рекомендації щодо організації практичних занять. Практичні заняття з комп'ютерного моделювання природничих систем та процесів організовуються за принципом дослідницького навчання, який передбачає постановку проблемних питань та пошук відповідей через експериментування з моделями. Дослідницьке навчання визнано найефективнішою педагогічною стратегією при використанні цифрових симуляцій у STEM-освіті [14]. Кожне практичне заняття структурується як мінідослідження, що включає формулювання гіпотези, планування обчислювального експерименту, збір та аналіз даних, формулювання висновків та їх критичне обговорення.

При роботі з *моделями фізичних процесів* рекомендуємо організовувати заняття навколо дослідження впливу параметрів на динаміку системи.

Студенти систематично змінюють значення параметрів (маса, жорсткість, коефіцієнт тертя, початкові умови) та спостерігають за зміною поведінки системи, що дозволяє глибше зрозуміти фізичну природу досліджуваних процесів. Особливо ефективним є порівняння результатів чисельного моделювання з аналітичними розв'язками для простих випадків, що формує розуміння можливостей та обмежень чисельних методів.

При *моделюванні хімічних систем* особлива увага приділяється дослідженню кінетичних закономірностей та умов досягнення рівноваги. Студенти вивчають вплив температури, концентрації реагентів, наявності каталізатора на швидкість та рівновагу реакцій. Важливим аспектом є моделювання складних реакційних систем із послідовними та паралельними реакціями, що дозволяє зрозуміти механізми селективності та оптимізувати умови проведення процесів. Практичні завдання включають моделювання промислово важливих процесів, таких як синтез амоніаку, окиснення органічних сполук, ферментативний каталіз.

При роботі з *біологічними, екологічними та економічними моделями* акцент робиться на дослідженні емерджентних властивостей – складних явищ, що виникають із взаємодії простіших компонентів системи. Прості правила взаємодії між локальними елементами можуть призводити до складної динаміки на рівні системи. Студенти вчаться аналізувати, як параметри на мікрорівні (швидкості народження та смерті, коефіцієнти передачі інфекції, індивідуальні рішення економічних агентів) впливають на поведінку системи на макрорівні (стабільність популяцій, динаміка епідемій, ринкова рівновага, екологічна стійкість).

Важливою складовою методики є організація колективної роботи студентів над проєктами міждисциплінарного характеру, яка сприяє розвитку комунікативних навичок та формуванню здатності до міждисциплінарної взаємодії, що є важливим для сучасного фахівця. Окрема увага приділяється формуванню у студентів навичок візуалізації результатів моделювання та їх інтерпретації. Графічне представлення динаміки систем, фазові портрети, анімація процесів – все це є важливими інструментами аналізу та комунікації результатів дослідження. Студенти вчаться обирати адекватні способи візуалізації залежно від характеру даних та аудиторії презентації.

Висновки. Проведене дослідження дозволило обґрунтувати методичні засади викладання курсу «Комп'ютерне моделювання природничих систем та процесів» у закладах вищої освіти. Особливістю запропонованої методики є використання міждисциплінарного підходу, який демонструє універсальність математичних методів моделювання для опису принципово різних явищ – від фізичних процесів до економічних систем. В рамках

розробленої методики в роботі: запропоновано структуру курсу, яка охоплює шість тематичних модулів: від методологічних засад до комплексного проєктного дослідження, з охопленням широкого спектру явищ – фізичних, хімічних, біологічних, екологічних та економічних; обґрунтовано застосування інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій в якості педагогічних інструментів, що забезпечують активне залучення студентів та глибше засвоєння навчального матеріалу; запропоновано методичні рекомендації щодо організації практичних занять, що ґрунтуються на принципах дослідницького навчання та передбачають систематичне експериментування з моделями фізичних процесів, хімічних реакцій, біологічних, екологічних та економічних систем для глибшого розуміння природи досліджуваних явищ та формування системного мислення.

Література:

1. Комп'ютерне моделювання систем та процесів. Методи обчислень. Ч.1: навч. посіб. / Квєтний Р. Н., Богач І. В., Бойко О. Р., Софина О. Ю., Шушура О.М.; за заг. ред. Р.Н. Квєтного. Вінниця: ВНТУ, 2012. 193 с.

2. de Jong T., Linn M. C., Zacharia Z. C. Physical and virtual laboratories in science and engineering education. Science. 2013. Vol. 340. P. 305–309.

3. Wooley J.C., Lin H.S., Sciences, Division on Engineering and Physical Sciences, National Research Council. Catalyzing Inquiry at the Interface of Computing and Biology. Washington: National Academies Press, 2006. 445 p.

4. Chernikova O., Heitzmann N., Stadler M., Holzberger D., Seidel T., Fischer F. Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Review of Educational Research. 2020. Vol. 90(4). P. 499–541.

5. Kefalis C., Skordoulis C., Drigas A. Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. Encyclopedia, 2025. 5(1), 10.

6. Smetana L. K., Bell R. L. Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education. 2012. Vol. 34(9). P. 1337–1370.

7. Whitworth K., Leupen S., Rakes Ch., Bustos M. Interactive Computer Simulations as Pedagogical Tools in Biology Labs. CBE life sciences education. 2018. Vol. 17. ar46.

8. Bodine E. N., Panoff R. M., Voit E. O., Weisstein A. E. Agent-Based Modeling and Simulation in Mathematics and Biology Education. Bulletin of Mathematical Biology. 2020. Vol. 82 (8). 101.

9. Helikar T., Cutucache C. E., Dahlquist L. M., Herek T. A., Larson J.J. et al. Integrating Interactive Computational Modeling in Biology Curricula. PLOS Computational Biology. 2015. Vol. 11(3). e1004131.

10. Wilensky U., Rand W. An Introduction to Agent-Based Modeling: Modeling Natural, Social, and Engineered Complex Systems with NetLogo. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press, 2015. 504 p.

11. Magana A. J. Teaching and Learning in STEM With Computation, Modeling, and Simulation Practices: A Guide for Practitioners and Researchers. West Lafayette: Purdue University Press, 2024. 158 p.

12. Zeigler B. P., Praehofer H., Kim T. G. Theory of Modeling and Simulation: Integrating Discrete Event and Continuous Complex Dynamic Systems. Cambridge: Academic Press, 2000. 510 p.

13. Darkow J. Teaching climate science and resilience with computer simulations. Kaleidoscope: Educator Voices and Perspectives. 2020. Vol. 6(2). P. 6–10.

14. D'Angelo C., Rutstein D., Harris C., Bernard R., Borokhovski E., Haertel G. Simulations for STEM Learning: Systematic Review and Meta-Analysis. Menlo Park, CA: SRI International, 2014. 60 p.

References:

1. Kvietnyi, R.N., Bohach, I.V., Boiko, O.R., Sofyna, O.Yu., Shushura, O.M. (2012). Kompiuterne modeliuvannia system ta protsesiv. Metody obchyslen. Ch. 1: navch. posib. [Computer Modeling of Systems and Processes. Computational Methods. Part 1: tutorial]. Vinnytsia: VNTU, 193 p. [in Ukrainian].

2. de Jong, T., Linn, M.C., Zacharia, Z.C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. Science, 340, 305-309.

3. Wooley, J.C., Lin, H.S. (2006). Catalyzing Inquiry at the Interface of Computing and Biology. Washington: National Academies Press, 445 p.

4. Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 90(4), 499-541.

5. Kefalis, C., Skordoulis, C., Drigas, A. (2025). Digital Simulations in STEM Education: Insights from Recent Empirical Studies, a Systematic Review. Encyclopedia, 5(1), 10.

6. Smetana, L.K., Bell, R.L. (2012). Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. International Journal of Science Education, 34(9), 1337-1370.

7. Whitworth, K., Leupen, S., Rakes, Ch., Bustos, M. (2018). Interactive Computer Simulations as Pedagogical Tools in Biology Labs. CBE Life Sciences Education, 17, ar46.

8. Bodine, E.N., Panoff, R.M., Voit, E.O., Weisstein, A.E. (2020). Agent-Based Modeling and Simulation in Mathematics and Biology Education. Bulletin of Mathematical Biology, 82(8), 101.

9. Helikar, T., Cutucache, C.E., Dahlquist, L.M., Herek, T.A., Larson, J.J. et al. (2015). Integrating Interactive Computational Modeling in Biology Curricula. PLOS Computational Biology, 11(3), e1004131.

10. Wilensky, U., Rand, W. (2015). An Introduction to Agent-Based Modeling: Modeling Natural, Social, and Engineered Complex Systems with NetLogo. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press, 504 p.

11. Magana, A.J. (2024). Teaching and Learning in STEM With Computation, Modeling, and Simulation Practices: A Guide for Practitioners and Researchers. West Lafayette: Purdue University Press, 158 p.

12. Zeigler, B.P., Praehofer, H., Kim, T.G. (2000). Theory of Modeling and Simulation: Integrating Discrete Event and Continuous Complex Dynamic Systems. Cambridge: Academic Press, 510 p.

13. Darkow, J. (2020). Teaching climate science and resilience with computer simulations. Kaleidoscope: Educator Voices and Perspectives, 6(2), 6-10.

14. D'Angelo, C., Rutstein, D., Harris, C., Bernard, R., Borokhovski, E., Haertel, G. (2014). Simulations for STEM Learning: Systematic Review and Meta-Analysis. Menlo Park, CA: SRI International, 60 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:51-7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2241-2253

Леонтьєва Вікторія Володимирівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальної та прикладної математики, Запорізький національний університет, доцент кафедри вищої математики і фізики, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-9863-9712

Кондрат'єва Наталія Олександрівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри фундаментальної та прикладної математики, Запорізький національний університет, Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-6994-2536

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню методичних засад формування компетентності математичного моделювання у студентів закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства та зростаючої потреби у фахівцях, здатних застосовувати методи моделювання для дослідження складних систем і процесів. Актуальність дослідження обумовлена труднощами у формуванні відповідних умінь у студентів через нестачу часу, складність навчального матеріалу та недостатність методичних матеріалів. У роботі здійснено аналіз досліджень методики навчання математичного моделювання, який засвідчив необхідність розробки цілісної системи формування компетентності з урахуванням професійної спрямованості підготовки. Визначено структуру компетентності математичного моделювання, яка охоплює три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. Розроблено методичну систему поетапного формування умінь, яка передбачає послідовний перехід через чотири етапи: ознайомлювальний для опанування теоретичних основ, репродуктивний для формування базових умінь за алгоритмом, продуктивний для самостійної побудови моделей нетипових задач та творчий для постановки власних задач і комплексного розв'язання. Обґрунтовано дидактичні умови ефективного формування компетентності, які включають застосування проблемно-орієнтованого підходу до навчання, використання системи прикладних задач міждисциплінарного характеру з різних

предметних галузей, інтеграцію аналітичних та чисельних методів з використанням комп'ютерних технологій, організацію рефлексивної діяльності студентів через колективне обговорення результатів моделювання. Розроблено систему критеріїв та показників сформованості компетентності, яка відповідає визначеній структурі: когнітивний критерій для оцінювання повноти знань, діяльнісний для рівня практичних умінь, рефлексивний для здатності до критичного аналізу. Здійснено детальну характеристику трьох рівнів сформованості компетентності: початкового, достатнього та високого. За результатами проведеного дослідження запропоновано цілісну методичну систему формування компетентності математичного моделювання, яка охоплює всі етапи навчального процесу та забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу через об'єктивне діагностування навчальних досягнень студентів.

Ключові слова: математичне моделювання, компетентність, методика викладання, вища освіта, прикладні задачі, проблемно-орієнтоване навчання.

Leontieva Viktoriia Volodimirivna Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate professor, Associate professor of the Department of Fundamental and Applied Mathematics, Zaporizhzhia National University, Associate professor of the Department of Higher Mathematics and Physics, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-9863-9712

Kondratieva Nataliia Oleksandrivna Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Associate professor, Associate professor of the Department of Fundamental and Applied Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-6994-2536

FORMING MATHEMATICAL MODELING COMPETENCE IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. The article is devoted to substantiating the methodological foundations for forming mathematical modeling competence in students of higher education institutions in the context of digital transformation of society and growing demand for specialists capable of applying modeling methods to study complex systems and processes. The research relevance is determined by difficulties in forming corresponding skills in students due to time shortage, complexity of educational material, and insufficiency of methodological

materials. The work analyzes research on teaching methodology of mathematical modeling, which demonstrated the necessity of developing a holistic competence formation system considering professional orientation of training. The structure of mathematical modeling competence is defined, covering three interrelated components: cognitive, operational-activity and reflective. A methodological system for gradual skill formation has been developed, providing sequential transition through four stages: introductory for mastering theoretical foundations, reproductive for forming basic skills by algorithm, productive for independent model building for non-typical tasks, and creative for formulating own tasks and comprehensive solution. Didactic conditions for effective competence formation are substantiated, including application of problem-oriented learning approach, usage of applied task system of interdisciplinary character from different subject areas, integration of analytical and numerical methods using computer technologies, organization of students' reflective activity through collective discussion of modeling results. A system of criteria and indicators of competence formation is developed, corresponding to the defined structure: cognitive criterion for assessing knowledge completeness, activity criterion for practical skill level, reflective criterion for critical analysis capability. A detailed characterization of three competence formation levels is provided: initial, sufficient and high. Based on the research results, a holistic methodological system for forming mathematical modeling competence is proposed, covering all stages of the educational process and ensuring implementation of a personality-oriented approach through objective assessment of students' learning achievements.

Keywords: mathematical modeling, competence, teaching methodology, higher education, applied problems, problem-oriented learning.

Постановка проблеми. Математичне моделювання є універсальним методом наукового пізнання, який набув особливого значення в епоху цифрової трансформації суспільства. У зв’язку з тим, що сутність методу математичного моделювання полягає в замінюванні реального об'єкту математичною моделлю, яка в подальшому вивчається засобами математики, що дає можливість відносно швидко і детально досліджувати складні системи та процеси [1], формування у студентів компетентності математичного моделювання стає одним із пріоритетних завдань вищої освіти, особливо у підготовці фахівців природничих та технічних спеціальностей.

Водночас практика викладання курсу «Математичне моделювання» у закладах вищої освіти засвідчує наявність суттєвих труднощів у формуванні відповідних умінь у студентів. Нестача часу, складність навчального матеріалу, важкість оцінювання ефективності навчання моделюванню та недостатність методичних матеріалів, здатних спростити сприйняття та

засвоєння навчального матеріалу, є основними проблемами у процесі формування та розвитку умінь математичного моделювання [2]. Традиційний підхід до викладання, орієнтований переважно на засвоєння теоретичного матеріалу, не забезпечує належного рівня практичної підготовки студентів до застосування методів моделювання у професійній діяльності.

Актуальність дослідження посилюється тим, що здатність до математичного моделювання є безпосередньою ознакою практичної компетентності фахівця, яка формується паралельно з формуванням умінь використовувати моделювання в навчальній та професійній діяльності [3]. Відтак виникає нагальна потреба в розробці науково обґрунтованої методики формування компетентності математичного моделювання, яка б враховувала специфіку підготовки фахівців різних спеціальностей та відповідала сучасним вимогам ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми методики навчання математичного моделювання досліджувалися у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні основи математичного моделювання та загальну методику побудови моделей розкрито у роботах Р. Н. Кветного, В. Т. Малікова, О. Р. Бойка, які обґрунтували послідовність етапів моделювання від дослідження об'єкта до верифікації результатів [4]. Методичні засади викладання математичних дисциплін у вищій школі висвітлено у працях [5, 6]. Проте питання формування компетентності математичного моделювання як цілісного особистісного утворення залишаються недостатньо розробленими.

Дослідження формування умінь математичного моделювання в учнів профільної школи здійснювали українські науковці, які обґрунтували технологію поетапного формування відповідних умінь та визначили ключові фактори ефективності цього процесу [6]. Разом з тим специфіка формування компетентності математичного моделювання у студентів закладів вищої освіти потребує окремого дослідження з урахуванням професійної спрямованості підготовки та більш складного рівня математичних методів.

У зарубіжній педагогічній літературі значна увага приділяється дослідженню ефективності проблемно-орієнтованого навчання математичному моделюванню. Дослідження, проведені в роботі [7], засвідчили позитивний вплив інтеграції моделювання з комп'ютерними технологіями на формування відповідних компетентностей студентів інженерних спеціальностей, водночас наголошуючи на необхідності розробки послідовності навчання, яка враховує поступове ускладнення моделювальних практик. Такий підхід є релевантним і для вітчизняної вищої освіти, проте потребує адаптації до національного освітнього контексту.

Важливим напрямом досліджень є застосування прикладних задач у навчанні математичного моделювання. Науковці наголошують, що формування навичок застосування математики є однією з головних цілей викладання математичних дисциплін, а математичне моделювання виступає основою визначення математичної компетентності [8]. Прикладні задачі створюють автентичний контекст для застосування методів моделювання та сприяють усвідомленню студентами практичної цінності математичних знань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад формування компетентності математичного моделювання у студентів закладів вищої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань:

- визначення структури компетентності математичного моделювання та її компонентів;
- розробка методичної системи поетапного формування умінь математичного моделювання;
- обґрунтування дидактичних умов ефективного формування компетентності;
- визначення критеріїв та показників сформованості компетентності математичного моделювання.

Структура компетентності математичного моделювання. Під компетентністю математичного моделювання будемо розуміти інтегровану особистісну характеристику, що охоплює знання методів та засобів моделювання, уміння застосовувати їх для дослідження реальних систем і процесів, а також здатність критично оцінювати адекватність побудованих моделей та отриманих результатів.

У структурі компетентності математичного моделювання виділимо ***три взаємопов'язані компоненти***: когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний.

Когнітивний компонент охоплює систему знань, необхідних для успішної моделювальної діяльності. До цього компонента належать знання основних понять і принципів математичного моделювання, класифікації моделей, етапів процесу моделювання, а також знання конкретних математичних методів, які застосовуються для побудови та дослідження моделей різних типів.

Методологія математичного моделювання охоплює все нові сфери — від технічних систем до складних економічних і соціальних систем, що вимагає від студентів володіння широким спектром математичних методів [9].

Операційно-діяльнісний компонент включає уміння та навички практичного застосування методів моделювання. Цей компонент передбачає здатність формалізувати задачі, сформульовані мовою певної предметної галузі, формулювати їх математичну постановку та обирати раціональний метод розв'язання. Важливими складовими операційно-діяльнісного компонента є уміння розв'язувати отримані математичні задачі аналітичними та чисельними методами, а також оцінювати точність та достовірність отриманих результатів.

Рефлексивний компонент охоплює здатність студента до критичного аналізу власної моделювальної діяльності, оцінювання адекватності побудованих моделей, виявлення та усунення помилок. Цей компонент є особливо важливим, оскільки математичне моделювання за своєю природою є ітеративним процесом, який передбачає постійне уточнення моделі на основі зіставлення результатів моделювання з експериментальними даними. Розвинена рефлексія дозволяє студенту усвідомлювати межі застосовності побудованих моделей та приймати обґрунтовані рішення щодо їх удосконалення.

Методична система поетапного формування умінь математичного моделювання. Розроблена в роботі методична система ґрунтується на принципі поетапного формування умінь математичного моделювання від репродуктивного рівня до творчого застосування методів.

Виділимо чотири ***послідовні етапи формування умінь***, кожен з яких характеризується специфічними цілями, методами та засобами навчання.

На *першому етапі (ознайомлювальному)* студенти опановують теоретичні основи математичного моделювання: основні поняття, класифікацію моделей, загальну методику побудови моделей. Особлива увага приділяється усвідомленню ролі моделювання як універсального методу наукового пізнання. На цьому етапі доцільно використовувати лекції-візуалізації з демонстрацією прикладів моделювання реальних систем, що дозволяє сформувати у студентів цілісне уявлення про процес моделювання та мотивувати їх до подальшого навчання.

Другий етап (репродуктивний) спрямований на формування базових умінь побудови математичних моделей за наданим алгоритмом. Студенти виконують типові завдання з моделювання, використовуючи готові схеми та зразки.

Процес побудови математичної моделі на цьому етапі подається як послідовність чітко визначених кроків: аналіз об'єкта моделювання, виділення суттєвих характеристик, вибір типу моделі, складання математичних співвідношень, верифікація моделі [1, 4]. Важливою особливістю цього етапу є робота з достатньо формалізованими задачами, де етап переходу від

змістовної постановки до математичної моделі не викликає суттєвих труднощів.

Третій етап (продуктивний) передбачає самостійну побудову математичних моделей для нетипових задач з використанням різних методів. На цьому етапі студенти вчаться обирати оптимальний метод моделювання залежно від характеристик досліджуваного об'єкта та мети дослідження.

Ключовою особливістю є робота з прикладними задачами міждисциплінарного характеру, які потребують інтеграції знань з математики та відповідної предметної галузі. Таке поєднання сприяє глибшому усвідомленню практичної цінності методів моделювання.

Четвертий етап (творчий) характеризується здатністю студентів до самостійної постановки задач моделювання та їх комплексного розв'язання. На цьому етапі реалізується проєктний підхід до навчання, коли студенти виконують дослідницькі проєкти з моделювання реальних систем і процесів. Творчий рівень передбачає здатність будувати оригінальні моделі, модифікувати існуючі моделі відповідно до нових умов, критично оцінювати та порівнювати різні підходи до моделювання одного й того ж об'єкта.

Дидактичні умови ефективного формування компетентності. На основі аналізу теоретичних джерел та власного педагогічного досвіду представимо визначені ***дидактичні умови***, дотримання яких забезпечує ефективність формування компетентності математичного моделювання.

Першою умовою є застосування проблемно-орієнтованого підходу до навчання, який передбачає організацію навчального процесу навколо розв'язання реальних проблем, що потребують застосування методів моделювання. Такий підхід сприяє формуванню мотивації студентів та забезпечує усвідомлення практичної значущості набутих знань і умінь.

Другою дидактичною умовою є використання системи прикладних задач міждисциплінарного характеру. Математична модель має важливе значення для таких наук, як економіка, екологія, соціологія, фізика, хімія, механіка, біологія. Відповідно, задачі з математичного моделювання мають охоплювати різноманітні предметні галузі та демонструвати універсальність методів моделювання. При цьому важливо забезпечити поступове ускладнення задач від типових до нестандартних, що відповідає логіці поетапного формування умінь.

Третя дидактична умова передбачає інтеграцію аналітичних та чисельних методів у процесі навчання математичного моделювання. Математичне комп'ютерне моделювання стало головним засобом дослідження складних процесів і систем, тому студенти мають опанувати як класичні аналітичні методи, так і сучасні чисельні методи з використанням

комп'ютерних технологій [12]. Така інтеграція дозволяє досліджувати моделі, для яких аналітичні розв'язки неможливі або занадто складні.

Четвертою дидактичною умовою є організація рефлексивної діяльності студентів на всіх етапах процесу моделювання. Ця умова передбачає систематичний аналіз власної діяльності, обговорення отриманих результатів, виявлення та аналіз помилок. Важливим засобом організації рефлексії є колективне обговорення результатів моделювання, коли студенти презентують свої моделі та обґрунтовують прийняті рішення. Така практика сприяє розвитку критичного мислення та формуванню здатності до аргументованого захисту власної позиції.

Критерії та показники сформованості компетентності. Для оцінювання сформованості компетентності математичного моделювання представимо розроблену систему критеріїв та показників, які відповідають визначеній структурі компетентності.

Когнітивний критерій характеризує повноту та глибину знань студентів у галузі математичного моделювання. Показниками цього критерію є знання основних понять та принципів моделювання, знання класифікації моделей та їх характеристик, знання конкретних математичних методів побудови та дослідження моделей.

Діяльнісний критерій відображає рівень сформованості умінь практичного застосування методів моделювання. Показниками цього критерію є уміння формалізувати задачу та визначати тип моделі, уміння будувати математичну модель відповідно до обраного методу, уміння досліджувати модель аналітичними та чисельними методами, уміння інтерпретувати результати моделювання в термінах предметної галузі. Метою вивчення дисципліни є формування у студентів здатності самостійно застосовувати математичні знання та проводити математичний аналіз прикладних задач.

Рефлексивний критерій характеризує здатність студента до критичного аналізу власної моделювальної діяльності. Показниками цього критерію є здатність оцінювати адекватність побудованої моделі, здатність виявляти та аналізувати помилки, здатність обґрунтовувати прийняті рішення та порівнювати альтернативні підходи до моделювання.

На основі визначених критеріїв виділено *три рівні сформованості компетентності математичного моделювання*: початковий, достатній та високий, які відповідають етапам формування умінь та характеризуються різним ступенем самостійності і творчості у моделювальній діяльності.

Характеристика рівнів сформованості компетентності математичного моделювання. На основі визначених критеріїв та показників виділимо три ***рівні сформованості компетентності*** математичного моделювання: початковий, достатній та високий. Кожен рівень характеризується

специфічними проявами за всіма трьома критеріями та відповідає певному етапу формування умінь, що дозволяє здійснювати диференційоване оцінювання навчальних досягнень студентів та коригувати освітній процес відповідно до виявлених прогалин.

Початковий рівень сформованості компетентності математичного моделювання відповідає завершенню ознайомлювального та репродуктивного етапів навчання. За когнітивним критерієм студент на цьому рівні володіє базовими знаннями основних понять математичного моделювання, може відтворити визначення моделі, назвати основні типи моделей та етапи процесу моделювання, проте ці знання мають переважно формальний характер і не завжди усвідомлюються в контексті практичного застосування. За діяльнісним критерієм студент здатний будувати математичні моделі лише за наданим алгоритмом та зразком, при цьому потребує значної допомоги викладача на етапі формалізації задачі та інтерпретації результатів. За рефлексивним критерієм студент може виявити очевидні помилки у побудованій моделі за підказкою викладача, проте самостійний критичний аналіз власної діяльності викликає суттєві труднощі.

Достатній рівень сформованості компетентності математичного моделювання відповідає завершенню продуктивного етапу навчання та характеризується здатністю студента до самостійної моделювальної діяльності у типових ситуаціях. За когнітивним критерієм студент демонструє системні знання методів математичного моделювання, розуміє взаємозв'язки між різними типами моделей, може обґрунтувати вибір методу моделювання для конкретного класу задач. За діяльнісним критерієм студент самостійно будує математичні моделі для типових задач, обирає адекватні методи дослідження моделі, коректно інтерпретує отримані результати в термінах предметної галузі. При цьому нетипові задачі або задачі з неповними вихідними даними можуть викликати певні труднощі. За рефлексивним критерієм студент здатний самостійно оцінювати адекватність побудованої моделі, виявляти та виправляти помилки, порівнювати результати моделювання з експериментальними даними та робити висновки щодо необхідності уточнення моделі.

Високий рівень сформованості компетентності математичного моделювання відповідає завершенню творчого етапу навчання та характеризується здатністю студента до самостійної постановки та розв'язання нестандартних задач моделювання. За когнітивним критерієм студент володіє глибокими систематизованими знаннями широкого спектру методів математичного моделювання, розуміє їх можливості та обмеження, здатний інтегрувати знання з різних розділів математики для побудови комплексних моделей. За діяльнісним критерієм студент самостійно формулює задачі

моделювання на основі аналізу реальних проблем, будує оригінальні моделі, творчо застосовує та модифікує відомі методи, обґрунтовано обирає між альтернативними підходами до моделювання одного й того ж об'єкта. За рефлексивним критерієм студент демонструє розвинену здатність до критичного аналізу як власної діяльності, так і результатів інших дослідників, може аргументовано оцінювати переваги та недоліки різних моделей, формулювати рекомендації щодо їх удосконалення та визначати перспективні напрями подальших досліджень.

Практична реалізація діагностики рівнів сформованості компетентності математичного моделювання здійснюється через ***комплекс оцінювальних заходів***, що включає теоретичне тестування для перевірки когнітивного компонента, практичні завдання різного рівня складності для оцінювання діяльнісного компонента та захист індивідуальних проєктів з обов'язковою рефлексивною складовою. Результати діагностики дозволяють не лише констатувати досягнутий рівень, а й визначити індивідуальну траєкторію подальшого розвитку компетентності кожного студента, що забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання математичного моделювання.

Висновки. Проведене дослідження дозволило обґрунтувати методичні засади формування компетентності математичного моделювання у студентів закладів вищої освіти та розробити цілісну методичну систему, яка охоплює всі етапи навчального процесу – від визначення цілей до діагностики результатів. Визначено структуру компетентності математичного моделювання, яка охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти, що дозволяє комплексно підходити до формування готовності студентів до моделювальної діяльності.

Розроблено методичну систему поетапного формування умінь математичного моделювання, яка передбачає послідовний перехід від репродуктивного до творчого рівня моделювальної діяльності через чотири етапи: ознайомлювальний, репродуктивний, продуктивний та творчий.

Обґрунтовано дидактичні умови ефективного формування компетентності, які включають застосування проблемно-орієнтованого підходу, використання системи прикладних задач міждисциплінарного характеру, інтеграцію аналітичних та чисельних методів, організацію рефлексивної діяльності студентів.

Розроблено систему критеріїв (когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) та здійснено детальну характеристику трьох рівнів сформованості компетентності математичного моделювання – початкового, достатнього та високого. Для кожного рівня визначено конкретні прояви за всіма критеріями, що дозволяє здійснювати об'єктивне діагностування навчальних

досягнень студентів та забезпечує основу для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності розробленої методичної системи на різних вибірках студентів, розробкою діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості компетентності, а також з адаптацією методики до специфіки підготовки фахівців різних спеціальностей та рівнів вищої освіти.

Література:

1. Гавриш П. А., Васильєва Л. В. Математичне моделювання систем і процесів: навч. посіб. Краматорск : Донбаська держ. машинобудівна академія, 2007.100 с.

2. Катеринюк Г.Д. Формування умінь математичного моделювання в учнів профільної школи: дис. ... докт. філософії за спеціальністю 014 – Середня освіта (Математика). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет Михайла Коцюбинського, 2020. 260 с.

3. Королюк О. М., Ленчук І. Г., Михайленко В. В., Мосіюк О.О., Прус А. В., Сверчевська І. А. , Фонарюк О.В., Чемерис О.А. Освітні тренди та традиції у навчанні математики: монографія. Житомир: ПП «Рута», 2024. 292 с.

4. Комп‘ютерне моделювання систем та процесів. Методи обчислень. Ч. 1 : навч. посіб. / Квєтний Р. Н., Богач І. В., Бойко О. Р., Софина О. Ю., Шушура О.М.; за заг. ред. Р.Н. Квєтного. Вінниця: ВНТУ, 2012. 193 с.

5. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підручник. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.

6. Горчакова І. Роль і місце моделювання та наочності у формуванні евристичної діяльності учнів. Математика в школі. 2002. № 1. С. 36–39.

7. Magana A. J., Brophy S. P., Bodner G. M. Instructors' intended learning outcomes for using computational simulations as learning tools. Journal of Engineering Education. 2012, № 101(2). P. 220–243.

8. Бевз, Г. П. Методика викладання математики: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1989. 367 с.

9. Леонтьєва В. В., Кондрат’єва Н. О., Єлховська Я. А. Ідентифікованість за станом динамічної системи з гіроскопічною структурою при дії дисипативних сил та сил радіальної корекції з урахуванням певного нелінійного змішаного виду зовнішніх збурень. Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових статей. Фізико-математичні науки. 2020. № 1. С. 46-54.

10. Леонтьєва В.В., Кондрат’єва Н.О., Єременко А.О. Дослідження структурної властивості керованості за виходом динамічної системи з гіроскопічною структурою у разі дії дисипативних сил та сил радіальної корекції з урахуванням певного нелінійного змішаного виду зовнішніх збурень. Computer Science and Applied Mathematics. 2022. № 2. С. 5-17.

11. Topalov, A., Kondratenko, Y., Leontieva, V., & Kondratieva, N. Simulation Modeling of the Hall Electromagnetic Transducer for Measuring the Thickness of a Ferromagnetic Film. Eds : L. David, Y. Kondratenko, V. Vychuzhanin, H. Yin, N. Rudnichenko. Information Control Systems and Technologies : 13th International Scientific and Practical Conference (ICST 2025). CEUR Workshop Proceedings, 24–26 Sept. 2025. Odesa, vol. 4048, pp. 385–396.

12. Шебаніна О.В., Могильницька А.М., Клочан В.П., Клочан І.В., Тищенко С. І., Хилько І. І., Крайній В.О. Математичне моделювання технічних і технологічних процесів на ПЕОМ: конспект лекцій. Миколаїв: Миколаївський національний аграрний університет, 2020. 105 с.

References:

1. Havrysh, P.A., Vasylieva, L.V. (2007). Matematychne modeliuvannia system i protsesiv: navch. posib. [Mathematical Modeling of Systems and Processes: tutorial]. Kramatorsk: Donbaska derzh. mashynobudivna akademiia, 100 p. [in Ukrainian].

2. Kateryniuk, H.D. (2020). Formuvannia umin matematychnoho modeliuvannia v uchniv profilnoi shkoly [Formation of Mathematical Modeling Skills in Specialized School Students]: dys. ... dokt. filosofii za spetsialnistiu 014 – Serednia osvita (Matematyka). Vinnytsia: Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet Mykhaila Kotsiubynskoho, 260 p. [in Ukrainian].

3. Koroliuk, O.M., Lenchuk, I.H., Mykhailenko, V.V., Mosiiuk, O.O., Prus, A.V., Sverchevska, I.A., Fonariuk, O.V., Chemerys, O.A. (2024). Osvitni trendy ta tradytsii u navchanni matematyky: monohrafiia [Educational Trends and Traditions in Mathematics Teaching: monograph]. Zhytomyr: PP «Ruta», 292 p. [in Ukrainian].

4. Kvietnyi, R.N., Bohach, I.V., Boiko, O.R., Sofyna, O.Yu., Shushura, O.M. (2012). Kompiuterne modeliuvannia system ta protsesiv. Metody obchyslen. Ch. 1: navch. posib. [Computer Modeling of Systems and Processes. Computational Methods. Part 1: tutorial]. Vinnytsia: VNTU, 193 p. [in Ukrainian].

5. Sliepkan, Z.I. (2006). Metodyka navchannia matematyky: pidruchnyk [Methods of Teaching Mathematics: textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola, 582 p. [in Ukrainian].

6. Horchakova, I. (2002). Rol i mistse modeliuvannia ta naochnosti u formuvanni evrystychnoi diialnosti uchniv [The Role and Place of Modeling and Visualization in Formation of Students' Heuristic Activity]. Matematyka v shkoli – Mathematics at School, 1, 36-39 [in Ukrainian].

7. Magana, A.J., Brophy, S.P., Bodner, G.M. (2012). Instructors' intended learning outcomes for using computational simulations as learning tools. Journal of Engineering Education, 101(2), 220-243.

8. Bevz, H.P. (1989). Metodyka vykladannia matematyky: navch. posibnyk [Methods of Teaching Mathematics: tutorial]. Kyiv: Vyshcha shkola, 367 p. [in Ukrainian].

9. Leontieva, V.V., Kondratieva, N.O., Yelkhovska, Ya.A. (2020). Identyfikovanist za stanom dynamichnoi systemy z hiroskopichnoiu strukturoiu pry dii dysupatyvnykh syl ta syl radialnoi korektsii z urakhuvanniam pevnoho neliniinoho zmishanoho vydu zovnishnikh zburen [State Identifiability of a Dynamic System with Gyroscopic Structure under the Action of Dissipative Forces and Radial Correction Forces Taking into Account a Certain Nonlinear Mixed Type of External Disturbances]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh statei. Fizyko-matematychni nauky – Bulletin of Zaporizhzhia National University: Collection of Scientific Articles. Physical and Mathematical Sciences, 1, 46-54 [in Ukrainian].

10. Leontieva, V.V., Kondratieva, N.O., Yeremenko, A.O. (2022). Doslidzhennia strukturnoi vlastyvosti kerovanosti za vykhodom dynamichnoi systemy z hiroskopichnoiu strukturoiu u razi dii dysypatyvnykh syl ta syl radialnoi korektsii z urakhuvanniam pevnoho neliniinoho zmishanoho vydu zovnishnikh zburen [Investigation of the Structural Property of Output Controllability of a Dynamic System with Gyroscopic Structure in Case of Dissipative

Forces and Radial Correction Forces Taking into Account a Certain Nonlinear Mixed Type of External Disturbances]. Computer Science and Applied Mathematics, 2, 5-17 [in Ukrainian].

11. Topalov, A., Kondratenko, Y., Leontieva, V., Kondratieva, N. (2025). Simulation Modeling of the Hall Electromagnetic Transducer for Measuring the Thickness of a Ferromagnetic Film. In: L. David, Y. Kondratenko, V. Vychuzhanin, H. Yin, N. Rudnichenko (Eds.), Information Control Systems and Technologies: 13th International Scientific and Practical Conference (ICST 2025). CEUR Workshop Proceedings, 4048, 385-396.

12. Shebanina, O.V., Mohylnytska, A.M., Klochan, V.P., Klochan, I.V., Tyshchenko, S.I., Khylko, I.I., Krainii, V.O. (2020). Matematychne modeliuvannia tekhnichnykh i tekhnolohichnykh protsesiv na PEOM: Konspekt lektsii [Mathematical Modeling of Technical and Technological Processes on Computer: Lecture Notes]. Mykolaiv: Mykolaivskyi natsionalnyi ahrarnyi universytet, 105 p. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 37.014.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

Лесик Анжеліка Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-1886-4088

Петрик Крістіна Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-0615-5217

Подзигун Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-8376-2497

Ткачук Наталія Петрівна спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Фаховий коледж економіки і права Вінницького кооперативного інституту, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-1692-2606

Коваль Карина Валентинівна асистент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0009-1696-9389

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті проаналізовані трансформації освітньої парадигми в Україні на засадах партнерської взаємодії в контексті реалізації Концепції Нової української школи. Обґрунтовано, що сучасні суспільні виклики, зумовлені глобалізаційними процесами, цифровізацією та переосмисленням ціннісних орієнтирів освіти, актуалізують перехід від традиційної знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, особистісно орієнтованої та діяльнісної парадигми.

Доведено, що ефективність освітнього процесу залежить не лише від професійної компетентності педагогів, а й від рівня залученості та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема учнів, батьків, адміністрації закладів освіти та громади.

На основі аналізу нормативно-правових документів, зокрема Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту» та Концепції Нової української школи, встановлено, що педагогіка партнерства виступає системоутворювальним принципом сучасної освітньої парадигми.

Визначено, що партнерська взаємодія реалізується на двох взаємопов'язаних рівнях: мікрорівні, який охоплює безпосередню педагогічну взаємодію між учителем, учнем і батьками, та макрорівні, пов'язаному з інституційними, управлінськими та соціальними аспектами функціонування освітньої системи.

Акцентовано увагу на ролі педагогіки партнерства у формуванні позитивного освітнього середовища, розвитку навчальної мотивації, відповідальності та активної суб'єктної позиції здобувачів освіти. Виявлено наявність суперечностей між нормативно задекларованими принципами партнерства та практикою їх упровадження, що зумовлює потребу в подальших наукових дослідженнях, спрямованих на формування партнерської культури як важливого складника професійної компетентності педагога Нової української школи.

Ключові слова: освітня парадигма; педагогіка партнерства; партнерська взаємодія, Нова українська школа.

Lesyk Anzhelika Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0003-1886-4088

Petrik Kristina Yurievna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0003-0615-5217

Podzygun Olena Anatolyevna PhD (in Pedagogy), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-8376-2497

Tkachuk Nataliia Petrovna Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist, Professional College of Economics and Law of Vinnytsia Cooperative Institute, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0000-1692-2606

Koval Karyna Valentinovna Assistant Professor of Pedagogy, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0009-0009-1696-9389

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PARADIGM BASED ON PARTNERSHIP AND COOPERATION

Abstract. The article analyzes the transformations of the educational paradigm in Ukraine based on partnership cooperation in the context of implementing the Concept of the New Ukrainian School. It is argued that contemporary social challenges caused by globalization processes, digitalization, and the rethinking of educational values are driving the transition from the traditional knowledge-based model of education to a competency-based, personality-oriented, and activity-based paradigm. It has been proven that the effectiveness of the educational process depends not only on the professional competence of teachers, but also on the level of involvement and interaction of all subjects of the educational process, in particular students, parents, the administration of educational institutions, and the community.

Based on an analysis of regulatory and legal documents, in particular the Law of Ukraine «On Education», the Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education», and the Concept of the New Ukrainian School, it has been established that partnership pedagogy is a system-forming principle of the modern educational paradigm. It has been determined that partnership interaction is implemented at two interrelated levels: the micro level, which covers direct pedagogical interaction between the teacher, student, and parents, and the macro level, which is related to the institutional, managerial, and social aspects of the functioning of the educational system.

Emphasis is placed on the role of partnership pedagogy in shaping a positive educational environment, developing learning motivation, responsibility, and an active subject position of learners. Contradictions have been identified between the normatively declared principles of partnership and the practice of their implementation, which necessitates further scientific research aimed at forming a culture of partnership as an important component of the professional competence of teachers in the New Ukrainian School.

Keywords: educational paradigm; pedagogy of partnership; partnership interaction, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибинними трансформаційними процесами, зумовленими суспільними викликами, глобалізаційними тенденціями, цифровізацією та переосмисленням ціннісних орієнтирів освітньої діяльності. Реформування національної системи освіти відбувається в умовах зміни традиційної знаннєвої парадигми на компетентнісну, особистісно орієнтовану та діяльнісну модель навчання, що потребує принципово нових

підходів до організації освітнього процесу. При цьому ефективність освітньої діяльності зумовлюється не лише професійною компетентністю вчителів, а й активною участю та впливом інших суб'єктів освітнього процесу, взаємодія яких визначає цілісність і результативність навчання.

У цьому контексті ключового значення набуває партнерська взаємодія як системоутворювальний принцип сучасної освітньої парадигми. Концепція Нової української школи декларує перехід від авторитарної моделі педагогічного впливу до педагогіки партнерства, що ґрунтується на взаємній повазі, довірі, відповідальності та спільному прийнятті рішень усіма учасниками освітнього процесу. Йдеться не лише про зміну ролі вчителя й учня, а про формування цілісної культури взаємодії між педагогами, здобувачами освіти, батьками, адміністрацією закладу освіти та громадою.

Водночас для значної частини сучасних батьків активне включення в освітній процес залишається складним і часто проблемним завданням. Обмежена готовність до партнерської взаємодії зумовлюється сукупністю чинників, серед яких найпопулярнішими є: попередній власний досвід шкільного навчання, сформований у межах традиційної авторитарної моделі виховання, усталені педагогічні стереотипи, а також об'єктивні соціально-економічні обставини, зокрема висока зайнятість і дефіцит часу для повноцінної участі в житті дітей у закладах загальної середньої освіти.

Ефективна реалізація ідей Нової української школи є неможливою без розвиненої системи партнерської взаємодії, яка забезпечує узгодженість цілей, змісту, форм і методів освітньої діяльності. Водночас практика впровадження освітніх реформ засвідчує наявність низки суперечностей між задекларованими принципами педагогіки партнерства та реальним станом взаємодії в освітньому середовищі, що актуалізує потребу в науковому осмисленні означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання трансформації освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії є предметом міждисциплінарних наукових досліджень сучасних учених і розглядається в межах педагогіки, психології та освітнього менеджменту.

Так, В. Ковальчук пропонує аналізувати партнерську взаємодію з позицій особистісного аспекту, що відображає специфіку суб'єктності учасників освітнього процесу, та процесуального аспекту, пов'язаного з особливостями самої взаємодії. Учена наголошує, що будь-яка діяльність не може вважатися партнерською за умови ігнорування потреб, мотивів, інтересів та індивідуальних особливостей кожного учасника взаємодії [4].

Окрему групу становлять дослідження, у яких партнерство розглядається з позицій освітнього менеджменту та управління, де воно

пов'язується з питаннями автономії закладів освіти, колегіальності ухвалення управлінських рішень, залучення зацікавлених сторін до формування освітньої політики та розвитку інституційної відповідальності за результати освітньої діяльності. Зокрема, А. Клочко акцентує увагу на визначальній ролі партнерської взаємодії в системі діяльності менеджерів освітніх організацій, підкреслюючи її залежність від готовності педагогічного колективу до співпраці та спільного розв'язання складних професійних завдань. За відсутності такої готовності ефективність взаємодії в системах «учитель – учень» та «учитель – батьки» істотно знижується [3].

Подібної позиції дотримується й О. Онаць, яка обґрунтовує, що сутність суб'єктної партнерської взаємодії в контексті реалізації державно-громадського управління закладами освіти підтверджує інноваційний характер цього підходу та його значущість для розвитку сучасної освітньої системи [9].

Не менш важливого значення набуває педагогіка партнерства в контексті вікової (дошкільне навчання, початкова освіта тощо) та спеціальної (інклюзивна освіта, корекційна робота тощо) дидактики. Так, М. Буйняк розглядає педагогіку партнерства у навчанні учнів з особливими освітніми потребами значно ширше, ніж класичну модель взаємодії «учитель – учні – батьки», наголошуючи на тому, що діяльність учителя постає не як одноосібна стратегія, а як скоординований комплекс дій мультидисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу [2]. У цьому контексті доречно стверджувати, що партнерська взаємодія в Новій українській школі є динамічним явищем, здатним набувати різних форм залежно від індивідуальних освітніх потреб і можливостей учня.

Низка наукових досліджень, зокрема праці І. Стешиц [12], М. Барчій [1], О. Воронової [1] та інших учених, розглядають партнерську взаємодію крізь призму психологічного підходу, акцентуючи її вплив на формування навчальної мотивації, забезпечення емоційної безпеки, розвиток відповідальності та рефлексивності здобувачів освіти. Партнерські відносини в освітньому процесі в цьому контексті постають як важливий чинник психологічного благополуччя та особистісного розвитку учнів, що сприяє формуванню внутрішньої навчальної мотивації та активної позиції в навчальній діяльності. Паралельно з дослідженням партнерства в освіті науковці (Г.Васильчук, В. Воронкова, Н. Метеленко, В. Мокляк, В. Нікітенко, С. Тарєлко, В. Фуркало та ін.) аналізують трансформацію освітньої парадигми, зумовлену суспільними змінами та глобальними викликами розвитку освіти. У сучасних наукових працях ця трансформація пов'язується з переходом від знаннєвої до компетентнісної моделі освіти, орієнтованої на формування здатності діяти, співпрацювати та приймати

відповідальні рішення. Водночас простежується зміщення акценту з авторитарної моделі навчання на особистісно орієнтовану та дитиноцентровану, що передбачає активну участь здобувачів освіти в організації власного навчання. Важливим виміром означених змін є посилення ролі партнерських і мережевих форм взаємодії, інтеграція освіти з соціальним середовищем та розширення меж освітнього простору [6; 7;13].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що недостатньо дослідженим залишається комплексний підхід до розгляду партнерської взаємодії як системоутворювального чинника трансформації освітньої парадигми, зокрема в контексті взаємозв'язку мікрорівня (безпосередньої педагогічної взаємодії) та макрорівня (освітньої політики й управління). Саме це зумовлює актуальність подальших досліджень, спрямованих на узагальнення різних наукових підходів і визначення ролі партнерства як інтегративного механізму модернізації сучасної освіти.

Мета статті – теоретичний аналіз трансформації освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії та обґрунтування її визначальної ролі в забезпеченні ефективної реалізації Концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі поняття «освітня парадигма» розглядається як фундаментальна характеристика освітньої практики, що визначає способи концептуалізації, структурування та оцінювання навчального процесу. Пріоритетним завданням є інституціоналізація освітніх парадигм у нормативно-правових актах, які відображають стратегічні цілі освіти та очікувані результати навчання [6].

Сучасна трансформація освітньої парадигми в Україні відбувається в умовах комплексного реформування, що охоплює ціннісні, змістові, організаційні та управлінські аспекти освітньої діяльності. Ключовою ознакою цих трансформацій є поступовий перехід від традиційної ієрархічної моделі освіти до партнерської, орієнтованої на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. У межах нової освітньої парадигми змінюється не лише характер педагогічної діяльності, а й сама філософія освітнього процесу, у центрі якої перебуває особистість здобувача освіти як активного учасника освітньої діяльності.

У традиційній освітній парадигмі домінувала модель односторонньої педагогічної взаємодії, за якої вчитель виступав основним джерелом знань, контролю та оцінювання, а учень – об'єктом педагогічного впливу. Такий підхід забезпечував відносну керованість освітнього процесу, однак обмежував можливості для розвитку автономності, ініціативності та відповідальності здобувачів освіти. За таких умов навчання ґрунтувалося на порівнянні учнів між собою з метою визначення рівня наближення до умовно визначеної «ідеальної норми» освітніх досягнень. Водночас

індивідуалізація освітнього процесу та розвиток власного потенціалу здобувачів освіти істотно нівелювалися й не розглядалися як значущі складники їхнього цілісного особистісного розвитку. Сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що в умовах динамічних суспільних змін та зростання ролі освіти в розвитку людського капіталу означена модель втрачає свою ефективність і не відповідає потребам сучасного суспільства.

Сучасна система освіти функціонує на основі двох взаємопов'язаних ключових компонентів – освітньої парадигми та освітніх програм, які не можуть існувати ізольовано одна від одної. Освітня парадигма постає як сукупність ціннісних орієнтирів і світоглядних установок, що визначають стратегічні напрями розвитку української освіти та спрямовані на збереження й примноження її інтелектуального й культурного потенціалу. Саме на цій основі розробляються й реалізуються освітні програми як структуровані системи передачі соціокультурного та навчального досвіду, що забезпечують не лише засвоєння знань, а й особистісний розвиток і самореалізацію учнів [6].

Натомість нова освітня парадигма, задекларована в стратегічних документах освітньої реформи, ґрунтується на ідеї партнерської взаємодії як базового принципу організації освітнього процесу.

Аналіз положень Закону України «Про освіту» [10] свідчить про те, що ідея партнерської взаємодії інтегрована в його базові принципи, серед яких ключове місце посідають людиноцентризм, забезпечення рівних прав і можливостей учасників освітнього процесу, гарантування академічної свободи та автономії, а також забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності. Важливими засадами державної освітньої політики також визначено гуманізм, формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до будь-яких форм дискримінації. У такому нормативно визначеному контексті освіта розглядається як спільна соціально значуща діяльність, що передбачає активну взаємодію, діалог і співпрацю між всіма суб'єктами освітнього процесу.

Подальша конкретизація ідей партнерської взаємодії простежується в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [11], у якому на нормативному рівні закріплено право учнів і їхніх батьків на участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії, а також істотно розширено межі професійної автономії педагогічних працівників.

Таке законодавче врегулювання засвідчує переорієнтацію освітньої політики з директивно регламентованої моделі організації навчання на

модель співвідповідальності, у межах якої всі учасники освітнього процесу залучаються до спільного планування, реалізації та оцінювання освітніх результатів.

Водночас зазначений закон не лише декларує розширення прав учасників освітнього процесу, а й чітко визначає їхні обов'язки, зокрема покладає на педагогічних працівників відповідальність за дотримання принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства у взаємодії з учнями та їхніми батьками. Це передбачає побудову освітніх відносин на засадах поваги до особистості дитини, урахування її освітніх потреб і можливостей, а також розвиток конструктивного діалогу та довіри між усіма суб'єктами освітнього процесу. Таким чином, педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти набуває чітко вираженого партнерського характеру, що є необхідною умовою реалізації сучасної освітньої парадигми.

Особливе місце в трансформації освітньої парадигми посідає Концепція Нової української школи [8], у якій педагогіка партнерства визначена як одна з ключових засад реформування шкільної освіти. При цьому партнерська взаємодія розглядається не як окрема педагогічна технологія, а як цілісна система освітніх відносин між учителем, учнем і батьками, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, відкритої комунікації та спільного ухвалення рішень.

У межах педагогіки партнерства учні, батьки та вчителі постають як добровільні та зацікавлені однодумці, об'єднані спільними освітніми цілями й ціннісними орієнтирами, рівноправні учасники освітнього процесу, відповідальні за його результати. За цих умов змінюється професійна роль учителя, який виступає не лише транслятором знань, але й фасилітатором навчальної діяльності, наставником і партнером у пізнавальному процесі, здатним організовувати навчання з урахуванням освітніх потреб і можливостей кожного здобувача освіти.

Компетентнісна спрямованість сучасної освіти безпосередньо пов'язана з рівнем сформованості партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Формування ключових компетентностей, задекларованих у Концепції Нової української школи, передбачає активну участь здобувачів освіти в організації та реалізації навчальної діяльності, розвиток умінь співпрацювати, приймати обґрунтовані рішення, здійснювати рефлексію та нести відповідальність за результати власного навчання. Якщо в межах традиційної освітньої моделі зазначені завдання реалізовувалися переважно фрагментарно та епізодично, то в умовах партнерської парадигми вони набувають системного характеру та стають органічною складовою цілісного освітнього процесу.

Порівняльний аналіз положень чинних нормативно-правових документів у сфері освіти дає підстави стверджувати, що партнерська взаємодія в сучасній освітній системі реалізується на двох взаємопов'язаних рівнях – мікрорівні та макрорівні (рис. 1).

На мікрорівні партнерство виявляється у безпосередній педагогічній взаємодії між учителем, учнем і батьками та охоплює педагогічні, психологічні й соціальні аспекти освітнього процесу, сприяючи формуванню позитивного освітнього середовища, підвищенню навчальної мотивації та розвитку соціальної активності здобувачів освіти. Водночас на макрорівні партнерська взаємодія набуває інституційного характеру та пов'язується з автономією закладів освіти, розширенням участі батьківської спільноти й громади в управлінні освітніми процесами. При цьому ефективність реалізації партнерства на обох рівнях значною мірою залежить від стійкості та прагнення до співпраці.

Рис. 1. Взаємозалежність рівнів партнерської взаємодії в освіті.

Окремої уваги заслуговує аналіз партнерської взаємодії в контексті автономії закладів освіти. Розширення управлінської та академічної автономії, передбачене нормативними документами, об'єктивно зумовлює потребу в налагодженні ефективних партнерських відносин між адміністрацією, педагогічним колективом, учнями та батьками. За відсутності такої взаємодії автономія може набувати формального характеру, не забезпечуючи підвищення якості освіти.

Багатовекторність партнерських зв'язків створює умови для формування відкритого освітнього середовища, здатного оперативно реагувати на суспільні виклики та потреби здобувачів освіти.

Однак у межах сучасної освітньої парадигми й досі зберігається низка педагогічних чинників, які ускладнюють і знижують рівень партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу. До таких чинників належать домінування авторитарних педагогічних установок, недостатній рівень сформованості культури діалогу та співпраці, а також обмежений досвід налагодження конструктивної взаємодії з батьківською спільнотою. Наявність окреслених проблем засвідчує, що ефективна модернізація освіти потребує не лише декларування та теоретичного осмислення педагогічних нововведень, а й їх послідовної практичної реалізації у щоденній освітній діяльності.

Висновки. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що трансформація освітньої парадигми в Україні має чітко виражену партнерську спрямованість і ґрунтується на переосмисленні характеру взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Аналіз нормативно-правових документів і наукових підходів засвідчує, що партнерська взаємодія є не вторинним елементом освітніх змін, а необхідною умовою ефективної реалізації Концепції Нової української школи. Саме розвиток педагогіки партнерства забезпечує перехід від декларативного проголошення реформ до їх реального втілення в освітній практиці, сприяючи підвищенню якості освіти та формуванню особистості, здатної до відповідальної участі в суспільному житті.

Література:

1. Барчій М. С., Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія. 2024. Вип. 2. С. 5-8.

2. Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. Inclusion and Diversity. 2024. Вип. 3. С. 15–19.

3. Клочко А. О. Сутність партнерської взаємодії в управлінській діяльності менеджерів освітніх організацій. Габітус. 2022. Вип. 35. С. 191–195.

4. Ковальчук В. Формування в майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. Нові технології навчання. 2025. № 99. С. 105–115. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.11

5. Лесик А. С., Попова О. І., Коваль К. В. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. Перспективи та інновації науки. № 6 (40). 2024. С. 245–253.

6. Мокляк В., Тарєлко С. Поняття та зміст освітньої парадигми. Педагогічні науки. 2023. № 81. С. 148-154.

7. Нікітенко В. О., Метеленко Н. Г., Воронкова В. Г., Васильчук Г. М. Концепція трансформації освітньої парадигми, орієнтованої на потреби та освіту «впродовж всього життя». Humanities Studies. 2023. № 14 (91). С. 93–101.

8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016, 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 12.01.2026).

9. Онаць О. Суб'єктивна партнерська взаємодія у реалізації державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти як інновація. Проблеми сучасного підручника. 2023. Вип. 31. С. 117–130.

10. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 12.01.2026).

11. Про повну загальну середню освіту : Закон України № 463-IX від 25.12.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 12.01.2026).

12. Стешиц І. В. Психологічний аспект педагогічного партнерства в контексті Нової української школи. Габітус. 2023. Вип. 49. С. 211–217.

13. Фуркало В. С., Фуркало В. І. Методологічні засади розвитку та становлення освітньої парадигми в контексті сучасних євроінтеграційних трансформацій. Культурологічний альманах. 2024. Вип. 2(10). С. 306–312.

References:

1. Barchii, M. S., & Voronova, O. Yu. (2024). Partnerska pedahohichna vzaiemodiia v umovakh voiennoho stanu [Partnership pedagogical interaction under martial law]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia Psykholohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Psychology Series, 2, 5–8 [in Ukrainian].

2. Buiniak, M. H. (2024). Teoretychni zasady partnerskoi vzaiemodii fakhivtsiv v inkliuzyvnomu navchanni [Theoretical foundations of partnership interaction of specialists in inclusive education]. Inclusion and Diversity, 3, 15–19 [in Ukrainian].

3. Klochko, A. O. (2022). Sutnist partnerskoi vzaiemodii v upravlinskii diialnosti menedzheriv osvitnikh orhanizatsii [The essence of partnership interaction in the managerial activity of educational organization managers]. Habitus, 35, 191–195 [in Ukrainian].

4. Kovalchuk, V. (2025). Formuvannia v maibutnikh uchyteliv kompetentnosti pedahohichnoho partnerstva [Formation of pedagogical partnership competence in future teachers]. Novi tekhnolohii navchannia – New Learning Technologies, 99, 105–115 [in Ukr].

5. Lesyk, A. S., Popova, O. I., & Koval, K. V. (2024). Orhanizatsiia bezpechnoho osvitnoho prostoru v pochatkovii shkoli v umovakh voiennoho stanu: tendentsii ta perspektyvy rozvytku [Organization of a safe educational environment in primary school under martial law: trends and development prospects]. Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science, 6(40), 245–253 [in Ukrainian].

6. Mokliak, V., & Tarielko, S. (2023). Poniattia ta zmist osvitnoi paradyhmy [Concept and content of the educational paradigm]. Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences, 81, 148–154 [in Ukrainian].

7. Nikitenko, V.O., Metelenko, N.H., Voronkova, V.H., & Vasylchuk, H.M. (2023). Kontseptsiia transformatsii osvitnoi paradyhmy, oriientovanoi na potreby ta osvitu "vprodovzh usoho zhyttia" [The concept of transformation of the educational paradigm oriented to needs and lifelong learning]. Humanities Studies, 14(91), 93–101 [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual foundations of secondary school reform]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine.

9. Onats, O. (2023). Sub'iektyvna partnerska vzaiemodiia u realizatsii derzhavno-hromadskoho upravlinnia zakladamy zahalnoi serednoi osvity yak innovatsiia [Subjective partnership interaction in the implementation of state-public governance of general secondary education institutions as an innovation]. Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the Modern Textbook, 31, 117–130 [in Ukrainian].

10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy pryiniatyi 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII [Law of Ukraine on Education from September 5, 2017, № 2145-VIII]. (2017). Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved January 12, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

11. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy pryiniatyi 16 sichnia 2020 roku № 463-IX [Law of Ukraine on Complete General Secondary Education from January 16, 2020, № 463-IX]. (2020). Verkhovna Rada Ukrainy. Retrieved January 12, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text [in Ukrainian].

12. Steshyts, I. V. (2023). Psykholohichnyi aspekt pedahohichnoho partnerstva v konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Psychological aspect of pedagogical partnership in the context of the New Ukrainian School]. Habitus, 49, 211–217 [in Ukrainian].

13. Furkalo, V. S., & Furkalo, V. I. (2024). Metodolohichni zasady rozvytku ta stanovlennia osvitnoi paradyhmy v konteksti suchasnykh yevrointehratsiinykh transformatsii [Methodological foundations of the development and formation of the educational paradigm in the context of modern European integration transformations]. Kulturolohichnyi almanakh – Culturological Almanac, 2(10), 306–312 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК: 373.5:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2266-2282

Литвинов Андрій Сергійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0002-7914-9857

Безкоровайний Іван Вікторович здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0009-0003-3160-5360

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз дидактичного потенціалу цифрових освітніх платформ і онлайн-інструментів у контексті активізації пізнавального інтересу учнів закладів загальної середньої освіти. Цифрові інструменти розглядаються не як допоміжний компонент навчання, а як повноцінна складова сучасного освітнього середовища, здатна забезпечувати активну взаємодію учнів із навчальним контентом і підтримувати внутрішню навчальну мотивацію.

У роботі охарактеризовано можливості використання цифрових сервісів різного функціонального призначення, зокрема інструментів візуалізації, конструкторів інтерактивних вправ, платформ для спільної роботи, засобів аудіальної підтримки та цифрового оцінювання, які застосовуються в освітній практиці закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що інтеграція таких сервісів у навчальний процес створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів, розвитку пізнавальної самостійності, формування навичок співпраці, рефлексії та усвідомленого ставлення до результатів власного навчання. Показано, що інтерактивність, мультимодальність подання інформації, можливість індивідуалізації навчальних завдань і надання миттєвого зворотного зв'язку виступають ключовими чинниками підтримки стійкого пізнавального інтересу та позитивної навчальної мотивації.

Окрему увагу приділено методичному аспекту ефективного використання цифрових інструментів у закладах загальної середньої освіти.

Наголошено на значущості цілеспрямованого добору цифрових сервісів відповідно до навчальних цілей і змісту освіти, поетапності їх упровадження, системного педагогічного супроводу діяльності учнів у цифровому середовищі, а також формування цифрової й інформаційної культури здобувачів освіти. Доведено, що методично обґрунтована інтеграція цифрових платформ в освітній процес сприяє створенню сучасного освітнього середовища, орієнтованого на активізацію пізнавального інтересу, розвиток навчальної автономії та формування ключових компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: цифрові освітні інструменти, цифрові платформи, пізнавальний інтерес, заклади загальної середньої освіти, цифрове освітнє середовище, інтерактивне навчання, діяльнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання, формувальне оцінювання.

Lytvynov Andrii PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodics of Primary Education Chair, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hluhiv, https://orcid.org/0000-0002-7914-9857

Beskorovaynyi Ivan applicant for education of the first (bachelor's) level of higher education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv

DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a thorough analysis of the didactic potential of digital educational platforms and online tools in the context of activating the cognitive interest of students of general secondary education institutions. Digital tools are considered not as an auxiliary component of learning, but as a full-fledged component of the modern educational environment, capable of ensuring active interaction of students with educational content and maintaining internal educational motivation.

The paper describes the possibilities of using digital services for various functional purposes, in particular visualization tools, interactive exercise designers, collaborative platforms, audio support and digital assessment, which are used in the educational practice of general secondary education institutions. It is substantiated that the integration of such services into the educational process creates conditions for active cognitive activity of students, the development of

cognitive independence, the formation of skills of cooperation, reflection and conscious attitude to the results of their own learning. It is shown that interactivity, multimodality of information presentation, the possibility of individualization of educational tasks and the provision of instant feedback are key factors in maintaining stable cognitive interest and positive educational motivation.

Special attention is paid to the methodological aspect of the effective use of digital tools in general secondary education institutions. The importance of purposeful selection of digital services in accordance with the educational goals and content of education, the phased implementation of them, systematic pedagogical support of students' activities in the digital environment, as well as the formation of digital and information culture of students is emphasized. It has been proved that the methodologically grounded integration of digital platforms into the educational process contributes to the creation of a modern educational environment focused on the activation of cognitive interest, the development of educational autonomy and the formation of key competencies of students of general secondary education institutions.

Keywords: digital educational tools, digital platforms, cognitive interest, general secondary education institutions, digital educational environment, interactive learning, activity approach, person-centered learning, formative assessment.

Постановка проблеми. Сучасна система загальної середньої освіти функціонує в умовах стрімких соціокультурних і технологічних змін, зумовлених активним розвитком цифрового суспільства. Цифровізація освітнього простору трансформує не лише зміст навчання, а й способи взаємодії учасників освітнього процесу, характер навчальної діяльності та вимоги до якості освіти.

У цих умовах особливого значення набуває проблема підтримки й розвитку пізнавального інтересу учнів як ключової передумови їх активної залученості до навчання та формування внутрішньої мотивації до здобуття знань.

Зміна інформаційного середовища, у якому зростають сучасні учні, зумовлює переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу. Учні щоденно взаємодіють із цифровими технологіями, звикають до візуально насиченого, інтерактивного та динамічного контенту, що впливає на особливості сприйняття інформації, концентрацію уваги та навчальні очікування. У зв’язку з цим традиційні форми подання навчального матеріалу не завжди забезпечують належний рівень зацікавленості та пізнавальної активності здобувачів освіти, що актуалізує потребу в пошуку нових дидактичних рішень.

Використання цифрових платформ та інструментів у закладах загальної середньої освіти відкриває нові можливості для активізації пізнавального інтересу учнів. Інтерактивні освітні ресурси, мультимедійні матеріали, онлайн-завдання та сервіси для спільної роботи дозволяють організовувати навчальний процес у більш гнучкому та варіативному форматі, орієнтованому на діяльнісну участь учнів. Завдяки цифровим інструментам здобувачі освіти отримують змогу не лише сприймати навчальну інформацію, а й активно взаємодіяти з нею, виконувати практичні завдання, експериментувати, співпрацювати та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання цифрових інструментів та електронно-освітніх ресурсів у закладах загальної середньої освіти активно досліджується в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні засади формування пізнавального інтересу, розвитку навчальної мотивації та активізації пізнавальної діяльності учнів розкрито в дослідженнях Бібік Н. М., Козловської І. М., Лисенко Н. В., Мар'яненко Л. В., Богуславської В. В., Заброцького М. М., у яких наголошується на ролі діяльнісних і особистісно орієнтованих підходів у сучасному освітньому процесі. Методологічні та дидактичні аспекти інтеграції цифрових технологій і електронно-освітніх ресурсів у навчання висвітлено в працях Арістової Н. О., Ноздрової О. П., Онопрійчука М. А., Порядченко Л. А., Попеска А. П., Савчина М. В., Сільвейстра А. М., Станчик В. В., Трубенка І. А., Успенської О. В., Мельника А. І., які обґрунтовують потенціал цифрових платформ як засобу підвищення гнучкості навчання, індивідуалізації освітнього процесу та зростання навчальної мотивації. Аналіз наукових публікацій засвідчує, що використання цифрових інструментів як засобу активізації пізнавального інтересу сприяє підвищенню зацікавленості учнів у навчальній діяльності та забезпечує глибше залучення їх до освітнього процесу.

Мета статті – здійснити аналіз дидактичного потенціалу використання цифрових платформ та інструментів у закладах загальної середньої освіти як засобу активізації пізнавального інтересу учнів.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освітнього простору зумовлює істотні зміни в організації навчального процесу закладів загальної середньої освіти, що стосуються не лише оновлення навчального контенту, а й переосмислення ролі вчителя, способів подання інформації та характеру пізнавальної діяльності учнів. Сьогодні здобувачі освіти живуть в умовах постійної взаємодії з цифровими технологіями, що визначає їхні когнітивні очікування, стиль навчання та рівень залученості до освітнього процесу. За таких умов традиційні форми навчальної діяльності, побудовані

переважно на репродуктивному відтворенні знань, дедалі частіше виявляються недостатніми для підтримки стійкого пізнавального інтересу та внутрішньої навчальної мотивації. Це актуалізує потребу в педагогічно виваженому використанні цифрових інструментів, здатних забезпечити активну взаємодію учнів із навчальним матеріалом і сприяти переходу від пасивного засвоєння інформації до осмисленої пізнавальної діяльності.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що цифрові платформи та онлайн-сервіси доцільно розглядати не як допоміжний компонент освітнього процесу, а як повноцінний елемент сучасного освітнього середовища, який розширює дидактичні можливості вчителя та дозволяє гнучко адаптувати навчальні завдання до освітніх потреб учнів [6]. Однією з ключових характеристик таких інструментів є інтерактивність, що забезпечує постійну участь здобувачів освіти в навчальному процесі та створює умови для активного залучення до пізнавальної діяльності. На відміну від традиційних форм подання навчального матеріалу, цифрові сервіси передбачають не лише сприйняття інформації, а й виконання дій, ухвалення рішень, аналіз результатів і рефлексію власної навчальної діяльності, що позитивно впливає на формування внутрішньої мотивації та підтримку інтересу до навчання [6, с. 1308]. Вагомим чинником активізації пізнавального інтересу в цифровому освітньому середовищі є використання інструментів візуалізації та мультимедійного представлення навчального матеріалу. Поєднання текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації дозволяє враховувати різні канали сприйняття та сприяє кращому розумінню навчального змісту, особливо у випадках роботи зі складними або абстрактними поняттями. У цьому контексті значного поширення в освітній практиці набули сервіси Canva та Genially, які поєднують візуальну привабливість із можливістю активної взаємодії з навчальним матеріалом.

Canva використовується як універсальний інструмент створення мультимедійного контенту та дозволяє готувати презентації, інфографіку, постери, навчальні проєкти й інші візуальні матеріали, що застосовуються як учителем, так і учнями. Її дидактична цінність полягає не лише у спрощенні процесу візуалізації навчальної інформації, а й у залученні здобувачів освіти до активної творчої діяльності. Під час створення власних візуальних продуктів учні здійснюють відбір і структурування інформації, визначають ключові смисли та встановлюють логічні зв’язки між елементами навчального матеріалу, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності, критичного мислення та навичок роботи з інформацією [7]. Така діяльність перетворює процес навчання на осмислену пізнавальну практику, у межах якої візуалізація виступає не ілюстрацією, а інструментом конструювання знань.

Інший підхід до організації навчальної діяльності реалізується за допомогою сервісу Genially, який вирізняється високим рівнем інтерактивності та наявністю ігрових і сценарних механік. На відміну від статичних презентацій, матеріали, створені в цьому середовищі, передбачають активну взаємодію учнів із навчальним контентом через переходи між елементами, виконання вбудованих завдань, участь у квестах або навчальних сценаріях типу «кімната-втеча». Такий формат роботи сприяє підтримці стійкого інтересу до навчальної діяльності, оскільки поєднує пізнавальні завдання з елементами дослідження, проблемного пошуку та гри [9]. Крім того, використання Genially створює передумови для організації групової роботи, у межах якої учні навчаються співпрацювати, узгоджувати дії та досягати спільного результату.

Окрему групу цифрових інструментів, що мають виразний дидактичний потенціал у контексті активізації пізнавальної діяльності учнів, становлять конструктори інтерактивних вправ, зокрема Wordwall і LearningApps. Їх використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти відкриває широкі можливості для моделювання навчальних ситуацій різного рівня складності та організації діяльнісно орієнтованого навчання. Зазначені сервіси дозволяють учителеві створювати власний дидактичний контент, оперативно змінювати параметри завдань, адаптувати їх до теми уроку, рівня підготовки класу та індивідуальних освітніх потреб учнів. На відміну від традиційних письмових або усних форм контролю, інтерактивні вправи передбачають активну взаємодію з навчальним матеріалом і створюють умови для залучення учнів до процесу виконання завдань через елементи гри, змагальності та самостійного вибору дій [5;4].

Wordwall функціонує як універсальний конструктор дидактичних завдань, що підтримує різні формати вправ, зокрема встановлення відповідностей, упорядкування елементів, вибір правильної відповіді, заповнення пропусків та інші види інтерактивної діяльності. Його дидактична цінність полягає в поєднанні простоти створення завдань із можливістю їх багаторазового використання та модифікації. Учитель може швидко адаптувати вже створену вправу до нових навчальних умов, змінюючи зміст або рівень складності, що сприяє гнучкості організації освітнього процесу. Водночас автоматизована перевірка результатів забезпечує миттєвий зворотний зв’язок для учнів і дозволяє вчителеві оперативно оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу. Такий підхід посилює формувальну функцію оцінювання та сприяє розвитку навичок самоконтролю й усвідомленого ставлення до власної навчальної діяльності [5].

LearningApps, у свою чергу, орієнтований на створення інтерактивних навчальних модулів і дидактичних ігор, що можуть використовуватися як

для індивідуальної, так і для групової роботи. Широкий спектр шаблонів вправ дозволяє реалізовувати різні дидактичні цілі, зокрема актуалізацію опорних знань, закріплення нового матеріалу, узагальнення та систематизацію навчальної інформації. Особливістю цього сервісу є можливість організації поетапного виконання завдань, що сприяє формуванню логіки навчальної діяльності та підтримці пізнавального інтересу протягом усього уроку. Використання LearningApps стимулює учнів до активних дій, аналізу інформації та прийняття рішень, що відповідає засадам діяльнісного підходу та сприяє розвитку пізнавальної самостійності [4].

Важливо зазначити, що дидактичний потенціал конструкторів інтерактивних вправ не обмежується лише функцією перевірки знань. За умови методично виваженого використання вони інтегруються в структуру уроку як засіб організації навчальної взаємодії, стимулюють позитивну навчальну мотивацію та підтримують інтерес учнів до виконання навчальних завдань. Змагальний елемент, притаманний багатьом форматам вправ, у поєднанні з миттєвим зворотним зв'язком створює емоційно насичене навчальне середовище, у межах якого учні сприймають навчальну діяльність як змістовну та значущу. Водночас учитель зберігає можливість контролювати освітній процес і спрямовувати пізнавальну активність учнів відповідно до поставлених дидактичних цілей.

Важливою характеристикою цифрового освітнього середовища є можливість індивідуалізації навчального процесу та врахування різних когнітивних стилів і темпів навчання учнів. Сучасні цифрові інструменти дозволяють адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних освітніх потреб, забезпечуючи при цьому збереження цілісності змісту навчання. Індивідуалізація в цифровому середовищі реалізується не лише через добір завдань різного рівня складності, а й через варіативність форм подання інформації та можливість самостійного вибору послідовності її опрацювання. Такий підхід створює умови для підтримки стійкого пізнавального інтересу, оскільки учні залучаються до навчальної діяльності у власному темпі та в комфортному для себе режимі.

Суттєвий дидактичний потенціал у цьому контексті мають інструменти інтерактивної візуалізації, зокрема Thinglink і Flippity, які дозволяють поєднувати різні канали сприйняття навчальної інформації та забезпечують активну взаємодію з навчальним контентом. Thinglink надає можливість створювати інтерактивні зображення з активними маркерами, що містять текстові пояснення, аудіо- та відеофрагменти, гіперпосилання або додаткові навчальні матеріали. Такий формат подання інформації сприяє поетапному опрацюванню навчального матеріалу та дозволяє учням самостійно визначати послідовність ознайомлення зі змістом, що є важливим чинником

розвитку навчальної автономії [16]. Інтерактивні зображення особливо ефективні під час вивчення складних тем, оскільки поєднання візуальних, текстових і аудіальних елементів знижує когнітивне навантаження та сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу.

Flippity, що функціонує на основі Google Sheets, орієнтований на створення інтерактивних карток, ігор і навчальних вправ різного рівня складності, які можуть використовуватися як для індивідуальної, так і для групової роботи. Його дидактична цінність полягає у гнучкості налаштувань і можливості швидкої адаптації завдань відповідно до рівня підготовки учнів. Використання Flippity дозволяє організовувати навчальну діяльність у форматі багаторазового опрацювання навчального матеріалу, що сприяє формуванню стійких знань і навичок. Крім того, інтерактивний характер завдань підтримує пізнавальну активність учнів і сприяє розвитку навичок самоконтролю та самооцінювання, оскільки учні мають змогу одразу оцінювати правильність виконаних дій і коригувати власну навчальну стратегію [8].

Поєднання інструментів інтерактивної візуалізації з іншими цифровими сервісами створює умови для комплексного впливу на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Використання таких інструментів у структурі уроку дозволяє вчителеві варіювати способи подання навчального матеріалу, забезпечувати поступовий перехід від ознайомлення до практичного застосування знань і підтримувати інтерес учнів протягом усього навчального заняття. За умови методично обґрунтованої інтеграції інтерактивна візуалізація перестає бути лише ілюстративним компонентом і набуває функції активного дидактичного засобу, що сприяє осмисленому засвоєнню навчального змісту та розвитку навчальної самостійності.

Вагоме місце в структурі цифрового освітнього середовища посідають інструменти, спрямовані на розвиток аудіального сприйняття, мовленнєвої активності та формування навичок усвідомленої рефлексії навчальної діяльності. Їх використання є особливо значущим у контексті активізації пізнавального інтересу, оскільки залучає учнів до активної роботи з усним мовленням, сприяє розвитку комунікативних умінь і формує відповідальне ставлення до результатів власної навчальної діяльності. Сервіси Vocaroo та Read&Write створюють умови для цілеспрямованої роботи з аудіоматеріалами, вимовою та інтонаційною виразністю, а також забезпечують додаткову підтримку учнів у процесі опрацювання навчального контенту.

Vocaroo функціонує як простий і доступний інструмент для запису та відтворення голосових повідомлень, що може використовуватися в освітньому процесі для організації усних відповідей, коментарів до виконаних завдань або взаємооцінювання між учнями. Дидактична цінність цього

сервісу полягає в можливості багаторазового прослуховування власного мовлення, що сприяє розвитку рефлексивних умінь і формуванню навичок самокорекції. Учні отримують змогу аналізувати власну вимову, темп мовлення та інтонацію, порівнювати результати з навчальними зразками й поступово вдосконалювати комунікативні навички [17]. Такий формат роботи позитивно впливає на рівень навчальної впевненості та знижує страх помилки, оскільки процес навчання відбувається в індивідуальному темпі та без жорсткого часового обмеження.

Read&Write, у свою чергу, орієнтований на підтримку процесів читання та письма за рахунок функцій озвучування тексту, підсвічування слів, словникових підказок і перекладу. Застосування цього інструменту є доцільним у роботі з учнями, які мають труднощі зі сприйняттям письмової інформації або потребують додаткового супроводу під час роботи з текстами. Read&Write сприяє реалізації принципів універсального дизайну навчання, оскільки дозволяє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних освітніх потреб учнів і створює умови для інклюзивного освітнього середовища [15].

Поєднання візуальної та аудіальної підтримки знижує когнітивне навантаження та сприяє глибшому осмисленню навчального змісту, що позитивно впливає на підтримку пізнавального інтересу.

Не менш важливим напрямом цифровізації освітнього процесу є використання цифрових інструментів для перевірки знань і моніторингу навчальних досягнень учнів. Сьогодні заклади загальної середньої освіти дедалі ширше застосовуються платформи Google Forms, Microsoft Forms, Quizizz та Kahoot!, які дозволяють організовувати різнорівневе оцінювання, забезпечувати оперативний зворотний зв’язок і здійснювати аналітичну обробку результатів навчальної діяльності [10; 12]. Автоматизація процесів перевірки зменшує навантаження на вчителя, водночас підвищуючи прозорість і об’єктивність оцінювання, що є важливою умовою формування довіри учнів до результатів навчальної діяльності. Особливу дидактичну цінність у цьому контексті мають аналітичні звіти, які дозволяють учителеві бачити не лише загальний рівень успішності класу, а й типові помилки, проблемні теми та динаміку засвоєння навчального матеріалу, що створює підґрунтя для своєчасного коригування змісту й методів навчання. Для учнів миттєвий зворотний зв’язок виступає важливим мотиваційним чинником, оскільки сприяє усвідомленню власного прогресу, оцінці результативності докладених зусиль і визначенню напрямів подальшої роботи. Таким чином, оцінювання в цифровому середовищі набуває формувального характеру та стає складовою навчального процесу, а не лише інструментом контролю.

Показовим прикладом цифрового інструменту, орієнтованого на формувальне оцінювання та активізацію пізнавальної діяльності, є сервіс Kahoot!, який поєднує елементи гейміфікації з можливостями швидкого аналізу відповідей учнів. Інтерактивні вікторини дозволяють учителеві в режимі реального часу отримувати узагальнену картину засвоєння навчального матеріалу, а учням – бачити власні результати та співвідносити їх з навчальними очікуваннями. Дидактична цінність такого підходу полягає не лише у підвищенні емоційної залученості, а й у створенні умов для рефлексії та самокорекції навчальної діяльності [1].

Інший підхід до організації формувального оцінювання реалізує платформа Quizlet, орієнтована передусім на індивідуальну роботу з навчальним матеріалом. Її інструментарій дає змогу багаторазово опрацьовувати нові поняття у різних форматах, що сприяє глибшому засвоєнню інформації та формуванню стійких когнітивних зв'язків. Можливість працювати у власному темпі відповідає принципам персоналізації навчання та підтримує пізнавальний інтерес учнів за рахунок уникнення перевантаження або втрати мотивації [3, с. 120].

Важливим складником цифрового освітнього середовища є інструменти, орієнтовані на організацію колективної навчальної взаємодії та спільної діяльності учнів. У контексті компетентнісного підходу саме такі форми роботи набувають особливої значущості, оскільки сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці, відповідальності за спільний результат і здатності до узгодження різних позицій у процесі навчання. Цифрові платформи Padlet, Jamboard, Google Docs і Google Classroom створюють умови для організації інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу та дозволяють перенести акцент з індивідуального виконання завдань на колективне осмислення навчального змісту [11; 13; 18]. Padlet функціонує як віртуальний простір для спільної роботи, у межах якого учні можуть розміщувати тексти, зображення, посилання, аудіо- та відеоматеріали, формуючи колективний продукт навчальної діяльності. Такий формат роботи сприяє залученню всіх учасників освітнього процесу, у тому числі тих учнів, які зазвичай демонструють нижчий рівень активності в умовах традиційного фронтального навчання.

Можливість працювати у цифровому середовищі в більш комфортному для себе форматі позитивно впливає на навчальну мотивацію та самооцінку учнів, а також створює відчуття причетності до спільної діяльності, що є важливим чинником підтримки пізнавального інтересу [13]. Для вчителя Padlet виступає інструментом оперативного моніторингу залученості учнів, оскільки дозволяє відстежувати активність кожного учасника та аналізувати якість виконаних завдань у режимі реального часу.

Jamboard, своєю чергою, орієнтований на швидку візуалізацію ідей і спільну роботу з короткими текстовими повідомленнями та графічними об'єктами. Його використання є доцільним під час організації мозкових штурмів, первинної актуалізації знань, узагальнення навчального матеріалу або колективного планування подальшої діяльності. Можливість одночасної роботи кількох учасників у режимі реального часу стимулює активну взаємодію між учнями та сприяє формуванню навичок співпраці, що відповідає засадам компетентнісного підходу в сучасній освіті [11]. У процесі такої діяльності учні навчаються аргументувати власну позицію, враховувати думки інших і досягати спільних рішень, що має важливе значення для розвитку соціальних і комунікативних компетентностей.

Google Docs і Google Classroom доповнюють зазначені сервіси, забезпечуючи структуровану організацію спільної навчальної діяльності та підтримку освітнього процесу в цілому. Google Docs дозволяє учням одночасно працювати над спільними текстами, проєктами або навчальними матеріалами, коментувати роботи одне одного та вносити правки в режимі реального часу. Така форма роботи сприяє розвитку навичок колективного планування, взаємооцінювання та рефлексії, а також формує відповідальне ставлення до спільного результату [18]. Google Classroom, у свою чергу, виконує функцію організаційного центру цифрового навчального середовища, забезпечуючи координацію навчальних завдань, комунікацію між учителем і учнями, збереження навчальних матеріалів і результатів діяльності. Поєднання цих інструментів дозволяє створити цілісне цифрове середовище, у межах якого колективна навчальна взаємодія стає системною складовою освітнього процесу.

Застосування інструментів спільної роботи має не лише дидактичний, а й виразний психолого-педагогічний ефект. Учні поступово опановують навички ефективної комунікації, вчаться слухати інших, аргументувати власну позицію та відповідально ставитися до виконання спільних завдань. Така діяльність сприяє формуванню позитивного навчального клімату в класі та підтримує пізнавальний інтерес за рахунок активної участі в колективному процесі пізнання. За умови методично виваженого використання інструменти спільної роботи інтегруються в структуру уроку без порушення його логіки та стають важливим засобом реалізації інтерактивного навчання в цифровому освітньому середовищі.

Ефективність використання цифрових платформ і онлайн-сервісів у закладах загальної середньої освіти значною мірою визначається тим, наскільки органічно вони інтегруються в сучасні методичні підходи до організації навчального процесу. Цифрові інструменти не можуть розглядатися як самодостатній чинник підвищення якості освіти, оскільки їхній

дидактичний потенціал реалізується лише за умови узгодженості з педагогічними цілями, змістом навчання та віковими особливостями здобувачів освіти. У цьому контексті особливого значення набуває діяльнісний підхід, який орієнтує навчальний процес на активну пізнавальну діяльність учнів, виконання практично значущих завдань і досягнення усвідомленого результату. Цифрові сервіси істотно розширюють можливості реалізації цього підходу, оскільки дозволяють організовувати навчальну діяльність у формі інтерактивних вправ, навчальних проєктів, дослідницьких завдань і групових сценаріїв.

Зокрема, використання платформ Wordwall і LearningApps створює умови для переходу від репродуктивних форм навчання до активних дій, пов'язаних з аналізом, класифікацією, узагальненням і застосуванням навчального матеріалу. Завдання на встановлення відповідностей, сортування, роботу з логічними парами або інтерактивними схемами спонукають учнів не лише відтворювати інформацію, а й осмислювати її структуру та взаємозв'язки між окремими елементами змісту [4; 5]. У процесі виконання таких завдань формується досвід самостійної пізнавальної діяльності, розвиваються навички планування власних дій і контролю результатів навчання, що є важливими складовими навчальної автономії.

Важливе місце в цифровому освітньому середовищі посідає ігровий підхід, який у сучасних умовах набуває нового дидактичного змісту. Гейміфікація навчання реалізується не як самоціль, а як засіб підтримки пізнавального інтересу, зниження навчальної тривожності та створення позитивного емоційного фону під час засвоєння навчального матеріалу. Платформи Kahoot!, Quizizz і Wordwall дозволяють організовувати навчальну діяльність у форматі інтерактивних ігор, у межах яких перевірка знань поєднується з елементами змагання, миттєвим зворотним зв'язком і візуалізацією результатів [1; 6]. Такий формат сприяє активному залученню учнів до навчальної діяльності, формує позитивне ставлення до оцінювання та підтримує мотивацію до подальшого навчання.

Особистісно орієнтований підхід у цифровому освітньому середовищі реалізується насамперед через можливості диференціації та індивідуалізації навчальних завдань. Сучасні цифрові платформи дозволяють враховувати індивідуальний темп навчання, рівень підготовки та пізнавальні інтереси учнів, що є важливою умовою формування внутрішньої мотивації. Сервіси Quizlet, LearningApps і Google Forms забезпечують можливість багаторазового виконання вправ, варіативність завдань і побудову індивідуальних навчальних маршрутів [2; 4; 10; 12]. За таких умов кожен учень має змогу працювати у власному темпі, усвідомлювати власний прогрес і відчувати успіх, що позитивно впливає на ставлення до навчальної діяльності.

Отже, методично виважене поєднання діяльнісного, ігрового, особистісно орієнтованого та інтерактивного підходів у цифровому освітньому середовищі створює умови для системної активізації пізнавального інтересу учнів. Цифрові платформи за таких умов виступають не епізодичним доповненням до традиційного навчання, а повноцінним компонентом сучасного освітнього процесу, здатним підтримувати навчальну мотивацію, розвивати пізнавальну самостійність і формувати ключові компетентності здобувачів загальної середньої освіти.

Педагогічна ефективність використання цифрових платформ і онлайн-сервісів у закладах загальної середньої освіти визначається не стільки різноманіттям застосованих інструментів, скільки якістю їх методичної інтеграції в освітній процес. За відсутності чітко окресленої дидактичної логіки навіть технологічно досконалі цифрові ресурси можуть втратити навчальну цінність і перетворитися на фрагментарні або формальні елементи уроку, що не забезпечують сталого розвитку пізнавального інтересу учнів. У цьому контексті ключовою методичною умовою є усвідомлене визначення навчальної мети та очікуваних результатів, відповідно до яких здійснюється добір цифрових інструментів. Цифрові сервіси мають використовуватися не за принципом популярності чи доступності, а як засоби розв'язання конкретних дидактичних завдань, пов'язаних з активізацією пізнавальної діяльності, формуванням навчальної автономії та розвитком ключових компетентностей [3; 6].

Важливим методичним чинником результативного використання цифрових інструментів є поетапність їх упровадження в освітній процес. На початкових етапах доцільно застосовувати сервіси з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом і чітко окресленим функціональним призначенням, зокрема Kahoot!, Wordwall, LearningApps або Google Forms, які дозволяють швидко організувати інтерактивну навчальну діяльність і забезпечити миттєвий зворотний зв'язок [1; 4; 10]. У міру зростання цифрової компетентності учасників освітнього процесу можливе поступове ускладнення навчальних завдань, розширення форматів роботи та залучення інструментів для проєктної, дослідницької й творчої діяльності, таких як Canva, Genially, Padlet. Така логіка впровадження цифрових ресурсів запобігає когнітивному перевантаженню учнів і сприяє формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності.

Не менш значущою методичною умовою є наявність системного педагогічного супроводу роботи учнів у цифровому середовищі. Використання електронних освітніх ресурсів не означає повної автономізації навчального процесу; навпаки, воно потребує активної ролі вчителя як організатора, консультанта та фасилітатора пізнавальної діяльності. Педагог має

спрямовувати роботу учнів, допомагати інтерпретувати результати цифрового оцінювання, аналізувати типові помилки, формувати навички рефлексії та відповідального ставлення до власного навчання [15; 18]. За відсутності такого супроводу цифрові інструменти ризикують втратити свій розвивальний потенціал і звестися до механічного виконання завдань без глибокого осмислення навчального змісту.

Окремої уваги потребує формування цифрової та інформаційної культури учнів у процесі роботи з онлайн-платформами. Цифрове освітнє середовище має сприяти розвитку вмінь критично оцінювати інформацію, дотримуватися принципів академічної доброчесності, відповідально використовувати цифрові ресурси та поважати результати колективної праці. Інструменти спільної роботи, зокрема Padlet, Jamboard, Google Docs і Google Classroom, створюють сприятливі умови для формування таких умінь за умови їх методично виваженого використання [11; 13]. У процесі колективної діяльності учні навчаються домовлятися, аргументувати власну позицію та брати відповідальність за спільний результат, що є важливою складовою розвитку соціальної та громадянської компетентностей.

Суттєвим чинником ефективної цифровізації освітнього процесу є рівень професійної готовності вчителя до використання цифрових інструментів. Методично обґрунтоване застосування онлайн-сервісів потребує не лише технічних навичок, а й здатності критично оцінювати дидактичні можливості цифрових ресурсів, адаптувати їх до конкретного навчального контексту та поєднувати з традиційними методами навчання. У зв’язку з цим особливої актуальності набувають програми підвищення кваліфікації, методичні семінари та професійні спільноти, орієнтовані на обмін практичним досвідом використання цифрових технологій у закладах загальної середньої освіти [18]. Саме системна методична підтримка педагогів є необхідною умовою сталого й результативного впровадження цифрових інструментів у навчальний процес.

Таким чином, ефективне використання цифрових платформ і сервісів у закладах загальної середньої освіти можливе лише за умови дотримання комплексу методичних вимог, що охоплюють цілеспрямований добір інструментів, поетапність їх упровадження, педагогічний супровід навчальної діяльності, формування цифрової культури учнів і належний рівень професійної підготовки вчителя. За таких умов цифрові технології виступають не зовнішнім доповненням до освітнього процесу, а органічною складовою сучасного освітнього середовища, спрямованою на активізацію пізнавального інтересу та забезпечення якісних освітніх результатів.

Висновки. Отже, використання цифрових платформ і інструментів у закладах загальної середньої освіти виступає важливим чинником

оновлення освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. За умови методично виваженого впровадження цифрові ресурси розширюють дидактичні можливості вчителя та створюють освітнє середовище, сприятливе для активізації пізнавального інтересу учнів, підвищення їх навчальної мотивації й залучення до різних форм пізнавальної діяльності. Аналіз можливостей сучасних цифрових сервісів показує, що інтерактивні платформи, інструменти візуалізації, сервіси спільної роботи та цифрового оцінювання дозволяють реалізовувати діяльнісний, ігровий, особистісно орієнтований і інтерактивний підходи до навчання, сприяючи розвитку навчальної самостійності, навичок співпраці, критичного мислення та відповідального ставлення учнів до результатів власного навчання.

Водночас ефективність використання цифрових платформ і сервісів у закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від методичної підготовленості педагога, його здатності інтегрувати цифрові інструменти відповідно до навчальних цілей, змісту освіти та вікових особливостей учнів, а також забезпечувати педагогічний супровід роботи в цифровому освітньому середовищі. Важливою перевагою цифрових інструментів є можливість індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням темпу навчання, рівня підготовки та пізнавальних потреб здобувачів освіти, що створює умови для формувального оцінювання та своєчасної корекції навчальної діяльності. Таким чином, методично обґрунтоване використання цифрових платформ і інструментів сприяє формуванню сучасного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток пізнавального інтересу, навчальної автономії та ключових компетентностей учнів, а подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз моделей інтеграції цифрових інструментів у різні освітні галузі та розроблення практично орієнтованих методичних рекомендацій для освітньої практики ЗЗСО.

Література

1. Гра «Kahoot!». URL: https://kahoot.it/ (дата звернення 12.04.2025 р.)
2. Гра «Quizlet». URL: https://quizlet.com/ua (дата звернення 03.08.2025 р.)
3. Гуліч О. О. Використання цифрових ресурсів при вивченні англійської мови. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали V Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції молодих учених*. Харків. 2023. С. 119-121.
4. Платформа LearningApps. URL:https://learningapps.org/ (дата звернення 04.08.2025 р.)
5. Платформа Wordwall. URL:https://wordwall.net/uk(дата звернення04.08.2025 р.)
6. Успенська О. В. Використання ігрового підходу на уроках іноземної мови як засіб розвитку обдарованих учнів. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: матеріали*. 2017. С. 1307-1312.

7. Цифровий інструмент «Canva». URL: https://www.canva.com/uk_ua/ (дата звернення 05.08.2025 р.)
8. Цифровий інструмент «Flippity». URL: https://www.flippity.net/ (дата звернення 08.08.2025 р.)
9. Цифровий інструмент «Genially». URL: https://genially.com/ (дата звернення 05.08.2025 р.)
10. Цифровий інструмент «Google Forms». URL: https://docs.google.com/forms/u/0/ (дата звернення 10.08.2025 р.)
11. Цифровий інструмент «Jamboard». URL: https://support.google.com/jamboard/answer/14084927 (дата звернення 08.08.2025 р.)
12. Цифровий інструмент «Microsoft Forms». URL: https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes (дата звернення 10.08.2025 р.)
13. Цифровий інструмент «Padlet». URL:https://padlet.com (дата звернення 08.08.2025 р.)
14. Цифровий інструмент «Piktochart». URL: https://piktochart.com/?nab=1 (дата звернення 08.08.2025 р.)
15. Цифровий інструмент «Read&Write». URL: https://www.texthelp.com/products/read-and-write-education/ (дата звернення 10.08.2025 р.)
16. Цифровий інструмент «Thinglink». URL: https://www.thinglink.com/ (дата звернення 08.08.2025 р.)
17. Цифровий інструмент «Vocaroo». URL: https://vocaroo.com/ (дата звернення 10.08.2025 р.)
18. Четверик В. К. Роль цифрових технологій у самостійному вивченні іноземної мови: переваги та недоліки. *Інформаційні технології в освіті та науці.* Мелітополь ; Запоріжжя: ФОП Однорог Т.В., 2023. Вип. 13. С. 419–424.

References

1. Hra «Kahoot!» [Game "Kahoot!"]. URL: https://kahoot.it/ [in Ukrainian].
2. Hra «Quizlet» [Game "Quizlet"]. URL: https://quizlet.com/ua [in Ukrainian].
3. Hulich, O. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh resursiv pry vyvchenni anhliiskoi movy [Using digital resources in learning English]. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfrovii shkoli: materialy V Vseukrainskoi (z mizhnarodnoiu uchastiu) naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh* [Innovative pedagogical technologies in a digital school: materials of the V All-Ukrainian (with international participation) scientific and practical conference of young scientists]. Kharkiv. p. 119-121 [in Ukrainian].
4. Platforma LearningApps [LearningApps platform]. URL: https://learningapps.org/ [in Ukrainian].
5. Platforma Wordwall [Wordwall platform]. URL: https://wordwall.net/uk [in Ukrainian].
6. Uspenska, O. (2017). Vykorystannia ihrovoho pidkhodu na urokakh inozemnoi movy yak zasib rozvytku obdarovanykh uchniv [Using a game approach in foreign language lessons as a means of developing gifted students]. *Ukrainske suspilstvo u perspektyvakh rozvytku: istorychnyi, sotsialno-politychnyi, osvitno-pedahohichnyi aspekty: materialy* [Ukrainian society in development prospects: historical, socio-political, educational and pedagogical aspects: materials]. p. 1307-1312. [in Ukrainian].
7. Tsyfrovyi instrument «Canva» [Digital tool "Canva"]. URL: https://www.canva.com/uk_ua/ [in Ukrainian].

8. Tsyfrovyi instrument «Flippity» [Digital tool "Flippity"]. URL: https://www .flippity.net/ [in Ukrainian].

9. Tsyfrovyi instrument «Genially» [Digital tool "Genially"]. URL: https://genially .com/ [in Ukrainian].

10. Tsyfrovyi instrument «Google Forms» [Google Forms digital tool]. URL: https://docs.google.com/forms/u/0/ [in Ukrainian].

11. Tsyfrovyi instrument «Jamboard». [Jamboard digital tool] URL: https://support. google.com/jamboard/answer/14084927 [in Ukrainian].

12. Tsyfrovyi instrument «Microsoft Forms» [Microsoft Forms digital tool]. URL: https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes [in Ukrainian].

13. Tsyfrovyi instrument «Padlet» [Padlet digital tool]. URL: https://padlet.com/ [in Ukrainian].

14. Tsyfrovyi instrument «Piktochart» [Piktochart digital tool]. URL: https:// piktochart.com/?nab=1 [in Ukrainian].

15. Tsyfrovyi instrument «Read&Write» [Digital tool "Read&Write"]. URL: https://www.texthelp.com/products/read-and-write-education/ [in Ukrainian].

16. Tsyfrovyi instrument «Thinglink» [Digital tool "Thinglink"]. URL: https://www. thinglink.com/ [in Ukrainian].

17. Tsyfrovyi instrument «Vocaroo» [Digital tool "Vocaroo"]. URL: https://vocaroo. com/ [in Ukrainian].

18. Chetveryk, V. (2023). Rol tsyfrovykh tekhnolohii u samostiinomu vyvchenni inozemnoi movy: perevahy ta nedoliky [The role of digital technologies in independent study of a foreign language: advantages and disadvantages]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti ta nautsi* [Information technologies in education and science]. Melitopol ; Zaporizhzhia : FOP Odnoroh T.V., 2023. №. 13. p. 419–424. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.126

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2283-2293

Логвиненко Вікторія Михайлівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-9273-1983

РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ У РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті досліджено саморефлексію викладача як важливий чинник розвитку культури академічної доброчесності у вищій освіті. Академічна доброчесність розглядається не лише як дотримання законодавчих норм таких як уникнення плагіату, забезпечення прозорого оцінювання та взяття на себе відповідальності за результати викладання та наукових досліджень, але й як формування моральної культури, що ґрунтується на цінностях, етичній усвідомленості та саморегуляції. Мета статті полягає у з'ясуванні ролі саморефлексії у розвитку культури академічної доброчесності викладача вищої школи та визначенні практичних інструментів, що сприяють формуванню рефлексивної й академічної культури педагога. Саморефлексія трактується як процес критичного осмислення власної педагогічної практики, оцінювання сильних і слабких сторін та визначення напрямів професійного розвитку. Вона виконує функцію внутрішнього контролю та моральної регуляції, сприяє чесності, справедливості й довірі у взаємодії зі здобувачами освіти.

До ефективних стратегій належать: ведення рефлексивного щоденника, використання відеорефлексії занять, складання портфоліо, застосування SWOT-аналізу та цифрових платформ. Ці інструменти не лише підвищують ефективність викладання, але й зміцнюють етичну основу освітньої діяльності, забезпечуючи прозорість і відповідальність в освітньому процесі. Зроблено висновок, що саморефлексія трансформує академічну доброчесність із зовнішньої вимоги у внутрішню цінність викладача, що гарантує сталість етичної культури у вищій школі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук ефективних підходів до інтеграції саморефлексії у щоденну професійну діяльність викладачів вищої школи, а також на організацію та проведення емпіричних досліджень щодо впливу саморефлексії на рівень академічної доброчесності викладачів та здобувачів освіти.

Ключові слова: саморефлексія викладача, академічна доброчесність, професійний розвиток, рефлексивна практика, педагогічна майстерність, освітній процес, академічна культура.

Lohvynenko Viktoriia Mykhailivna PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-9273-1983

THE ROLE OF SELF-REFLECTION IN DEVELOPING ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article explores teacher self-reflection as a significant factor in the development of academic integrity culture in higher education. Academic integrity is considered not only as compliance with legal requirements such as avoiding plagiarism, ensuring transparent assessment, and taking responsibility for teaching and research outcomes, but also as the cultivation of moral culture based on values, ethical awareness, and self-regulation. The purpose of the article is to clarify the role of teacher self-reflection in the development of academic integrity culture in higher education and to identify practical tools that contribute to the formation of reflective and academic culture. Self-reflection is presented as a process of critically analyzing one's teaching practices, assessing strengths and weaknesses, and identifying directions for professional growth. It functions as an internal mechanism of moral regulation, enabling educators to maintain honesty, fairness, and trust in academic interactions. Practical strategies such as keeping a reflective journal, using video-reflection, compiling a teaching portfolio, applying SWOT analysis, and employing digital platforms are emphasized as effective means of integrating reflection into daily professional practice. These tools not only enhance teaching effectiveness but also strengthen the ethical foundation of academic activity, ensuring transparency and accountability in the educational process. The findings demonstrate that self-reflection transforms academic integrity from an external requirement into an internalized personal value, thereby contributing to the sustainability of ethical culture in higher education. Future research may be directed towards identifying effective approaches to integrating self-reflection into the daily professional activities of higher education teachers, as well as organizing and conducting empirical studies on the impact of self-reflection on the level of academic integrity among teachers and students.

Keywords: teacher self-reflection, academic integrity, professional development, reflective practice, pedagogical mastery, educational process, academic culture.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти питання академічної доброчесності набуває особливої актуальності оскільки вона виступає фундаментальною цінністю освітнього процесу, що забезпечує довіру до результатів навчання, наукових досліджень та професійної діяльності викладачів. Академічна доброчесність охоплює не лише дотримання законодавчо закріплених вимог, як от уникнення плагіату, прозорість оцінювання, відповідальність за результати науково-педагогічної роботи тощо, але й формування такої моральної культури учасників освітнього процесу, яка б стримувала будь-які прояви недоброчесності. У такому розрізі питання доречно апелювати до концепції ноології особистості, розробленої Г. Васяновичем та В. Онищенком, що акцентує на духовно-аксіологічних вимірах розвитку людини, а становлення особистості неможливе без постійного самопізнання, критичного осмислення власних дій та орієнтації на цінності [1]. Відтак особливого значення набуває педагогічна саморефлексія, яка є внутрішнім механізмом усвідомлення власних дій, критичного аналізу й корекції педагогічної практики та підтримки принципів чесності, відповідальності, довіри в академічному середовищі. E. Petlák, спираючись на праці провідних науковців (H. Altrichter, P. Posch, R. Grüters, D. Schön, B. Muchacka, M. Kaleta-Witusiak, B. Walasek-Jarosz, A. Spalding, S. Rubin, T. Klemp та ін.), розглядає саморефлексію як процес осмислення власної викладацької діяльності. Цей феномен трактується як здатність дивитися на себе «ззовні», критично аналізувати власні думки, почуття й дії, оцінювати сильні та слабкі сторони та визначати «точки зростання». Названий вчений підкреслює, що саморефлексія означає не просте повернення до минулої педагогічної взаємодії, а її всебічне переосмислення з метою глибшого розуміння й навчання з досвіду, а рефлексивна практика у викладанні є одним з найважливіших джерел особистісного професійного розвитку та вдосконалення [2, с. 42]. Таким чином, саморефлексія постає як багатовимірний процес критичного осмислення власної педагогічної діяльності і спрямована на професійне зростання. Окрім цього, у контексті культури академічної доброчесності, вона стає інструментом внутрішнього контролю та моральної саморегуляції, допомагає усвідомлювати відповідальність за власні дії, уникати порушень доброчесності та формувати довіру до результатів освітньої діяльності. Отже, саморефлексія є не лише інструментом вдосконалення педагогічної майстерності, а й важливою складовою академічної культури викладача, що забезпечує цілісність і прозорість освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність академічного процесу можлива лише за умови глибокого усвідомлення та аналізу чинників, що на нього впливають. А. Литвин, розглядаючи теоретико-

методологічні засади педагогічних умов, виділяє особистісні (суб'єктні), які спрямовані на підвищення індивідуальних якостей і характеристик учасників освітньої взаємодії, зокрема умови розвитку особистості педагога, що передбачає рефлексивний підхід [3].

У сучасних дослідженнях, присвячених професійному розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, значна увага приділяється саморефлексії.

Так, S. Myllykoski-Laine, A. Parpala, T. Hailikari та L. Postareff доводять, що систематичне застосування саморефлексії сприяє підвищенню якості викладання, розвитку педагогічної усвідомленості та професійного благополуччя викладачів, а також дозволяє краще адаптувати методи навчання до потреб здобувачів освіти. Результати проведеного ними дослідження свідчать, що діалогічна рефлексія, ініційована індивідуальною саморефлексією з актуальних питань, має бути системно інтегрована у практики закладів вищої освіти, адже вона здатна підтримувати як окремих викладачів, так і професійні спільноти [4]. Власне цю думку, свого часу, обґрунтовували S. Kurtts та B. Levin, які стверджували, що індивідуальна саморефлексія та самостійне опрацювання зворотного зв'язку є недостатніми - необхідний обмін досвідом і обговорення з колегами [5].

У свою чергу, E. Petlák, спираючись на власні емпіричні дані, показує, що саморефлексія є важливим процесом у педагогічно-дидактичній діяльності. Вчений підкреслює, що педагоги часто здійснюють саморефлексію спонтанно, без чітких цілей чи стратегії, що знижує її ефективність. Він пропонує структурований підхід, який включає послідовність етапів: реальність (усвідомлення досвіду «тут і тепер»), рефлексія (аналіз досягнень і результатів), фактори (визначення чинників впливу), рішення (шляхи змін і очікувані результати), результат (новий досвід і трансформація установок) [2].

Науковці розробляють і обґрунтовують методи та інструменти для підтримка високоякісної педагогічної діяльності. A. Juma розглядає практичні стратегії та підходи для впровадження саморефлексії у щоденну практику викладачів (ведення щоденника, співпрацю з колегами, постановку цілей) [6]. A. Parpala та L. Postareff презентують інструмент HowUTeach – авторську анкету для самоаналізу викладачів вищої школи, яка дозволяє систематично оцінювати власні педагогічні практики та отримувати структурований зворотний зв'язок [7]. М. Бужанська обґрунтовує необхідність систематичного аналізу власної роботи педагогом та пропонує використовувати для цього SWOT-аналіз [8].

Окрім окреслених тенденцій у вивченні саморефлексії як інструменту вдосконалення педагогічної майстерності, варто відмітити, що і в

новочасних дослідженнях академічної доброчесності дедалі більше уваги приділяється ролі рефлексивних практик. Так, N. Dalal, пропонує рефлексивний підхід до подолання випадків академічної недоброчесності, зокрема плагіату. Хоча основний акцент зроблено на саморефлексії здобувачів освіти, вчений підкреслює, що ефективність такого підходу залежить від усвідомленості, емпатії та майстерності діалогу з боку викладача. Це свідчить про те, що саморефлексія викладача є необхідною умовою для формування культури академічної доброчесності: лише рефлексивний педагог здатний створити простір для глибинного внутрішнього навчання студента, а рефлексивні практики мають потенціал для внутрішніх змін, які призводять до оригінальної роботи [9]. У сою чергу О. Висоцька стверджує, що доброчесність ґрунтується на свідомій саморефлексії, яка є не лише індивідуальною роботою, а й важливим чинником формування культури доброчесності у закладі вищої освіти [10]. Подібні акценти простежуються й у публікації Л. Панченко та Н. Радіонової, де зазначається, що академічна доброчесність не може зводитися лише до зовнішнього контролю, а потребує внутрішнього осмислення, морального самовиховання та щоденної практики культурного зростання [11]. Таким чином, як зарубіжні, так і українські дослідження підтверджують: саморефлексія викладача є важливим чинником у формуванні культури академічної доброчесності.

Мета статті - з'ясувати роль саморефлексії у формуванні культури академічної доброчесності викладача вищої школи та окреслити практичні інструменти, які сприяють розвитку рефлексивної та академічної культури педагога.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому дискурсі щодо розвитку професійної культури викладачів закладів вищої освіти, значна увага приділяється питанням усвідомлення і своєчасного оцінювання власної педагогічної діяльності. Ці процеси концептуалізуються у науковій літературі через поняття «рефлексія» та «саморефлексія», зміст яких, певною мірою, є відмінним. Рефлексія є ширшим поняттям і ми схиляємося до визначення яке запропонували М. Роганова, С. Рашидова та М. Роганов: «готовність і здатність здійснювати свідомий аналіз будь-якої професійної проблеми; уміння вирішувати проблему, переводячи її у конструктивне завдання діяльності, яке є мотивованим та свідомо визначеним» [12, с. 146-147]. Натомість саморефлексія – це конкретизований різновид рефлексії, який акцентує на аналізі власних думок, почуттів і поведінки. Цей термін більшою мірою використовується в англомовних наукових джерелах [2, 4, 6, 7, 14].

Ведучи мову про саморефлексію як складову культури академічної доброчесності звернемося до C. Birmingham, яка зазначає, що досвід

педагогічної рефлексії узгоджується з класичною чеснотою «phronesis» (практична мудрість) над якою, свого часу, розмірковував Аристотель, і яка передбачає моральний і разом з тим звичний спосіб життєдіяльності, що інтегрує мислення, почуття, бажання, рішення та дії в єдине ціле; здатність приймати правильні рішення у конкретних життєвих і моральних ситуаціях. Такий підхід дозволяє розглядати рефлексію не лише як інтелектуальний процес, а як моральну практику, що формує професійну культуру викладача [13]. У цьому контексті саморефлексія стає складовою культури академічної доброчесності, адже саме моральна спрямованість рефлексивної діяльності забезпечує чесність, відповідальність та справедливість у педагогічній практиці.

Саморефлексія є важливим фактором у практичній діяльності педагога, який прагне підвищити свою ефективність, зміцнити взаємозв'язок ідеального та реального явищ. Вона, як зауважує V. Liaudanske, є необхідною умовою успішної діяльності педагога, оскільки лише той педагог, який має добре розвинені навички саморефлексії, може осягнути себе, як фахівця, що навчає інших і прагне вдосконалити свою діяльність, а також зрозуміти інших (їхню мотивацію, освітні потреби та проблеми) [14]. Саморефлексія дозволяє критично оцінювати не лише методи викладання, але й відповідність освітньої діяльності принципам академічної доброчесності.

Освітянин, який практикує саморефлексію, здатний виявляти потенційні ризики порушення етичних норм, своєчасно коригувати власні дії та формувати атмосферу довіри у взаємодії зі здобувачами освіти.

Викладач вищої школи несе морально-правову відповідальність за результати своєї діяльності [15, с. 28-31], що ґрунтується як на дотриманні законодавчих норм, так і етичних принципів педагогічної взаємодії. Тож саморефлексія охоплює усвідомлення принципів доброчесності, критичний аналіз власних знань і методів викладання, а також здатність оцінювати їх відповідність етичним стандартам. Це проявляється у відповідальному ставленні до використання джерел, прагненні до об'єктивності в оцінюванні та забезпеченні прозорості освітнього процесу.

Важливим є й уміння викладача контролювати власні емоційні реакції, зберігати врівноваженість у складних ситуаціях та уникати упередженості, що сприяє формуванню справедливих і довірливих взаємин із здобувачами освіти. Саморефлексія знаходить своє відображення у практичних діях: удосконаленні методів викладання, корекції форм оцінювання, впровадженні чітких і прозорих процедур, які дозволяють своєчасно виявляти та усувати можливі порушення доброчесності. Водночас вона формує внутрішню мотивацію дотримуватися принципів академічної доброчесності не лише як зовнішньої вимоги, а як особистої цінності, що

забезпечує сталість моральної культури та її інтеграцію у професійну діяльність.

Розвиток саморефлексії викладача потребує використання конкретних інструментів, які допомагають систематизувати цей процес та інтегрувати його у щоденну професійну діяльність. Це можуть бути як традиційні прийоми (ведення педагогічного щоденника, що дозволяє відстежувати динаміку професійного розвитку; відеорефлексія занять, записаних, до прикладу, на платформі Microsoft Teams, що дозволяє виявити хиби у проведенні заняття, оцінити використані методи, а також власну поведінку, рівень прозорості та справедливості у взаємодії із здобувачами; складання портфоліо викладача, що допомагає виявити сильні сторони, спланувати напрямки для вдосконалення, стимулює професійний розвиток загалом та ін.) так і сучасні цифрові платформи та аналітичні інструменти (HowU Teach, SWOT та ін.). В контексті формування культури академічної доброчесності зосередимо увагу на кількох дієвих методах, (втім вони не вичерпують увесь арсенал).

A. Juma розглядає ведення рефлексивного щоденника як одну з ключових стратегій розвитку саморефлексії педагога. Він підкреслює кілька важливих аспектів:

1) Документування досвіду. Щоденник створює простір для фіксації думок, спостережень та інсайтів щодо викладання. Це дозволяє педагогу не лише зберігати власні роздуми, а й повертатися до них у майбутньому, відстежуючи прогрес і зміни у професійній діяльності.

2) Структурованість рефлексії. Використання спеціальних запитань чи підказок («Що вдалося сьогодні?», «Які труднощі виникли?») допомагає спрямувати увагу на ключові моменти заняття та здійснити більш глибокий аналіз. Такий підхід дозволяє виявляти сильні сторони, слабкі місця та знаходити можливі рішення.

3) Метакогнітивна усвідомленість. Через щоденник педагоги розмірковують над власними мисленнєвими процесами, стратегіями прийняття рішень та методами навчання. Це сприяє формуванню здатності критично оцінювати власні дії та приймати більш обґрунтовані педагогічні рішення.

4) Професійне зростання. Регулярне ведення щоденника допомагає педагогам бачити закономірності у власній практиці, відстежувати розвиток компетентностей та планувати подальше вдосконалення [6].

Ведення щоденника забезпечує структуровану рамку для аналізу власної діяльності, сприяє розвитку метакогнітивної усвідомленості та дозволяє відстежувати професійний прогрес. Таким чином, щоденник виступає не лише інструментом самопізнання, а й засобом підвищення ефективності викладання та формування професійної ідентичності.

A. Parpala та L. Postareff пропонують використовувати HowUTeach, анкету, що розроблена для викладачів вищої освіти із відповідними вимірюваннями для навчальних процесів, досвіду автономії та підтримки колег, а також самоефективності та професійного вигорання [7, с. 63]. Структура HowUTeach передбачає кілька частин. Блок «Підходи до викладання» дозволяє оцінити, наскільки учасник опитування орієнтується на інтерактивність, рефлексивність, інформаційно-трансмісивний стиль чи організованість. Це дає змогу сформувати комплексне уявлення про педагогічні стратегії та їхній вплив на якість навчання. Блок 2 «Досвід робочого середовища та професійної спільноти» містить запитання пов'язані із автономією та підтримкою колег. Це дозволяє оцінити рівень свободи викладача у прийнятті рішень щодо змісту та методів навчання, а також ступінь підтримки з боку колег і академічної спільноти. Автономія позитивно впливає на мотивацію викладачів, а підтримуюче професійне середовище сприяє їхньому педагогічному розвитку. Іншим важливим компонентом опитувальника є блок 3 – «Самоефективність», де необхідно оцінити твердження за п'ятибальною шкалою, що дозволить визначити рівень впевненості у власних педагогічних навичках та здатності ефективно організовувати освітній процес. Для підтримки викладачів та їхнього викладання цей інструмент передбачає зворотний зв'язок за результатами опитувальника (counter feedback). Після заповнення анкети респонденти отримують інтерпретаційний ключ, який пояснює значення їхніх результатів. Це допомагає усвідомити сильні та слабкі сторони власної викладацької діяльності, а також отримати рекомендації щодо її вдосконалення. HowUTeach був апробований у кількох університетах, а результати підтвердили його валідність та практичну користь як у традиційному, так і в онлайн-навчанні [7].

М. Бужанська пропонує застосування SWOT-аналізу. Цей метод дозволяє структурувати проблемні ситуації, глибше усвідомити ресурси, що потребують розвитку, а також здійснювати моніторинг внутрішнього й зовнішнього освітнього середовища. Використання SWOT-аналізу забезпечує своєчасне виявлення нових можливостей, допомагає уникати потенційних ризиків і сприяє прийняттю обґрунтованих рішень щодо вдосконалення освітнього процесу. Така методика не обмежується функцією оцінювання, а стає інструментом стратегічного планування, який стимулює професійний саморозвиток викладача, формує його дослідницькі навички та сприяє утвердженню професійної ідентичності [8].

Отже, розглянуті теоретичні підходи та практичні інструменти демонструють, що саморефлексія викладача є не лише засобом удосконалення професійної діяльності, а й важливим чинником формування

культури академічної доброчесності. Вона поєднує інтелектуальний та моральний виміри педагогічної практики, забезпечує прозорість освітнього процесу та сприяє утвердженню етичних стандартів у взаємодії із здобувачами освіти. Саме тому, підсумовуючи викладене, варто окреслити ключові висновки дослідження.

Висновки. Саморефлексія викладача є важливим чинником розвитку академічної доброчесності у вищій школі, оскільки сприяє усвідомленню етичних принципів, формуванню внутрішньої відповідальності та довіри в освітньому середовищі. Вона виступає інструментом професійного вдосконалення та моральної саморегуляції, що забезпечує прозорість освітнього процесу та об'єктивність оцінювання. Практичні інструменти (рефлексивний щоденник, відеорефлексія занять, портфоліо викладача, SWOT-аналіз, цифрові платформи) допомагають систематизувати процес саморефлексії та інтегрувати його у щоденну діяльність викладача. Саморефлексія трансформує академічну доброчесність із зовнішньої вимоги у внутрішню цінність, що забезпечує сталість моральної культури та її інтеграцію у професійну практику.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук ефективних підходів до інтеграції саморефлексії у щоденну професійну діяльність викладачів вищої школи, а також на організацію та проведення емпіричних досліджень впливу саморефлексії на рівень академічної доброчесності викладачів та здобувачів освіти.

Література:

1. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. Ноологія особистості: навчальний посібник для студентів і викладачів Львів: Сполом, 2007. 217 с.

2. Petlák E. Self-reflection as basis of a teacher's work. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja. 2021. T. 36, № 3–4. P. 41–54

3. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практичний посібник. 3-є вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с.

4. Myllykoski-Laine S., Parpala A., Hailikari T., Postareff L. Using self-reflection to support higher education teaching. Reflective Practice. 2024. Vol. 25, No. 5. P. 589–604. DOI: https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2376784

5. Kurtts, S. A., Levin, B. B. Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. Teaching Education. 2000. Vol. 11, No. 3. P. 297–310. DOI: https://doi.org/10.1080/713698980

6. Juma, A. A. Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. International Journal of Science and Research Archive. 2024. Vol. 12, No 1. P. 2835–2844. DOI: https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.1.1113

7. Parpala A., Postareff L. Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 2021. Vol. 23, No. 4. P. 61–67. DOI: https://doi.org/10.54329/akakk.113327

8. Бужанська М. В. SWOT-аналіз – основа самооцінювання педагогічної діяльності. Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки, 2023, № 72, с. 22–30. DOI: https://doi.org/10.36477/2522-1205-2023-72-03

9. Dalal N. Responding to plagiarism using reflective means. International Journal for Educational Integrity. 2015. Vol. 11, No. 1. P. 4. DOI: 10.1007/s40979-015-0002-6

10. Висоцька О. Академічна доброчесність як форма соціального контролю: механізми та філософське підґрунтя. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія.Педагогіка. 2024. Т. 2, № 2. С. 9–18. DOI: 10.54891/2786-7013-2024-2-2

11. Панченко Л., Радіонова Н. Доброчесність у практиках освітньої життєтворчості. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2025. Т. 31, № 1. С. 155–165. DOI: 10.31874/2309-1606-2025-31-1-9

12. Роганова М. В., Рашидова С. С., Роганов М. М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2023, № 1(105), с. 141–151. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151

13. Birmingham C. Experiencing pedagogical reflection as the virtue phronesis. Reflective Practice, 2023, Vol. 24, No. 5, pp. 604–617. DOI: https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2212888

14. Liaudanske, Vilma. Self-reflection as a tool of professional identity formation of future pedagogues. Humanities Studies : Collection of Scientific Papers. 2021. Vol. 9(86). P. 91–100. doi: https://doi.org/10.26661/hst-2021-9-86-10

15. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Львів: Ліга-прес, 2000. 100 с.

References:

1. Vasyanovych, H. P., & Onyshchenko, V. D.. (2007). Noolohiia osobystosti [Noology of personality: a manual for students and teachers]. Lviv: Spolom [in Ukrainian]

2. Petlák, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(3–4), 41–54.

3. Lytvyn, A. V. (2022). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological foundations of the concept «pedagogical condition»] (3rd ed., rev.). Lviv: Lviv State University of Life Safety [in Ukrainian]

4. Myllykoski-Laine, S., Parpala, A., Hailikari, T., & Postareff, L. (2024). Using self-reflection to support higher education teaching. Reflective Practice, 25(5), 589–604. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2376784

5. Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. Teaching Education, 11(3), 297–310. https://doi.org/10.1080/713698980

6. Juma, A. A. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. International Journal of Science and Research Archive, 12(1), 2835–2844. https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.1.1113

7. Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 23(4), 61–67. https://doi.org/10.54329/akakk.113327

8. Buzhanska, M.V. (2023). SWOT-analiz – osnova samootsiniuvannia pedahohichnoi diialnosti [SWOT analysis – basis of self-assessment of pedagogical activity]. Visnyk

Lvivskoho Torhovelno-Ekonomichnoho Universytetu. Ekonomichni Nauky, (72), 22–30. https://doi.org/10.36477/2522-1205-2023-72-03 [in Ukrainian]

9. Dalal, N. (2015). Responding to plagiarism using reflective means. International Journal for Educational Integrity, 11(1), 4. https://doi.org/10.1007/s40979-015-0002-6

10. Vysotska, O. (2024). Akademichna dobrochesnist yak forma sotsialnoho kontroliu: mekhanizmy ta filosofske pidgruntia [Academic integrity as a form of social control: mechanisms and philosophical foundations]. Visnyk Dniprovskoi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia. Pedahohika, 2(2), 9–18. https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-2-2 [in Ukrainian]

11. Panchenko, L., & Radionova, N. (2025). Dobrochesnist u praktykakh osvitnoi zhyttietvorchosti [Integrity in the practices of educational life-creation]. Filosofiya Osvity. Philosophy of Education, 31(1), 155–165. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2025-31-1-9 [in Ukrainian]

12. Roganova, M.V., Rashidova, S.S., & Roganov, M.M. (2023). Profesiina refleksiia vykladacha zakladu vyshchoi osvity yak umova yoho pedahohichnoi kultury [Professional reflection of a teacher of higher education as conditions of their pedagogical culture]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 1(105), 141–151. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-141-151 [in Ukrainian]

13. Birmingham, C. (2023). Experiencing pedagogical reflection as the virtue phronesis. Reflective Practice, 24(5), 604–617. https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2212888

14. Liaudanske, V. (2021). Self-reflection as a tool of professional identity formation of future pedagogues. Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. Vol. 9(86), pp. 91–100. https://doi.org/10.26661/hst-2021-9-86-10

15. Vasyanovych, H. P. (2000). Pedahohika vyshchoi shkoly: Navchal′no-metodychnyi posibnyk [Pedagogy of higher education: A teaching-methodical manual]. Lviv: Liha-pres [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:78.071.2:784.1(477)(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2294-2306

Мальцева Олена Григорівна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0006-1852-5077

Данильченко Людмила Теодорівна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0003-3470-1585

Халєєва Олена Вікторівна доцент, кандидат мистецтвознавства, завідувачка кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8151-4374

Поддуда Ірина Анатоліївна викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/ 0009-0006-5974-4620

ДИРИГУВАННЯ ТА ХОРОВИЙ КЛАС У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОДИЧНИЙ ВИМІР

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу інноваційного методичного виміру навчання з освітніх компонентів «Диригування» та «Хоровий клас» у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах сучасних трансформацій мистецької освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення традиційних підходів до диригентсько-хорової підготовки у зв'язку з цифровізацією освітнього середовища, зміною ролі педагога та зростанням вимог до професійної мобільності й багатофункціональності вчителя музичного мистецтва.

У статті обґрунтовано доцільність розгляду диригування та хорового класу як взаємопов'язаних і методично інтегрованих освітніх компонентів, що забезпечують цілісність професійного становлення майбутнього

педагога. Показано, що інноваційний методичний вимір реалізується через поєднання традиційних форм диригентсько-хорової підготовки з сучасними педагогічними технологіями, зокрема технологіями взаємного навчання, інформаційно-комунікаційними та мультимедійними засобами. У ході дослідження визначено, що технологія взаємного навчання створює умови для формування діалогічного освітнього середовища, у межах якого посилюється комунікативна взаємодія між викладачем і здобувачем на заняттях диригування, а також розвиваються навички колективної відповідальності за художній результат та педагогічне управління хоровим колективом.

Обґрунтовано значення інформаційно-комунікаційних технологій як засобу індивідуалізації освітнього процесу, розширення доступу до цифрових навчально-методичних ресурсів, а також поєднання аудиторної та асинхронної форм навчання.

Окрему увагу приділено мультимедійним технологіям, які забезпечують інтеграцію зорових і слухових каналів сприйняття, сприяють глибшому розумінню художнього образу, структури музичного твору та логіки диригентського жесту.

Підкреслено роль хорового класу як практичного середовища реалізації диригентських умінь і навичок, у межах якого формується музично-виконавська культура, художньо-інтерпретаційне мислення та педагогічна комунікативна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: диригування, хоровий клас, фахова підготовка, інноваційні педагогічні технології, диригентсько-хорова освіта, музично-виконавська компетентність, мистецька освіта.

Maltseva Olena Hryhorivna Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training of Teachers Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-1852-5077

Danylchenko Liudmyla Teodorivna, Lecturer at the Department of Vocal and Choral Training of Teachers Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0003-3470-1585

Khaliieva Olena Viktorivna PhD in Art Studies, Associate Professor, Head of the Department of vocal and choral training of teachers, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8151-4374

Podduda Iryna Anatoliivna lecturer of the department of vocal and choral training of teachers, Municipal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0006-5974-4620

CONDUCTING AND CHORAL CLASS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A MUSIC TEACHER: AN INNOVATIVE METHODOLOGICAL DIMENSION

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the innovative methodological dimension of conducting and the choral class in the professional training of future music teachers in the context of contemporary transformations in arts education. The relevance of the study is determined by the need to rethink traditional approaches to conducting and choral training in connection with the digitalization of the educational environment, the changing role of the teacher, and the increasing requirements for professional mobility and multifunctionality of music educators. The article substantiates the expediency of considering conducting and the choral class as interconnected and methodologically integrated educational components that ensure the integrity of the professional development of the future teacher. It is shown that the innovative methodological dimension is realized through the combination of traditional forms of conducting and choral work with modern pedagogical technologies, in particular mutual learning technologies, information and communication technologies, and multimedia tools. In the course of the study, it is determined that mutual learning technology creates conditions for the formation of a dialogical educational environment in which communicative interaction between teachers and students is intensified, skills of collective responsibility for the artistic outcome are developed, and pedagogical management of the choral ensemble is enhanced.

The significance of information and communication technologies is substantiated as a means of individualizing the learning process, expanding access to digital educational and methodological resources, and combining classroom-based and asynchronous forms of learning. Special attention is paid to multimedia technologies, which ensure the integration of visual and auditory channels of perception and contribute to a deeper understanding of the artistic image, the structure of a musical work, and the logic of the conducting gesture. The role of the choral class is emphasized as a practical environment for the implementation of conducting skills, within which musical and performance culture, artistic and interpretative thinking, and pedagogical communicative competence of the future music teacher are formed.

Keywords: conducting, choral class, professional training, innovative pedagogical technologies, conducting and choral education, musical and performance competence, arts education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку музично-педагогічної освіти характеризується посиленням міждисциплінарних зв'язків та зростанням вимог до професійної мобільності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Трансформація культурно-освітнього простору, поява нових комунікаційних середовищ, ускладнення художніх практик і зростання ролі цифрових технологій, зумовлюють необхідність перегляду традиційних моделей диригентсько-хорової підготовки. Водночас зберігається потреба у фундаментальній виконавській практиці, яка забезпечує якість формування технічних навичок та інтерпретаційних умінь. Такий дуалізм освітніх запитів створює методологічну й практичну проблему пошуку оптимального поєднання традиційних диригентсько-хорових методик і новітніх інноваційних підходів.

В умовах інтенсивного оновлення змісту мистецької освіти, недостатньо дослідженим залишається питання, яким чином міждисциплінарний підхід може виступати не лише доповненням до існуючих моделей диригентсько-хорової підготовки, а й чинником формування професійної мобільності здобувача освіти. Проблемним є визначення ефективних способів інтеграції знань із суміжних галузей – історії музики, педагогіки, психології, сценічної майстерності, музично-корекційної діяльності, культурології, цифрових технологій – у цілісну систему підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дає змогу забезпечити його здатність адаптуватися до змінних соціокультурних і педагогічних умов. Саме це зумовлює актуальність комплексного наукового аналізу ролі міждисциплінарності в диригентсько-хоровій підготовці та її впливу на становлення професійної мобільності як інтегральної характеристики майбутнього педагога-музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика модернізації диригентсько-хорової підготовки та оновлення змісту фахової освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах цифрової трансформації розглядається у працях Є. В. Башевського, І. М. Коржавих, Л. М. Костіної та ін. [1; 5; 7; 9], де акцентовано увагу на зміні методичних підходів до вокально-хорової підготовки. Питання формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації та змішаного навчання проаналізовано А. Харківською, А. Прокопенко, Т. Отрошко [2], що має безпосереднє значення для диригентської діяльності як управлінської за своєю суттю. Особливості організації

дистанційного навчання у системі диригентсько-хорової підготовки розкрито у дослідженнях М. Колеснікової М. Башевської та ін. [3; 10], а методичні засади удосконалення фахових компетентностей на заняттях із диригування представлено у навчально-методичній праці Л. В. Юришевої, І. Є. Літвінової та ін. [4].

Психолого-педагогічні умови формування естетичного досвіду засобами музичного мистецтва висвітлено Є. С. Колесніковою [6].

Музично-виконавську компетентність як складову професійної культури вчителя музичного мистецтва проаналізовано В. Б. Тищиком, О. Ф. Плаксіною, О. Б. Тищиком [8; 9]. Семіотичні й інтерпретаційні аспекти хорової творчості висвітлено О. Цурановою, О. Цехмістро [11].

Роль диригентсько-хорової підготовки у формуванні професійних компетентностей учителя музичного мистецтва розкрито Л. А. Діте, В. К. Вавілкіним [12], питання розвитку творчої особистості в умовах хорового класу представлено в методичних напрацюваннях Л. В. Юришевої та ін. [13], а використання нових педагогічних технологій у мистецькій освіті узагальнено Г. Ф. Пономарьовою, О. О. Бабакіною, С. Б. Бєляєвим [16].

Узагальнення наведених досліджень свідчить про наявність значного наукового доробку щодо оновлення диригентсько-хорової освіти, водночас потребує подальшого осмислення питання цілісної інтеграції диригування та хорового класу як єдиного інноваційного методичного простору фахової підготовки вчителя музичного мистецтва.

Мета статті – теоретично обґрунтувати інноваційний методичний підхід до поєднання диригування та хорового класу у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва й визначити потенціал сучасних педагогічних технологій у підвищенні якості диригентсько-хорової освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти характеризується надзвичайно високою швидкістю змін, і методологія освітнього процесу не є винятком. Умови, за яких педагоги-практики – зокрема вчителі музичного мистецтва – могли тривалий час очікувати на розроблення, експериментальну перевірку та поетапне впровадження нових науково-методичних рекомендацій, сьогодні втратили свою ефектив-ність.

До моменту завершення цього циклу, освітня ситуація зазнає суттєвих трансформацій, що зумовлює необхідність оперативного реагування на практичні виклики.

У зв’язку з цим педагоги дедалі частіше самостійно ініціюють створення й апробацію інноваційних моделей освітніх систем у сфері мистецької, зокрема диригентсько-хорової підготовки [16, с. 39].

Варто відмітити, що освітній процес в історичній ретроспективі завжди перебував у тісній залежності від загального прогресу науки,

культури та суспільства. Кожен етап розвитку людства, позначений новими науковими, філософськими, технічними чи художніми відкриттями, актуалізував потребу в оновленні змісту та форм освіти. Чим інтенсивніше зростали обсяги знань і змінювалися умови соціального буття, тим гостріше поставав запит на реформування педагогічних підходів. У цьому контексті диригування та хоровий клас як складники фахової підготовки вчителя музичного мистецтва постійно зазнають методичних змін, зумовлених як розвитком музично-педагогічної думки, так і трансформацією освітнього середовища [5, с. 97; 15, с. 358].

Педагоги-дослідники та викладачі-практики систематично розв'язують комплекс завдань, пов'язаних із опрацюванням і систематизацією нових знань, їх інтеграцією в освітній процес і педагогічну практику, розробленням ефективних моделей роботи на заняттях диригування та хорового класу, а також формуванням актуальних цілей професійної підготовки. Значна увага приділяється вивченню та практичному застосуванню педагогічних технологій, спрямованих на підвищення результативності навчання й розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва [4, с. 72; 8, с. 425].

Таким чином, інновація як нововведення й оновлення є невід'ємною складовою освітнього процесу та органічною частиною його розвитку. Якщо в попередні історичні періоди оновлення освіти відбувалося порівняно рідко й було зумовлене масштабними науковими або соціальними зрушеннями, то упродовж останніх десятиліть, періодичність інновацій істотно зросла. Це безпосередньо відображається у сфері диригентсько-хорової підготовки, де методичні зміни набули системного й безперервного характеру, відповідаючи сучасним вимогам фахової підготовки вчителя музичного мистецтва

Так, інноватизація є невід'ємною складовою освітнього процесу й виступає закономірною реакцією на соціальні та економічні трансформації сучасного суспільства. Застосування інноваційних педагогічних технологій має наукове обґрунтування та підтверджується результатами численних досліджень, які засвідчують їхню ефективність у підвищенні якості освіти. Музична освіта, з огляду на свою специфіку, не є винятком і так само потребує модернізації методів та підходів до професійної підготовки фахівців із метою забезпечення їх конкурентоспроможності [1, с. 94; 5, с. 99].

Разом із тим актуальною постає проблема виваженого добору інноваційних технологій для сфери професійної музично-педагогічної освіти. Критеріями такого добору мають бути специфічні особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких

провідними є особистісно орієнтований характер навчання з домінуванням індивідуальних форм роботи, творчий підхід до опанування мистецького матеріалу та збереження традиційності як чинника спадкоємності професійних освітніх методик. Відбір і упровадження педагогічних технологій у диригентсько-хоровій підготовці повинні здійснюватися з урахуванням типології педагогічних нововведень і не суперечити зазначеним особливостям професійної музично-педагогічної освіти, забезпечуючи її цілісність і наступність.

Актуалізація інноваційних технологій у сфері фахової музично-педагогічної освіти зумовлює необхідність чіткого розмежування підходів до інноватизації освітнього процесу. У науково-методичному дискурсі виокремлюють три типи підходів до інноваційних педагогічних технологій:

– радикальні, що передбачають повне переосмислення та перебудову освітнього процесу відповідно до вимог нововведення;

– комбіновані, які ґрунтуються на поєднанні традиційних елементів навчання з новими педагогічними засобами;

– модифікуючі, орієнтовані на вдосконалення або доповнення вже наявних технологій без кардинальних змін їхньої структури [11; 12; 14].

З урахуванням галузевої специфіки педагогічної музичної освіти, найбільш методично виправданими є комбіновані та модифікуючі підходи. Так, вони стимулюють суб'єктів освітньої діяльності до підвищення якості професійної підготовки здобувачів, сприяють інтенсифікації комунікації між викладачем і студентом, водночас не руйнують ключових специфічних ознак музично-педагогічної освіти – індивідуалізованого характеру навчання, творчої спрямованості та спадкоємності професійних традицій [13, с. 45; 15, с. 360].

Індивідуальна форма взаємодії, що є визначальною для диригентської підготовки, обмежує можливість використання технологій, орієнтованих на масове або стандартизоване навчання. Натомість пріоритет надається методичним підходам, зосередженим на формуванні особистісних і професійно значущих якостей здобувача освіти, розвитку його інтерпретаційного мислення, мануальної виразності та комунікативної культури. Творчий характер підготовки вчителя музичного мистецтва, у свою чергу, передбачає упровадження педагогічних технологій, що вирізняються варіативністю, гнучкістю та відкритістю до індивідуальних освітніх траєкторій [7, с. 164; 4, с. 84]. Водночас орієнтація на усталені професійно-методичні традиції у колективній формі занять з хоровому класу, зумовлює дотримання принципів педагогічної наступності, за яких інновації не витісняють базових методичних установок, а органічно інтегруються в наявну систему фахової підготовки.

У цьому контексті доцільно виокремити низку інноваційних педагогічних технологій, що вже продемонстрували ефективність в інших галузях освіти та за своїми характеристиками частково або повністю відповідають потребам музично-педагогічної підготовки. Однією з таких є *технологія взаємного навчання*, яка ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки та принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії [13, с. 52; 8, с. 426]. У межах цієї технології освітнє середовище трансформується у діалогічний простір, де домінує рівноправна співпраця між викладачем і студентами, а обмін професійним і життєвим досвідом стає важливим чинником навчання. Для диригентсько-хорової підготовки така модель є особливо цінною, оскільки відтворює реальні умови практичних занять, де ефективність залежить від взаєморозуміння, зворотного зв'язку та колективної відповідальності за художній результат.

Не менш перспективними для музичної освіти є *інформаційно-комунікаційні технології*, що передбачають використання цифрових ресурсів, електронних навчальних матеріалів, дистанційних форм взаємодії та спеціалізованого програмного забезпечення [1, с. 94; 3, с. 182]. Їх застосування суттєво розширює педагогічний інструментарій, забезпечує доступ до різноманітних джерел інформації та сприяє індивідуалізації освітнього процесу. У диригентсько-хоровій підготовці ці технології дозволяють поєднувати аудиторну роботу з асинхронними формами навчання, використовувати відеоаналіз диригентських жестів, електронні партитури, навчальні симулятори та цифрові платформи для організації практичних занять.

Окреме місце посідають *мультимедійні технології*, які, зберігаючи зв'язок з інформаційно-комунікаційними засобами, водночас формують самостійний педагогічний напрям. Їх поліваріативна природа зумовлює універсальність застосування та ґрунтується на принципі модальності, що передбачає одночасне залучення зорового й слухового каналів сприйняття [5, с. 100; 10, с. 177]. Для музичної освіти це має принципове значення, оскільки поєднання візуального й аудіального компонентів сприяє глибшому розумінню художнього образу, структури музичного твору та логіки диригентського жесту.

Гнучкість мультимедійних технологій дозволяє варіювати педагогічні засоби залежно від мети заняття, рівня підготовки студентів і специфіки навчального матеріалу, що робить їх ефективним інструментом сучасного хорового класу.

Водночас традиційний характер підготовки вчителя музичного мистецтва зумовлює певну стриманість у сприйнятті інновацій, особливо тих, що активно застосовуються в інших педагогічних галузях. Проте сучасні умови розвитку освіти роблять процес інноватизації педагогічної

діяльності об'єктивно неминучим. Упровадження інноваційних педагогічних технологій у освітній простір закладів музично-педагогічного спрямування сприяє оновленню методів і засобів навчання, інтенсифікації комунікації, оптимізації процесу засвоєння знань, створенню сприятливих умов для професійної діяльності викладачів і формуванню мотиваційно привабливого освітнього середовища для студентів.

У практичній площині, методика застосування інноваційних педагогічних технологій, спрямована на посилення ролі інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій у закладах вищої музично-педагогічної освіти, що має на меті активізацію освітнього процесу та істотне підвищення мотиваційного компонента навчальної діяльності. Упровадження інноваційних педагогічних технологій у фахову підготовку педагогів-музикантів, ініціює низку системних змін, які забезпечують підвищення її результативності та відповідність сучасним освітнім викликам [2; 6].

Зокрема, процес інноватизації освітньої діяльності передбачає:

– створення спеціально організованого навчально-творчого середовища, що ґрунтується на синтезі традиційних і інноваційних (актуальних для студентської аудиторії) педагогічних підходів і методів, застосування яких орієнтоване на досягнення високих результатів спільної освітньої діяльності викладачів і студентів;

– інтенсифікацію соціальної та особистісної комунікації між суб'єктами освітнього процесу завдяки використанню засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують оперативну передачу навчальної інформації від викладача до здобувача та зворотний зв'язок у процесі навчання;

– активізацію інтересу до навчальної діяльності за рахунок доступності цифрових аналогів навчально-методичних ресурсів, зокрема електронних підручників, наукових і нотних матеріалів, аудіо- та відеозаписів, презентацій, анімаційних матеріалів;

– підвищення динамічності освітньої діяльності в межах групових і індивідуальних занять, що відбувається завдяки реалізації принципів інтерактивності та співучасті, за яких пасивна позиція студента як слухача або спостерігача трансформується в активну форму безпосередньої участі в освітньому процесі.

З метою структуризації зазначених положень методику застосування інноваційних педагогічних технологій за змістовим критерієм доцільно поділяти на три взаємопов'язані напрями, що відображають специфіку їх реалізації у теоретичних і практичних освітніх компонентах диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (рис. 1).

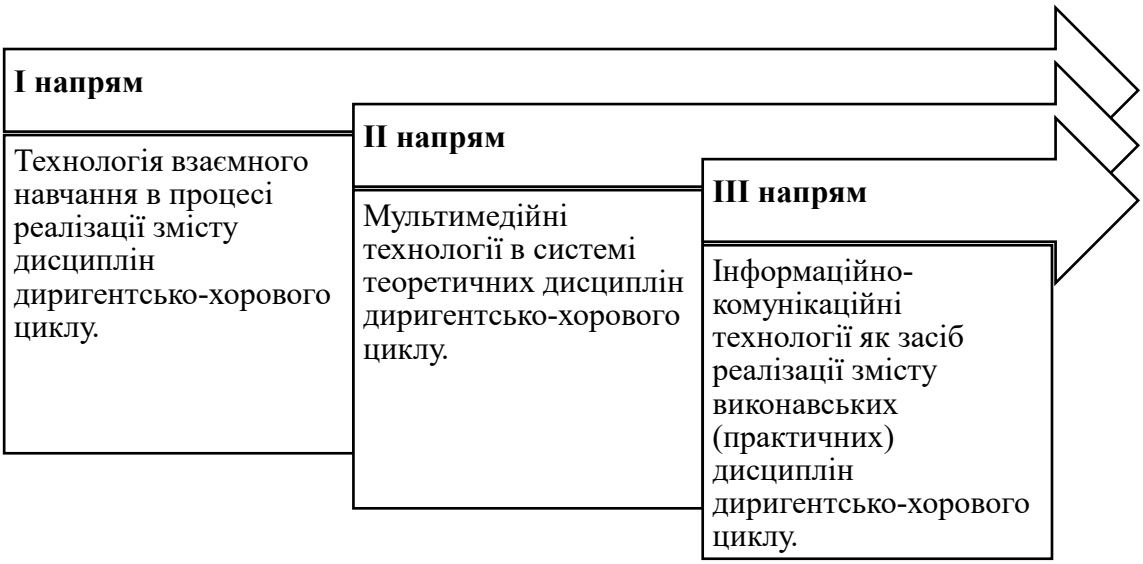


Рис. 1. Напрями реалізації інноваційних педагогічних технологій у системі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва

Представлений підхід до впровадження інноваційних педагогічних технологій у системі диригентсько-хорової підготовки, формує методично цілісну модель фахової освіти, в якій поєднуються теоретичні й практичні компоненти професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Інтеграція технологій взаємного навчання, інформаційно-комунікаційних і мультимедійних засобів у освітній процес, забезпечує внутрішню узгодженість між диригуванням і хоровим класом, сприяє активізації творчого потенціалу здобувачів освіти, розвитку їхньої професійної самостійності та здатності до рефлексії. Така організація освітнього середовища створює передумови для гнучкого реагування на сучасні виклики музично-педагогічної практики й водночас зберігає фундаментальні засади фахової підготовки, необхідні для формування конкурентоспроможного та професійно мобільного вчителя музичного мистецтва.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що інноваційний методичний вимір диригування та хорового класу у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва визначається інтеграцією комбінованих і модифікуючих педагогічних підходів, які забезпечують поєднання традиційних засад музично-педагогічної освіти з сучасними інформаційно-комунікаційними та мультимедійними технологіями. Реалізація технологій взаємного навчання, цифрових і мультимедійних засобів у освітньому процесі сприяє підвищенню якості професійної підготовки, активізації пізнавально-творчої діяльності здобувачів освіти, розвитку їхніх інтерпретаційних, комунікативних і управлінських умінь, а також формуванню

цілісної професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такий підхід забезпечує внутрішню узгодженість між теоретичними й практичними компонентами диригентсько-хорової підготовки, створює умови для гнучкого реагування на сучасні виклики музично-педагогічної практики та сприяє підготовці професійно мобільного й конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної педагогічної діяльності в сучасному мистецькому освітньому просторі.

Література:

1. Башевський Є. В., Поддуда І. А., Костіна Л. М. Модернізація змісту вокально-хорової підготовки в контексті цифрової трансформації музичної освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12(20). С. 88–98. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-88-98.

2. Харківська А., Прокопенко А., Отрошко Т. Формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації та змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13. № 6. С. 116–120. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-016.

3. Колеснікова М., Халєєва О., Поддуда І. Дистанційне навчання у системі диригентсько-хорової підготовки в умовах війни. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 4(12). С. 177–188. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-177-188.

4. Удосконалення фахових компетентностей на заняттях із диригування / уклад.: М. Л. Башевська, Л. В. Юришева, І. Є. Літвінова, М. Л. Колеснікова, І. М. Коржавих. Харків: Харківський педагогічний фаховий коледж, 2021. 102 с. URL: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3957 (дата звернення: 20.09.2025).

5. Халєєва О. В., Колеснікова М. Л., Костіна Л. М. Теоретико-методологічні аспекти дослідження хорового мистецтва та музичної освіти в умовах цифровізації. *Art Studies*. 2025. № 3. С. 97-101. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.12.

6. Колеснікова Є. С. Психолого-педагогічні умови розвитку естетичного досвіду старшокласників засобами музичного мистецтва. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 12(52). С. 1790–1800. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1790-1800.

7. Халєєва О. В., Костіна Л. М. Розвиток професійно-особистісних якостей студентів ВНЗ у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. У: *Современные достижения в науке и образовании: сб. трудов XII Междунар. науч. конф.* Хмельницький, 2017. С. 162-165. URL: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/1318 (дата звернення: 20.09.2025).

8. Тищик В. Б., Плаксіна О. Ф., Тищик О. Б. Музично-виконавська компетентність у структурі професійної культури вчителя музичного мистецтва. *Editorial Board*. 2022. С. 423-427.

9. Korzhavykh I. M., Kostina L. M. Dyrygentsko-khorova pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do roboty v zahalnoosvitnomu zakladi. *Modern directions of scientific research development*. Chicago : BoScience Publisher, 2021. P. 386-393.

10. Bashevska M., Kolesnikova M. Methods and techniques of working on conducting technique. *Science and education: problems, prospects and innovations*. Kyoto: CPN Publishing Group, 2021. P. 173-180. ISBN 978-4-9783419-5-2.

11. Khaleeva O., Tsuranova O., Tsekhmistro O. Kantatno-oratorialnyi zhanr u semiotychnomu dyskursi. *Muzykosnavcha dumka Dnipropetrovshchyny*. 2023. № 25. P. 110-122. DOI: https://doi.org/10.33287/222334.

12. Dite L. A., Vavilkin V. K. The role of choral-conducting education in the professional training of a music teacher. *Science in the modern world: innovations and challenges*. Toronto : Perfect Publishing, 2025. P. 269-278. ISBN 978-1-4879-3790-4.

13. Розвиток творчої особистості на заняттях хорового класу: методичні настанови / уклад.: М. Л. Башевська, І. А. Поддуда, М. Л. Колеснікова, Л. В. Юришева, І. М. Коржавих ; Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 123 с.

14. Данильченко Л. Т., Цехмістро О. В., Мальцева О. Г. Диригентська підготовка вчителя музичного мистецтва засобами української хорової спадщини. *Збірник наукових праць "Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах". Запоріжжя, 2021* р. Вип. 74 (т. 3). С. 186-191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_74%283%29__38 (дата звернення: 20.09.2025).

15. Мальцева О. Г., Данильченко Л. Т., Діте Л. А. Сучасні аспекти диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2025. Т. 28, № 1. С. 357-367. DOI:10.33287/222498.

16. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Бєляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посіб. Харків : ХГПА, 2013. 282 с.

References:

1. Bashevskyi Ye. V., Podduda I. A., Kostina L. M. (2025) Modernizatsiia zmistu vokalno-khorovoi pidhotovky v konteksti tsyfrovoi transformatsii muzychnoi osvity [Modernization of the content of vocal and choral training in the context of the digital transformation of music education]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*, no. 12(20), pp. 88–98. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20)-88-98 (in Ukrainian)

2. Kharkivska A., Prokopenko A., Otroshko T. (2025) Formuvannia liderskoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovozatsii ta zmishanoho navchannia [Formation of leadership competence of higher education seekers under digitalization and blended learning]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, vol. 13, no. 6, pp. 116–120. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-016 (in Ukrainian)

3. Kolesnikova M., Khalieieva O., Podduda I. (2025) Dystantsiine navchannia u systemi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky v umovakh viiny [Distance learning in the system of conducting and choral training under wartime conditions]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*, no. 4(12), pp. 177–188. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-177-188 (in Ukr)

4. Bashevska M. L., Yurysheva L. V., Litvinova I. Ye., Kolesnikova M. L., Korzhavykh I. M. (2021) Udoskonalennia fakhovykh kompetentnostei na zaniattiakh iz dyryhuvannia [Improvement of professional competences in conducting classes]. Kharkiv: Kharkivskyi pedahohichnyi fakhovyi koledzh, 102 p. Available at: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3957 (accessed 20 September 2025). (in Ukrainian)

5. Khalieieva O. V., Kolesnikova M. L., Kostina L. M. (2025) Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia khorovoho mystetstva ta muzychnoi osvity v umovakh tsyfrovozatsii [Theoretical and methodological aspects of studying choral art and music education under digitalization]. *Art Studies*, no. 3, pp. 97–101. https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.12 (in Ukrainian)

6. Kolesnikova Ye. S. (2025) Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku estetychnoho dosvidu starshoklasnykiv zasobamy muzychnoho mystetstva [Psychological and pedagogical conditions for developing high-school students' aesthetic experience through music]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, no. 12(52), pp. 1790–1800. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1790-1800 (in Ukrainian)

7. Khalieieva O. V., Kostina L. M. (2017) Rozvytok profesiino-osobystisnykh yakostei studentiv VNZ u protsesi vyvchennia vokalno-khorovykh dystsyplin [Development of professional and personal qualities of students through vocal-choral disciplines]. In: *Sovremennye dostizheniia v nauke i obrazovanii*, Proceedings of the XII International Scientific Conference, Khmelnytskyi, pp. 162–165. Available at: http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/1318 (accessed 20 September 2025). (in Ukrainian)

8. Tyshchyk V. B., Plaksina O. F., Tyshchyk O. B. (2022) Muzychno-vykonavska kompetentnist u strukturi profesiinoi kultury vchytelia muzychnoho mystetstva [Musical-performing competence in the structure of the professional culture of a music teacher]. *Editorial Board*, pp. 423–427. (in Ukrainian)

9. Korzhavykh I. M., Kostina L. M. (2021) Dyryhentsko-khorova pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do roboty v zahalnoosvitnomu zakladi [Conducting-choral training of future music teachers for work in secondary schools]. In: *Modern Directions of Scientific Research Development*. Chicago: BoScience Publisher, pp. 386–393. (in Ukrainian)

10. Bashevska M., Kolesnikova M. (2021) Methods and techniques of working on conducting technique. *Science and Education: Problems, Prospects and Innovations*, pp. 173–180. Kyoto: CPN Publishing Group. ISBN 978-4-9783419-5-2.

11. Khaleeva O., Tsuranova O., Tsekhmistro O. (2023) Kantatno-oratorialnyi zhanr u semiotychnomu dyskursi [Cantata-oratorio genre in semiotic discourse]. *Muzykosnavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, no. 25, pp. 110–122. https://doi.org/10.33287/222334 (in Ukrainian)

12. Dite L. A., Vavilkin V. K. (2025) The role of choral-conducting education in the professional training of a music teacher. *Science in the Modern World: Innovations and Challenges*, pp. 269–278. Toronto: Perfect Publishing. ISBN 978-1-4879-3790-4.

13. Bashevska M. L., Podduda I. A., Kolesnikova M. L., Yurysheva L. V., Korzhavykh I. M. (2021) Rozvytok tvorchoi osobystosti na zaniattiakh khorovoho klasu: metodychni nastanovy [Development of a creative personality in choral class lessons: methodological guidelines]. Kharkiv: Kharkivskyi pedahohichnyi fakhovyi koledzh, 123 p. (in Ukrainian)

14. Danylchenko L. T., Tsekhmistro O. V., Maltseva O. H. (2021) Dyryhentska pidhotovka vchytelia muzychnoho mystetstva zasobamy ukrainskoi khorovoi spadshchyny [Conducting training of music teachers through Ukrainian choral heritage]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, vol. 74(3), pp. 186–191. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_74%283%29__38 (accessed 20 September 2025). (in Ukrainian)

15. Maltseva O. H., Danylchenko L. T., Dite L. A. (2025) Suchasni aspekty dyryhentskoi pidhotovky maybutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Modern aspects of the conducting training of future music teachers]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, vol. 28, no. 1, pp. 357–367. https://doi.org/10.33287/222498 (in Ukrainian)

16. Ponomarova G. F., Babakina O. O., Bieliaiev S. B. (2013) Novi pedahohichni tekhnolohii [New pedagogical technologies]. Kharkiv: KhHPA, 282 p. (in Ukrainian)

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-051:62:746.012

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2307-2321

Марущак Оксана Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-0754-6367

Шимкова Ірина Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-0652-9557

Цвілик Світлана Дмитрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-0335-5670

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДЕКОРУ ТА ХУДОЖНЬОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТИЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Анотація. У статті здійснено цілісне теоретичне обґрунтування та розкрито практичні аспекти впровадження інтеграційного підходу у навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів.

Актуальність дослідження зумовлена трансформацією національної системи освіти, впровадженням концепції Нової української школи та необхідністю подолання фрагментарності знань у підготовці майбутніх педагогів, де технологічні процеси часто відмежовані від мистецтвознавчих і цифрових складників.

Методологічну основу роботи становить синергія системно-синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного та STEAM-підходів. Доведено, що інтеграційний підхід забезпечує перехід від лінійного засвоєння дисциплін до формування системного фахового світогляду

завдяки ефекту емерджентності. Авторами розкрито рівні реалізації інтеграції, зокрема змістовий, структурний та методичний.

Особливу увагу зосереджено на конвергенції етнодизайнерського компонента та цифрових інновацій.

Виокремлено три рівні опанування етнокультурної спадщини: генетико-семантичний (вивчення знаків та орнаментів), технологічно-матеріальний (засвоєння автентичних технік) та естетико-футурологічний (синтез традицій з еко-дизайном та апсайклінгом).

Обґрунтовано комплекс з п’яти організаційно-педагогічних умов упровадження інтеграційного підходу у навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів: створення інтегрованого креативного середовища у форматі STEAM-майстерень; забезпечення синергії між інженерно-технологічною та психолого-педагогічною підготовкою; аксіологічна орієнтація на цінності етнодизайну та сталого розвитку; формуванні високого рівня методичної готовності до цифровізації художньо-технологічної освіти; домінування експериментальних і проєктних методик.

Практична значущість дослідження полягає у формуванні вчителя-новатора, здатного інтегрувати знання з природничих, технічних і художніх галузей для розв’язання прикладних освітніх завдань.

Ключові слова: учитель технологій, професійна підготовка, інтеграційний підхід, художній текстиль, етнодизайн, організаційно-педагогічні умови, STEAM-освіта, цифровізація, сталий розвиток, апсайклінг.

Marushchak Oksana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety Department, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-0754-6367

Shymkova Iryna Viktorivna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Fine and Decorative Arts, Technologies and Life Safety, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-0652-9557

Tsvilyk Svitlana Dmytrivna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Fine and Decorative Arts, Technologies and Life Safety, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-0335-5670

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

INTEGRATIVE APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS IN DECORATIVE TECHNOLOGIES AND ARTISTIC DESIGN OF TEXTILE MATERIALS

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical justification and reveals practical aspects of implementing an integration approach in teaching future teachers of decoration and artistic design of textile materials. The relevance of the study is due to the transformation of the national education system, the introduction of the concept of the New Ukrainian School, and the need to overcome the fragmentation of knowledge in the training of future teachers, where technological processes are often separated from art history and digital components. The methodological basis of the work is the synergy of system-synergetic, competency-based, personal-activity, and STEAM approaches. It is proven that the integration approach ensures the transition from linear mastery of disciplines to the formation of a systemic professional worldview due to the emergence effect. The authors reveal the levels of integration implementation, in particular, content, structural, and methodological. Particular attention is paid to the convergence of the ethno-design component and digital innovations. Three levels of mastering ethnocultural heritage are distinguished: genetic-semantic (study of signs and ornaments), technological-material (mastery of authentic techniques) and aesthetic-futurological (synthesis of traditions with eco-design and upcycling). A set of five organizational and pedagogical conditions for implementing an integration approach in the training of future teachers of decorative technologies and artistic design of textile materials is substantiated: creating an integrated creative environment in the format of STEAM workshops; ensuring synergy between engineering-technological and psychological-pedagogical training; axiological orientation to the values of ethnodesign and sustainable development; forming a high level of methodological readiness for the digitalization of artistic and technological education; dominance of experimental and project methods. The practical significance of the research lies in the formation of an innovative teacher who is able to integrate knowledge from natural, technical and artistic fields to solve applied educational tasks.

Keywords: technology teacher, professional training, integration approach, artistic textiles, ethnodesign, organizational and pedagogical conditions, STEAM education, digitalization, sustainable development, upcycling.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти в Україні характеризується глибокою трансформацією змісту та методів навчання в середній школі. Упровадження концепції Нової української школи (НУШ) висуває нові вимоги до професійного стандарту

вчителя, де на перший план виходить здатність педагога формувати у здобувачів освіти цілісну картину світу через інтеграцію знань з різних предметних галузей. Особливо гостро ця проблема постає у підготовці вчителів технологій, чия діяльність традиційно балансувала між технічною обробкою матеріалів та прикладним мистецтвом, а сьогодні вимагає ще й володіння цифровими інструментами та методиками STEAM-освіти [1-4].

Навчання декору та художнього оформлення текстильних матеріалів у структурі технологічної освіти є потужним засобом розвитку креативності, естетичного смаку та національної ідентичності учнів. Проте традиційна модель підготовки майбутніх учителів технологій часто залишається диференційованою, де мистецтвознавчі знання та технологічні процеси існують як паралельні, слабко пов'язані між собою дидактичні площини. Зокрема, вивчення художнього оформлення текстилю нерідко відмежоване від інженерно-технологічних параметрів матеріалів, а методика навчання не повною мірою враховує можливості сучасного цифрового інструментарію. Це зумовлює суперечність між необхідністю підготовки педагога-новатора, здатного до міждисциплінарного навчання, та наявним фрагментарним змістом його фахової освіти, де технологічні та естетичні аспекти часто існують відокремлено [5; 6].

Поглиблення цієї суперечності відбувається під впливом глобальних викликів Індустрії 4.0, де текстильна галузь трансформується у високотехнологічний сектор [7]. У цьому контексті художній текстиль виступає не лише об'єктом праці, а й медіатором між етнокультурною традицією та сучасними інноваціями [8]. Відтак, сучасний учитель технологій має бути готовим до синтезу еко-дизайну, комп'ютерного проєктування та сталого розвитку, що вимагає глибокої дидактичної інтеграції природничих, технічних і художніх знань [1-3; 9; 10].

Окремого значення в умовах воєнного стану набуває арттерапевтичний потенціал текстильних технік, що остаточно стверджує необхідність упровадження інтеграційного підходу до навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів як комплексної відповіді на сучасні соціокультурні виклики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції знань у педагогіці має тривалу історію дослідження. Фундаментальні психолого-педагогічні обґрунтування міжпредметних зв'язків для формування системного світогляду заклали ще К. Ушинський та Я. Коменський [11]. У сучасній науковій думці цей вектор трансформувався у розуміння інтеграції як вищого рівня взаємозв'язку знань, що зумовлює виникнення нових системних властивостей [2; 6]. Концептуальні засади інтегративного підходу у вітчизняній освіті ґрунтовно висвітлені у працях С. Гончаренка,

Р. Гуревича, І. Козловської, Ю. Жидецького, В. Сидоренка, Л. Сліпчишин, Я. Собка, Т. Якимович та ін. Водночас, специфіку професійної підготовки вчителів технологій крізь призму міждисциплінарності та STEAM-проєктування досліджують В. Глуханюк, Г. Джевага, Т. Зузяк, О. Марущак, В. Соловей В., І. Шимкова та ін. Особливу наукову цінність для нашого дослідження становлять праці Є. Антоновича, В. Захарчук-Чугай, які акцентують на унікальній духовній та стимулюючій функції декоративно-ужиткового мистецтва [12; 13].

Потенціал останнього як інструменту розвитку креативності майбутніх учителів технологій розкрито Н. Вересоцькою [14], а роль художнього текстилю як засобу формування творчої компетентності фахівця доведено Л. Богайчук та З. Борисюк [8].

Сучасний етап наукового дискурсу відзначається інтенсифікацією розвідок у сфері цифрової трансформації текстильної освіти. Питання впровадження ІКТ-інструментів розглядаються сучасними дослідниками в контексті екологізації та сталого розвитку [7]. Водночас, попри наявність ґрунтовних напрацювань, виникає потреба у подоланні розриву між традиційними художніми практиками та цифровими інноваціями. Поза увагою дослідників залишається питання комплексного поєднання етнодизайнерських традицій з новітніми інструментами в межах єдиної освітньої стратегії. Відсутність системного обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що забезпечують синергію цих компонентів, зумовлює необхідність пошуку нових методологічних рішень.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття сутності інтеграційного підходу до навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів як засобу формування їхньої професійної цілісності в умовах сучасного технологічного поступу.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою нашого дослідження є концептуальна мережа взаємоузгоджених наукових підходів, що забезпечують багатогранний аналіз процесу підготовки майбутніх учителів технологій.

Провідна роль у цій структурі належить системно-синергетичному підходу, який дає змогу інтерпретувати освітній процес як відкриту динамічну систему.

У межах цього підходу взаємодія мистецтвознавчих, технологічних і психолого-педагогічних компонентів зумовлює появу ефекту емерджентності, що виявляється у здатності здобувачів вищої освіти до творчого синтезу – якісно нового рівня професійного мислення, який не є тотожним механічній сумі отриманих знань [15].

Фундаментальне значення має компетентнісний підхід, що детермінує спрямованість навчання на формування цілісного спектра професійних компетентностей, визначених державними стандартами вищої освіти [4; 11]. У контексті нашого дослідження цей підхід орієнтує освітній процес на досягнення конкретних результатів, що виявляються у здатності майбутнього педагога застосовувати методики художнього проєктування та спеціальні техніки декорування текстилю як інструментарій для організації проєктно-технологічної діяльності учнів. Це забезпечує не лише фахову майстерність у роботі з матеріалом, а й методичну готовність фахівця до аналізу та трансляції принципів художнього оформлення текстилю в освітньому процесі середньої школи.

Водночас особистісно-діяльнісний підхід, ґрунтуючись на засадах теорії діяльності, постулює, що фахова еволюція здобувача вищої освіти відбувається у процесі його інтенсивного залучення до художньо-проєктної діяльності. Така активність набуває особистісної значущості завдяки чіткій практичній спрямованості та можливості самореалізації у творчому процесі.

Окремим інструментальним рівнем дослідження виступає STEAM-підхід, який функціонує як інтегративна педагогічна технологія. Він забезпечує конвергенцію природничих наук, технологій, інженерії та мистецтва для розв'язання прикладних фахових завдань [1-3], що безпосередньо корелює з вимогами сучасної текстильної галузі. Зазначена методологічна мережа забезпечує реалізацію інтеграції на кількох ієрархічних рівнях: внутрішньопредметному (у межах вивчення дисциплін «Декор та художнє оформлення текстильних матеріалів», «Художня обробка матеріалів і методика навчання»), міжпредметному (встановлення зв'язків з курсами фізики, хімії, історії тощо) та методологічному [16], що передбачає синтез різногалузевих наукових підходів у цілісну систему професійної підготовки.

Слід наголосити, що ефективність цього процесу визначається не формальною корекцією навчальних планів, а передусім дидактичною трансформацією об'єктивно існуючих взаємозв'язків між мистецьким і технологічним компонентами професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Це актуалізує необхідність детальнішого теоретичного аналізу самої сутності інтеграції як складного педагогічного явища, що виходить за межі суто методичного інструментарію.

Сучасна освітня парадигма трактує інтеграційний підхід до підготовки вчителів технологій як якісно нову форму організації навчання, що ґрунтується на філософській категорії цілісності. На відміну від механічних міжпредметних зв'язків, цей підхід передбачає глибоку внутрішню трансформацію знань, де ізольовані дидактичні одиниці набувають системної синергії.

Це дозволяє сформувати у майбутнього фахівця професійний світогляд як цілісну інтелектуальну структуру, здатну розв'язувати складні міждисциплінарні завдання.

Концептуалізація інтеграції в педагогічному дискурсі базується на трансформації розрізнених елементів у якісно нову цілісність за наявності об'єктивних передумов та цілеспрямованого впливу. Фундаментальною ознакою цього процесу є взаємодія гетерогенних компонентів, що спричиняє їх кількісно-якісні перетворення. Педагогічна доцільність та автономність інтеграції забезпечують стабільність новоствореної системи, а її специфічна структура гарантує системність і відтворюваність у межах освітньої діяльності.

Зазначені ознаки слугують підґрунтям для переходу від загальнонаукового розуміння інтеграції до її вузькоспеціалізованого дидактичного трактування. У контексті фахової підготовки цей процес виявляється у взаємопроникненні різних галузей знань, що інтенсифікує їхню системну організованість [6]. Результатом стає органічна єдність підготовки на трьох ієрархічних рівнях: змістовому (конвергенція галузей), структурному (логічна впорядкованість) та методичному (інструментальна цілісність).

У підготовці вчителів технологій така трансформація реалізується через формування проєктно-художньої компетентності. У межах цієї стратегії вивчення декору та художнього оформлення текстильних матеріалів перестає бути ізольованим курсом. Навпаки, технологія перетворюється із суто інструментального способу обробки на фундаментальний засіб художньої виразності [6]. Зокрема, глибоке розуміння фізико-хімічних властивостей полотен стає науковим підґрунтям для варіативного вибору технік (батика, набійки, розпису) та їх поєднання з алгоритмами наскрізного цифрового проєктування.

Ефективність цього процесу забезпечується через алгоритми інтегративно-діяльнісного підходу, який нівелює розрив між теоретичним і практичним складниками професійної підготовки. Це знаходить відображення у структурі навчання, де опанування теоретичних засад матеріалознавства безпосередньо супроводжується прикладним експериментуванням у матеріалі, що дає змогу здобувачам вищої освітипрактично верифікувати набуті знання. Важливою детермінантою такого навчання виступає багатоаспектна міждисциплінарність, що вимагає від майбутнього педагога синтезу знань із різних наукових галузей. На думку В. Кулішова, упровадження такої інтегрованої системи дозволяє подолати вузькопрофільну фрагментарність у дослідженні об'єктів проєктування, сприяючи формуванню у здобувачів освіти цілісної наукової картини світу та системного професійного мислення [11].

Водночас теоретичне обґрунтування дидактичних переваг інтеграції набуває завершеності лише в контексті зовнішніх детермінант, що визначають розвиток сучасної вищої школи. Нині науковий пошук у цьому напрямі диктується не лише внутрішньопедагогічними закономірностями, а й глобальними трансформаціями, що вимагають негайної верифікації в освітній практиці.

Необхідність переходу до інтегрованого навчання майбутніх учителів технологій зумовлена об'єктивною потребою адаптації змісту педагогічної освіти до глибинних трансформацій, що охопили сучасну текстильну індустрію та загальноосвітній простір. У контексті четвертої промислової революції текстильна галузь еволюціонує у високотехнологічний сектор, де традиційні методи декорування та художнього оформлення матеріалів нерозривно переплітаються з цифровим проєктуванням, нанотехнологіями та принципами еко-дизайну [7; 10].

Така трансформація детермінує зміну вимог до професійних якостей педагога, який має опанувати інноваційний інструментарій (наприклад, Marvelous Designer – програма для 3D-моделювання одягу, яка базується на симуляції фізичних властивостей тканини; Blender – програма, в якій можна створювати складні текстури, імітувати ворсистість тканини, вишивку бісером або паєтками за допомогою систем частинок; Substance 3D Painter – програма для створення реалістичних текстур, яка дає змогу додавати ефекти потертості, вицвітання або об'ємного декору безпосередньо на 3D-моделі та ін.) для візуалізації та симуляції творчих задумів у віртуальному середовищі [17]. Відтак, інтегрований підхід стає стратегічною відповіддю на виклики часу, дозволяючи поєднувати автентичні ремесла з новітніми технологічними рішеннями в межах концепції Нової української школи.

Водночас, у сучасному вітчизняному дискурсі особливої актуальності набуває інтеграція етнодизайнерського компонента, де традиційний текстиль розглядається як динамічний «культурний код» та носій національної ідентичності [8].

Цей підхід передбачає системне опанування етнокультурної спадщини крізь призму триєдності змісту. На генетико-семантичному рівні увага зосереджується на вивченні фундаментальних засад українського орнаменту та знакових систем текстилю, які інтерпретуються як специфічні засоби невербальної комунікації та носії історичної пам'яті. Цей теоретичний базис органічно поєднується з технологічно-матеріальним рівнем, що передбачає практичне засвоєння автентичних технік обробки натуральної сировини, колористичних традицій природного фарбування та унікальної специфіки фактуроутворення, притаманної різним етнографічним регіонам України.

Логічним завершенням інтеграційних процесів стає естетико-футурологічний рівень, у межах якого відбувається творчий синтез архаїчних форм з новітніми методами художньої стилізації. Такий підхід дозволяє проєктувати майбутній текстильний виріб не лише як естетичний об'єкт, а й як втілення принципів сталого розвитку та концепції eco-friendly (екологічно дружнього) текстилю, забезпечуючи актуальність традицій у сучасному соціокультурному просторі.

Таким чином, запропоноване структурування змісту забезпечує формування готовності майбутнього вчителя технологій до створення інноваційного освітнього контенту на перетині мистецтва, етнографії та природничих наук, що робить процес навчання у школі цілісним і ціннісно наповненим.

Ефективність упровадження інтеграційного підходу у навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів детермінується створенням комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують системність і цілісність освітнього процесу.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі дефініція «організаційно-педагогічні умови» розглядається як багатокомпонентний конструкт, що інтегрує в собі сукупність цілеспрямовано змодельованих чинників, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. Згідно з концептуальними підходами М. Бирки, цей феномен не є статичною структурою, а постає як динамічний комплекс обставин, що забезпечують взаємозв'язок між управлінням навчально-пізнавальною діяльністю та безпосередніми дидактичними методами впливу [18].

Методологічна цінність упровадження організаційно-педагогічних умов полягає в їх здатності виступати медіатором між теоретичною моделлю підготовки та реальною освітньою практикою. Вони забезпечують трансформацію зовнішніх вимог (державних стандартів, запитів ринку праці, технологічних інновацій тощо) у внутрішній професійно-особистісний ресурс майбутнього фахівця. Таким чином, виокремлений нами комплекс організаційно-педагогічних умов є необхідною та достатньою системою обставин, що дозволяють реалізувати інтеграційний підхід як цілісну освітню стратегію, адаптовану до сучасних соціокультурних і технологічних викликів.

Перша фундаментальна організаційно-педагогічна умова полягає у *створенні інтегрованого креативного освітнього середовища у форматі спеціалізованих STEAM-майстерень*. Така організація простору передбачає дифузію функціональних зон художньої студії, технологічної лабораторії та цифрового центру, що сприяє нівелюванню бар'єрів між традиційним ремеслом і новітніми технологіями. Оснащення майстерні, що поєднує

спеціалізоване обладнання і приладдя з цифровим інструментарієм (наприклад, графічними планшетами, 3D-принтерами), перетворює художній проєкт на об'єкт комплексного інженерно-технологічного дослідження, стимулюючи розвиток технічного мислення крізь призму естетики.

Другою організаційно-педагогічною умовою є *забезпечення синергії між інженерно-технологічною та психолого-педагогічною підготовкою*, що передбачає паритетне поєднання змістових модулів у межах професійної програми. Професійна еволюція майбутнього вчителя в такому контексті базується на здатності не лише майстерно виконувати художню вибійку чи розпис, а й глибоко розуміти вікову психологію учнів і специфіку методики організації інтегрованих уроків. Це реалізується через наскрізні педагогічні практики, де створені здобувачем вищої освіти текстильні об'єкти стають засобом апробації інноваційних методів навчання безпосередньо в шкільному середовищі.

Водночас розвиток фахівця має базуватися на *аксіологічній орієнтації на цінності етнодизайну та концепцію сталого розвитку*. Інтеграційний підхід має ґрунтуватися на національних традиціях художнього оформлення текстилю. Інтеграція вивчення генетичних засад українського орнаменту та семантики народного текстилю з принципами еко-дизайну, наприклад, використанням натуральних барвників, технологій вторинної переробки матеріалів (upcycling) [19], формує національно-центричну та екологічну свідомість педагога [20]. Це дає змогу майбутньому вчителю технологій виступати транслятором культурної ідентичності, адаптованої до екологічних викликів сучасності.

Четверту організаційно-педагогічну умову вбачаємо у *формуванні високого рівня методичної готовності до цифровізації художньо-технологічної освіти*. Сучасний вчитель технологій має володіти навичками створення мультимедійного контенту та цифрових освітніх ресурсів, трансформуючи складні текстильні техніки у доступні відеоінструкції та інтерактивні кейси. Інтеграція засобів цифрового дизайну дозволяє здійснювати перехід від репрезентативного зображення об'єкта до лаконічного знака, що відповідає актуальній естетиці та вимогам візуальної комунікації.

П'ятою організаційно-педагогічною умовою є *домінування експериментальних і проєктних методик*, що базуються на розв'язанні реальних фахових завдань за повним циклом – від концептуального дослідження матеріалу та цифрового ескізування до технологічного втілення та публічної презентації продукту.

Такий підхід стимулює критичне мислення здобувачів освіти, забезпечуючи їхню здатність до безперервного самонавчання та професійної адаптації у динамічному соціокультурному просторі.

Висновки. Отже, інтеграційний підхід у підготовці майбутніх учителів технологій визначено як складне методологічне утворення, що базується на категорії цілісності та забезпечує перехід від фрагментарного засвоєння дисциплін до формування системного фахового світогляду. Це дозволяє розглядати художній текстиль як платформу для конвергенції природничих, технічних і мистецьких знань. Обґрунтовано, що цифровізація та етнодизайн є основними детермінантами модернізації змісту навчання. Інтеграція автентичних технік з сучасним програмним забезпеченням та принципами сталого розвитку (upcycling) дають змогу готувати фахівця, здатного транслювати національну ідентичність через призму інноваційних технологій. Виокремлено комплекс з п'яти організаційно-педагогічних умов упровадження інтеграційного підходу у навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів, що забезпечують ефективність освітнього процесу – від створення спеціалізованих STEAM-майстерень до впровадження наскрізних проєктних методик повного циклу. Реалізація цих умов сприяє подоланню розриву між теоретичною підготовкою та реальною освітньою практикою в умовах сучасної школи.

Подальшого наукового пошуку потребують питання розроблення методики реалізації організаційно-педагогічних умов упровадження інтеграційного підходу у навчання майбутніх учителів технологій декору та художнього оформлення текстильних матеріалів та експериментальної перевірки її ефективності.

Література:

1. The Role of Innovative Techniques in Development of STEM-education in Ukraine / O. Kudria, B. Skovronskyi, O. Marushchak, N. Honcharova, V. Sipii. *ACADEMIA: Higher Education Policy Network*. 2024. No. 35-36: Special issue: «War, education and development: a pedagogical response to the challenges of modernity». P. 132-155. DOI: https://doi.org/10.26220/aca.5006

2. Соловей В., Глуханюк В., Шимкова І. Інноваційна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій засобами STEAM-проєктування. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 2, ч. 1. С. 143-152. URL: http://znp.udpu.edu.ua/article/view/212119 (дата звернення: 16.01.2026).

3. Шимкова І. В., Цвілик С. Д., Гаркушевський В. С. Модернізація професійної і технологічної підготовки майбутніх педагогів у контексті розвитку STEAM-освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 1(19). С. 152-159. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.19.2019.174022

4. Марущак О. Інтегративний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів технологій з безпеки життєдіяльності та основ охорони праці. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2016. Вип. 46. С. 257-261. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2553 (дата звернення: 16.01.2026).

5. Лавніков О. А., Лесік А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. № 1(19). С. 195-199. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-23

6. Зузяк Т., Марущак О., Стешин Є. Інтеграційний підхід до навчання учнів ПТНЗ художньої обробки металу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 46-53. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2019.168365

7. Glogar, M., Petrak, S., & Mahnić Naglić, M. (2025). Digital Technologies in the Sustainable Design and Development of Textiles and Clothing – A Literature Review. *Sustainability*, 17(4), 1371. DOI: https://doi.org/10.3390/su17041371

8. Богайчук Л. Р., Борисюк З. Д. Сучасний текстиль та інновації у підготовці майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва. *Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2021. Вип. 2 (135). С. 34-42. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-2-5

9. Марущак О. В. Проектно-технологічна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів технологій з дизайну костюма. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. Ч. 3. С. 165-172.

10. Integrating sustainable practices in apparel and textile education in less developed countries in Africa: A curriculum development approach / S. Sibanda, M. R. Shamu, N. Bhebhe, M. Sundawo. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 26, no. 02. P. 3715-3724. DOI: https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.2.1982

11. Кулішов В. С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с.

12. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів: Світ, 1992. 272 с.

13. Антонович Є., Захарчук-Чугай В. Декоративно–прикладне мистецтво: Львів: Світ, 1992. 912 с.

14. Вересоцька Н. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб формування креативної компетентності майбутнього вчителя технології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 1(19). С. 21-30. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.19.2019.173961

15. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3-5. URL: https://www.ippo.if.ua/index.php/82-uncategorised/886-intehralna-tekhnolohiia-navchannia-vid-teorii-do-praktyky

16. Бубряк Т. Ю. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 7, Вип. 36. С. 51-58. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i36/7.pdf (дата звернення: 19.01.2026).

17. Дутка В., Вах І., Гордійчук О. Цифрові технології як метод образотворення в освітній програмі «Декоративне мистецтво» Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва ЛНАМ. *Грааль науки*. 2022. № 22. С. 327-334. DOI: https://doi.org/10.36074/грааль-науки.25.11.2022.62

18. Бирка М. Ф. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 63-70. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11

19. Shymkova I., Tsvilyk S., Marushchak O., Hlukhaniuk V., Harkushevskyi V. Application of upcycling technology in the project activity of future teachers of labor education and technology. *Environment. Technology. Resources*. Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference. Rezekne, Latvia. 2024. Volume 2. P. 485-492. DOI: https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8076

20. Свиридюк Н. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до застосування етнодизайну у професійній діяльності: дис. … д-ра філос.: 015 / Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2023. 412 с. URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/disertacziya_svyrydiuk.pdf (дата звернення: 21.01.2026).

References:

1. Kudria, O., Skovronskyi, B., Marushchak, O., Honcharova, N., & Sipii, V. (2024). The Role of Innovative Techniques in Development of STEM-education in Ukraine. *ACADEMIA: Higher Education Policy Network, (35-36)*, 132-155. https://doi.org/10.26220/aca.5006

2. Solovei, V., Hlukhaniuk, V., & Shymkova, I. (2020). Innovatsiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii zasobamy STEAM-proiektuvannia [Innovative training of future teachers of labor training and technologies by means of STEAM-design]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University, (2, part 1)*, 143-152. Retrieved from http://znp.udpu.edu.ua/article/view/212119 [in Ukrainian].

3. Shymkova, I. V., Tsvilyk, S. D., & Harkushevskyi, V. S. (2019). Modernizatsiia profesiinoi i tekhnolohichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u konteksti rozvytku STEAM-osvity [Modernization of professional and technological training of future teachers in the context of STEAM-education development]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training, (1(19))*, 152-159. https://doi.org/10.31499/2307-4914.19.2019.174022 [in Ukrainian].

4. Marushchak, O. (2016). Intehratyvnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii z bezpeky zhyttiediialnosti ta osnov okhorony pratsi [Integrative approach in the formation of professional competence of future technology teachers in life safety and basics of labor protection]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, (46)*, 257-261. Retrieved from https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2553 [in Ukrainian].

5. Lavnikov, O. A., & Lesik, A. S. (2020). Intehratyvnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity: poniattia i osoblyvosti [Integrative approach in the system of higher education: concepts and features]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, (1(19))*, 195-199. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-23 [in Ukrainian].

6. Zuziak, T., Marushchak, O., & Steshyn, Ye. (2019). Intehratsiinyi pidkhid do navchannia uchniv PTNZ khudozhnoi obrobky metalu [Integration approach to teaching students of vocational schools of artistic metal processing]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny – Collection of Scientific Papers of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, (2)*, 46-53. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2019.168365 [in Ukrainian].

7. Glogar, M., Petrak, S., & Mahnić Naglić, M. (2025). Digital Technologies in the Sustainable Design and Development of Textiles and Clothing – A Literature Review. *Sustainability, 17(4)*, 1371. https://doi.org/10.3390/su17041371

8. Bohaichuk, L. R., & Borysiuk, Z. D. (2021). Suchasnyi tekstyl ta innovatsii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv dekoratyvno-prykladnoho mystetstva [Modern textiles and innovations in the training of future specialists in decorative and applied arts]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, (2 (135))*, 34-42. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-2-5 [in Ukrainian].

9. Marushchak, O. V. (2013). Proektno-tekhnolohichna diialnist u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv tekhnolohii z dyzainu kostiuma [Project-technological activity in the professional training of future technology teachers in costume design]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. P. Tychyny – Collection of Scientific Papers of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, (3)*, 165-172 [in Ukrainian].

10. Sibanda, S., Shamu, M. R., Bhebhe, N., & Sundawo, M. (2025). Integrating sustainable practices in apparel and textile education in less developed countries in Africa: A curriculum development approach. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 26(02)*, 3715-3724. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.2.1982

11. Kulishov, V. S. (2021). Teoretychni i metodychni aspekty provedennia intehrovanykh zaniat u zakladi profesiinoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Theoretical and methodical aspects of conducting integrated classes in a vocational education institution on the basis of a competence approach]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy. 68 s. [in Ukrainian].

12. Antonovych, Ye. A. (1992). Dekoratyvno-prykladne mystetstvo [Decorative and applied arts]. Lviv: Svit. 272 s. [in Ukrainian].

13. Antonovych, Ye., & Zakharchuk-Chuhai, V. (1992). Dekoratyvno-prykladne mystetstvo [Decorative and applied arts]. Lviv: Svit. 912 s. [in Ukrainian].

14. Veresotska, N. (2019). Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo yak zasib formuvannia kreatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Decorative and applied arts as a means of forming the creative competence of the future technology teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training, (1(19))*, 21-30. https://doi.org/10.31499/2307-4914.19.2019.173961 [in Ukrainian].

15. Marynovska, O. (2011). Intehralna tekhnolohiia navchannia: vid teorii do praktyky [Integral learning technology: from theory to practice]. *Pochatkova osvita – Primary Education, (32 (608))*, 3-5. Retrieved from https://www.ippo.if.ua/index.php/82-uncategorised/886-intehralna-tekhnolohiia-navchannia-vid-teorii-do-praktyky [in Ukrainian].

16. Bubriak, T. Iu. (2014). Intehratyvnyi pidkhid u proektuvanni profesiinoi zhyttiediialnosti osobystosti [Integrative approach in the design of professional life of an individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology, (7(36))*, 51-58. Retrieved from http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i36/7.pdf [in Ukrainian].

17. Dutka, V., Vakh, I., & Hordiichuk, O. (2022). Tsyfrovi tekhnolohii yak metod obrazotvorennia v osvitnii prohrami «Dekoratyvne mystetstvo» Kosivskoho instytutu prykladnoho ta dekoratyvnoho mystetstva LNAM [Digital technologies as a method of image creation in the educational program «Decorative Art» of the Kosiv Institute of Applied and Decorative Arts of LNAM]. *Hraal nauky – Grail of Science, (22)*, 327-334. https://doi.org/10.36074/graal-nauky.25.11.2022.62 [in Ukrainian].

18. Byrka, M. F. (2023). Konstrukt «orhanizatsiino-pedahohichni umovy» u dysertatsiinykh doslidzhenniakh: sutnist, vlastyvosti i metody vyznachennia [Construct «organizational and pedagogical conditions» in dissertation research: essence, properties and methods of determination]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education Schools, (90)*, 63-70. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.11 [in Ukr].

19. Shymkova, I., Tsvilyk, S., Marushchak, O., Hlukhaniuk, V., & Harkushevskyi, V. (2024). Application of upcycling technology in the project activity of future teachers of labor education and technology. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference (Rezekne, Latvia), 2*, 485-492. https://doi.org/10.17770/etr2024vol2.8076

20. Svyrydiuk, N. O. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do zastosuvannia etnodyzainu u profesiinii diialnosti [Preparation of future technology teachers for the use of ethnodesign in professional activity]: dys. … d-ra filos.: 015 / Poltavskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka. Poltava. 412 s. Retrieved from http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/disertacziya_svyrydiuk.pdf [in Ukrainian].

УДК 7.01:004.9:372

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2322-2331

Мешко Андрій Миколайович доцент кафедри декоративного мистецтва і реставрації Факультету образотворчого мистецтва і дизайну, Київський столичноий університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-8338-1643

Руденченко Алла Андріївна завідувач кафедри декоративного мистецтва і реставрації Факультету образотворчого мистецтва і дизайну, Київський столичноий університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-9354-8216

Орленко Ольга Сергіївна викладач кафедри декоративного мистецтва і реставрації Факультету образотворчого мистецтва і дизайну, Київський столичноий університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0009-0006-2084-5950

Резніков Олег Вікторович завідувач кабінетом кафедри, куратор майстерні художньої кераміки та емалювання металу, Київський столичноий університет імені Бориса Грінченка, м. Київ

Бровченко Анатолій Іванович професор кафедри декоративного мистецтва і реставрації Факультету образотворчого мистецтва і дизайну, Київський столичноий університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-8772-0999

3D-МОДЕЛЮВАННЯ: МІСТ МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ЦИФРОВИМ МАЙБУТНІМ УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОМИСТЕЦТВА.

Анотація. Стаття «3D-моделювання: Міст між традицією та цифровим майбутнім українського етномистецтва» розкриває концептуальні, методологічні та практичні аспекти використання тривимірних технологій у процесах збереження та інтерпретації української культурної спадщини. У роботі обґрунтовується важливість цифрової трансформації традиційних форм етномистецтва в умовах глобалізації та швидкого розвитку візуальних технологій. Особливий акцент зроблено на потенціалі 3D-моделювання для точної фіксації етнографічних об’єктів, створення віртуальних копій,

реконструкцій втрачених артефактів, моделювання традиційного середовища та відтворення предметів декоративно-ужиткового мистецтва.

Стаття аналізує міждисциплінарний характер застосування 3D-технологій у сферах етнодизайну, музеєзнавства, цифрової гуманітаристики та освіти. Показано, як 3D-моделювання стимулює появу нових наукових підходів, сприяє актуалізації традицій у сучасній культурі та формує нові канали взаємодії з молодою аудиторією, зокрема через інтерактивні платформи, VR/AR-технології та мультимедійні виставкові проєкти. У статті також розглядаються питання автентичності та точності в цифрових реконструкціях, проблеми етики репрезентації та ризики комерціалізації культурної спадщини у цифровому форматі.

Окрім того, досліджено, як 3D-моделювання стає засобом креативного переосмислення традиційних орнаментів, символів і формотворення, створюючи умови для розвитку нової цифрової мови етномистецтва. Наголошено на ролі 3D-технологій у формуванні педагогічних стратегій, спрямованих на інтеграцію цифрової творчості в освітній процес, а також у забезпеченні доступності культурних цінностей для широкої аудиторії. У підсумку робиться висновок, що 3D-моделювання є не лише технічним інструментом, а й культурним феноменом, який вибудовує міст між історичною традицією та цифровим майбутнім, сприяючи всебічному розвитку українського етномистецтва в умовах сучасності.

Ключові слова: 3D-моделювання, цифрове етномистецтво, культурна спадщина, етнодизайн, артпедагогіка, технології, тривимірна візуалізація, автентичність, традиційні орнаменти.

Meshko Andrii Associate Professor, Department of Decorative Arts and Restoration, Faculty of Fine Arts and Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-8338-1643

Rudenchenko Alla Head of the Department of Decorative Art and Restoration, Faculty of Fine Arts and Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9354-8216

Orlenko Olga Lecturer at the Department of Decorative Art and Restoration, Faculty of Fine Arts and Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University 04Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-2084-5950

Reznikov Oleg Head of the department office, curator of the artistic ceramics and metal enameling workshop, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University Kyiv

Brovchenko Anatoliy Professor of the Department of Decorative Arts and Restoration, Faculty of Fine Arts and Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-8772-0999

3D MODELING: A BRIDGE BETWEEN TRADITION AND THE DIGITAL FUTURE OF UKRAINIAN ETHNO-ART

Abstract. The article «3D Modeling: A Bridge Between Tradition and the Digital Future of Ukrainian Ethno-Art» examines the conceptual, methodological, and practical aspects of employing three-dimensional technologies in preserving and interpreting Ukrainian cultural heritage.

The study substantiates the importance of the digital transformation of traditional forms of ethno-art in the context of globalization and the rapid development of visual technologies. Special emphasis is placed on the potential of 3D modeling for the accurate documentation of ethnographic objects, the creation of virtual replicas, the reconstruction of lost artifacts, the modeling of traditional environments, and the reproduction of objects of decorative and applied arts.

The article analyzes the interdisciplinary nature of using 3D technologies in ethno-design, museology, digital humanities, and education. It demonstrates how 3D modeling stimulates new scientific approaches, contributes to the actualization of traditions in contemporary culture, and creates new channels of interaction with young audiences through interactive platforms, VR/AR technologies, and multimedia exhibition projects. The study also addresses issues of authenticity and accuracy in digital reconstructions, ethical considerations in cultural heritage representation, and the risks of commercializing heritage in digital formats.

Additionally, the article explores how 3D modeling becomes a tool for creatively reinterpreting traditional ornaments, symbols, and forms, fostering the development of a new digital language of ethno-art. It highlights the role of 3D technologies in shaping pedagogical strategies that integrate digital creativity into the educational process, as well as in ensuring broader access to cultural values. The article concludes that 3D modeling is not only a technical instrument but also a cultural phenomenon that builds a bridge between historical tradition and the digital future, contributing to the comprehensive development of Ukrainian ethno-art in the modern era.

Keywords: 3D modeling, digital ethnomusic art, cultural heritage, ethnodesign, art pedagogy, technologies, three-dimensional visualization, authenticity, traditional ornaments.

Постановка наукової проблеми. У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій постає потреба переосмислення традиційних форм українського етномистецтва через призму інноваційних засобів візуалізації. Незважаючи на значний науковий та культурний інтерес до теми збереження національної спадщини, досі недостатньо дослідженими залишаються питання інтеграції 3D-моделювання у процеси фіксації, реконструкції та популяризації етнографічних артефактів. Відсутність комплексних підходів до аналізу автентичності цифрових реконструкцій, методологічних принципів роботи з 3D-технологіями та етичних засад репрезентації культурної спадщини створює наукову прогалину, що потребує ґрунтовного вивчення.

На тлі глобальної цифровізації культурних практик актуальною стає проблема визначення ролі 3D-моделювання як інструмента збереження і водночас трансформації традиційних форм етномистецтва. Зокрема, необхідно з'ясувати, яким чином тривимірні технології сприяють передачі культурних смислів, забезпечують точність і збереження автентичних характеристик об'єктів, а також створюють нові можливості для наукової реконструкції та креативного переосмислення української традиції.

Таким чином, наукова проблема полягає у визначенні методологічних та практичних засад використання 3D-моделювання як мосту між історичною традицією та цифровим майбутнім етномистецької спадщини України, що потребує системного дослідження на межі етнодизайну, цифрової гуманітаристики та сучасних візуальних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування сучасних підходів до цифрової репрезентації культурної спадщини є міждисциплінарним процесом, що поєднує дизайн, мистецтвознавство, технології візуалізації та цифрову гуманітаристику. У цьому контексті зростає значення досліджень, присвячених 3D-моделюванню як інструменту фіксації, реконструкції та творчого переосмислення традиційних форм українського етномистецтва.

Незважаючи на активний розвиток цифрових технологій, кількість наукових праць, які б системно висвітлювали саме застосування 3D-моделювання до етнографічних артефактів, залишається недостатньою. Водночас суміжні дослідження дають змогу сформувати концептуальне та методологічне підґрунтя.

У працях О.В. Васіної [1; 2] розглянуто трансформацію понятійно-термінологічного апарату дизайну в умовах розвитку новітніх технологій. Розроблені авторкою підходи дозволяють зрозуміти, яким чином цифрові інструменти змінюють дизайн-практику та сприяють формуванню нових принципів роботи з традиційними образами. Це важливо для осмислення

взаємодії 3D-технологій із семіотичними структурами українського етномистецтва.

Питання впровадження цифрових технологій та графічного моделювання детально опрацьовано у роботах І.П. Головачука та М.С. Воробчука [3], М.О. Дмитренко й Т.В. Ременєвої [4]. Автори акцентують на технічних особливостях створення тривимірних моделей, цифрових об'єктів та віртуальних середовищ. Їхні висновки є релевантними для розробки методики 3D-оцифрування предметів народного декоративного мистецтва, включно з текстильними, керамічними, дерев'яними чи металевими виробами.

Стаття Х. Шевчук [5] доповнює науковий дискурс, аналізуючи трансформацію мистецьких образів під впливом цифрових технологій. Зазначені підходи важливі для нашої теми, оскільки демонструють, як традиційні естетичні моделі можуть бути адаптовані або осучаснені в цифровому просторі, не втрачаючи при цьому семантичної глибини.

У дослідженні Н.А. Маренич [6] відеогра розглядається як форма мистецтва в умовах постмодернізму. Хоча робота не стосується безпосередньо етномистецтва, вона підкреслює інтерактивність, мультимедійність і трансмедіальність сучасних візуальних практик - характеристики, які формують нові підходи до популяризації культурної спадщини, зокрема шляхом створення цифрових музеїв, 3D-архівів або VR-середовищ із реконструкціями традиційних предметів.

Таким чином, аналіз джерел засвідчує, що хоча спеціальні комплексні дослідження, присвячені саме 3D-моделюванню в українському етномистецтві, лише починають з'являтися, суміжні праці з дизайну, цифрової графіки, моделювання та теорії візуальних мистецтв формують наукову базу, необхідну для подальшого осмислення й розвитку цієї теми. Представлений огляд дозволяє окреслити ключові напрями, наукові прогалини та методологічні орієнтири для подальшого дослідження цифрових практик збереження української культурної спадщини.

Мета статті - проаналізувати значення 3D-моделювання як інструмента сучасного етнодизайну, обґрунтувати його роль у збереженні та цифровій трансформації української культурної спадщини, а також визначити можливості застосування цих технологій у мистецькій практиці та професійній освіті.

Виклад основного матеріалу. Сучасні інтеграційні процеси в мистецькому просторі сприяють активному культурному обміну, проте одночасно посилюють ризик безсистемного запозичення етнічних мотивів інших культур, що може призводити до втрати національної самобутності.

За таких умов особливого значення набуває застосування цифрових технологій, які дозволяють делікатно поєднати автентичні традиції з вимогами глобального візуального середовища. Саме цифрове мистецтво, і зокрема 3D-моделювання, формує нові підходи до збереження та актуалізації української культурної спадщини.

Історично мистецтво завжди реагувало на технологічні зміни: від наскельних композицій до цифрової графіки та штучного інтелекту. На кожному етапі розвитку технологій художня творчість не лише змінювалася, а й отримувала нові виражальні засоби. Сьогодні 3D-моделювання стало одним із ключових інструментів художнього формоутворення, відкриваючи митцям можливість відтворювати складні структури, експериментувати зі стилями та працювати з тією точністю, яку неможливо досягти традиційними методами.

Відродження інтересу до українських орнаментів, символів, оберегів та декоративних схем у цифрових медіа відображає ширші культурні процеси, пов'язані з формуванням національної ідентичності. Воєнний стан, посилення суспільної рефлексії та прагнення до збереження унікального культурного коду зумовлюють повернення українських художників до традиційної орнаментики й водночас стимулюють її осмислення у сучасних форматах - VR-просторах, відеоіграх, цифрових інсталяціях, 3D-анімації.

Цифрове етномистецтво вирізняється високою гнучкістю: роботу можна редагувати на будь-якому етапі, комбінувати техніки, створювати варіативні композиції та адаптувати етнографічні мотиви до різних платформ. Візуалізація, рендеринг, процедурне моделювання й симуляції дозволяють відтворювати матеріальність глини, дерева, тканини, металу - традиційних матеріалів українського декоративно-прикладного мистецтва - з безпрецедентною точністю.

Розвиток програмних засобів значною мірою визначає можливості художника. Blender, як один із найпоширеніших інструментів сучасного 3D-дизайну, поєднує функції моделінгу, скульптингу, текстурування, анімації та процедурної генерації. На відміну від традиційних комерційних платформ (Autodesk Maya, 3Ds Max, ZBrush), Blender має відкритий код і доступний широкому колу митців, що робить його важливим інструментом демократизації українського цифрового мистецтва.

Blender забезпечує повний набір інструментів для полігонального моделювання (extrude, knife, bevel, proportional editing), містить потужну панель модифікаторів (mirror, subdivision surface, shrinkwrap), а також підтримує процедурні алгоритми через Geometry Nodes, що дозволяє автоматизувати частину рутинних процесів. Скульптурний режим Blender включає основні типи пензлів, підтримує створення Face Sets - аналог

полізон у ZBrush, а також використання Multiresolution-модифікатора, який надає можливість поступово збільшувати деталізацію моделі. Хоча за обсягом полігонів Blender поступається ZBrush, його функціонал є достатнім для більшості художньо-дизайнерських задач у галузі етномистецтва та реконструкції традиційних артефактів.

Текстурувальні інструменти - Vertex Paint і Texture Paint - дозволяють у режимі реального часу створювати орнаментальні композиції, відтворювати візерунки, притаманні українській вишивці, писанкарству, кераміці чи дереворізьбленню. Завдяки цьому художник може не лише наслідувати традиційні техніки, а й трансформувати їх, інтегруючи у сучасні цифрові продукти - від відеоігор і VR-архітектури до NFT-артпроєктів.

У галузі освітньої підготовки впровадження цифрових технологій у вивчення етнодизайну сприяє ефективній взаємодії між студентами та навчальним матеріалом. Структура навчального процесу ґрунтується на трьох ключових модулях: ціннісно-смисловому, який формує повагу до національної спадщини; суб'єктно-організаційному, що забезпечує співпрацю з музеями, творчими спільнотами та етнографічними центрами; процесуально-діяльнісному, який охоплює практичні заняття з моделювання, цифрової графіки, 3D-скульптингу та дослідницької роботи.

У такий спосіб 3D-моделювання стає містком між традиційними формами декоративно-прикладного мистецтва і цифровими технологіями майбутнього. Воно сприяє збереженню культурної спадщини, водночас відкриваючи нові горизонти для художнього експерименту, реконструкції, переосмислення та інтерпретації української етнокультури у глобальному цифровому середовищі.

Сучасні інтеграційні процеси у мистецтві сприяють обміну культурними цінностями та використанню етнічних мотивів інших народів, однак неконтрольоване запозичення може призводити до втрати національної самобутності. У цьому контексті цифрові технології виступають інструментом збереження історичної автентичності та одночасної адаптації мистецтва до сучасного різноманіття.

Мистецтво завжди розвивалося під впливом технологічного прогресу - від наскельних малюнків до цифрового мистецтва та штучного інтелекту. Кожен новий технологічний етап відкриває нові можливості для творчого самовираження художників, розширюючи межі декоративно-прикладного мистецтва та етнодизайну.

Цифрові технології, зокрема 3D-моделювання, дозволяють відтворювати художній простір та національні орнаменти з високою деталізацією, створюючи унікальні композиції, які поєднують традиційні техніки та сучасні засоби виразності. Застосування алгоритмів та інструментів

штучного інтелекту сприяє генерації нових форм, оптимізації творчого процесу та адаптації етнічних мотивів до сучасних дизайнерських потреб.

Сучасний етнодизайн активно інтегрує цифрові платформи, графічні редактори та 3D-програми (Blender, Autodesk Maya, 3Ds Max, ZBrush, Substance Painter, Marvelous Designer) у процес створення мистецьких об'єктів. Ці програми дозволяють художникам та студентам експериментувати з формою, текстурою, світлотінню та матеріалами, забезпечують високий рівень контролю над деталізацією та можливість оптимізувати ресурси.

Використання 3D-моделювання у професійній освіті забезпечує ефективне навчання цифровому етнодизайну. Аудиторні та позааудиторні заняття поєднують теоретичні знання про українські мистецькі традиції з практичними навичками роботи в цифрових середовищах. Студенти опановують моделювання, скульптинг, текстурування, процедурне та ручне створення орнаментів, роботу з UV-розгортками та Shader Editor, а також адаптацію традиційних композиційних схем до сучасних дизайнів.

Процес навчання включає три ключові модулі:

Ціннісно-смисловий модуль - формування мотивації, етичних норм взаємодії з культурною спадщиною та самооцінки художніх здібностей.

Суб'єктно-організаційний модуль - взаємодія з творчими спілками, музеями, галереями та центрами народної творчості.

Процесуально-діяльнісний модуль - практичне оволодіння 3D-технологіями, створення етнодизайнерських робіт та проведення етнографічних досліджень.

Приклади застосування 3D-моделювання включають створення персонажів для відеоігор, реконструкцію національного одягу та цифрову адаптацію орнаментів. Використання Blender, як альтернативи традиційним програмам, дозволяє моделювати органічні форми, текстурувати поверхні, симулювати поведінку тканини та реалізовувати процедурні шейдери, що сприяє розвитку креативності студентів і митців.

Таким чином, 3D-моделювання стає мостом між традиційним українським мистецтвом та цифровим майбутнім, забезпечуючи збереження етнокультурної спадщини, розвиток професійних компетенцій та формування нових художніх підходів у мистецькій практиці та освіті.

Висновок. 3D-моделювання виступає потужним інструментом сучасного етнодизайну, що поєднує традиційні українські мистецькі практики з цифровими технологіями. Воно дозволяє не лише відтворювати національні орнаменти, символи та декоративні композиції з високою точністю, а й трансформувати їх у сучасні формати - від відеоігор і VR-просторів до цифрових інсталяцій та NFT-проєктів.

У професійній освіті застосування 3D-технологій забезпечує інтеграцію теоретичних знань про українську культурну спадщину з практичними навичками моделювання, текстурування та скульптингу, що сприяє формуванню компетентних фахівців у сфері цифрового мистецтва та етнодизайну. Структуроване навчання через ціннісно-смисловий, суб'єктно-організаційний та процесуально-діяльнісний модулі дозволяє студентам усвідомлено опановувати традиції та адаптувати їх до сучасних мистецьких завдань.

Таким чином, 3D-моделювання слугує містком між минулим та майбутнім українського етномистецтва, забезпечуючи збереження національної самобутності, розвиток творчих компетенцій і відкриваючи нові горизонти для художнього експерименту та інновацій у цифровому середовищі.

Література:

1. Васіна О.В. Дизайн і технології: перспективи розвитку // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. 2015. № 7. С. 4–8.http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

2. Васіна О.В. До питання формування понятійно-термінологічного апарату в сучасному дизайні // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. 2013. № 3. С. 7–8.http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

3. Головачук І.П., Воробчук М.С. Специфіка проєктування ілюстративних зображень 3D-персонажів до дитячих видань // Теорія та практика дизайну. 2025. Вип. 34. С. 237–244.https://doi.org/10.32782/2415-8151.2024.34.27

4. Дмитренко М.О., Ременєва Т.В. Сучасні дизайн-концепції та технологічні інновації у створенні колекцій digital-одягу // Теорія та практика дизайну. 2025. Вип. 34. С. 256–271.https://doi.org/10.32782/2415-8151.2024.34.29

5. Шевчук Х. Цифрові трансформації в дизайні одягу початку XXI століття // Вісник Львівської національної академії мистецтв. 2024. Вип. 52. С. 119–128. https://doi.org/10.37131/2524-0943-2024-52-12

6. Маренич Н.А. Відеогра – мистецтво на стику постмодернізму та постпостмодернізму // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. 2013. № 3. С. 13–17.http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

References:

1. Vasina O.V. Dyizain i tekhnolohii: perspektyvy rozvytku // Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyizainu i mystetstv. 2015. № 7. 4–8. http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

2. Vasina O.V. Do pytannia formuvannia poniatiino-terminolohichnoho aparatu v suchasnomu dyizaini // Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyizainu i mystetstv. 2013. № 3. 7–8. http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

3. Holovachuk I.P., Vorobchuk M.S. Spetsyfika proiektuvannia iliustratyvnykh zobrazhen 3D-personazhiv do dytiachykh vydan // Teoriia ta praktyka dyizainu. 2025. Vyp. 34. 237–244. https://doi.org/10.32782/2415-8151.2024.34.27

4. Dmytrenko M.O., Remenieva T.V. Suchasni dyizain-kontseptsii ta tekhnolohichni innovatsii u stvorenni kolektsii digital-odiahu // Teoriia ta praktyka dyizainu. 2025. Vyp. 34. 256–271. https://doi.org/10.32782/2415-8151.2024.34.29

5. Shevchuk Kh. Tsyfrovi transformatsii v dyizaini odiahu pochatku XXI stolittia // Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. 2024. Vyp. 52. 119–128. https://doi.org /10.37131/2524-0943-2024-52-12

6. Marenych N.A. Videohra – mystetstvo na styku postmodernizmu ta postpostmodernizmu // Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyizainu i mystetstv. 2013. № 3. 13–17. http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.1101

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 811.124’06:378.091.3:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2332-2343

Миронова Лариса Анатоліївна старший викладач, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-8545-1916

Ульянова Вікторія Олегівна к. філол. наук, доцент, Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова, м. Одеса; https://orcid.org/0000-0002-2821-1833

МЕТОДОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено комплексний методичний та практичний аналіз імплементації технологій штучного інтелекту (ШІ) у процес викладання латинської мови в умовах інтенсивної цифровізації вищої школи. Обґрунтовано актуальність переходу від традиційного граматико-перекладного методу, який десятиліттями домінував у класичній філології, до адаптивних моделей навчання, що відповідають когнітивним особливостям сучасних здобувачів освіти. Також у роботі систематизовано наукові погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо імплементації ШІ в освітній процес.

Практичний розділ дослідження охоплює зіставний аналіз провідних цифрових освітніх середовищ – від гейміфікованих навчальних циклів платформи Duolingo до моделей глибокого корпусного занурення, реалізованих у ресурсі Legentibus, що дає змогу простежити відмінності їхньої дидактичної логіки та педагогічної ефективності. Авторами було досліджено функціональні можливості генеративних моделей (GenAI), зокрема ChatGPT та Claude, у контексті створення «сократівського діалогу» та автоматизації морфологічного розбору античних текстів.

Окрему увагу зосереджено на аналізі спеціалізованих навчальних екосистем (зокрема Taalhammer), принципах інтервальних повторень (Spaced Repetition) та концепції «Comprehensible Input», які розглядаються як ключові чинники ефективного засвоєння мовного матеріалу. Додатково у статті висвітлено як переваги цифровізації (персоналізація траєкторій, інтерактивність, миттєвий зворотний зв’язок), так і критичні ризики: «галюцинації» ШІ, механічність перекладів та втрату культурного контексту за відсутності фахового філологічного нагляду. Зокрема,

доведено, що найбільш ефективною моделлю є гібридне навчання, де ШІ виконує роль адаптивного інструктора, а викладач – ментора та координатора, який забезпечує наукову глибину та соціокультурну компетенцію.

У статті зроблено висновок, що інтеграція штучного інтелекту у викладання латини сприяє модернізації класичної філологічної освіти, підвищує її доступність і привабливість для сучасних здобувачів освіти.

Ключові слова: цифровізація, латинська мова, генеративні моделі, штучний інтелект, інтерактивність, освітні технології, персоналізація навчання

Myronova Larysa Senior lecturer, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-8545-1916

Ulianova Viktoriia PhD, Associate Professor, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-2821-1833

METHODOLOGY OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING LATIN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a comprehensive methodological and practical analysis of the implementation of artificial intelligence (AI) technologies in the process of teaching the Latin language within the context of the intensive digitalisation of higher education. The relevance of transitioning from the traditional grammar-translation method, which has dominated classical philology for decades, to adaptive learning models that align with the cognitive characteristics of modern learners is substantiated. Furthermore, the paper systematises the scientific views of domestic and foreign researchers regarding the implementation of AI in the educational process.

The practical component of the study includes a comparative overview of modern educational ecosystems – ranging from the gamified learning cycles of the Duolingo platform to the models of deep corpus immersion implemented in the Legentibus resource – allowing for the identification of differences in their didactic logic and pedagogical effectiveness. The authors explored the functional capabilities of generative models (GenAI), specifically ChatGPT and Claude, in the context of creating a “Socratic dialogue” and automating the morphological analysis of ancient texts.

Special attention is paid to the analysis of specialised ecosystems (specifically Taalhammer), the principles of Spaced Repetition, and the concept of “Comprehensible Input”, which are regarded as key factors for the effective acquisition of linguistic material. Additionally, the article highlights both the

advantages of digitalisation (personalisation of learning paths, interactivity, instant feedback) and critical risks: AI "hallucinations," mechanical translations, and the loss of cultural context in the absence of professional philological oversight. Specifically, it is proven that the most effective model is hybrid learning, where AI acts as an adaptive tutor, and the teacher serves as a mentor and coordinator who ensures scientific depth and sociocultural competence.

The article concludes that the integration of artificial intelligence into Latin language teaching facilitates the modernisation of classical philological education, enhancing its accessibility and appeal for contemporary learners.

Keywords: digitalisation, Latin language, generative models, artificial intelligence, interactivity, educational technologies, personalisation of learning.

Постановка проблеми. Протягом століть вивчення латинської мови базувалося на суворому граматико-перекладному методі, де студент був змушений механічно заучувати парадигми дієслів та складні таблиці відмінювання. Однак сьогодні освітній ландшафт докорінно змінився під впливом штучного інтелекту в сучасному світі та спеціалізованих платформ. Основним викликом сучасної класичної філології є подолання розриву між фундаментальністю античної традиції та когнітивними особливостями сучасного студента («кліпове мислення», потреба в інтерактивності). Невідповідність традиційних методів зазубрювання психологічним особливостям сучасних здобувачів зумовлює потребу в імплементації прогресивних інформаційних та ігрових технологій, які б активізували вивчення латини як живої мови науки й комунікації [1, с. 166]. Існує гостра потреба не просто в оцифруванні текстів, а у створенні адаптивної екосистеми, яка б нівелювала складність флективної морфології латини через персоналізовані траєкторії навчання, при цьому уникаючи ризику «механізації» знань, коли технологія заступає собою зміст. Це зумовлює об'єктивну потребу в імплементації штучного інтелекту, який здатний трансформувати вивчення латини з пасивної репродукції в інтерактивний процес, орієнтований на актуальне використання мови як міжнародного інструменту науки й комунікації. Саме використання ШІ-технологій дозволяє нівелювати розрив між фундаментальністю античної традиції та потребою сучасного студента в персоналізації, ігровій формі та динамічному контенті, створюючи умови для ревіталізації латинської мови в цифровому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання штучного інтелекту у освітньому процесі досліджували науковці: І. Візнюк [2], О. Довгань та С. Матвєєва [3], С. Доценко та Т. Собченко [4], В. Коваленко та М. Мар'єнко [5]. Вартими уваги є наукові дослідження

С. Шарова [6]. У своїх працях він розглядає застосування штучного інтелекту в освіті, науці, медицині, банківській та страховій сфері тощо. Висвітлено основні ризики, які існують на цей час щодо використання штучного інтелекту та його розвитку. «Штучний інтелект знайшов своє використання в освіті. У першу чергу це стосується забезпечення декількох педагогічних технологій, зокрема адаптивного навчання, персоналізованого навчання, інтервального навчання, автоматичного оцінювання навчальних досягнень з можливістю аналізу відповідей та надання персоналізованої допомоги, оцінювання здобувачами освіти викладачів/вчителів» [7, с. 138]. Ознайомлення з новітніми дослідженнями з цієї теми засвідчило наявність значного масиву наукових публікацій та стійкий інтерес наукової спільноти. У працях учених особлива увага зосереджується на проблематиці штучного інтелекту та його вплив на процеси викладання і вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. Здебільшого ці дослідження спрямовані на аналіз як переваг, так і недоліків використання штучного інтелекту, а також на окреслення потенційних ризиків його впровадження. У науковому доробку І. Романишина, Т. Чухно, Н. Фийси описано методи навчання й викладання англійської мови у вищій школі з використанням штучного інтелекту, проаналізовано ефективність використання спеціалізованих додатків для вивчення мови на основі ШІ [8]. О. Зубенко у своєму дослідженні вважає, що використання ШІ на заняттях із вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти дозволяє створити заняття більш наочні та цікаві, підвищує інтенсивність навчального процесу, формує мотивацію до пізнавальної діяльності, активізує розумові здібності, залучає до роботи пасивних студентів, формує абстрактне та логічне мислення, сприяє індивідуалізації та інтенсифікації навчання через самостійну роботу з цифровими ресурсами [9, с. 80]. Як зазначають дослідники у контексті формування візії майбутнього, без чітких педагогічних принципів та політики, що ставить технологічні можливості у ширший контекст трансформації освіти, штучний інтелект ризикує стати лише інструментом для механізації та консервації застарілих практик навчання, замість того, щоб адаптувати їх до потреб сучасного суспільства знань. Проблематика цифровізації вищої школи сьогодні вже не обмежується питанням перенесення навчальних матеріалів у хмарні середовища. У вітчизняному науковому дискурсі акценти зміщуються в бік адаптивних технологій та штучного інтелекту. Ми перебуваємо на етапі, коли цифрове середовище стає не просто допоміжним засобом, а екосистемою, що визначає когнітивні стратегії студентів. Університетська освіта невідворотно трансформується під тиском генеративних моделей. Однак, коли ми звужуємо фокус до філологічної підготовки, а особливо до викладання класичних мов, стає очевидним

певний дисбаланс. Більшість сучасних наукових розвідок зосереджені на імплементації ШІ (Gemini, ChatGPT) у вивчення сучасних європейських мов – англійської, німецької чи іспанської. Великим є потенціал чат-ботів у моделюванні комунікативних ситуацій, проте специфіка флективних мов зі складною морфологією, до яких належить латина, залишається поза увагою.

Щодо власне латинської мови, то тут варто відзначити доробок О. Балалаєвої, яка однією з перших в українській науці дослідила інтеграцію цифрових сервісів та інструментів у процес викладання цієї дисципліни [10].

Її праці створюють необхідне підґрунтя, проте вони фокусуються переважно на Web 2.0 технологіях, тоді як можливості генеративного штучного інтелекту (GenAI) для аналізу античних текстів та створення адаптивних вправ залишаються недостатньо дослідженими. Традиційна методика викладання хоч і забезпечує фундаментальність знань, часто не враховує кліпове мислення сучасного студента та можливості персоналізації, які надає ШІ. Це дозволяє нівелювати розрив між різними когнітивними стилями навчання, що є типовим викликом для уніфікованих університетських курсів. Штучний інтелект у навчанні застосовується в різних формах, зокрема для адаптації й персоналізації навчальних програм та інформації, а також для усунення бар'єрів у доступі до освітніх можливостей [11, с. 1521]. Таким чином, виникає об'єктивна необхідність екстраполювати принципи комп'ютерної лінгводидактики, напрацьовані для живих мов, на ґрунт класичної філології, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є здійснення методичного та практичного аналізу імплементації засобів штучного інтелекту та навчальних онлайн-платформ у процес викладання латинської мови. Дослідження спрямоване на виявлення ефективності адаптивних алгоритмів, генеративних моделей (GenAI) та систем інтервальних повторень у подоланні граматичного бар'єра, а також на окреслення ризиків, пов'язаних з автоматичною генерацією контенту та втратою філологічної точності в сучасних освітніх екосистемах.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція засобів штучного інтелекту (ШІ) у процес викладання латинської мови в університетах виходить за межі простої цифровізації навчального контенту. Це являє собою фундаментальний зсув методології від пасивного сприйняття до інтерактивної моделі з практичним застосуванням отриманих знань. Традиційна методика вивчення латини часто стикається з проблемою подолання студентами бар'єра складної морфології (системи відмінювання та дієвідмінювання). Системи на базі ШІ пропонують вирішення цієї проблеми через застосування персоналізованих адаптивних алгоритмів. ШІ надає можливість для створення інтерактивних навчальних середовищ (ШІ-чати, віртуальні

помічники та ігрові елементи роблять процес навчання цікавішим та залучають студентів до активної участі) та для автоматизації рутинних завдань (ШІ-системи можуть автоматично перевіряти домашні завдання, проводити тести та надавати статистику успішності здобувачів [12, с. 135].

На відміну від уніфікованих вправ, ШІ-платформи забезпечують індивідуальну траєкторію навчання, аналізуючи патерни помилок. Якщо система фіксує систематичне змішування здобувачем функцій Ablativus та Dativus, алгоритм динамічно генерує блок корекційних вправ саме на розрізнення цих відмінків, не перевантажувати студента вже засвоєним матеріалом. Такий підхід забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, що є критично важливим для опанування флективних мов. Варто зазначити, що сучасні навчальні системи здатні моделювати індивідуальну «криву забування», пропонуючи повторення граматичних структур саме в момент найвищого ризику втрати знань, що оптимізує когнітивне навантаження. Це стосується автоматизованої перевірки синтаксису та контекстуального вивчення лексики. Ключовим елементом тут виступає навчальна аналітика. ШІ здатний виявляти неочевидні кореляції між типом активності студента та його академічною успішністю. Аналітична система здатна зафіксувати істотні відмінності між часовими ресурсами, які студент спрямовує на роботу з текстами та на опанування граматичних структур, що дає змогу точніше оцінити індивідуальну динаміку навчання і ефективність обраних дидактичних засобів. Це сигналізує викладачу про необхідність зміни методичної стратегії, наприклад, додаткового опрацювання теми вільного порядку слів у латинських текстах, замість простого збільшення обсягу читання. Якщо використовувати ШІ лише для автоматизації перекладу речень, ми ризикуємо «електрикувати» (be electrocuted, за влучним висловом експертів) викладачів та студентів новими технологіями, не даючи їм справжнього оновлення змісту. «Нова електрика» штучного інтелекту має вдихнути життя в античні тексти, а не просто зробить застарілі методики викладання складнішими для змін у майбутньому [13, с. 32].

Центральне місце в сучасному навчанні переважно посідають генеративні моделі штучного інтелекту, як-от ChatGPT або Claude. Використання великих мовних моделей (LLM) відкриває нові горизонти для впровадження комунікативного підходу у вивчення класичних мов.

Інтелектуальні діалогові агенти виступають не лише інструментом контролю, а й середовищем для активної мовної практики. Вони трансформують пасивне вивчення мови на інтерактивний діалог. Використовуючи методи структурно-семантичного аналізу, такі системи оцінюють не лише граматичну правильність форми, а й точність відповіді. ШІ може генерувати адаптовані діалоги, наприклад, імітуючи бесіду римського легіонера,

використовуючи лексику та граматичні конструкції, що відповідають поточному рівню знань студента (наприклад, обмежуючись часами системи інфекта), що раніше було ускладнено через обмеженість корпусу простих автентичних текстів. Замість того, щоб шукати пояснення в застарілих довідниках, студент може попросити ШІ провести морфологічний розбір складної конструкції в текстах Цицерона або Сенеки. Наприклад, при зустрічі з конструкцією Ablativus Absolutus, ШІ не лише ідентифікує її, а й пропонує кілька варіантів перекладу залежно від контексту – причинний, часовий чи допустовий. Це створює ефект «сократівського діалогу», де учень самостійно приходить до правильного розуміння через навідні запитання алгоритму. Поєднання ШІ з технологіями розширеної реальності (Extended Reality, XR) дозволяє вийти за межі текстово-орієнтованого навчання. Мультимодальна взаємодія задіює різні канали сприйняття, що сприяє глибшому розумінню та засвоєнню мовних структур. Можливе створення симуляцій історичного середовища, наприклад, віртуальної реконструкції Римського Форуму, де NPC (Non-player characters, неігрові персонажі), керовані ШІ, вступають у взаємодію зі студентом латинською мовою. Це формує соціокультурну компетентність, пов'язуючи лінгвістичні знання з реаліями античного світу.

Особливої уваги заслуговує науково обґрунтований підхід до запам’ятовування, реалізований у системах на кшталт Taalhammer. Тут штучний інтелект використовує алгоритми інтервальних повторень (Spaced Repetition), вираховуючи оптимальний момент для повторення конкретної фрази, щоб вона перейшла з короткострокової у довгострокову пам'ять. Це вирішує головну проблему «мертвої» мови – відсутність щоденного мовного середовища. ШІ-системи 2026 року дозволяють створювати персоналізовані набори вправ на основі тексту, який студент читає в цей момент, що робить навчання максимально релевантним та осмисленим. Сучасна методика вивчення класичних мов робить акцент на концепції «Comprehensible Input» (зрозумілого вводу), де основна увага приділяється засвоєнню мови через контекст і читання, а не лише через суху теорію. Штучний інтелект у цьому процесі виступає не просто як словник, а як персоналізований тьютор, здатний адаптувати складність античних текстів під когнітивні можливості конкретного учня.

Практична реалізація цього підходу найяскравіше простежується в роботі сучасних освітніх екосистем. Наприклад, додаток Duolingo виконує роль вхідного шлюзу для початківців, де завдяки коротким ігровим навчальним циклам поступово формується базовий словниковий запас, а також стійка звичка до регулярних щоденних занять, що сприяє підвищенню мотивації та довготривалої ефективності засвоєння матеріалу.

Водночас платформа Legentibus пропонує глибоке занурення, поєднуючи аудіовізуальне сприйняття з граматичним аналізом у реальному часі. Використовуючи метод активного читання, ця платформа дозволяє користувачеві бачити синтаксичну структуру речення одним натисканням на слово, що критично важливо для розуміння латинського вільного порядку слів.

На сьогоднішньому ринку освітніх технологій спостерігається глобальна тенденція: практично всі провідні платформи для вивчення мов активно інтегрують штучний інтелект для автоматичної генерації контенту. Це дозволяє компаніям масштабувати курси з безпрецедентною швидкістю, створюючи тисячі нових вправ, текстів та діалогів за лічені хвилини. Проте така швидка експансія не завжди є синонімом успішної реалізації. Практичний аналіз показує, що без належного фахового нагляду з боку філологів-класиків, згенерований ШІ контент часто страждає від відсутності стилістичної точності та культурної автентичності. У випадку з латиною це проявляється особливо гостро: алгоритми можуть створювати граматично правильні, але «стерильні» або неприродні фрази, які не відображають духу античної літератури. «Модель досить часто робить граматичні помилки, неправильно перекладає форми дієслів, не узгоджує прикметники з іменниками, не враховує значення суфіксів та префіксів, що не сприяє правильному та точному перекладу, вживанню синтаксичних конструкцій» [14, с. 213].

Найбільш виразно ці недоліки проявляються у роботі таких гігантів, як Duolingo. Користувачі все частіше стикаються з ситуаціями, коли тексти перекладаються штучним інтелектом механічно, без глибокого розуміння контексту або специфіки синтаксису. Це призводить до появи речень, які, хоч і виглядають правильними з погляду окремих слів, втрачають смислове наповнення або логічний зв'язок. Мало того, проблема автоматизації торкається і фонетичного аспекту: діалоги часто озвучуються штучним голосом, який позбавлений природних інтонацій, пауз та емоційних акцентів. На виході студент чує мову, начитану «роботом», що критично для такої мови, як латина, де ритміка та наголос відіграють важливу роль у сприйнятті тексту. Без належного фахового нагляду з боку філологів така гонитва за кількістю контенту призводить до зниження педагогічної якості, перетворюючи живе вивчення мови на взаємодію з недосконалим алгоритмом.

Попри значні переваги, інтеграція штучного інтелекту потребує критичного підходу. Дослідники класичної філології зазначають, що ШІ іноді схильний до «галюцинацій» у складних синтаксичних структурах або може пропонувати неологізми, що не властиві золотій латині. Тому

найбільш ефективною моделлю сьогодні визнано гібридне навчання. У цій моделі цифрові платформи та ШІ беруть на себе рутинну роботу з автоматизації навичок та розширення словникового запасу, тоді як людина-викладач забезпечує глибокий культурний та історичний контекст, без якого вивчення латини втрачає свою гуманітарну цінність. Слід підкреслити, що штучний інтелект може виконувати лише допоміжну роль у процесі навчання, і для досягнення оптимальних результатів він має бути органічно інтегрований у структуру й логіку навчальних занять. «Важливим завданням є формування у здобувачів критичного ставлення до отриманої інформації, уміння оцінювати її вірогідність, надійність джерел, а також розвиток медіаграмотності та цифрової компетентності. У цьому контексті провідна роль належить викладачу, який має виступати не лише координатором пошуку інформації, а й наставником, що допомагає студентам структурувати, інтерпретувати й осмислювати матеріал у межах навчальної теми» [15, с. 160]. При підготовці цього аналізу було враховано методичні рекомендації провідних установ, таких як Ancient Language Institute та напрацювання розробників платформ інтуїтивного вивчення мов. Використання цих інструментів доводить, що латина більше не є застиглим реліктом минулого, а стає динамічним полем для застосування найсучасніших досягнень людського інтелекту.

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що імплементація штучного інтелекту у вивчення латинської мови є не просто технологічним трендом, а необхідною методичною еволюцією. Вона трансформує освітній процес з механічного засвоєння парадигм і правил у динамічну, персоналізовану та контекстуально збагачену навчальну діяльність. Це дозволяє досягати вищих показників успішності та, що особливо важливо, формувати у студентів стійкі навички аналітичного опрацювання мовного матеріалу й глибокого розуміння структури латинської мови. Застосування генеративних моделей, адаптивних тренувальних середовищ та інтерактивних інструментів відкриває нові можливості для диференціації навчання, оперативного зворотного зв’язку та індивідуалізації траєкторій засвоєння знань.

У такому середовищі викладач постає не лише як носій знань, а як модератор, аналітик і наставник, який спрямовує пізнавальну діяльність студентів та забезпечує її науково-методичну коректність. Отже, інтеграція штучного інтелекту у викладання латини сприяє модернізації класичної філологічної освіти, підвищує її доступність і привабливість для сучасних здобувачів освіти та створює підґрунтя для формування нової моделі гуманітарного навчання, що поєднує традиційну наукову глибину з потенціалом цифрових інновацій.

Література:

1. Миронова Л. А., Григораш В. С., Ульянова В. О. Від традицій до творчості: практико-орієнтований підхід у викладанні латинської мови. *Теорія модернізації в контексті сучасної світової науки:* матеріали II Міжнар. наук. конф. 1 березня 2024 р. Ужгород: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 166–168. URL: https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding

2. Використання штучного інтелекту в освіті / І. Візнюк та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. № 59. С. 14–22. doi:10.31652/2412-1142-2021-59-14-22

3. Довгань О., Матвєєва С. Цифрові технології в лінгвістиці: від мовних корпусів до штучного інтелекту : підручник. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 226 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49670

4. Доценко С., Собченко Т. Імплементація штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти України. *Новий колегіум*. 2024. №1 (113). С. 11–16. doi:10.34142/nc.2024.1.11

5. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. Т. 38, № 1. С. 48–53. doi:10.31110/2413-1571-2023-038-1-007

6. Шаров С. В., Лубко Д. В., Осадчий В. В. Інтелектуальні інформаційні системи. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельн., 2015. 144 с. URL: http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/7486

7. Шаров С. В. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті.* 2023. Вип. № 6. С. 136–144. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol6_2023.pdf

8. Романишин І. М., Чухно Т. В., Фийса Н. В. Трансформація методів навчання й викладання англійської мови у вищій школі: використання штучного інтелекту, аналіз впливу, перспективи. *Академічні візії*. 2023. Вип. 24. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583

9. Зубенко О.В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії.* 2022, Вип. 27, Т. 2. С. 80–85. doi:10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15

10. Балалаєва О.Ю. Аналітичний огляд електронних ресурсів для вивчення латинської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 40, № 2. С. 74–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_40_2_9

11. Artificial Intelligence (AI) Usage In Today's Teaching And Learning Process: A Review / A. Nurjanah et al. *Syntax Idea*. 2024. Vol. 6, no. 3. P. 1517–1523. doi:10.46799/syntax-idea.v6i3.3126

12. Ульянова В. О., Миронова Л. А. Використання штучного інтелекту на заняттях із латинської й англійської мов у фармацевтів-хіміків. *Інноваційні напрями розвитку хімії* [Електронний ресурс] : тези допов. І наук. конф. з міжнарод. участю, 9–11 вересня 2024, Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2024. с. 135. URL: http://chempharm.onu.edu.ua/Zbirnik_tez2024.pdf

13. Tuomi I. The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future. Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R & Punie, Y., EUR 29442 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2018. doi:10.2760/12297

14. Миронова Л. Традиційні та інноваційні методи викладання латинської мови в контексті студентоцентрованого навчання. *Міждисциплінарні виміри інновацій: від*

теорії до практики соціально-економічного розвитку: колект. монографія. Мукачево: Мукачівський державний університет, Спілка науковців України, 2025. С. 201–219. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua.pdf

15. Миронова Л. А., Ульянова В. О. Інноваційні освітні технології у практиці викладання латинської мови майбутнім фахівцям природничого профілю. *Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням* : Зб. матеріалів III Міжнар. науково-практ. конф., м. Одеса, 23 жовт. 2025 р. Одеса: Херсонська державна морська академія, 2025. С. 158–161. URL: https://cutt.ly/JtjGCWIv

References:

1. Myronova L. A., Hryhorash V. S., Ulianova V. O. Vid tradytsii do tvorchosti: praktyko-oriientovanyi pidkhid u vykladanni latynskoi movy [From traditions to creativity: a practice-oriented approach in teaching the Latin language]. *Teoriia modernizatsii v konteksti suchasnoi svitovoi nauky*: materialy II Mizhnar. nauk. konf. 1 bereznia 2024 r. Uzhhorod: TOV «UKRLOHOS Hrup», 2024. P. 166–168. URL: https://archive.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding [in Ukrainian].

2. Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]/ I. Vizniuk ta in. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2021. № 59. P. 14–22. doi:10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 [in Ukrainian].

3. Dovhan O., Matvieieva S. Tsyfrovi tekhnolohii v linhvistytsi: vid movnykh korpusiv do shtuchnoho intelektu : pidruchnyk. [Digital technologies in linguistics: from language corpora to artificial intelligence: textbook] Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 2025. 226 p. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/49670 [in Ukrainian].

4. Dotsenko S., Sobchenko T. Implementatsiia shtuchnoho intelektu v naukove seredovyshche zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Implementation of artificial intelligence in the scientific environment of higher education institutions of Ukraine]. *Novyi kolehium*. 2024. №1 (113). P. 11–16. doi:10.34142/nc.2024.1.11 [in Ukrainian].

5. Marienko M., Kovalenko V. Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita.* 2023. T. 38, № 1. P. 48–53. doi:10.31110/2413-1571-2023-038-1-007 [in Ukrainian].

6. Sharov S. V., Lubko D. V., Osadchyi V. V. Intelektualni informatsiini systemy [Intelligent information systems]. Melitopol : Vyd-vo MDPU im. B. Khmeln., 2015. 144 p. URL: http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/7486 [in Ukrainian].

7. Sharov S. V. Suchasnyi stan rozvytku shtuchnoho intelektu ta napriamky yoho vykorystannia [Transformation of English language learning and teaching methods in higher education: use of artificial intelligence, impact analysis, prospects]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti.* 2023. Vyp. № 6. P. 136–144. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol6_2023.pdf [in Ukrainian].

8. Romanyshyn I. M., Chukhno T. V., Fyisa N. V. Transformatsiia metodiv navchannia y vykladannia anhliiskoi movy u vyshchii shkoli: vykorystannia shtuchnoho intelektu, analiz vplyvu, perspektyvy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Akademichni vizii.* 2023. Vyp. 24. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/645/583 [in Ukrainian].

9. Zubenko O.V. Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy. *Zakarpatski filolohichni studii.* 2022, Vyp. 27, T. 2. P. 80–85. doi:10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15 [in Ukrainian].

10. Balalaieva O.Yu. Analitychnyi ohliad elektronnykh resursiv dlia vyvchennia latynskoi movy [Analytical review of electronic resources for learning the Latin language]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2014. T. 40, № 2. P. 74–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_40_2_9 [in Ukrainian].

11. Artificial Intelligence (AI) Usage In Today's Teaching And Learning Process: A Review / A. Nurjanah et al. *Syntax Idea*. 2024. Vol. 6, no. 3. P. 1517–1523. doi:10.46799/syntax-idea.v6i3.3126 [in English].

12. Ulianova V. O., Myronova L. A. Vykorystannia shtuchnoho intelektu na zaniattiakh iz latynskoi y anhliiskoi mov u farmatsevtiv-khimikiv [The use of artificial intelligence in Latin and English language classes for chemical pharmacists]. *Innovatsiini napriamy rozvytku khimii* [Elektronnyi resurs] : tezy dopov. I nauk. konf. z mizhnarod. uchastiu, 9–11 veresnia 2024, Odesa: Odes. nats. un-t im. I. I. Mechnykova, 2024. p. 135. URL: http://chempharm.onu.edu.ua/Zbirnik_tez2024.pdf [in Ukrainian].

13. Tuomi I. The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future. Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R & Punie, Y., EUR 29442 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2018. doi:10.2760/12297 [in English].

14. Myronova L. Tradytsiini ta innovatsiini metody vykladannia latynskoi movy v konteksti studentotsentrovanoho navchannia **[**Traditional and innovative methods of teaching the Latin language in the context of student-centered learning]. *Mizhdystsyplinarni vymiry innovatsii: vid teorii do praktyky sotsialno-ekonomichnoho rozvytku: kolekt. monohrafiia*. Mukachevo: Mukachivskyi derzhavnyi universytet, Spilka naukovtsiv Ukrainy, 2025. P. 201–219. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua.pdf [in Ukrainian].

15. Myronova L. A., Ulianova V. O. Innovatsiini osvitni tekhnolohii u praktytsi vykladannia latynskoi movy maibutnim fakhivtsiam pryrodnychoho profiliu [Innovative educational technologies in the practice of teaching the Latin language to future natural science specialists]. *Novitni tendentsii navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam* : Zb. materialiv III Mizhnar. naukovo-prakt. konf., m. Odesa, 23 zhovt. 2025 r. Odesa: Khersonska derzhavna morska akademiia, 2025. P. 158–161. URL: https://cutt.ly/JtjGCWIv [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378:351.86

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2344-2356

Моца Андрій Андрійович підполковник у відставці, кандидат юридичних наук, доцент, начальник Навчально-наукового відділу базової загальновійськової підготовки, доцент кафедри географії та туризму, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-2603-6269

Богачов Володимир Володимирович підполковник запасу, старший викладач Навчально-наукового відділу базової загальновійськової підготовки, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0009-0008-5659-1205

Слюсаренко Олександр Борисович полковник у відставці, старший викладач кафедри військової підготовки ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, https://orcid.org/0009-0002-3470-9643

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ЗВО

Анотація. У статті здійснено аналіз та теоретико-методичне обґрунтування підходів до перепідготовки викладачів для викладання військових дисциплін у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією системи вищої освіти України під впливом безпекових викликів, необхідністю впровадження базової загальновійськової підготовки та зростанням вимог до професійної готовності науково-педагогічних і педагогічних працівників. Увагу зосереджено на структурних і змістових особливостях підготовки викладачів, що поєднують забезпечення безперервності освітнього процесу з формуванням перспективних освітніх і наукових практик, адаптованих до сучасних умов. У дослідженні розкрито специфіку реалізації дистанційних і змішаних форматів навчання під час викладання військово-технічних дисциплін, окреслено коло методичних, організаційних і психологічних проблем, пов'язаних з обмеженістю практичної взаємодії, візуалізації та контролю результатів навчання. Обґрунтовано доцільність цілеспрямованої перепідготовки викладачів на основі інтеграції педагогічних, військово-професійних і цифрових компонентів, зокрема шляхом використання віртуальних тренажерів, симуляційних технологій і 3D-моделей озброєння. Значну увагу

приділено нормативно-правовим засадам кадрового забезпечення базової загальновійськової підготовки, принципам формування викладацьких команд і можливостям залучення ветеранів війни та фахівців-практиків за умови їх методичної адаптації. Проаналізовано систему дидактичних і спеціально-професійних принципів військового навч., зокрема систематичності, послідовності, практичної спрямованості, щільності, наочності, колективності та єдності навчання й виховання, як методичну основу перепідготовки викладачів. Показано значення модульного, поетапного й командного викладання, а також необхідність розвитку психолого-педагогічної та аналітичної готовності викладачів до роботи в умовах підвищених фізичних і психологічних навантажень. Узагальнено, що системна перепідготовка викладачів військових дисциплін забезпечує узгодження теоретичної та практичної складових навчання, сприяє формуванню стійких професійних і морально-психологічних компетент. здобувачів освіти та відповідає сучасним тенденціям розвитку військової освіти у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: перепідготовка викладачів, військові дисципліни, заклади вищої освіти, базова загальновійськова підготовка, військова освіта, науково-педагогічні працівники, воєнний стан.

Motsa Andriy Retired Lieutenant Colonel, PhD in Law, Associate Professor, Head of the Educational and Scientific Department of Basic General Military Training, Associate Professor of the Department of Geography and Tourism, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, Transcarpathia, https://orcid.org/0000-0002-2603-6269

Bohachov Volodymyr Reserve Lieutenant Colonel, Senior Lecturer of the Educational and Scientific Department of Basic General Military Training, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, Transcarpathia, https://orcid.org/0009-0008-5659-1205

Sliusarenko Oleksandr Retired Colonel, Senior Lecturer of the Department of Military Training, Uzhhorod National University, Uzhhorod, Transcarpathia, https://orcid.org/0009-0002-3470-9643

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE RETRAINING OF INSTRUCTORS FOR TEACHING MILITARY DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides an analysis and a theoretical and methodological substantiation of approaches to the retraining of instructors for teaching

military disciplines in higher education institutions under conditions of martial law. The relevance of the study is обусловлена by the transformation of Ukraine's higher education system under the influence of security challenges, the need to implement basic general military training, and the growing requirements for the professional readiness of academic and teaching staff. Attention is focused on the structural and substantive features of instructor training that combine ensuring the continuity of the educational process with the development of prospective educational and research practices adapted to contemporary conditions. The study reveals the specifics of implementing distance and blended learning formats in the teaching of military-technical disciplines and outlines a range of methodological, organizational, and psychological problems associated with limited practical interaction, visualization, and assessment of learning outcomes. The expediency of targeted retraining of instructors based on the integration of pedagogical, military-professional, and digital components is substantiated, in particular through the use of virtual simulators, simulation technologies, and 3D models of weapons systems. Considerable attention is paid to the regulatory and legal foundations of staffing basic general military training, the principles of forming teaching teams, and the possibilities of involving war veterans and practitioner specialists, provided their methodological adaptation is ensured. The system of didactic and special professional principles of military training – namely systematicity, consistency, practical orientation, training intensity, visualization, collectivity, and the unity of training and education, is analyzed as a methodological basis for instructor retraining. The significance of modular, phased, and team-based teaching is demonstrated, as well as the necessity of developing instructors' psychological, pedagogical, and analytical readiness to work under conditions of increased physical and psychological stress. It is concluded that systematic retraining of instructors of military disciplines ensures the alignment of theoretical and practical components of instruction, promotes the formation of sustainable professional and moral and psychological competencies among learners, and corresponds to contemporary trends in the development of military education in higher education institutions of Ukraine.

Keywords: instructor retraining, military disciplines, higher education institutions, basic general military training, military education, academic and teaching staff, martial law.

Постановка проблеми. Функціонування ЗВО у сфері військової підготовки вимагає постійної адаптації освітніх програм до сучасних соціальних, технологічних та організаційних викликів, що, своєю чергою, зумовлює необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичними навичками для забезпечення ефективного формування знань і умінь

здобувачів освіти. Водночас важливими є послідовність освітнього процесу, що дозволяє раціонально організувати засвоєння матеріалу та розвиток професійних компетентностей викладачів. Відтак, виникає нагальна потреба у розробці адаптивних і ефективних методик для перепідготовки викладачів військових дисциплін у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні наукові публікації свідчать про активну трансформацію підходів до підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у вищій освіті в умовах сучасних соціальних та організаційних викликів. Наприклад, Куртяк Ф., Вакерич М. та Бесеганич І. акцентують увагу на трансформації змісту підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах воєнних реалій [1]. Дерев'янчук А. та Наливайко А. обґрунтовують доцільність упровадження інноваційних технологій модернізації викладання військово-технічних дисциплін [2]. Водночас Черепаха Р., Білецький С. та Рудаков С. зосереджують увагу на науково-методичних засадах базової загальновійськової підготовки [3]. Натомість Рютін В. аналізує проблемні питання організації базової загальновійськової підготовки у ЗВО [4].

Незважаючи на актуальність проблеми, методичні підходи до перепідготовки викладачів для забезпечення базової загальновійськової підготовки студентської молоді в умовах трансформації системи національної безпеки залишаються недостатньо дослідженими у сучасному науковому дискурсі.

Метою статті є аналіз та обґрунтування методичних підходів до перепідготовки викладачів для викладання військових дисциплін у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст підготовки науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану структурно зосереджується навколо двох взаємопов'язаних складових. Перша передбачає забезпечення безперервного функціонування системи вищої освіти шляхом підтримання навчальної, методичної та науково-дослідної діяльності викладачів ЗВО України. Друга орієнтована на формування та розвиток перспективних освітніх і наукових стратегій і практик, що створюють концептуальну основу для подальшої інтеграції національної системи вищої освіти до прогресивного світового освітнього простору [1]. Вказані напрями визначають загальну специфіку трансформації змісту підготовки викладацьких кадрів та зумовлюють необхідність його адаптації до нових безпекових, організаційних і технологічних викликів.

У контексті зазначеного питання реалізації дистанційного навчання, ефективність якого значною мірою залежить від попередньо сформованого навчально-методичного контенту, а також від рівня професійної, цифрової та методичної компетентності самого викладача є важливим. Надзвичайні

умови воєнного стану зумовили потребу в оперативному засвоєнні нових освітніх технологій і форматів викладання, що, своєю чергою, поставило перед науково-педагогічними працівниками завдання швидкої професійної адаптації. Водночас зазначений процес виявив істотну нерівномірність між різними галузями знань, оскільки якщо для гуманітарних дисциплін дистанційний формат не створює принципових методичних перешкод, то для військово-технічних дисциплін він сформував комплекс специфічних проблем [2, с. 38].

Зокрема, ускладнення виникають у процесі вивчення будови та принципів дії зразків озброєння і військової техніки, які за своєю природою потребують безпосередньої візуалізації, демонстрації та практичної взаємодії. Відсутність доступу до реальних об'єктів озброєння унеможливлює повноцінне пояснення роботи механізмів самохідних артилерійських установок, моделювання дії боєприпасів по цілях, а також формування первинних практичних навичок підготовки озброєння до бойового застосування. Також ускладнюють освітній процес такі чинники, як обмежений зоровий контакт зі слухачами, труднощі підтримання їх навчальної мотивації в онлайн-середовищі, проблеми об'єктивного оцінювання результатів навчання, визначення оптимальних параметрів мовлення викладача (дикція, темп, інтонаційна виразність) та забезпечення сталого зворотного зв'язку [2, с. 38].

За таких умов актуалізується потреба в цілеспрямованій перепідготовці викладачів для викладання військових дисциплін у ЗВО, що має ґрунтуватися на поєднанні педагогічних, військово-професійних і цифрових компонентів. Прикладом ефективного методичного підходу може слугувати впровадження спеціалізованих програм підвищення кваліфікації, які передбачають навчання викладачів використанню віртуальних тренажерів, цифрових симуляторів бойових дій та 3D-моделей озброєння. Наведені вище інструменти частково компенсують відсутність матеріальної бази та дозволяють відтворювати складні технічні процеси в інтерактивному форматі, наближеному до реальних умов професійної діяльності.

Для забезпечення реалізації базової підготовки у ЗВО, відповідно до вимог законодавства у сфері освіти та положень статуту конкретного закладу, формуються спеціалізовані структурні підрозділи. Їх створення та кадрове забезпечення здійснюється адміністрацією ЗВО з урахуванням кількості здобувачів освіти, залучених до проходження базової підготовки, а також нормативів навчального навантаження на одну штатну одиницю науково-педагогічного чи педагогічного працівника, необхідного для якісної організації освітнього процесу. На відповідні посади призначаються фахівці, які мають належний рівень вищої освіти згідно з чинним

законодавством, а також спроможні за віковими та медичними показниками ефективно здійснювати навчальну діяльність. Пріоритет у комплектуванні таких посад надається особам, звільненим з військової служби, ветеранам війни або ветеранам військової служби, зокрема викладачам кафедр військової підготовки, кафедр медицини катастроф та військової медицини ЗВО [5]. Водночас нормативно передбачено можливість викладання окремих тем або модулів навчальної дисципліни «Теоретична підготовка базової загальновійськової підготовки» різними викладачами з урахуванням їх фахової спеціалізації, що сприяє підвищенню якості та глибини опрацювання навчального матеріалу [6].

Поряд з тим, важливою є організація практичної складової базової підготовки, до проведення якої залучаються науково-педагогічні та педагогічні працівники закладів освіти, а також інструкторсько-викладацький склад навчальних військових частин та тренінгових центрів органів поліції. Наведена модель кадрового забезпечення практичної підготовки дозволяє поєднати академічний освітній компонент із прикладним професійним досвідом, що є принципово важливим для формування у здобувачів освіти стійких практичних навичок і готовності до виконання завдань у реальних умовах службово-бойової діяльності [6].

У зазначеному контексті перепідготовка викладачів для викладання військових дисциплін у ЗВО виходить за рамки формального підвищення кваліфікації, оскільки має охоплювати оновлення військово-професійних знань відповідно до сучасних умов ведення бойових дій, засвоєння новітніх зразків озброєння і військової техніки, а також адаптацію методик навчання до змішаних і дистанційних форматів освітнього процесу. Залучення ветеранів війни до викладацької діяльності, за умови їх цілеспрямованої педагогічної перепідготовки, забезпечує трансляцію актуального бойового досвіду та сприяє формуванню практико-орієнтованого змісту навчальних дисциплін.

Важливим аспектом перепідготовки викладачів є формування їхньої методичної готовності до модульного та командного викладання військових дисциплін. Розподіл навчальних тем між викладачами різної спеціалізації потребує узгодження навчальних цілей, єдності термінологічного апарату та стандартизованих підходів до оцінювання результатів навчання, що, своєю чергою, зумовлює необхідність упровадження спільних методичних семінарів, тренінгів і координаційних нарад у структурі підрозділів, відповідальних за базову підготовку.

З метою забезпечення належного рівня реалізації базової підготовки Міністерство оборони України у взаємодії з Міністерством освіти і науки України здійснює організацію підвищення кваліфікації науково-педагогіч-

них і педагогічних працівників ЗВО. Зазначене підвищення кваліфікації, тривалістю не менше 30 годин, проводиться на базі вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів ЗВО, а також у ЗВО, що реалізують освітні програми з питань базової підготовки.

Наведений вище методичний підхід забезпечує уніфікацію вимог до змісту й методів викладання військових дисциплін та сприяє актуалізації професійних компетентностей викладачів відповідно до сучасних безпекових викликів і нормативних змін у сфері військової освіти [5].

Важливою передумовою ефективної перепідготовки викладачів є міжпредметний характер змісту навчальної дисципліни «Теоретична підготовка базової загальновійськової підготовки». З огляду на це відповідність освітньої та/або професійної кваліфікації науково-педагогічного чи педагогічного працівника може визначатися у межах дисципліни загалом (у разі наявності військової освіти) і щодо окремої теми або модуля, викладання яких забезпечується відповідно до фахової спеціалізації викладача. Зазначений аспект, своєю чергою, створює передумови для гнучкого формування викладацьких команд і дозволяє залучати до освітнього процесу фахівців з різних галузей військових знань [6].

Разом із тим нормативно закріплені винятки щодо вимоги наявності професійних досягнень для окремих категорій працівників, зокрема осіб зі стажем науково-педагогічної діяльності менше трьох років, учасників бойових дій, а також фахівців-практиків, які працюють за сумісництвом у невеликому обсязі навчального навантаження, розширюють кадрові можливості ЗВО у сфері військової освіти [6]. Наведене сприяє інтеграції актуального бойового та практичного досвіду в освітній процес за умови його методичного осмислення та педагогічної адаптації.

У зв’язку з цим перепідготовка викладачів військових дисциплін має передбачати спеціальні модулі, спрямовані на формування методичної компетентності фахівців-практиків і ветеранів війни, які залучаються до викладання. Вказані модулі можуть охоплювати питання педагогічного проєктування навчальних занять, оцінювання результатів навчання, а також використання активних і ситуаційно-орієнтованих методів навчання, що, своєю чергою, забезпечує трансформацію практичного досвіду у структурований навчальний контент, придатний для систематичного використання в умовах ЗВО.

Крім того, професійний стандарт «Викладач базової загальновійськової підготовки» визначає комплекс кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку здобувачів освіти у ЗВО. Зокрема, встановлено обов’язкову наявність освітньо-професійного ступеня магістра другого (магістерського) рівня вищої освіти у галузі знань

К «Безпека та оборона» [7], що забезпечує належний рівень фундаментальної та фахової підготовки викладача для реалізації змісту базової загальновійськової підготовки у ЗВО. Представлена вимога спрямована на уніфікацію кадрових стандартів та гарантування відповідності освітнього процесу актуальним завданням сектору безпеки і оборони.

Поряд із формальною освітньою підготовкою важливим компонентом професійної готовності викладача є систематичне підвищення кваліфікації, яке має здійснюватися у різних організаційних формах, зокрема на спеціалізованих курсах, у тому числі безплатних онлайн-курсах, рекомендованих для викладачів базової загальновійськової підготовки. Наведені програми, у тому числі реалізовані із залученням ресурсів міжнародної технічної допомоги, відповідають вимогам Закону України «Про вищу освіту» [8] та сприяють оновленню професійних знань і методичних підходів викладачів з урахуванням сучасних викликів військової освіти.

Змістовне наповнення перепідготовки викладачів обумовлюється також широтою та диференційованістю спеціальностей галузі знань К «Безпека та оборона», до яких належать, зокрема, державна безпека, безпека державного кордону, національна безпека за окремими сферами та видами діяльності, управління інформаційною безпекою, військове управління за видами збройних сил, забезпечення військ (сил), озброєння та військова техніка, пожежна безпека, правоохоронна діяльність та цивільна безпека [9]. Перелік наведених вище спеціальностей зумовлює необхідність диференційованого підходу до перепідготовки викладачів, який передбачає узгодження їх базової освіти зі змістом конкретних тем і модулів дисципліни базової загальновійськової підготовки. У цьому зв'язку перепідготовка викладачів для викладання військових дисциплін у ЗВО має орієнтуватися на формування інтегрованої педагогічної та військово-професійної компетентності. Мається на увазі оновлення спеціальних знань, а також розвиток здатності трансформувати їх у доступний і методично виважений навчальний матеріал, адаптований до умов цивільного ЗВО та різного рівня початкової підготовки здобувачів освіти.

Продовжуючи аналіз, слід звернути увагу на положення щодо безперервності викладання теоретичної та практичної складових дисципліни базової загальновійськової підготовки. Науково-педагогічний або педагогічний працівник, залучений до викладання теоретичної частини базової загальновійськової підготовки, має забезпечувати також проведення практичних занять, у тому числі у взаємодії з інструкторами під час навчання в польових умовах навчальних центрів [4, с. 90].

Водночас покладення на викладача повної відповідальності за результати навчання, тобто від засвоєння теоретичних знань до формування

практичних навичок і вмінь у польових умовах, актуалізує потребу у спеціальній методичній перепідготовці. Вона має включати засвоєння методів оцінювання практичних результатів навчання, використання сценарних і ситуаційних завдань, а також формування навичок педагогічного супроводу здобувачів освіти в умовах підвищеного фізичного та психологічного навантаження.

Викладачі та інструктори, залучені до організації й проведення базової загальновійськової підготовки, у своїй професійній діяльності мають керуватися системою дидактичних і спеціально-професійних принципів, що забезпечують цілісність та ефективність освітнього процесу. Одним із базових є принцип систематичності й послідовності навчання, який реалізується через специфіку поступового ускладнення навчального матеріалу, зокрема від простих елементів до складних, від уже засвоєних знань до нових. Зазначений принцип втілюється у двох взаємопов'язаних напрямах: структурному та методичному. Структурний напрям передбачає побудову навчання за схемою переходу від індивідуальної підготовки до підготовки у складі групи (взводу), що означає необхідність формування базових індивідуальних умінь і навичок до початку відпрацювання групових дій. Методичний напрям, своєю чергою, орієнтований на поетапне формування та вдосконалення знань, умінь і навичок здобувачів освіти шляхом послідовного ускладнення форм і методів навчання, тобто від короткого теоретичного пояснення та зразкового показу до тренування до визначеного результату і виконання нормативів чи практичних робіт [10, с. 10-11].

У цьому контексті підготовка викладачів військових дисциплін у ЗВО має передбачати спеціальне методичне навчання щодо проєктування занять за модульно-поетапною логікою. Наведена перепідготовка дозволяє викладачам усвідомлено поєднувати структурні й методичні аспекти навчання, забезпечуючи узгодженість між навчальними цілями, змістом і очікуваними результатами підготовки.

Важливе значення має також принцип навчання того, що є безпосередньо необхідним у реальних умовах ведення бойових дій. Його реалізація вимагає від викладача постійного моніторингу сучасного досвіду застосування сил і засобів, аналізу актуальних тактичних прийомів та оперативного впровадження найбільш ефективних форм і способів дій у зміст навчання. З огляду на це перепідготовка викладачів повинна включати елементи аналітичної підготовки, спрямовані на осмислення змін у характері сучасного бою та трансформацію цього досвіду у навчальні сценарії, адаптовані до умов ЗВО. Значущим є принцип щільності навчання, який передбачає таку організацію занять, за якої здобувачі освіти

максимально залучені до практичної діяльності протягом усього навчального часу. Реалізація цього принципу вимагає від викладача володіння методиками планування занять з одночасним виконанням нормативів, вправ і практичних завдань. Своєю чергою, принципи свідомості, активності й самостійності здобувачів освіти передбачають створення таких педагогічних умов, за яких вони усвідомлено прагнуть до засвоєння навчального матеріалу та виявляють ініціативу в удосконаленні власної підготовки. У цьому аспекті роль викладача трансформується від транслятора знань до організатора й наставника навчальної діяльності. Відповідно, перепідготовка викладачів військових дисциплін має включати психолого-педагогічні компоненти, спрямовані на розвиток мотиваційних і комунікативних умінь, необхідних для роботи з різнорівневими групами здобувачів освіти [10, с. 11].

Забезпечення наочності навчання передбачає відтворення під час підготовки умов фізичної та психологічної напруженості, притаманних сучасному загальновійськовому бою. У цьому зв'язку актуалізується використання імітаційних засобів, тактичних сценаріїв, тренажерів і елементів ситуаційного моделювання. Для викладачів наведене означає необхідність спеціальної перепідготовки з використання навчально-тренувальних технологій, здатних відтворювати складні бойові умови в безпечному освітньому середовищі. Поряд з тим, принцип колективності у поєднанні з індивідуальним підходом до навчання вимагає врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти за одночасної опори на можливості навчального колективу. Реалізація цього принципу зумовлює потребу у формуванні у викладачів умінь диференціювати навчальні завдання, поєднуючи групові та індивідуальні форми роботи.

Перепідготовка викладачів у цьому аспекті має бути спрямована на засвоєння методів педагогічної діагностики та адаптації освітнього процесу до різного рівня фізичної, психологічної й мотиваційної готовності здобувачів освіти. Зазначені принципи органічно доповнюються принципом єдності військового навчання й виховання, який передбачає одночасне формування професійних умінь і навичок, високих морально-бойових якостей та психологічної стійкості майбутніх фахівців [10, с. 11]. У цьому контексті базова загальновійськова підготовка має реалізовуватися з урахуванням творчого методу до організації освітнього процесу, спрямованого на зацікавлення здобувачів освіти військовою службою, формування стійкої мотивації до патріотичного служіння та усвідомлення конституційного обов'язку захисту держави.

Відповідно, програми перепідготовки викладачів військових дисциплін у ЗВО мають передбачати оновлення змісту навчання, а також

упровадження сучасних методик і педагогічних технологій, орієнтованих на формування морально-психологічної готовності до служби, високого рівня патріотизму та ціннісної відданості українському народові [3, с. 671].

Отже, дотримання системи принципів базової загальновійськової підготовки у поєднанні з цілеспрямованою перепідготовкою викладачів військових дисциплін у ЗВО створює цілісну методичну основу для підвищення результативності освітнього процесу. Орієнтація на поетапне формування індивідуальних і колективних умінь, актуалізацію бойового досвіду, інтенсифікацію практичної складової навчання та інтеграцію навчальних і виховних компонентів забезпечує узгодження змісту підготовки з реальними потребами сектору безпеки і оборони. У цьому контексті перепідготовка викладачів постає як важливий чинник адаптації військової освіти до сучасних умов, що дозволяє забезпечити формування у здобувачів освіти стійких професійних компетентностей, морально-психологічної готовності та відповідального ставлення до виконання конституційного обов'язку захисту держави.

Висновки. Сформовані у статті положення дають підстави стверджувати, що перепідготовка викладачів для викладання військових дисциплін у ЗВО в умовах воєнного стану є основоположним чинником забезпечення якості базової загальновійськової підготовки. Визначальною рисою цього процесу постає інтеграція педагогічних, військово-професійних і цифрових компонентів, що зумовлює адаптацію змісту й методів навчання до дистанційних і змішаних форматів без втрати їх практичної спрямованості. Важливе значення у цьому процесі має диференційований підхід до формування викладацьких команд, заснований на міжпредметному характері дисципліни, поєднанні академічного викладання з бойовим і практичним досвідом, а також нормативно визначених кваліфікаційних вимог.

Крім того, результатом дослідження є обґрунтування необхідності цілеспрямованої методичної перепідготовки викладачів до модульного, поетапного та командного викладання, використання симуляційних і тренувальних технологій, сценарних завдань і ситуаційного моделювання. Сукупність дидактичних і спеціально-професійних принципів базової загальновійськової підготовки, реалізована через системну перепідготовку викладачів, формує методичну основу для узгодження теоретичної та практичної складових навчання.

Тому наведений у статті методичний аспект забезпечує підвищення результативності освітнього процесу, сприяє формуванню у здобувачів освіти стійких професійних компетентностей і морально-психологічної готовності до виконання завдань у сфері безпеки та оборони та відповідає сучасним викликам трансформації військової освіти у ЗВО.

Література

1. Куртяк Ф. Ф., Вакерич М. М., Бесеганич І. В. Зміст підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО в умовах воєнних реалій (український досвід). Академічні візії. 2023. № 15. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/140/128

2. Дерев'янчук А., Наливайко А. Інноваційні технології модернізації викладання військово-технічних дисциплін на кафедрах військової підготовки в умовах воєнного стану. Військова освіта. 2024. № 1(49). С. 30-40.

3. Черепаха Р. Е., Білецький С. В., Рудаков С. В. Науково-методичні засади базової загальновійськової підготовки в умовах збройної агресії проти України. Актуальні проблеми забезпечення державної безпеки: матеріали 3-ї Всеукр. наук.-практ. конф. м. Київ, 31 жовтня 2025 року / редкол.: Плаксін А. А., Градецький А. А., Кувакін С. В. [та ін.]. Київ: Київський інститут Національної гвардії України, 2025. С. 669-672.

4. Рютін В. Проблемні питання організації базової загальновійськової підготовки у вищих навчальних закладах. Пропілеї права та безпеки. 2025. №6-7. С. 89-91.

5. Про затвердження Порядку проведення базової загальновійськової підготовки громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських: Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.06.2024 № 734. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/734-2024-%D0%BF#Text

6. Про запровадження базової підготовки здобувачів освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 14 березня 2025 р. № 1/4893-25. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zaprovadzhennia-bazovoi-pidhotovky-zdobuvachiv-osvity

7. Професійний стандарт «Викладач базової загальновійськової підготовки». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/722-ps_vikladac_bvp.pdf

8. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

9. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2024 № 1021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text

10. Типова програма навчальної дисципліни "Базова загальновійськова підготовка громадян України, які здобувають вищу освіту, та поліцейських" (теоретична підготовка). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/02/24/typova-prohrama-navch-dystsypliny-bzvp-vo-24-02-2025.pdf

References

1. Kurtiak, F. F., Vakerych, M. M., & Besehanych, I. V. (2023). Zmist pidhotovky naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ZVO v umovakh voiennykh realii (ukrainskyi dosvid) [The content of training academic and pedagogical staff of higher education institutions in the conditions of wartime realities (Ukrainian experience)]. Akademichni vizii – Academic Visions, 15. Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/140/128 [in Ukrainian].

2. Derevianchuk, A., & Nalyvaiko, A. (2024). Innovatsiini tekhnolohii modernizatsii vykladannia viiskovo-tekhnichnykh dystsyplin na kafedrakh viiskovoi pidhotovky v umovakh voiennoho stanu [Innovative technologies for modernizing the teaching of military-technical disciplines at military training departments under martial law]. Viiskova osvita – Military Education, 1(49), 30-40 [in Ukrainian].

3. Cherepakha, R. E., Biletskyi, S. V., & Rudakov, S. V. (2025). Naukovo-metodychni zasady bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky v umovakh zbroinoi ahresii proty Ukrainy [Scientific and methodological foundations of basic general military training in the conditions of armed aggression against Ukraine]. In A. A. Plaksin, A. A. Hradetskyi, & S. V. Kuvakin (Eds.), Aktualni problemy zabezpechennia derzhavnoi bezpeky: materialy 3-yi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 669-672). Kyiv: Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine [in Ukrainian].

4. Riutin, V. (2025). Problemni pytannia orhanizatsii bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Problematic issues of organizing basic general military training in higher education institutions]. Propilei prava ta bezpeky – Propylaea of Law and Security, 6-7, 89-91 [in Ukrainian].

5. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky hromadian Ukrainy, yaki zdobuvaiut vyshchu osvitu, ta politseiskykh [On approval of the Procedure for conducting basic general military training of citizens of Ukraine who obtain higher education and police officers] (Resolution No. 734, June 21, 2024). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/734-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Pro zaprovadzhennia bazovoi pidhotovky zdobuvachiv osvity [On the introduction of basic training for education seekers] (Letter No. 1/4893-25, March 14, 2025). Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zaprovadzhennia-bazovoi-pidhotovky-zdobuvachiv-osvity [in Ukrainian].

7. National Qualifications Agency of Ukraine. (n.d.). Profesiinyi standart “Vykladach bazovoi zahalnoviiskovoi pidhotovky” [Professional standard “Instructor of basic general military training”]. Retrieved from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/722-ps_vikladac_bvp.pdf [in Ukrainian].

8. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu [On higher education] (Law of Ukraine No. 1556-VII, July 1, 2014). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Pro vnesennia zmin do pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity [On amendments to the list of fields of knowledge and specialties for training applicants for higher and professional pre-higher education] (Resolution No. 1021, August 30, 2024). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2025). Typova prohrama navchalnoi dystsypliny “Bazova zahalnoviiskova pidhotovka hromadian Ukrainy, yaki zdobuvaiut vyshchu osvitu, ta politseiskykh” (teoretychna pidhotovka) [Standard curriculum of the academic discipline “Basic general military training of citizens of Ukraine who obtain higher education and police officers” (theoretical training)]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/02/24/typova-prohrama-navch-dystsypliny-bzvp-vo-24-02-2025.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5.091.33:51:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2357-2366

Муртазієв Ернест Гафарович кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету інформатики, математики та економіки Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0002-2154-5523

Кожевникова Алла Власівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0001-6987-0352

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ЗЗСО

Анотація. У публікації піднімається питання щодо доцільності використання інформаційних технологій на уроках математики у ЗЗСО. В цьому ж контексті розглядаються також деякі типи уроків з використанням інформаційних технологій як засобу підвищення ефективності оволодіння учнями математичними знаннями та вміннями. Авторами в якості комп'ютерної підтримки пропонується застосування на уроках програмного забезпечення для різних розділів математики, а саме, універсальних математичних пакетів. У статті демонструється, що комп'ютерна підтримка у викладанні математики за допомогою математичних пакетів покликана звільнити учня від рутинної роботи, дозволити йому зосередитися на суті того, що вивчається в даний момент та стимулювати пізнавальну діяльність. Визначено, що використання комп'ютера на уроках математики сприяє активній діяльності учнів. Зосереджено увагу на трьох головних функціях комп'ютера в освітньому процесі: комп'ютер як знаряддя, комп'ютер як партнер, комп'ютер як джерело формування нових емоцій. По-перше, комп'ютер замикає на собі більшу частину контрольних функцій та реакцій на помилки учня. Помилки, нещадно фіксовані комп'ютером, виявляються значною мірою приватною справою школяра. Вчитель звільняється від необхідності виявляти слабкі сторони у знаннях учнів, його ставлення до дітей стають більш позитивними. По-друге, комп'ютер, вступаючи з учнем у партнерські відносини, звільняє вчителя від необхідності підтримувати темп і тонус діяльності кожного учня. Завдяки цьому вчитель отримує більше можливостей бачити обстановку в класі загалом або приділяти увагу

окремому учню. Авторами у дослідженні також представлено цифрові інструменти для вивчення математики, включно з динамічними математичними середовищами, візуалізаційними платформами, системами комп'ютерної алгебри та геометрії, такими як: GeoGebra, Desmos, PhET, Cabrilog, Cinderella, Dr. Geo, Kig, Sketchometry та ін.

Ключові слова: комп'ютер, математика, електронний підручник, комп'ютерні презентації, інформаційна культура, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність, інформаційні технології, комп'ютерна підтримка, навчальні програми, проєктні та творчі роботи, демонстраційний режим, ЗЗСО.

Murtaziyev Ernest Gafarovich Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Informatics, Mathematics and Economics, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https//orcid.org/0000-0002-2154-5523

Kozhevnikova Alla Vlasivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia,https//orcid.org/0000-0001-6987-0352

THE APPROPRIATENESS OF THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS LESSONS IN ZZSO

Abstract. The publication raises the question of the feasibility of using information technologies in mathematics lessons in ZZSO. In the same context, some types of lessons using information technologies as a means of increasing the efficiency of students' mastery of mathematical knowledge and skills are also considered. The authors propose the use of software for various sections of mathematics, namely, universal mathematical packages, in lessons as computer support. The article demonstrates that computer support in teaching mathematics using mathematical packages is designed to free the student from routine work, allow him to focus on the essence of what is being studied at the moment, and stimulate cognitive activity. It is determined that the use of a computer in mathematics lessons contributes to the active activity of students. Attention is focused on the three main functions of the computer in the educational process: a computer as a tool, a computer as a partner, and a computer as a source of forming new emotions. First, the computer locks in most of the control functions and reactions to student errors. Errors mercilessly recorded by the computer turn out

to be largely the private business of the student. The teacher is freed from the need to identify weaknesses in the students' knowledge, and his attitude towards children becomes more positive. Secondly, the computer, entering into partnership with the student, frees the teacher from the need to maintain the pace and tone of each student's activity. This gives the teacher more opportunities to see the classroom environment as a whole or to pay attention to an individual student. The authors of the study also present digital tools for studying mathematics, including dynamic mathematical environments, visualization platforms, computer algebra and geometry systems, such as: GeoGebra, Desmos, PhET, Cabrilog, Cinderella, Dr. Geo, Kig, Sketchometry, etc.

Keywords: computer, mathematics, electronic textbook, computer presentations, information culture, multimedia technologies, computer literacy, information technologies, computer support, curricula, project and creative works, demonstration mode, ZZSO.

Постановка проблеми. Сьогодні впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес є невід'ємною частиною шкільного навчання. Загальновизнаним фактом є те, що використання комп'ютерних технологій в освіті неминуче, оскільки суттєво підвищується ефективність навчання та якість формування знань та вмінь у здобувачів освіти. Застосування комп'ютерних програмних засобів на уроках математики дозволяє не тільки урізноманітнити традиційні форми навчання, а й вирішувати найрізноманітніші завдання: розвивати науковий світогляд, підвищити рівень навчання, забезпечити диференціацію навчання, здійснювати контроль знань учнів, підвищити інтерес до предмета та пізнавальну активність школярів. Учителям очевидна доцільність застосування комп'ютерних технологій для навчання в основній та старшій ланках школи. Великі можливості подання інформації на комп'ютері дозволяють змінювати і необмежено збагачувати зміст освіти, виконання будь-якого завдання, вправи за допомогою комп'ютера підвищують інтенсивність уроку, використання матеріалу для диференційованого підходу в освітньому процесі сприяє індивідуалізації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування інформаційних технологій у навчанні активно висвітлюють сучасні дослідники Глазова В. [1], Грицай Я. [2], Кот М. [9], Федоренко О. [9], та інші, які акцентують увагу на використанні інтерактивних платформ, електронних освітніх ресурсів, мобільних додатків і засобів для оцінювання навчальних досягнень. В їх публікаціях розглядаються можливості освітніх платформ для моделювання, конструювання, тестування та організації зворотного зв'язку. У численних дослідженнях, зокрема роботах таких

науковців, як Биков В. [6], Лапінський В. [4], Литвинова С. [6], Луговий В. [6], Ляшенко О. [6], Морзе Н. [5], Ремень В. [6], Семеріков С. [7], Таблер Т.І. [8] та інші висвітлено важливість інтеграції інформаційних ресурсів у процес навчання та окреслено потенціал комп'ютерних засобів у формуванні предметних компетентностей учнів. Особливу увагу приділяється цифровим інструментам для вивчення математики, включно з динамічними математичними середовищами, візуалізаційними платформами, системами комп'ютерної алгебри (GeoGebra, Desmos, WolframAlpha, Symbolab, Mathway та ін.).

Окремі автори проводили класифікацію освітніх цифрових ресурсів за функціональними можливостями, педагогічними цілями та інтерактивністю (Дробін А. [3], Хутченко І.[10], Корольський В. [7], Семеріков С. [7], Шокалюк С. [7] та інші). Проте у більшості випадків увага зосереджувалась на загальному огляді цифрових засобів без акценту на онлайн-калькуляторах як специфічному інструменті математичного моделювання. Але, незважаючи на зростання кількості досліджень, питання педагогічної ефективності комп'ютерних технологій, а також аналіз їх практичного використання у навчанні математики учнів основної школи, залишаються недостатньо висвітленими, що окреслює потребу в комплексному дослідженні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність численних досліджень у сфері цифрової трансформації освіти, проблема застосування інформаційних техногій на уроках математики в ЗЗСО залишається недостатньо розкритою. Не розроблено уніфікованої класифікації таких технологій відповідно до їх функціонального призначення у навчанні математики. Бракує також аналітичних оглядів, які розглядали б інформаційні сервіси через призму можливостей застосування їх у математичній освіті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є аналіз доцільності використання інформаційних технологій на уроках математики у ЗЗСО як засобу підвищення ефективності оволодіння математичними знаннями та вміннями.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології в сукупності з математично-орієнтованими технологіями навчання створюють необхідний рівень якості, диференціації та індивідуалізації навчання. При аналізі доцільності використання в освітньому процесі комп'ютера потрібно враховувати такі його дидактичні можливості:

- розширення меж для самостійної творчої діяльності учнів, особливо при дослідженні та систематизації навчального матеріалу;

- прищеплення навичок самоконтролю та самостійності у виправленні власних помилок;

- розвиток пізнавальних здібностей учнів;
- інтегроване навчання предмету;
- розвиток мотивації та інтересу до предмета в учнів.

При цьому комп'ютер може представляти: джерело навчальної інформації, наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями мультимедіа та телекомунікацій), тренажер, засіб діагностики та контролю. В даний час активно розробляються технології навчання, в яких важливу роль відіграє принцип наочності. Вважається, що саме наочне навчання дозволяє забезпечити різностороннє і повне формування математичної компетентності, підтримує інтерес та мотивацію навчання, призводить до вищого рівня розвитку математичного мислення. Проведення уроків з використанням інформаційних технологій – це потужний мотив у навчанні. За допомогою таких уроків активізуються психічні процеси учнів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтереса.

На сьогоднішній день розроблена комп'ютерна підтримка будь-якого навчального предмета, в тому числі, і математики. Не підмінюючи собою підручник або інші навчальні посібники, електронні засоби володіють власними дидактичними функціями. Вони не прив'язані жорстко до будь-якого конкретного підручника, в них представлені найважливіші питання змісту освіти для учнів ЗЗСО. Основну роль відіграє задачний матеріал. Програмне забезпечення включає в себе навчальні та програми, пов'язані з контролем знань, електронні підручники з алгебри, геометрії. За допомогою цих програм учень самостійно може перевірити свій рівень знань з теорії, виконати теоретико-практичні завдання, є теоретичний опитувальник, зразки виконання завдань, завдання для самоперевірки. Програми зручні своєю універсальністю. Вони можуть бути використані і для самоконтролю, і контролю з боку вчителя. Особлива увага приділяється цифровим інструментам для вивчення математики, включно з динамічними математичними середовищами, візуалізаційними платформами, системами комп'ютерної алгебри та геометрії (GeoGebra, Desmos, PhET, Cabrilog, Cinderella, Dr. Geo, Kig, Sketchometry та ін.). Комп'ютерна підтримка у викладанні математики за допомогою математичних пакетів покликана звільнити учня від рутинної роботи, дозволити йому зосередитися на суті того, що вивчається в даний момент, матеріалі та стимулювати пізнавальну діяльність учня.

При системному використанні комп'ютера у викладанні математики слід враховувати такі основні положення: для отримання очікуваного результату, комп'ютер в освітньому процесі повинен використовуватися постійно. Вчитель має вільно володіти комп'ютером, застосовувати гнучку методику використання ІКТ у різних видах навчальної діяльності,

спрямовану на активізацію учня. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є створення презентацій, які на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій є одним з найефективніших методів подання та вивчення будь-якого матеріалу. Комп'ютерні презентації дозволяють підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднувати різні організаційні форми проведення уроку з метою отримання високого результату, за мінімальних витрат часу на навчання. Застосування комп'ютерних презентацій у навчанні – це, насамперед, засіб управління навчальною діяльністю школярів. Вони забезпечують індивідуалізацію навчання, допомагають створити проблемну ситуацію, що дає можливість вчителю, учням виступати в ролі користувача сучасної комп'ютерної техніки, отримати доступ до різної інформації, зробивши її засобом діяльності. Використання кольору, ефектів анімації, мультиплікації у створенні комп'ютерних презентацій, посилюють наочність навчального матеріалу, сприяють активізації учнів.

Мультимедійні технології також сприяють кращому засвоєнню та закріпленню навчального матеріалу. Однією з дидактичних переваг технології мультимедіа, в порівнянні з традиційними, є те, що створюється навчальне середовище з яскравим і наочним поданням інформації, що розкриває практичну значимість теми. Найважливішою особливістю мультимедійних технологій є їх інтерактивність, тобто, учень є не пасивним слухачем, а грає роль активного діяча. Використання комп'ютера дозволяє створити інформаційну обстановку, що стимулює інтерес та допитливість дитини. При цьому практично необмежено збільшується кількість тренувальних завдань, досягається оптимальний темп роботи учня, легко досягається рівнева диференціація навчання, підтримується інтерес у дитини, її активність протягом усього уроку.

Проведення уроків з використанням інформаційних технологій – це потужний стимул до навчання. За допомогою таких уроків активізуються психічні процеси учнів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтересу. Людина за своєю природою більше довіряє очам, і більше 80% інформації сприймається і запам'ятовується нею через зоровий аналізатор. Дидактичні переваги уроків з використанням інформаційних технологій – створення ефекту присутності («Я це бачив!»), у учнів з'являється інтерес, бажання дізнатися та побачити більше.

В даний час розроблена комп'ютерна підтримка курсу будь-якого предмета, в тому числі і математики. Не підміняючи собою підручник або інші навчальні посібники, електронні видання мають специфічні дидактичні функції. Вони не прив'язані жорстко до якогось конкретного підручника, у

якому представлені найбільш значущі питання змісту освіти для основної та старшої школи. Головну роль відіграє матеріал для розв'язування задач, використання якого варіюється вчителем. Програмне забезпечення включає в себе навчальні та контролюючі програми, електронні підручники з алгебри та геометрії, алгебри та початків аналізу. За допомогою цих програм учень самостійно може перевірити свій рівень знань з теорії, виконати теоретико-практичні завдання. Тут є теоретичні питання, зразки виконання завдань, завдання для самоперевірки. Програми зручні своєю універсальністю. Вони можуть бути використані і для самоконтролю, і для контролю з боку вчителя. Також застосовуються навчальні програми як тренажер при корекції знань окремих учнів. Ця робота гарна тим, що учень самостійно за допомогою комп'ютера повторює практично весь матеріал на тему. При цьому навчальні завдання відрізняються за ступенем складності, учням дається можливість запросити певну форму допомоги, передбачити виклад навчального матеріалу з ілюстраціями, графіками, прикладами і т.п.

Це усуває одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – неуспіх, обумовлений нерозумінням, значними прогалинами у знаннях. У ході розв'язання завдань учень може переконатися у правильності свого рішення або дізнатися про допущену ним помилку візуальним шляхом, отримавши відповідну «картинку» на екран. Працюючи з програмою, учень отримує можливість довести рішення завдання до кінця, спираючись на необхідну допомогу. Створюється сприятливий психологічний клімат, оскільки учень не комплексує через незнання теми, а самостійно здобуває знання за допомогою навчальної програми.

При організації контролю знань, умінь і навичок учнів використовується тестування за допомогою комп'ютерної підтримки. Тестовий контроль за допомогою комп'ютера передбачає можливість швидше та об'єктивніше, ніж при традиційному способі, виявити знання та незнання учнів. Цей спосіб організації освітнього процесу зручний і простий для оцінювання в сучасній системі обробки інформації. До уроків узагальнення та систематизації знань та способів діяльності доцільно запропонувати учням виконати проєктні та творчі роботи: комп'ютерні презентації або вебсторінки про історію розвитку цієї теми, про застосування досліджуваного матеріалу в інших галузях знань.

Виконання творчих завдань передбачає використання учнями інформаційно-комунікаційних технологій, освоєння проєктно-дослідницької діяльності: роботу з Інтернет-ресурсами, створення презентацій та вебсторінок як подання результатів самостійної дослідницької діяльності. Потім ці роботи представляються і захищаються перед учнями класу, колективно аналізуються та рецензуються результати виконання.

Розглянемо також деякі типи уроків із використанням інформаційних технологій. Комп'ютер на уроці математики може застосовуватися в демонстраційному режимі, в індивідуальному режимі та дистанційному.

1. Використання комп'ютера в демонстраційному режимі: при усному рахунку, коли на початку уроку через мультимедіа-проєктор проводиться розв'язання різних завдань, при поясненні нового матеріалу, коли вчителем демонструється через мультимедіа-проєктор новий матеріал, під час перевірки домашнього завдання, через мультимедіа-проєктор, під час роботи над помилками тощо.

2. Використання комп'ютера в індивідуальному режимі: при усному та індивідуальному рахунку, при закріпленні матеріалу, при тренуванні, при відпрацюванні навичок, при повторенні, при контролі тощо.

3. Використання комп'ютера в дистанційному, індивідуальному режимі: в дослідній діяльності, у проєктній діяльності учнів, під час перевірки домашньої роботи, під час підготовки контрольної роботи тощо. Наводимо, як приклад, варіанти структури уроку математики в контексті вищевикладеного матеріалу:

1. Початок уроку, теоретичне опитування, усний рахунок, диктант, обговорення д/з.

2. Пояснення нового матеріалу, проблемний діалог, приваблива мета, дивуй-лекція, закріплення, тренувальне завдання, усне опитування, гра-тренінг «Знайди помилку», повторення та контроль, повторення з контролем, тренувальна контрольна, опитування по ланцюжку, завдання додому: три рівні д/з, творче д/з.

3. Особливе завдання (через сайт), підготовка презентації, домашня робота, використання довідкових матеріалів, завдання через сайт учителя, цикл відео уроків, тренажери.

Висновки з даного дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Підсумовуючи зазначене вище маємо констатувати. Використання комп'ютера під час уроків математики сприяє активній діяльності учнів. Величезне розмаїття ролей комп'ютера в освітньому процесі у своїй основі є поєднанням трьох головних функцій: комп'ютер як знаряддя, комп'ютер як партнер, комп'ютер як джерело формування нових емоцій. По-перше, комп'ютер замикає на собі більшу частину контрольних функцій та реакцій на помилки учня. Помилки, нещадно фіксовані комп'ютером, виявляються значною мірою приватною справою школяра. Вчитель звільняється від необхідності виявляти слабкі сторони у знаннях учнів, його ставлення до дітей стають більш позитивними. По-друге, комп'ютер, вступаючи з учнем у партнерські відносини, звільняє вчителя від необхідності підтримувати темп і тонус діяльності кожного учня. Завдяки

цьому вчитель отримує більше можливостей бачити обстановку в класі загалом або приділяти увагу окремому учню. Таким чином, сучасні математичні програми сприяють творчому розвитку учнів, розширенні можливостей уроку, а головне – прищепленню пізнавального інтересу до предмету «Математика». Перспективним у цьому напрямку вважаємо дослідження проблеми методичного забезпечення нестандартних уроків математики за допомогою інформаційних засобів в ЗЗСО.

Література

1. Глазова В., Бородаченко М. Методика застосування дидактичних ігор під час уроків математики засобами ІКТ: інформатика та методика її навчання. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 2023. Вип. 13. С. 62–67. DOI: https://doi.org/10.31865/2413-26672415-3079132023295350

2. Грицай Я. Г. Цифрові інструменти для формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222). С. 80–84. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84

3. Дробін А. А. Класифікація цифрових освітніх ресурсів як засіб уточнення їх практичного цільового застосування // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – № 201. – С. 77–81. DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-201-77-81.

4. Лапінський В. В. Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – 2013. – № 1 (3) (2 (50)). – С. 214–218.

5. Морзе Н. В. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні / Н. В. Морзе // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 30. – С. 32–42.

6. Ремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18–19 листопада 2022 р. // Вісник Національної академії педагогічних наук України. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 1–49.

7. Т. Г., Корольський В. В., Семеріков С. О., Шокалюк С. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посіб. / наук. ред. М. І. Жалдак. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2019. – 444 с.

8. Таблер Т. Огляд та класифікація онлайн-сервісів для підтримки процесів математичного моделювання. *Сучасні проблеми моделювання*. 2025. Вип. 28. С. 149–164. DOI: https://doi.org/10.33842/2313-125X-2025-30-149-164

9. Федоренко О., Кот М. Електронні освітні ресурси для викладання математики в основній школі. *Технології електронного навчання*. 2023. Вип. 7. С. 23–32. URL: https://texel.ddpu.edu.ua/index.php/texel/article/view/64 .

10. Хутченко І. Сучасні цифрові технології для реалізації формувального оцінювання на уроках математики // Дидактика математики: теорія, досвід, інновації. – 2024. – № 2. – С. 82–94.

References

1. Hlazova, V., Borodachenko, M. (2023). Metodyka zastosuvannia dydaktychnykh ihor pid chas urokiv matematyky zasobamy IKT: informatyka ta metodyka yii navchannia. *Zbirnyk naukovykh prats fizyko-matematychnoho fakultetu DDPU*, (13), 62–67. https://doi.org/10.31865/2413-2667-2415-3079-13-2023-295-350
2. Hrytsai, Ya. H. (2025). Tsyfrovi instrumenty dlia formuvalnoho otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdobuvachiv osvity zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3(222), 80–84. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84
3. Drobin A. A. (2021) Classification of digital educational resources as a tool for clarifying their practical target application // Scientific notes. Series: Pedagogical sciences. № 201. P. 77–81. [in Ukrainian]
4. Lapinskyi V. V. (2013). Elektronni osvitni resursy – dydaktychni vymohy i klasyfikatsiia. Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii, 1 (3) (2 (50)), pp. 214–218. [in Ukrainian]
5. Morze N. V. (2001). Dystantsiina tekhnolohiia yak osnova suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u navchanni. Novi tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyi zbirnyk, Kyiv: Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi osvity, vyp. 30, pp. 32–42. [in Ukrainian]
6. Remen V. H., Bykov V. Yu., Liashenko O. I., Lytvynova S. H., Luhovyi V. I., Malovanyi Yu. I., Pinchuk O. P., Topuzov O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy: naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy “Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: stan, problemy, perspektyvy”, 18–19 lystopada 2022 r. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 4(2), 1–49 . [in Ukrainian]
7. Kramarenko T. H., Korolskyi V. V., Semerikov S. O., Shokaliuk S. V. (2019). Innovatsiini informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia matematyky: navchalnyi posibnyk. 2-he vyd., pererob. i dop. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University. 444 p. . [in Ukrainian]
8. Tabler, T. (2025). Ohliad ta klasyfikatsiia onlain-servisiv dlia pidtrymky protsesiv matemtychnoho modeliuvannia. *Suchasni problem modeliuvannia*, (28), 149–164. https://doi.org/10.33842/2313-125X-2025-30-149-164
9. Fedorenko, O., &Kot, M. (2023). Elektronni osvitni resursy dli avykladannia matematyky v osnovnii shkoli. *Tekhnolohii elektronnoho navchannia*, 7, 23–32. Retrievedfrom https://texel.ddpu.edu.ua/index.php/texel/article/view/64
10. Khutchenko I. (2024). Suchasni tsyfrovi tekhnolohii dlia realizatsii formuvalnoho otsiniuvannia na urokakh matematyky. Dydaktyka matematyky: teoriia, dosvid, innovatsii, 2, 82–94.[in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 338.43:005.336.1:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2367-2384

Нагаєв Віктор Михайлович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, бізнесу і адміністрування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3130-6112

Заїка Світлана Олександрівна кандидат економічних наук, професор, професор кафедри менеджменту, бізнесу і адміністрування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8132-7643

Грідін Олександр Володимирович кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту, бізнесу і адміністрування, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7236-2954

Безнос Євгеній Олегович здобувач освітньо-наукового ступеня PhD за спеціальністю 015 «Професійна освіта», Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https://orcid.org/0009-0009-7013-7006

МОДЕЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНИХ ФОРМУВАНЬ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЇХ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті обґрунтовано **модель цифровізації формування лідерських навичок менеджерів аграрних формувань** у процесі розвитку їх управлінської компетентності. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в аграрній сфері, цифровізацією економіки та зростанням вимог до професійної підготовки управлінських кадрів, здатних ефективно діяти в умовах нестабільного ринкового середовища, глобалізації та міжкультурної взаємодії. Метою статті є розроблення та наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі цифровізації формування лідерських навичок менеджерів аграрних формувань, що забезпечує системний розвиток їх управлінської компетентності. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, моделювання, системного та компетентнісного підходів. Проведено функціональний аналіз лідерського досвіду на прикладі персоналу сільськогосподарського

підприємства. На основі аспектного аналізу запропоновано організаційно-економічну покрокову модель фор-мування лідерських якостей персоналу, яка полягає в у систематизації організаційних кроків підприємства в системі кадрового менеджменту. Визначено структуру сформованості лідерських навичок персоналу, яка визначається готовністю майбутніх менеджерів до професійної діяльності (мотиваційно-пізнавальний, практично-діяльнісний, творчо-розвивальний рівні). Обґрунтована концепція формування лідерських навичок персоналу аграрних формувань базується на впровадженні моделі лідерології в освітньому середовищі, реалізації методики формування лідерських компетенцій, що включає етапи: 1) послідовного орієнтування здобувача на лідерські компетенції, їх ціннісне осмислення; 2) залучення студентів до лідерських дій та операцій; 3) збагачення творчого лідерського досвіду). Запропонована модель включає цільовий, змістовий, процесуально-технологічний та результативно-оцінювальний блоки й базується на використанні цифрових освітніх платформ, інформаційно-аналітичних систем, онлайн-тренінгів, симуляцій управлінських рішень та цифрових інструментів комунікації. Доведено, що інтеграція цифрових технологій у процес формування лідерських навичок сприяє розвитку стратегічного мислення, комунікативних умінь, здатності до прийняття управлінських рішень та адаптації до змін.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої моделі в системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів аграрних підприємств з метою підвищення ефективності управління та конкурентоспроможності аграрних формувань.

Ключові слова: модель, лідерство, лідерські якості, управлінська компетентність; майбутні менеджери, аграрне формування, професійна підготовка менеджерів, компетентнісний підхід, педагогічні умови, управлінська освіта, цифрова трансформація освіти; цифрові технології; дистанційне навчання, організація освітнього процесу, управлінська освіта, засоби навчання, інтерактивні технології; організація освітнього процесу.

Nagayev Viktor Mykhailovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Management, Business and Administration, State Biotechnology University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3130-6112

Zaika Svitlana Oleksandrivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management, Business and Administration, State Biotechnology University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8132-7643

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Bulletin of Science and Education

Hridin Oleksandr Volodymyrovych Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Management, Business and Administration, State Biotechnology University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7236-2954

Beznos Yevhenii Olegovich PhD candidate in specialty 015 "Professional Education", State Biotechnological University, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0009-7013-7006

DIGITALIZATION MODEL OF FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF AGRICULTURAL MANAGERS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THEIR MANAGEMENT COMPETENCE

Abstract. The article substantiates the model of digitalization of the formation of leadership skills of managers of agricultural formations in the process of developing their managerial competence. The relevance of the study is due to transformational processes in the agricultural sector, digitalization of the economy and increasing requirements for professional training of managerial personnel capable of operating effectively in an unstable market environment, globalization and intercultural interaction.

The purpose of the article is to develop and scientifically substantiate a structural-functional model of digitalization of the formation of leadership skills of managers of agricultural formations, which ensures the systematic development of their managerial competence. The study uses methods of theoretical analysis, modeling, system and competency approaches.

A functional analysis of leadership experience was conducted using the example of the personnel of an agricultural enterprise. Based on the aspect analysis, an organizational and economic step-by-step model of the formation of leadership qualities of personnel was proposed, which consists in systematizing the organizational steps of the enterprise in the personnel management system. The structure of the formation of leadership skills of personnel is determined, which is determined by the readiness of future managers for professional activity (motivational-cognitive, practical-activity, creative-developmental levels).

The substantiated concept of the formation of leadership skills of personnel of agricultural formations is based on the implementation of the leaderology model in the educational environment, the implementation of the methodology for the formation of leadership competencies, which includes the stages: 1) consistent orientation of the applicant to leadership competencies, their value understanding; 2) involvement of students in leadership actions and operations; 3) enrichment of creative leadership experience).

The proposed model includes target, content, process-technological and result-evaluation blocks and is based on the use of digital educational platforms, information and analytical systems, online training, simulations of management decisions and digital communication tools. It is proven that the integration of digital technologies into the process of forming leadership skills contributes to the development of strategic thinking, communication skills, the ability to make managerial decisions and adapt to changes.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed model in the system of professional training and advanced training of managers of agricultural enterprises in order to increase the efficiency of management and competitiveness of agricultural formations

Keywords: model, leadership, leadership qualities, managerial competence; future managers, agricultural formation, professional training of managers, competency-based approach, pedagogical conditions, managerial education, digital transformation of education; digital technologies; distance learning, organization of the educational process, managerial education, learning tools, interactive technologies; organization of the educational process.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку аграрної сфери України характеризується поглибленням процесів цифрової трансформації, інтеграцією у світовий економічний простір, зростанням конкурентного тиску та ускладненням управлінських завдань.

За цих умов особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджерів аграрних формувань, здатних ефективно управляти виробничо-господарськими процесами, приймати обґрунтовані управлінські рішення, забезпечувати сталий розвиток підприємств та формувати конкурентні переваги на основі інноваційних підходів. Ключовою складовою професійної готовності таких фахівців є розвинена управлінська компетентність, невід'ємним елементом якої виступають лідерські якості.

Разом із тим традиційні підходи до формування лідерських якостей менеджерів аграрної сфери не повною мірою відповідають сучасним викликам цифрової економіки. Недостатнє використання цифрових технологій у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації управлінських кадрів обмежує можливості розвитку стратегічного мислення, управлінської мобільності, комунікативної гнучкості та здатності до роботи в умовах невизначеності. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування та впровадження нових моделей цифровізації процесу формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань у контексті розвитку їх управлінської компетентності. Дана мета може бути досягнута, якщо випускники аграрних закладів вищої освіти володітимуть лідерськими

компетенціями, соціальними та психологічними навичками досягнення успіху в управлінні колективом. За цих умов вбачаємо проблемним аспектом розробку моделі формування лідерських якосьтей керівних кадрів аграрних формувань на засадах цифровізації процесу управління персоналом.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень з проблем управління, лідерства та цифровізації освіти, питання розроблення цілісної моделі цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань залишається недостатньо опрацьованим. Саме це обумовлює актуальність даного дослідження та визначає необхідність комплексного наукового підходу до розв'язання окресленої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування управлінської компетентності та лідерських якостей менеджерів знайшли відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні засади управління та лідерства ґрунтовно висвітлено в роботах П. Друкера, Г. Мінцберга, Д. Ґоулмана, які акцентують увагу на ролі лідерства, стратегічного мислення та відповідальності менеджера в сучасних організаціях. Значна увага приділяється також розвитку лідерства як ключового чинника результативного управління організаціями в умовах змін та невизначеності [1; 2]. У наукових дослідженнях українських учених (Т. Підлісна, Л. Карамушка, В. Олійник, О. Бондарчук) акцентується увага на компетентнісному підході в підготовці управлінських кадрів, визначаються структура та зміст управлінської компетентності, обґрунтовуються психолого-педагогічні умови її формування у процесі професійної підготовки та післядипломної освіти [3; 4]. Лідерські якості менеджерів досліджуються крізь призму організаційної поведінки, управління персоналом та розвитку людського капіталу.

Психологічні аспекти управлінської діяльності та розвитку управлінської компетентності досліджували Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, які обґрунтували структуру управлінської компетентності та механізми її формування.

Окремий напрям сучасних досліджень присвячений використанню цифрових технологій у професійній підготовці менеджерів. У працях зарубіжних авторів (D. Tapscott, K. Schwab, T. Davenport) цифрові технології розглядаються як потужний інструмент розвитку управлінських компетентностей, що забезпечує гнучкість навчання, інтерактивність, персоналізацію освітніх траєкторій та розвиток навичок цифрового лідерства [5; 6]. Питання цифровізації економіки та управлінських процесів розкрито у працях К. Шваба, Т. Девенпорта, де підкреслюється вплив цифрових технологій на трансформацію бізнес-моделей, управлінських функцій і вимог до

професійних компетентностей керівників. Значний внесок у дослідження цифрової трансформації освіти та професійної підготовки фахівців зробили вітчизняні дослідники Н. В. Морзе, С. О. Семеріков, які обґрунтували педагогічні можливості цифрових технологій для розвитку професійних і управлінських компетентностей [7; 8]. Окремі аспекти підготовки та професійного розвитку менеджерів аграрної сфери розглянуто в наукових працях О. В. Клочко, В. М. Нагаєва, А. А. Каленського та інших дослідників, у яких акцентується увага на необхідності використання цифрових технологій, компетентнісного та діяльнісного підходів у формуванні управлінських і лідерських якостей майбутніх керівників [9; 10]. У схваленій Кабінетом міністрів (23.02.2022 р. № 286-р) Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки зазначено про необхідність створення системи освіти нового покоління, яка має органічно поєднати професійну підготовку кадрів із сучасними цифровими технологіями, фундаментальними та прикладними науковими дослідженнями в галузі управління педагогічними процесами [11].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує відсутність комплексних досліджень, присвячених розробленню структурно-функціональної моделі цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань у процесі розвитку їх управлінської компетентності, що й зумовлює наукову новизну та практичну значущість даної статті.

Метою статті є розроблення та наукове обґрунтування структурно-функціональної моделі цифровізації формування лідерських навичок менеджерів аграрних формувань, що забезпечує системний розвиток їх управлінської компетентності. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, моделювання, системного та компетентнісного підходів.

Виклад основного матеріалу. Управлінська компетентність менеджерів аграрних формувань у сучасних умовах цифрової трансформації розглядається як інтегративна професійна характеристика, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, необхідних для ефективного управління аграрними підприємствами. Важливим складником управлінської компетентності є лідерські якості, які забезпечують здатність менеджера впливати на персонал, формувати команду, приймати стратегічні рішення та адаптуватися до динамічних змін зовнішнього середовища [12; 13].

Аналіз наукових підходів дозволив визначити, що формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань доцільно здійснювати на засадах компетентнісного, системного, діяльнісного та цифрового підходів. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на досягнення конкретних результатів професійної діяльності; системний підхід

забезпечує цілісність і взаємозв'язок компонентів управлінської підготовки; діяльнісний підхід сприяє формуванню практичних умінь і навичок; цифровий підхід розширює можливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійного розвитку менеджерів [14; 15].

Ознайомлення із сучасною практикою вітчизняного та закордонного кадрового менеджменту [5-10], дало підстави концептуально представити покроковий процес формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань на основі моделювання. Це поступові сім кроків, які демонструють зміст мислення у поєднанні наукових законів, принципів і методів управління: 1- обґрунтування концептуальної ідеї лідерства; 2- формування професійно-кваліфікаційної моделі лідера колективу в системі кадрового менеджменту; 3- оцінка можливостей лідерських здібностей персоналу; 4- визначення провідних цілей формування лідерських здібностей персоналу; 5- створення карти сформованості та розвитку лідерських якостей; 6- моделювання рушійних сил формування та розвитку управлінської компетентності; 7- моніторинг та оцінка досягнутого рівня сформованості управлінської компетентності та лідерських якостей менеджерів.

Проблемним аспектом моделі цифровізації формування управлінської компетентності та лідерських якостей менеджерів є її орієнтація на задоволення кадрових потреб агропідприємств у ресурсному потенціалі (особливо тих, які мають спиратися на власні ресурси). Наприклад, формування керівної ланки менеджерів пов'язано з формуванням лідерів компанії (менеджерів середгьої ланки, спеціалістів, наставників, які об'єднані однаковими поглядами на те, яким має бути підприємство стосовно цінностей, продукції, послуг, клієнтів, якості та перспектив розвитку). В кожному випадку – це бачення і план дій, у відповідності до яких керівництво приймає науково-обґрунтовані кадрові рішення.

Формування згуртованості виробничих колективів під психологічним впливом формальних і неформальних лідерів є одним з перших і головних етапів в управлінні персоналом. Залежно від того, до якої моделі кадрового менеджменту схиляється підприємство (американської (європейської) орієнтованої на індивідуалізм, або японської, орієнтованої на колективізм) – відбувається подальше формування та реалізація стратегії формування та розвитку лідерських навичок персоналу аграрних формувань.

Для аграрних формувань концепція цифрової моделі лідерства дуже важлива. При цьому слід зауважити на доцільності оптимального врахування теорій «X», «Y», «Z» в управлінні персоналом [16]. Моделювання процесу цифровізації лідерських якостей менеджерів має враховувати такі властивості як: сучасний стан економіки, наявний рівень системи мотивації

працівників, валентність винагороди, рівень регламентації, інформатизації та технологізації виробничих процесів та ін. Як приклад, аналогом японського підходу (теорія «Z») у формуванні лідерських навичок є цифровізація моделювання багатьох процесів розвитку кадрового менеджменту: планування персоналу, відбір кадрів, атестація керівних кадрів, оцінка мікроклімату в колективі, аналіз кадрового резерву та ін. [17]. Моделювання процесів цифрового лідерства персоналу достатньо складана задача. По-перше, доцільно з'ясувати загальні (корпоративні) та часткові цілі підприємств, які надають єдине розуміння регламентації функцій в системі кадрового менеджменту. По-друге, необхідно побудувати цифрову модель функціональних взаємовідносин ключових елементів підсистеми лідерології – процесів, чинників, що впливають на поведінку співробітників та їх відношення до психологічного впливу з боку лідерів. Ці процеси інтерпретуються багатьма факторами (організаційними, економічними, психологічними та ін.) [13]. По-третє, варто проводити регулярний огляд та перегляд карти формування та розвитку лідерських якостей менеджерів аграрної сфери. Складання такої карти як системного бачення потенційних можливостей лідерського впливу на основі графічного представлення робочих листів – є важливим елементом корпоративної культури підприємства.

На прикладі приватного підприємства «Агропрогрес» Кегичівського району Харківської області розглянемо запропоновану покрокову модель формування лідерських якостей менеджерів. 1. Моделювання комплексу стратегічних, тактичних та оперативних цілей на основі програмно-цільового методу. 2. Розробка плану кадрового менеджменту, визначення етапів формування ЛН персоналу. 3. Обґрунтування ключових завдань формування лідерських навичок, які охоплюють зони стратегічного впливу підприємства. 4. Визначення цілей підсистеми лідерології в умовах кадрового менеджменту, які охоплюють перспективні бізнес-проекти підприємства. 5. Побудова цифрової моделі оптимізації кадрових процесів в системі лідерології. 6. Визначення рівня ділової активності формальних та неформальних лідерів за змодельованими критеріями. 7. Оцінка, аналіз, та порівняння результатів сформованості ЛН персоналу на основі змодельованих процесів ділової активності.

У досліджуваному підприємстві було проаналізовано соціально-психологічне середовище виробничого колективу на прикладі працівників планово-економічної служби з метою визначення неформального лідера. Для проведення дослідження було сформовано матрицю соціометричного тестування за загальною методикою параметричної процедури [18]. Результати обробки отриманих даних приведені у таблиці 1.

Для визначення неформального лідеру колективу використовувався показник соціометричного статусту (Сс):

Сс = (Кп - Кн) / (n – 1) (1),

де Кп – кількість позитивних виборів кожного працівника;

Кн – кількість негативних виборів кожного працівника;

n – кількість працівників виробничого колективу.

Таблиця 1

Соціометрична матриця членів колективу планово-економічної служби виробничого колективу приватного підприємства «Агропрогрес»

Хто обирає	**Кого обирають**				**Разом**	**Разом**	**Разом**	**Всього вибірок**
	Е1	Е2	Е3	Е;	+	-	0	
Е1	Х	+	-	1	1	1	1	2
Е2	+	Х	0	2	1	0	2	1
Е3	0	+	Х	1	2	0	1	2
Е4	+	+	+	0	3	0	0	3
Разом +	2	3	1	-	7	-	-	-
Разом -	0	0	1	-	-	1	-	-
Разом 0	1		1	4	-	-	4	-
Всього вибірок	2	3	2	-	-	-	-	8

Джерело: результати власних наукових досліджень авторів

Використовуючи формулу 1, наведемо розрахунки соціомеиричного статусу можливих лідерів: Се1 = (2 – 0) / 3 = 0,66; Се2 = (3 – 0) / 3 = 1,0; Се3 = (1 – 1) / 3 = 0,0; Се4 = (1 – 0) / 3 = 0,33.

За даними розрахунків неформальним лідером колективу планово-економічної служби є економіст по праці (Е2), який має найвищий соціометричний статус. Слід зазначити, що будь-яка спільність людей, а тим більше суспільство в цілому, вимагає певної лідерської внутрішньої організації, узгодженості та упорядкованості, відповідних соціальних норм і управлінських стандартів. Упорядкування суспільних відносин або соціальне регулювання здійснюється за допомогою соціальних норм – правил поведінки загального характеру, що регулюють різні сфери суспільних відносин, маючи зміст, зумовлений рівнем економічного, соціального і культурного розвитку суспільства, та забезпечуються різноманітними засобами соціального впливу. На основі аналізу отриманих виробничих

характеристик системи лідерства виробничого колективу аграрного підприємства нами пропонується удосконалити інформаційно-комунікаційні аспекти процесу формування лідерських якостей управлінських кадрів за концепцією "Менеджмент-освіта". Дана концепція базується на впровадженні управлінських функцій в освітнє середовище, реалізації методики формування лідерських компетенцій у системі освітньої діяльності ЗВО, що включає наступні етапи: 1) послідовного орієнтування здобувача на лідерські компетенції, їх ціннісне осмислення; 2) залучення студентів до лідерських дій та операцій (реалізується через спецкурси, факультативні заняття, тренінги, при виконанні навчальних колективних проектів, практико-орієнтованих курсових робіт, на різних творчих конкурсах, олімпіадах, участю в неформальних об'єднаннях і студентських громадських організаціях); 3) збагачення творчого лідерського досвіду (основна стратегія спрямована на активізацію лідерського потенціалу та знань студентів). Цифрові технології створюють принципово нові можливості для розвитку управлінського й лідерського потенціалу менеджерів. До ключових цифрових засобів, що використовуються у професійній підготовці, належать платформи електронного навчання (LMS), системи управління знаннями, онлайн-курси, цифрові симулятори управлінських ситуацій, бізнес-ігри, кейс-методи з використанням аналітичних інструментів, а також сервіси спільної роботи та комунікації [19]. Застосування таких технологій сприяє інтерактивності навчального процесу, розвитку практичних управлінських навичок і формуванню здатності діяти в умовах невизначеності.

Важливим аспектом використання цифрових технологій є можливість індивідуалізації та персоналізації професійного розвитку менеджерів. Цифрові освітні середовища дозволяють будувати індивідуальні освітні траєкторії, враховувати рівень підготовки, управлінський досвід та потреби конкретного менеджера, що позитивно впливає на формування його управлінської компетентності. Крім того, цифрові інструменти забезпечують постійний зворотний зв'язок, розвиток навичок самооцінювання та саморефлексії, які є важливими складниками лідерської зрілості.

Особливе значення мають цифрові технології у формуванні лідерських якостей менеджерів. Використання онлайн-командних проєктів, віртуальних робочих груп, симуляцій управлінських кризових ситуацій сприяє розвитку комунікативних умінь, емоційного інтелекту, відповідальності за прийняті рішення та здатності до ефективної взаємодії в команді. Саме в цифровому середовищі менеджер набуває досвіду цифрового лідерства, що передбачає вміння управляти процесами та людьми за допомогою сучасних інформаційних технологій. Наприклад, при підготовці аграрних менеджерів у Державному біотехнологічному університеті запроваджено освітню

студію-школу молодого лідера, яка проходить у різноманітних дидактичних формах з відпрацювання лідерських якостей. Для забезпечення високого рівня інформаційного забезпечення лідерології створено творчу лабораторію дидактичних проектів - Науковий центр дидактики менеджмент-освіти». З урахуванням зазначених підходів розроблено модель цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань, яка включає такі взаємопов'язані блоки: 1) цільовий, 2) методологічний, 3) змістовий, 4) процесуально-технологічний, 5) результативно-оцінювальний (рис. 1). Цільовий блок визначає мету моделі - розвиток лідерських якостей менеджерів аграрної сфери як складової їх управлінської компетентності на основі використання цифрових технологій. Методологічний блок ґрунтується на поєднанні зазначених наукових підходів і принципів безперервності, практичної спрямованості, інтеграції та індивідуалізації навчання. Змістовий блок моделі охоплює формування ключових лідерських якостей менеджерів аграрних формувань, зокрема стратегічного мислення, управлінської відповідальності, комунікативної культури, емоційного інтелекту, здатності до командної роботи та прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності.

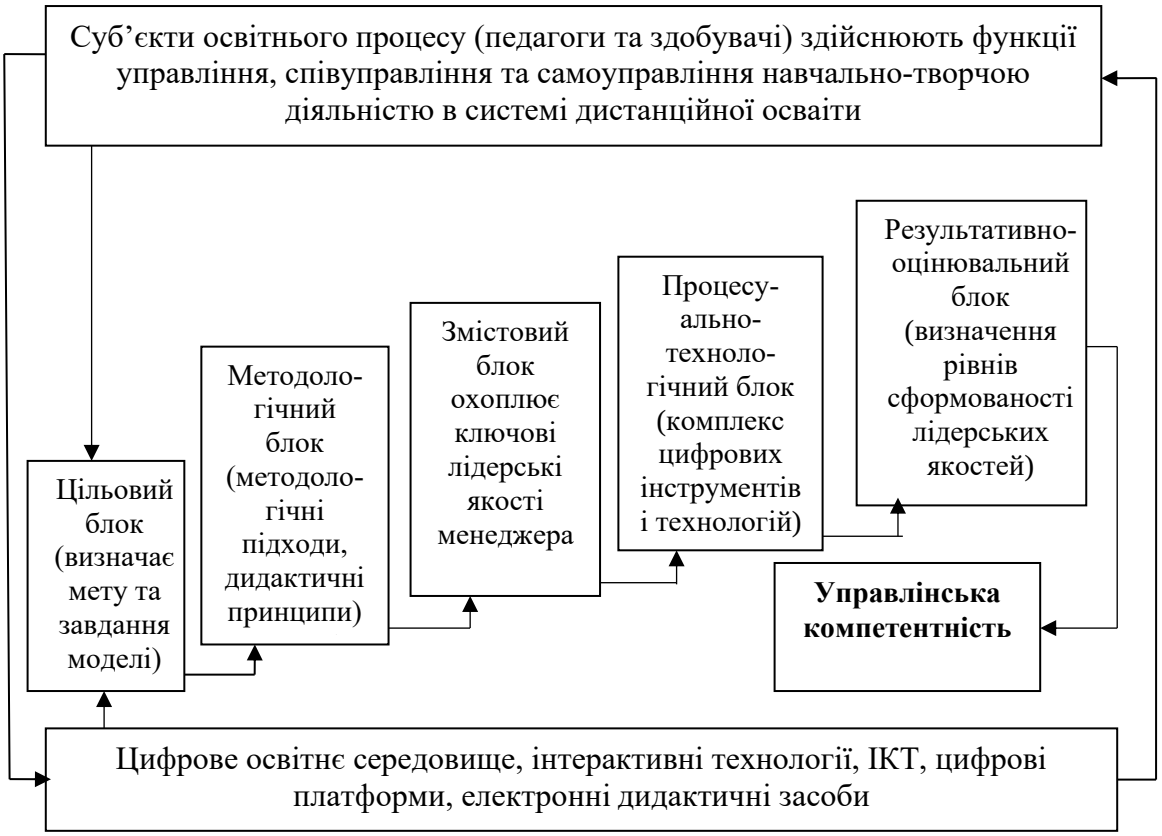


Рис. 1. Модель цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань у процесі професійної підготовки

Джерело: результати власних наукових досліджень авторів

Особливу увагу приділено розвитку цифрової грамотності та аналітичних умінь, необхідних для роботи з інформаційними ресурсами, управлінськими інформаційними системами та цифровими платформами.

Процесуально-технологічний блок моделі передбачає використання комплексу цифрових інструментів і технологій, серед яких онлайн-курси, цифрові освітні платформи, управлінські симуляції, бізнес-кейси, віртуальні тренінги, інформаційно-аналітичні системи та засоби дистанційної комунікації. Застосування зазначених технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності менеджерів, формуванню навичок самостійного прийняття рішень, розвитку лідерського потенціалу та професійної рефлексії.

Результативно-оцінювальний блок моделі спрямований на визначення рівнів сформованості лідерських якостей у структурі управлінської компетентності менеджерів аграрних формувань. Для цього запропоновано критерії та показники, що відображають когнітивний, діяльнісний і особистісно-мотиваційний компоненти. Оцінювання результатів здійснюється за допомогою цифрових інструментів моніторингу, самооцінювання, експертного оцінювання та аналізу результатів управлінської діяльності.

Слід зазначити, що ефективна організація професійної підготовки управлінських кадрів в умовах дистанційного навчання повинна бути заснована на сучасних принципах цифрової педагогіки (сучасне інтернет-середовище для обміну навчальної інформації; надійність технічних засобів зв'язку; технологічність професійної підготовки кадрів; цифровізація дистанційної освіти на основі єдиної інтернет-платформи; адаптивність електронних дидактичних методів навчання та контролю знань.

При організації цифрової моделі дистанційного навчання повинно бути створено ефективне інформаційно-комунікативне середовище закладу вищої освіти, в якому забезпечується автоматизація дидактичних процесів для мережевого онлайн-контакту в інтерактивному режимі здобувачів і педагогів. Освітнє SMART-середовище мережевого управління має містити блок електронного навчально-методичного комплексу на основі цифрової платформи «Moodle» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, надаючи доступ до матеріалів курсу та пропонуючи дискусійні форуми, чати та навчальні веб-конференції з участю викладачів і студентів [20].

Основні напрями реалізації запропонованої моделі цифровізації формування лідерських якостей менеджерів передбачають такі педагогічні умови та технологічні заходи: 1- організація цифрового освітнього середовища для мережевого онлайн-контакту в інтерактивному режимі; створеннясистеми електронної бази інформаційних ресурсів;

3- формування електронних дистанційних навчальних комплексів на основі електронних підручників, навчальних посібників, рекомендацій щодо самостійної та індивідуальної роботи студентів у мережевій системі;

4- створення електронного діагностичного комплексу дистанційного контролю (електронні журнали відвідувань навчальних занять, обліку самостійної та індивідуальної роботи, тестового контролю знань);

5- розробка нормативно-правової бази організації дистанційного навчання в умовах цифровізації педагогічних процесів [21; 22].

На прикладі навчального процесу Державного біотехнологічного університету проаналізуємо реалізацію цифрового освітнього контенту в умовах управління процесом формування управлінської компетентності менеджерів. Основою технології є відповідна електронна оболонка

Інтернет-ресурсу для мережевого контакту викладачів і студентів в інтерактивному режимі. Для цього університет використовує інтернет-платформу «Moodle» та «Google Meet», «Zoom» як електронну оболонку реалізації педагогічних процесів. Важливою ланкою організації дистанційної підготовки кадрів є телекомунікаційне середовище, яке включає: інформаційно-методичний та навчально-дидактичний контенти (засоби спілкування і навігації, навчання і контролю знань в режимі on-line). Дослідження ефективності цифровізації формування лідерських якостей менеджерів за технологічним підходом були проведені у Державному біотехнологічному університеті (2023-2025 н. р.) на прикладі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін на бакалаврському та магістерському освітніх рінях спеціальності 073 «Менеджмент».

Педагогічний експеримент мав класичну технологічну постановку з виокремленням контрольних та експериментальних груп і включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Ефективність впровадження навчально-методичної розробки здійснювалася за такими якісними освітніми критеріями: здатність майбутніх менеджерів ефективно здійснювати управлінські функції; рівень творчої активності; розвиток лідерських якостей; розвиток цифрових та комунікаційних навичок; системність мислення; вміння приймати рішення в умовах невизначеності і ризику; здатність до самоуправління; рівень саморефлексії та саморозвитку.

Результати дослідження засвідчили підвищення сформованості управлінської компетентності та лідерських якостей майбутніх менеджерів на 22-24 %. Наприклад, при оцінці лідерських, оргдіяльнісних та креативних якостей студентів експериментальних груп, викладачі засвідчили значно ширший діапазон їх рівня розвитку ніж у здобувачів контрольних груп. Так, якщо проаналізувати компонент ціннісно-мотиваційної діяльності студентів експериментальних груп, можна визначити їх вміння розробляти і

корегувати індивідуальну стратегію самоуправління освітньої траєкторії із визначенням ієрархії цілей досягнення освітнього результату. При цьому студенти контрольних груп у більшості випадків обмежувалися лише вибором мети індивідуального завдання із запропонованого викладачем напряму і визначенням завдань з її реалізації. Таким чином, запропонована модель цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань забезпечує цілісний і системний підхід до розвитку їх управлінської компетентності, підвищує ефективність професійної підготовки та сприяє формуванню конкурентоспроможних управлінських кадрів для аграрної сфери в умовах цифрової економіки.

Висновки. У ході проведеного дослідження встановлено, що розвиток аграрної сфери в умовах цифрової трансформації зумовлює підвищення вимог до рівня управлінської компетентності менеджерів аграрних формувань, важливою складовою якої є сформовані лідерські якості. Доведено, що традиційні підходи до професійної підготовки та розвитку управлінських кадрів не повною мірою відповідають сучасним викликам цифрової економіки, що обумовлює необхідність упровадження інноваційних моделей цифровізації освітнього процесу.

Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного, системного, діяльнісного та цифрового підходів як методологічної основи формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань. На їх основі розроблено модель цифровізації формування лідерських якостей, яка забезпечує цілісний та поетапний розвиток управлінської компетентності з урахуванням специфіки аграрної сфери та професійної діяльності менеджерів.

Запропонована модель цифровізації формування лідерських якостей менеджерів аграрних формувань у процесі професійної підготовки інтегрує цільовий, методологічний, змістовий, процесуально-технологічний і результативно-оцінювальний блоки та передбачає активне використання цифрових освітніх платформ, управлінських симуляцій, інформаційно-аналітичних систем і цифрових комунікаційних засобів. Її реалізація сприяє розвитку стратегічного мислення, управлінської відповідальності, комунікативних умінь, емоційного інтелекту та здатності менеджерів до прийняття ефективних управлінських рішень в умовах невизначеності. Дана модель апробована на прикладі приватного підприємства «Агропрогрес» Кегичівського району Харківської області шляхом виокремлення цифрових підсистем управління процесом формування лідерських навичок персоналу. Запропонований підхід є результатом моделювання управлінського впливу формальних і неформальних лідерів на рівень згуртованості виробничих колективів. Результати впровадження запропонованої моделі доводять

синергічний ефект від застосування організаційно-економічних, управлінських та соціально-психологічних факторів впливу.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання розробленої моделі в системі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів аграрних формувань, а також у процесі розроблення освітніх програм і навчально-методичного забезпечення. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі та адаптацією цифрових інструментів до різних форм організації професійного навчання менеджерів аграрної сфери.

Література:

1. Drucker P. Management: Tasks, Responsibilities, Practices. New York: Harper & Row, 1974.
2. Mintzberg H. Managers Not MBAs. San Francisco: Berrett-Koehler, 2004.
3. Підлісна Т. В. Сучасні підходи до розвитку лідерства в органах публічної влади. Право та державне управління. № 2, 2021. С. 158–164. URL : https://bit.ly/3oAMjcy.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління організаціями : навч. посіб. Київ: Либідь, 2010. 384 с.
5. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2016.
6. Davenport T. H. Competing on Analytics. Boston: Harvard Business School Press, 2007.
7. Морзе Н. В. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. К.: УМО, 2020.
8. Семеріков С. О. Теоретико-методичні засади використання цифрових технологій в освіті. Кривий Ріг, 2019.
9. Klochko, O.V., Nagaev, V.M., Kljchko, V.I., Pradivliannyi, M.G., Didukh, L.I. (2018). Computer oriented systems as a means of empowerment approach implementation to training managers in the economic cphere. Information technologies and learning tools. Vol 68, № 6, 2018. p. 33-46. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6.
10. Каленський А. А. Методика застосування інформаційних технологій навчання (управління і тактичні дисципліни): навчально-методичний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2019. 81 с.
11. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Розпорядження КМУ від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua.
12. Бєляєва І. А. Компетентнісний підхід у підготовці керівників: методологія та практика. Харків: Харківський національний університет, 2020. 212 с.
13. Сопівник Р.В., Сопівник І.В., Варивода Н.А., Смоляк П.О. Лідерологія: навчальний посібник. Видання доповнене і перевидане К.: «Компринт», 2019. 488 с.
14. Бондарчук О. І. Психологія розвитку управлінської компетентності керівника : монографія. Київ : Науковий світ, 2012. 320 с.
15. Ґоулман Д. Лідерство, що ґрунтується на емоційному інтелекті / Ґоулман Д.; пер. з англ. К.: КСД, 2019. 320 с.
16. Грідін О. В. Концептуальні підходи до створення ефективної системи

управління персоналом. Вісник Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка. 2017. Вип. 188. С. 228-236. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkhdtusg_2017_188_28.

17. Грищенко Н.В. Організаційно-економічні засади формування стратегій розвитку кадрового потенціалу бізнес-суб'єктів аграрного сектору. Економічний простір. № 180, 2022. С. 105-110. DOI: https://doi.org/10.32782/2224-6282/180-16.

18. Нагаєв В., Земляна Л., Вашечко С. Формування лідерських навичок персоналу аграрних формувань в умовах цифрової економіки. Цифрові трансформації та інноваційні технології в економіці [електронне видання]: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Ломжа-Харків: Видавництво: MANS в Ломжі, Частина 2. 2024. С. 63-71. DOI: https://doi.org/10.58246/ITOM5383.

19. Кубарева І. В., Тарлєв В. В. Цифрове лідерство як інструмент посилення ринкових позицій підприємства: корпоративний та особистісний контекст. Стратегія економічного розвитку України. № 51, 2023. С. 120–138. https://doi.org/10.33111/sedu.2022.51.120.138.

20. Морзе Н.В. Дистанційна технологія як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні. Нові технології навчання: Науково-метод. збірник. Вип. 30. К.: Наукметодцентр ВО, 2001. С. 32-41.

21. Klochko, O., Nagayev V., Kovaleko, O., Fedorets, V. (2021). Forming of professionally creative competence of prospective agrarian managers by facilities of digital technologies. Society. Integration. Education: proceedings of the International Scientific Conference. May 22th 23th, IV (11), P. 460-474, doi: http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4847.

22. Нагаєв В. М. Методологічні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів: монографія. Харків: Стильна типографія. 2018. 151 с.

References:

1. Drucker, P. F. (1974). Management: Tasks, responsibilities, practices. Harper & Row.

2. Mintzberg, H. (2004). Managers not MBAs. Berrett-Koehler.

3. Pidlisna, T. V. (2021). Suchasni pidkhody do rozvytku liderstva v orhanakh publichnoi vlady [Modern approaches to leadership development in public authorities]. Pravo ta derzhavne upravlinnia - Law and Public Administration, 2, 158–164. https://bit.ly/3oAMjcy. [in Ukrainian].

4. Karamushka, L. M. (2010). Psykholohiia upravlinnia orhanizatsiiamy [Psychology of organizational management] : navch. posib. Kyiv : Lybid, 2010. 384 s. [in Ukrainian].

5. Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution. World Economic Forum.

6. Davenport, T. H. (2007). Competing on analytics. Harvard Business School Press.

7. Morze N. V. (2020). Tsyfrova transformatsiia osvity: vyklyky i perspektyvy [Digital transformation of education: challenges and prospects]. K.: UMO. [in Ukrainian].

8. Semerikov, S. O. (2019). Teoretyko-metodychni zasady vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osviti [Theoretical and methodological principles of using digital technologies in education]. Kryvyi Rih. [in Ukrainian].

9. Klochko, O. V., Nagaev, V. M., Kljchko, V. I., Pradivliannyi, M. G., & Didukh, L. I. (2018). Computer-oriented systems as a means of empowerment approach implementation to training managers in the economic sphere. Information Technologies and Learning Tools, 68(6), 33–46. https://doi.org/10.33407/itlt.v68i6

10. Kalenskyi, A. A. (2019). Metodyka zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii navchannia (upravlinnia i taktychni dystsypliny) [Methodology for the application of information technologies in education (management and tactical disciplines)]: navchalno-metodychnyi posibnyk - teaching and methodological manual. Kyiv: VPTs «Kyivskyi universytet», 81 s. [in Ukrainian].

11. Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [About the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032]. Rozporiadzhennia KMU vid 23 liutoho 2022 r. № 286-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua. [in Ukrainian].

12. Bieliaieva, I. A. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi kerivnykiv: metodolohiia ta praktyka [Competency-based approach in training managers: methodology and practice.]. Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet, 2020. 212 s. [in Ukrainian].

13. Sopivnyk, R.V., Sopivnyk, I.V., Varyvoda, N.A., & Smoliak, P.O. (2019). Liderolohiia [Leadership]: navchalnyi posibnyk. Vydannia dopovnene i perevydane. K.: «Komprynt», 488 s. [in Ukrainian].

14. Bondarchuk, O. I. (2012). Psykholohiia rozvytku upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka [Psychology of the development of managerial competence of a manager]: monohrafiia - monograph. Kyiv : Naukovyi svit, 2012. 320 s. [in Ukrainian].

15. Goleman, D. (2019). Liderstvo, shcho hruntuietsia na emotsiynomu intelekti [Leadership based on emotional intelligence]. (Ukrainian translation). Kyiv: KSD. 320 s. [in Ukrainian].

16. Hridin, O.V. (2017). Kontseptualni pidkhody do stvorennia efektyvnoi systemy upravlinnia personalom [Conceptual approaches to creating an effective personnel management system]. Visnyk KhNTUSH imeni Petra Vasylenka - Bulletin of the Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture. Kharkiv: KhNTUSH, Vyp. 188. S. 228-236. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkhdtusg_2017_188_28. [in Ukrainian].

17. Hryshchenko, N. V. (2022). Orhanizatsiino-ekonomichni zasady formuvannia stratehii rozvytku kadrovoho potentsialu biznes-subiektiv ahrarnoho sektoru [Organizational and economic principles of the formation of strategies for the development of personnel potential of business entities in the agrarian sector]. Ekonomichnyi prostir - Economic space. № 180, 2022. S. 105-110. DOI: https://doi.org/10.32782/2224-6282/180-16. [in Ukrainian].

18. Nahaiev, V., Zemliana, L., & Vashechko, S. (2024). Formuvannia liderskykh navychok personalu ahrarnykh formuvan v umovakh tsyfrovoi ekonomiky [Formation of leadership skills of the personnel of agrarian formations in the conditions of the digital economy]. Tsyfrovi transformatsii ta innovatsiini tekhnolohii v ekonomitsi [elektronne vydannia]: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, Lomzha-Kharkiv: Vydavnytstvo: MANS v Lomzhi, 2, 63-71. DOI: https://doi.org/10.58246/ITOM5383. [in Ukrainian].

19. Kubareva, I. V., & Tarliev, V. V. (2023). Tsyfrove liderstvo yak instrument posylennia rynkovykh pozytsii pidpryiemstva: korporatyvnyi ta osobystisnyi kontekst [Digital leadership as a tool for strengthening the company's market position: corporate and personal context]. Stratehiia ekonomichnoho rozvytku Ukrainy - Economic Development Strategy of Ukraine, 51, 120–138. https://doi.org/10.33111/sedu.2022.51.120.138. [in Ukrainian].

20. Morze N.V. (2001). Dystantsiina tekhnolohiia yak osnova suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u navchanni [Remote technology as the basis of modern information technologies in education]. Novi tekhnolohii navchannia: Naukovo-metod. zbirnyk. Vypusk, 30. K.: Naukmetodtsentr HE. P. 32-41. [in Ukrainian].

21. Klochko, O., Nagayev, V., Kovalenko, O., & Fedorets, V. (2021). Forming professionally creative competence of prospective agrarian managers by means of digital technologies. In Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. IV(11), pp. 460–474). https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4847

22. Nahaiev, V. M.(2018). Metodolohichni zasady upravlinnia navchalno-tvorchoiu diialnistiu studentiv [Methodological principles of management of educational and creative activities of students]: monohrafiia - monograph. Kh.: «Stylna typohrafiia», 2018. 151 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.42:37.018.1(438)«19»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2385-2397

Олійник Марія Іванівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної і спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м.Чернівці, http://orcid.org/0000-0001-9745-003X

Перепелюк Інна Романівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної і спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м.Чернівці, http://orcid.org/0000-0002-6376-2825

Верега Христина Іванівна кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної і спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м.Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-0590-125X

ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ І СІМ'Ї В УМОВАХ ІДЕОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТИ: УРОКИ ПОЛЬСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Анотація. У статті здійснено історико-педагогічний аналіз трансформації партнерства між школою і сім'єю в Польщі XX століття в умовах ідеологізації освіти. Вихідною позицією дослідження є розуміння педагогіки партнерства як ціннісної основи гуманістично орієнтованої освіти, зорієнтованої на дитиноцентризм, суб'єктність усіх учасників освітнього процесу та єдність виховних впливів. Показано, що в польській педагогічній традиції ідея партнерства школи і сім'ї має глибокі історико-теоретичні витоки й формувалася як відповідь на ускладнення соціальних умов виховання дитини.

У ході дослідження простежено еволюцію уявлень про партнерство в працях представників польського Просвітництва та соціальної педагогіки, а також проаналізовано інституційні форми співпраці школи і сім'ї в міжвоєнний період, коли утверджувалася культура співвідповідальності за виховання дітей. Особливу увагу зосереджено на повоєнному етапі, коли внаслідок централізації управління й політизації освіти відбулося звуження суб'єктної ролі сім'ї та деформація партнерських відносин.

Обґрунтовано, що ідеологізація освіти спричинила трансформацію партнерства у псевдопартнерство, яке виявлялося у формалізації співпраці,

асиметрії ролей та підпорядкуванні сім'ї інституційним ідеологічним вимогам держави. Доведено, що така модель суперечила самій ідеї освітнього середовища, підривала довіру між основними виховними інституціями та знижувала ефективність виховного впливу.

У статті наголошено, що демократичні трансформації наприкінці XX століття створили передумови для відновлення педагогіки партнерства, повернення до визнання сім'ї як рівноправного суб'єкта виховання та розширення автономії школи. Польський досвід осмислюється як важливе педагогічне застереження і водночас джерело цінних уроків для сучасної теорії й практики освіти, зокрема в контексті реформ, орієнтованих на дитиноцентризм, демократизацію та розвиток партнерства в освіті.

Ключові слова: педагогіка партнерства; партнерство в освіті; школа і сім'я; дитиноцентризм; освітнє середовище; ідеологізація освіти; псевдопартнерство; соціальна педагогіка; історико-педагогічний досвід; демократизація освіти.

Oliinyk Mariia Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-9745-003X

Perepeliuk Inna Romanivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-6376-2825

Vereha Khrystyna Ivanivna PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-0590-125X

SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL IDEOLOGIZATION: LESSONS FROM THE POLISH PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Abstract. The article presents a historical and pedagogical analysis of the transformation of school-family partnership in Poland throughout the twentieth century under conditions of educational ideologization. The study is grounded in the understanding of partnership pedagogy as a value-based foundation of humanistic education oriented toward child-centeredness, the subjectivity of all

participants in the educational process, and the unity of educational influences. It is shown that within the Polish pedagogical tradition, the idea of school-family partnership has deep historical and theoretical roots and emerged as a response to the increasing complexity of social conditions affecting child upbringing.

The research traces the evolution of partnership concepts in the works of representatives of the Polish Enlightenment and social pedagogy, as well as analyzes institutional forms of cooperation between schools and families during the interwar period, when a culture of shared responsibility for children's upbringing was established. Particular attention is paid to the post-war period, when the centralization of governance and the politicization of education led to a narrowing of the family's subject role and to the deformation of partnership relations.

It is substantiated that the ideologization of education resulted in the transformation of partnership into pseudo-partnership, manifested through the formalization of cooperation, asymmetry of roles, and the subordination of families to institutional and ideological demands of the state. It is demonstrated that such a model contradicted the very idea of the educational environment, undermined trust between the main educational institutions, and reduced the effectiveness of educational influence.

The article emphasizes that democratic transformations at the end of the twentieth century created preconditions for the revival of partnership pedagogy, the restoration of the family's status as an equal subject of upbringing, and the expansion of school autonomy.

The Polish experience is interpreted both as an important pedagogical warning and as a source of valuable lessons for contemporary educational theory and practice, particularly in the context of reforms oriented toward child-centeredness, democratization, and the development of partnership in education.

Keywords: partnership pedagogy; partnership in education; school and family; child-centeredness; educational environment; ideologization of education; pseudo-partnership; social pedagogy; historical and pedagogical experience; democratization of education.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній теорії та освітній практиці партнерство між закладом освіти і сім'єю декларується як один із базових принципів гуманізації та демократизації освітнього процесу. В українському освітньому просторі ця ідея закріплена на нормативному рівні, зокрема в Концепції Нової української школи та Законі України «Про дошкільну освіту», де єдність виховних впливів сім'ї та закладу освіти розглядається як умова ефективного розвитку дитини. Водночас реальна практика освітньої взаємодії нерідко засвідчує розрив між декларативним

проголошенням партнерства та його фактичним втіленням. Формалізація участі батьків, зведення їхньої ролі до допоміжних або суто матеріально-господарських функцій, обмеження впливу сім'ї на зміст і організацію освітнього процесу свідчать про наявність глибинних суперечностей у сфері сімейно-шкільних відносин.

Особливої наукової ваги в цьому контексті набуває звернення до історико-педагогічного досвіду, який дозволяє простежити не лише еволюцію ідей партнерства, а й умови їх деформації. Показовим у цьому сенсі є польський досвід XX століття, коли внаслідок ідеологізації та політизації освіти відбулося істотне звуження суб'єктної ролі сім'ї у вихованні та навчанні дітей. Осмислення цього досвіду є важливим для запобігання відтворенню подібних тенденцій у сучасних освітніх системах.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблематика партнерства школи і сім'ї в польському освітньому контексті широко представлена як у працях українських дослідників-полоністів, так і в класичній та сучасній польській педагогічній думці. За польським напрямом українськими науковцями здійснено низку компаративних досліджень, у яких проаналізовано еволюцію, організаційні засади та практики освіти і виховання в Республіці Польща, зокрема в аспекті взаємодії сім'ї та закладів освіти (Ю. Антонюк [1], І. Бондаренко [2], А. Василюк [3], Л. Гриневич [4], О. Карпенко [5], Х. Микитейчук [6], І. Перепелюк [7] та ін.). Їхні праці становлять важливе теоретико-методологічне підґрунтя для осмислення польського досвіду партнерських моделей виховання в українському науковому просторі.

Теоретичні засади партнерства школи і сім'ї сформувалися в межах польської педагогічної традиції й охоплюють різні етапи її розвитку – від просвітницьких ідей до соціально-педагогічних концепцій XX століття.

У працях представників польського Просвітництва (С.Петриці, А.Поплавський, С.Стасіц, Я.Шнядецький, Г. Пірамович) було обґрунтовано неперервність виховної відповідальності батьків і необхідність її узгодження зі шкільною освітою.

Подальший розвиток ці ідеї отримали в соціально-педагогічних концепціях Я. Бистрона, Ф. Знанецького, Х. Радлінської, Я. Халасинського, у яких взаємодія школи і сім'ї осмислювалася в контексті теорії освітнього середовища як синтезу впливів про різних соціальних інституцій.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує наявність ґрунтовного теоретичного доробку щодо розвитку партнерства школи і сім'ї в польській педагогічній традиції, а також окремих розвідок, присвячених трансформації освітніх відносин у другій половині XX століття. Водночас наявні дослідження переважно зосереджені або на загальних характеристиках еволюції польської системи освіти, або на описі окремих форм співпраці

школи і сім'ї, тоді як проблема **деформації партнерських відносин в умовах ідеологізації освіти** та її впливу на зміну суб'єктності виховних інституцій потребує цілісного історико-педагогічного осмислення. Саме це зумовлює актуальність звернення до польського досвіду XX століття та визначає спрямованість даної публікації.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз трансформації партнерства між школою і сім'єю в умовах ідеологізації освіти в Польщі XX століття та окреслити педагогічні уроки цього досвіду для сучасної теорії і практики освіти.

Для досягнення мети статті визначено такі **завдання**: проаналізувати становлення ідей партнерства школи і сім'ї в польській педагогічній думці, виявити механізми ідеологізації сімейно-шкільних відносин у повоєнний період, охарактеризувати явище псевдопартнерства як наслідок політизації освіти, визначити педагогічні наслідки деформації партнерських відносин та обґрунтувати значення цього історичного досвіду для сучасних освітніх реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея партнерства школи і сім'ї в польській педагогічній традиції формувалася як відповідь на ускладнення соціальних умов виховання дитини й має глибокі історико-теоретичні витоки. Уже в XIX столітті педагоги наголошували, що ефективне виховання можливе лише за умови узгоджених дій основних соціалізаційних інституцій – сім'ї, школи, церкви, громади. Ці положення знайшли відображення ще в працях представників польського Просвітництва – С. Петриці, А. Поплавського, С. Стасіца, Я. Шнядецького, Г.Пірамовича, які обґрунтовували тезу про неперервність виховної відповідальності батьків і необхідність її узгодження зі шкільною освітою [8].

Зокрема, С. Петриці у коментарях до «Політики» Аристотеля підкреслював, що вплив батьків на формування духовності дитини «не може припинятися з моменту початку шкільного навчання, а повинен бути підтриманий співпрацею зі школою» [9]. Схожої позиції дотримувався Г.Пірамович, який визначав педагога не як замінника сім'ї, а як її союзника, наголошуючи, що вчитель має підтримувати з батьками постійні контакти «щодо здоров'я, звичаїв, морального стану та виховання їхніх дітей» [10]. Уже на цьому етапі партнерство осмислювалося не як технічна взаємодія, а як етична норма педагогічної діяльності.

На межі XIX-XX століть ідеї узгодженої взаємодії виховних інституцій отримали інституційне втілення у формі батьківських асоціацій, шкільних рад, органів громадського нагляду за освітою. У педагогічній думці цього періоду формується усвідомлення того, що жодна з інституцій

– ані школа, ані сім'я – не може нести повну відповідальність за виховання дитини, а ефективність виховного процесу залежить від єдності та узгодженості їхніх зусиль. Показовою в цьому контексті є позиція, зафіксована в матеріалах **Першого з'їзду моральної освіти** (*Pierwszy Zjazd Wychowania Moralnego*), який відбувся на початку XX століття в руслі загальноєвропейського руху за моральну й громадянську освіту молоді та об'єднав педагогів, філософів і представників громадсько-просвітницьких кіл. Учасники з'їзду осмислювали проблему морального виховання як відповідь на кризу цінностей в умовах модернізації, урбанізації та послаблення традиційних виховних структур, принципово не розглядаючи школу як автономного або домінантного вихователя. Саме в цьому контексті було чітко сформульовано вимогу спільної відповідальності школи і сім'ї за моральний розвиток дитини: «**завданням школи поряд із розвитком розуму повинно бути моральне виховання молоді, а сенс цього процесу полягає у спільній праці вихователя і батьків**» [8, с.30]. Така позиція засвідчує раннє усвідомлення партнерства як нормативного принципу організації виховання, що принципово відрізняється від пізніших ідеологізованих моделей, у яких виховний вплив фактично монополізувався закладом освіти.

Особливого розвитку партнерські відносини між школою і сім'єю набули в міжвоєнний період. Діяльність Спілки батьківських асоціацій у Польщі (1924-1939), участь батьків у педагогічних радах, а також активна родинна й педагогічна журналістика («Rodzina», «Szkoła», «Bluszcz») сприяли формуванню культури співвідповідальності за виховання дітей і закріпленню ідеї рівноправної взаємодії виховних інституцій [11]. У цей період школа дедалі більше усвідомлювала свою суспільну функцію, а сім'я визнавалася не допоміжною ланкою, а повноцінним партнером у виховному процесі.

Спілка батьківських асоціацій виконувала функцію представника інтересів сім'ї перед державними органами та активно реагувала на освітні реформи і міністерські розпорядження. У сфері її уваги перебували питання педагогічної освіти, змісту навчальних програм, добору підручників, розміру шкільних внесків, функціонування шкіл-інтернатів, а загалом – проблематика взаємодії сім'ї та школи як взаємопов'язаних виховних інституцій.

За масштабами діяльності це була найбільша загальнодержавна батьківська організація міжвоєнної Польщі: зафіксовано, що щороку Спілка ініціювала проведення у навчальних закладах по всій країні кількасот «Шкільних Кіл» (у різні роки – від 200 до 300), що забезпечувало регулярність і системність контактів між батьками та педагогами.

Поряд із загальнонаціональними структурами важливу роль у повсякденній співпраці школи і сім'ї відігравали локальні форми батьківської самоорганізації – зокрема «Шкільна допомога» та «Кола батьківського піклування», діяльність яких була спрямована на організацію спільних дій батьків і педагогів у сферах благодійності, соціальної опіки та підтримки освітнього процесу. Показово, що в міжвоєнний період робилися й спроби інституційно закріпити участь батьків у формальному управлінні школою: представники батьків залучалися до роботи педагогічних рад на рівних правах з учителями, при цьому для них передбачалася квота 10 % місць у складі педагогічної ради кожного закладу освіти [11].

Вагомим чинником поширення ідей партнерства виступала також педагогічна та родинна періодика, яка формувала суспільний запит на єдність виховних впливів. Тривале функціонування родинного журналу «Bluszcz» (1865-1939), а також діяльність педагогічних видань, зокрема «Szkoła» (1896-1913) і журналу «Rodzina», забезпечували публічне обговорення проблем взаємодії «дім-школа», популяризували цінність сімейного виховання та необхідність співпраці батьків і педагогів. У 1920-1930-х роках у педагогічній думці й освітній політиці утверджувалася ідея «відродження суспільства сім'єю», що супроводжувалося наголошенням на рівності соціальних інституцій у вихованні дитини та потребі гармонізації їхніх впливів [8;11].

Теоретичним підґрунтям цих процесів стали концепції польської соціальної педагогіки, зокрема праці Я. Бистрона [12; 13], Ф. Знанецького [14], Х. Радлінської [15;16], Я. Халасинського [17], у яких взаємини сім'ї і школи розглядалися в межах концепції освітнього середовища як синтезу впливів різних соціальних інституцій. У межах соціокультурного підходу Я. Бистронь трактував виховання як соціально зумовлений процес, тісно пов'язаний із традиціями, нормами та цінностями родини й локальної спільноти, наголошуючи на визначальній ролі культурного середовища у формуванні особистості, що зумовлює необхідність узгодження виховних зусиль школи і сім'ї в межах спільного соціального простору [12].

Ідеї Ф. Знанецького, розроблені в руслі гуманістичної соціології, доповнили це бачення трактуванням школи і сім'ї як ціннісних спільнот, у межах яких відбувається формування особистості через інтеріоризацію соціальних норм, ролей і смислів [14]. Такий підхід підкреслював принципову важливість партнерської, а не ієрархічної взаємодії виховних інституцій у процесі соціалізації дитини.

Центральне місце в осмисленні проблеми партнерства посідають праці Х. Радлінської – провідної постаті польської соціальної педагогіки, яка розробила концепцію освітнього середовища як простору соціальної

підтримки, компенсації та розвитку особистості. Вона наголошувала, що школа може бути ефективною лише тоді, коли вона «не ізолюється від середовища дитини, а входить з ним у взаємодію, спираючись передусім на сім'ю» [15], розглядаючи партнерство школи і родини як необхідну умову гуманізації освіти та подолання соціальних і культурних дефіцитів середовища.

У працях Ю. Халасинського ці положення отримали подальший розвиток у межах соціально-структурного аналізу освіти. Дослідник акцентував на соціальній зумовленості освітніх процесів, взаємозв'язку між освітою, соціальною стратифікацією та родинним середовищем, доводячи, що школа не може функціонувати ізольовано від життєвого контексту дитини, а ефективність виховання залежить від інтеграції шкільних і сімейних впливів та врахування соціального досвіду родини [17].

Кардинальні зміни в характері сімейно-шкільних відносин у Польщі відбулися після Другої світової війни в контексті докорінної трансформації суспільно-політичного ладу [8]. Установлення комуністично-тоталітарного устрою супроводжувалося централізацією управління всіма сферами суспільного життя, зокрема освітою, яка почала розглядатися як стратегічний інструмент формування «нової соціалістичної людини». За таких умов виховання втрачало характер спільної відповідальності різних соціальних інституцій і підпорядковувалося ідеологічним цілям держави.

Освітня система була вбудована в жорстко ієрархізовану модель управління, що передбачала уніфікацію навчальних програм, методів виховання та форм взаємодії з родиною. Школа поступово набувала статусу провідного, а фактично домінантного суб'єкта виховання, тоді як сім'я дедалі більше трактувалася як об'єкт педагогічного впливу й ідеологічного «коригування». У другій половині XX століття простежується виразна тенденція до **нівелювання ролі батьків** у виховному процесі та обмеження їхньої участі формальними або допоміжними функціями [8; 18].

Зміна статусу сім'ї була зумовлена не лише організаційними, а й ідейними чинниками. У межах комуністичної доктрини традиційна сім'я розглядалася як потенційне джерело «буржуазних» або «приватновласницьких» цінностей, що могло суперечити офіційній ідеології. Відтак школа мала виконувати роль посередника між державою та родиною, забезпечуючи контроль за виховним впливом сімейного середовища та його відповідність ідеологічним нормам. Це принципово змінювало саму логіку партнерства, трансформуючи її в систему асиметричних відносин.

У таких умовах співпраця педагогів і батьків набула формалізованого й директивного характеру. Педагогічна публіцистика повоєнного періоду акцентувала необхідність «правильного» ідеологічного впливу не лише на

дітей, а й на батьків, які розглядалися як адресати виховної та просвітницької роботи школи. Батьківські органи, що раніше виконували функції партнерського представництва інтересів сім'ї, дедалі частіше зводилися до інструментів контролю, мобілізації та трансляції офіційних установок.

Показовим прикладом такої ідеологізованої моделі співпраці є діяльність журналу **«Szkoła i Dom» (1949-1956)**, який систематично популяризував радянські зразки організації сімейно-шкільних відносин. У публікаціях цього видання участь батьків зводилася переважно до виконання директивних завдань, підтримки шкільних кампаній та засвоєння «педагогічно правильних» ідеологічних настанов [19]. Навіть такі зовні прогресивні форми, як «університети для батьків», мали переважно пропагандистський характер і були спрямовані не на діалог чи спільне визначення виховних цілей, а на ідеологічну уніфікацію батьківських позицій.

Унаслідок цих процесів партнерство школи і сім'ї втратило свою суб'єктну основу й трансформувалося у **псевдопартнерство**, засноване на імітації співпраці, асиметрії ролей і підпорядкуванні родини інституційним та ідеологічним вимогам держави. Така модель не лише суперечила попереднім соціально-педагогічним традиціям міжвоєнного періоду, а й заклала передумови для тривалої кризи довіри між школою та сім'єю.

Польські дослідники підкреслювали, що подібна форма взаємодії суперечить самій ідеї освітнього середовища, оскільки **«формальна участь батьків без реальної суб'єктності не лише не посилює виховний ефект, а й поглиблює відчуження між основними інституціями виховання»** [8; 18]. Наслідки цієї деформації сімейно-шкільних відносин відчувалися впродовж наступних десятиліть і позначалися на характері педагогічної взаємодії навіть за умов поступових суспільних змін.

Лише наприкінці XX століття, в контексті демократичних трансформацій польського суспільства, розпочався перегляд ідеологізованих підходів до організації виховання та повернення до ідей партнерства як демократичної цінності.

Цей процес супроводжувався відновленням суб'єктності сім'ї, розширенням автономії школи та активнішим залученням громадськості до управління освітою [7].

Таким чином, польський педагогічний досвід XX століття переконливо засвідчує, що партнерство школи і сім'ї є надзвичайно чутливим до ідеологічного контексту: за умов політизації та централізованого контролю воно неминуче деформується, тоді як демократизація, гуманізація та визнання рівноправності суб'єктів виховання створюють передумови для відновлення справжньої партнерської взаємодії.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз польського досвіду переконливо засвідчує, що партнерство школи і сім'ї є надзвичайно чутливим до суспільно-політичних умов і не може бути ефективним в ситуації ідеологічного тиску та жорсткого централізованого контролю. Формалізація співпраці, звуження ролі батьків до другорядних або допоміжних функцій неминуче призводять до руйнування довіри між основними виховними інституціями та до втрати виховного потенціалу освітньої взаємодії.

Водночас доведено, що ідея партнерства школи і сім'ї в польській педагогічній традиції має глибокі історико-теоретичні витоки й формувалася як відповідь на ускладнення соціальних умов виховання дитини. Уже в працях представників польського Просвітництва було закладено розуміння неперервності виховної відповідальності батьків і необхідності її узгодження зі шкільною освітою, що згодом стало підґрунтям для розвитку педагогіки партнерства. У XIX – на початку XX століття ці ідеї отримали концептуальне оформлення в межах соціально-педагогічних теорій, зокрема в концепції освітнього середовища, де взаємодія школи і сім'ї осмислювалася як синтез впливів різних соціальних інституцій. Міжвоєнний період у Польщі характеризувався інституційним закріпленням партнерських практик, розвитком батьківських організацій, участю батьків у шкільному управлінні та формуванням культури співвідповідальності за виховання дітей.

Після Другої світової війни в умовах централізації управління та ідеологізації освіти відбулася глибока деформація сімейно-шкільних відносин. Партнерство втратило суб'єктний характер і трансформувалося у псевдопартнерство, що проявлялося у формалізації співпраці, асиметрії ролей та підпорядкуванні сім'ї інституційним ідеологічним вимогам держави. Така модель суперечила самій ідеї освітнього середовища й зумовила тривалу кризу довіри між школою та родиною, наслідки якої відчувалися впродовж наступних десятиліть.

Демократичні трансформації наприкінці XX століття створили передумови для повернення до педагогіки партнерства, відновлення суб'єктності сім'ї та розширення автономії школи. Польський досвід переконливо засвідчує, що ефективне партнерство в освіті можливе лише за умов дитиноцентризму, визнання рівноправності учасників освітнього процесу, відкритості до діалогу та недопущення політизації виховних відносин. У цьому контексті історико-педагогічний досвід Польщі XX століття постає не лише як важливе педагогічне застереження, а й як джерело цінних орієнтирів для сучасної теорії та практики освіти, зокрема в процесі освітніх реформ, спрямованих на демократизацію, гуманізацію та розвиток педагогіки партнерства і співпраці школи та сім'ї.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо порівняльний аналіз процесів ідеологізації та деідеологізації сімейно-шкільних відносин у різних європейських країнах, а також дослідження сучасних моделей партнерства школи, сім'ї та громади в умовах децентралізації освіти й суспільних трансформацій.

Література:

1. Антонюк Ю. Р. Компаративний аналіз системи управління дошкільними навчальними закладами в Польщі та Україні. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2017. № 1. С. 14-25. URL: http://eprints.zu.edu.ua/24264/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf

2. Бондаренко І. П. Дошкільна освіта в Україні і Польщі. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2017. № 1. С. 68-75. URL: http://eprints.zu.edu.ua/24698/1/Бондаренко.pdf

3. Василюк А. В. Стан і тенденції дошкільної освіти в Польщі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2006. № 5. С. 171-175.

4. Гриневич Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі). *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 3-4. С. 153-160.

5. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017.

6. Микитейчук Х. І. Підготовка дитини до школи в системі дошкільної освіти Республіки Польща : дис. … канд. пед. наук (д-ра філос.) за спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; Львів: Національний університет «Львівська політехніка»,2020.278 с.

7. Перепелюк І. Р. Організаційно-педагогічні умови партнерства дошкільного навчального закладу і сім'ї в Республіці Польща : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2018. 265 с.

8. Jakubiak K. Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* : kwartalnik dla nauczycieli. 2014. Nr 4. S. 27-51.

9. Wąsik W. System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna. Warszawa, 1968. S. 58-62.

10. Piramowicz G. Powinności nauczyciela. Warszawa, 1919. S. 46-58.

11. Jakubiak K. Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej. *Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy*. 1992. Nr 18. S. 111-126.

12. Bystroń J. S. Szkoła i społeczeństwo. Lwów–Warszawa : Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, 1930.

13. Bystroń J. S. Uspołecznienie szkoły. Warszawa : s. n., 1933.

14. Chałasiński J. Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne. *Chowanna*. 1929.

15. Radlińska H. Podstawy walki z drugorocznością. *Pedagogika społeczna* / red. H. Radlińska. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1961. S. 93-94.

16. Radlińska H. Postawa wychowawcy. *Pedagogika społeczna* / red. H. Radlińska. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1961. S. 58.

17. Znaniecki F. Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo. *Pedagogika społeczna* / red. H. Radlińska. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1961. S. 147.

18. Janke A. Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne. *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych* / red. K. Jakubiak. Bydgoszcz, 1995. S. 277-289.

19. Sokołowska A. Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko. Warszawa, 1954.

References:

1. Antoniuk, Yu. R. (2017). Komparatyvnyi analiz systemy upravlinnia doshkilnymy navchalnymy zakladamy v Polshchi ta Ukraini [Comparative analysis of the preschool education management system in Poland and Ukraine]. *Innovatsiinyi menedzhment u zakladakh osvity* [Innovative management in educational institutions]: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. № 1. Pp. 14-25. Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/24264/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf [in Ukrainian].

2. Bondarenko, I. P. (2017). Doshkilna osvita v Ukraini i Polshchi [Preschool education in Ukraine and Poland]. *Innovatsiinyi menedzhment u zakladakh osvity* [Innovative management in educational institutions]: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference. № 1. Pp. 68-75. Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/24698/1/Бондаренко.pdf [in Ukrainian].

3. Vasyliuk, A. V. (2006). Stan i tendentsii doshkilnoi osvity v Polshchi [State and trends of preschool education in Poland]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky* [Scientific Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences]. № 5. Pp. 171-175. [in Ukrainian].

4. Hrynevych, L. (2004). Detsentralizatsiia upravlinnia osvitnoiu systemoiu (na prykladi Polshchi) [Decentralization of the educational system management (the case of Poland)]. *Osvita i upravlinnia* [Education and Management]. Vol. 7. № 3-4. Pp. 153-160. [in Ukr].

5. Karpenko, O. Ye. (2017). Opika nad ditmy u Polshchi: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Child care in Poland: historical and pedagogical aspect]: Monograph. Drohobych: Editorial and Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [in Ukrainian].

6. Mykyteichuk, Kh. I. (2020). Pidhotovka dytyny do shkoly v systemi doshkilnoi osvity Respubliky Polshcha [Preparing a child for school in the preschool education system of the Republic of Poland]. Candidate of Pedagogical Sciences dissertation (PhD), specialty 13.00.01 – General pedagogy and history of pedagogy. Chernivtsi: Yurii Fedkovych Chernivtsi National University; Lviv: Lviv Polytechnic National University. 278 p. [in Ukrainian].

7. Perepeliuk, I. R. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy partnerstva doshkilnoho navchalnoho zakladu i simi v Respublitsi Polshcha [Organizational and pedagogical conditions of partnership between a preschool institution and family in the Republic of Poland]. Candidate of Pedagogical Sciences dissertation (PhD), specialty 13.00.01. Chernivtsi: Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. 265 p. [in Ukrainian].

8. Jakubiak, K. (2014). Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku [The origins of relations and cooperation between family and school in Polish pedagogical thought and educational practice from the 19th to the mid-20th century]. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli* [Elementary Education in Theory and Practice: a quarterly for teachers]. No. 4. Pp. 27-51. [in Polish].

9. Wąsik, W. (1968). System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna [The pedagogical system of Sebastian Petrycy of Pilzno]. Warszawa. Pp. 58-62. [in Polish].

10. Piramowicz, G. (1919). Powinności nauczyciela [Duties of a teacher]. Warszawa. Pp. 46-58. [in Polish].

11. Jakubiak, K. (1992). Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej [Parents' organizations and institutional forms of cooperation between home and school in the Kingdom of Poland and during the Second Polish Republic]. *Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy* [Pedagogical Studies. Scientific Bulletin of the Higher School of Pedagogy in Bydgoszcz]. No. 18. Pp. 111-126. [in Polish].

12. Bystroń, J. S. (1930). Szkoła i społeczeństwo [School and society]. Lwów–Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. [in Polish].

13. Bystroń, J. S. (1933). Uspołecznienie szkoły [Socialization of the school]. Warszawa: s. n. [in Polish].

14. Chałasiński, J. (1929). Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne [Family and school versus broader social groups]. *Chowanna*. [in Polish].

15. Radlińska, H. (1961). Podstawy walki z drugorocznością [Fundamentals of combating grade repetition]. In H. Radlińska (Ed.), *Pedagogika społeczna* [Social pedagogy]. Wrocław-Warszawa-Kraków. Pp. 93-94. [in Polish].

16. Radlińska, H. (1961). Postawa wychowawcy [The educator's attitude]. In H. Radlińska (Ed.), *Pedagogika społeczna* [Social pedagogy]. Wrocław-Warszawa-Kraków. P. 58. [in Polish].

17. Znaniecki, F. (1961). Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo [Sociology of education. The educating society]. In H. Radlińska (Ed.), *Pedagogika społeczna* [Social pedagogy]. Wrocław-Warszawa-Kraków. P. 147. [in Polish].

18. Janke, A. (1995). Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne [The meandering nature of family-school relations in post-war Poland: selected pedagogical and legal aspects]. In K. Jakubiak (Ed.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych* [Family as an educational environment in modern times]. Bydgoszcz. Pp. 277-289. [in Polish].

19. Sokołowska, A. (1954). Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko [Family and school educate the child together]. Warszawa. [in Polish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.011.3-051:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2398-2413

Паламарюк Іванна Василівна здобувач освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки», Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0009-0006-1356-9898

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ, НОРМАТИВНА БАЗА ТА ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті розглянуто процеси цифровізації освіти в Україні, що зумовлені як глобальними тенденціями, так і державними стратегіями розвитку. Визначено нормативно-правові засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (Закон України «Про освіту», Концепція розвитку цифрових компетентностей, державні стратегії цифрової трансформації), а також практичні інструменти їх реалізації (електронні журнали, онлайн-платформи, сервіси управління освітнім процесом). У роботі подано результати власного опитування педагогів, які підтвердили, що більшість учителів оцінюють свій рівень цифрової компетентності як середній, активно використовують ІКТ у щоденній діяльності та демонструють стійку мотивацію до цифрових змін.

Разом із тим, дослідження виявило низку проблем: технічну нерівність між закладами освіти, перевантаження електронною звітністю, нестачу методичного супроводу та прояви цифрового стресу серед педагогів. Водночас переважаючими мотиваційними факторами стали прагнення підвищити ефективність навчання, зацікавити учнів і залишатися сучасними у професійній сфері. Окрему увагу приділено питанню формування цифрового контенту вчителями та особливостям цифрової взаємодії з батьками й колегами, що розглядається як ключовий елемент нової освітньої культури.

Зроблено висновок, що успішність цифрової трансформації залежить не лише від технічного забезпечення, але й від розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів, підтримки наставництва, створення збалансованого цифрового середовища та формування культури професійної взаємодії.

Цифровізація освіти постає як комплексний процес, що трансформує педагогічну діяльність, моделі навчання та управління школою, вимагаючи від учителя готовності до інновацій, критичного мислення та цифрової доброчесності.

Ключові слова: цифровізація освіти; інформаційно-цифрова компетентність; педагог; цифрові інструменти; електронний журнал; дистанційне навчання; цифрове середовище; нормативно-правова база; професійний розвиток учителя; цифрова трансформація

Palamariuk Ivanna Vasylivna PhD Student in the Educational and Pedagogical Sciences Program, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0009-0006-1356-9898

DIGITALIZATION OF EDUCATION: CHALLENGES, REGULATORY FRAMEWORK, AND REQUIREMENTS FOR TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. The article examines the processes of digitalization of education in Ukraine, determined both by global trends and by national development strategies. The regulatory and legal framework for the introduction of information and communication technologies is defined (the Law of Ukraine "On Education", the Concept for the Development of Digital Competences, and state strategies for digital transformation), as well as practical tools for their implementation (electronic gradebooks, online platforms, and educational management services). The study presents the results of a teacher survey, which confirmed that the majority of educators assess their level of digital competence as average, actively use ICT in daily practice, and demonstrate consistent motivation for digital changes.

At the same time, the research revealed a number of problems: technical inequality between educational institutions, overload with electronic reporting, lack of methodological support, and manifestations of digital stress among teachers.

The dominant motivational factors are the desire to increase the effectiveness of teaching, engage students, and remain up-to-date in the professional field. Special attention is given to the creation of digital content by teachers and to the specifics of digital interaction with parents and colleagues, considered a key element of the emerging educational culture.

It is concluded that the success of digital transformation depends not only on technical support but also on the development of teachers' digital competence, mentoring, balanced digital environments, and the cultivation of professional interaction. Educational digitalization emerges as a comprehensive process that transforms pedagogical activity, models of learning, and school management, requiring teachers to demonstrate readiness for innovation, critical thinking, and digital integrity.

Keywords: digitalization of education; digital competence; teacher; digital tools; electronic gradebook; distance learning; digital environment; regulatory framework; teacher professional development; digital transformation

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні перебуває в умовах масштабної цифрової трансформації, що зумовлена як глобальними процесами, так і внутрішніми реформами. Використання інформаційно-комунікаційних технологій стає не лише інноваційним підходом, а необхідною умовою організації освітнього процесу, управління закладами освіти та комунікації з учасниками навчання. Водночас зростають вимоги до професійної компетентності педагога, зокрема його інформаційно-цифрової грамотності, що актуалізує потребу у визначенні викликів, нормативної бази та практичних шляхів розвитку цифрової компетентності вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації освіти та розвитку цифрової компетентності педагогів набула особливої актуальності у працях українських і зарубіжних науковців. Значний внесок зробила С. Замкова (2022), яка досліджує стан і тенденції цифрової компетентності вчителя Нової української школи, наголошуючи на необхідності системної підготовки педагогів до роботи з цифровими інструментами. У роботах О. Кучмійової (2023) акцентується на специфіці цифрової трансформації освітнього процесу в умовах воєнного стану, що стимулює розвиток нових форм дистанційного та змішаного навчання.

О. Дубініна (2023) висвітлює проблему цифрового стресу та емоційного виснаження педагогів, пов'язаних із надмірним використанням ІКТ і перевантаженням електронною звітністю. Подібну позицію розділяє Н. Сирцева (2023), яка виокремлює бар'єри цифровізації — від технічної нерівності закладів освіти до нестачі методичного супроводу.

Водночас наукові пошуки зосереджуються і на мотиваційних чинниках. І. Грицай (2022) підкреслює, що внутрішня мотивація педагогів до впровадження цифрових технологій зростає завдяки позитивному досвіду використання EdTech та усвідомленню потреби залишатися сучасними. Т. Пасічний (2023) аналізує тенденції розвитку цифрової компетентності вчителів і вказує на ефективність мікроформатів навчання (онлайн-курси, вебінари, тренінги). Міжнародні дослідження також підтверджують актуальність цієї тематики. У роботі О. Овчарука та І. Іванюк (2021) за результатами опитування понад 1400 українських педагогів виявлено переважання середнього рівня цифрової компетентності. Подібні висновки роблять Т. Tzafilkou та співавт. (2023), які дослідили досвід педагогів країн ЄС, де також домінує самооцінка на рівні «середнього» володіння цифровими навичками.

Мета - аналіз сучасного стану цифровізації освіти в Україні, визначення її нормативно-правового підґрунтя, окреслення вимог до інформаційно-цифрової компетентності педагога та виявити ключові труднощі й мотиваційні чинники, що впливають на ефективність упровадження цифрових інструментів у професійну діяльність учителів.

Виклад основного матеріалу. Освіта, як одна з найбільш динамічних сфер суспільного життя, зазнає постійних змін під впливом сучасних технологій. Упродовж останніх десятиліть цифрові інструменти дедалі активніше інтегруються в освітній простір, трансформуючи не лише форми навчання, а й управління закладами, комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу. Так сформувався цілісний процес, який отримав назву цифровізація освіти — тобто системне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі рівні й ланки освітньої діяльності.

В Україні цифровізація освіти набуває стратегічного значення й активно підтримується на державному рівні. Нормативною основою для цього процесу стали:

- Закон України «Про освіту» (ст. 57), який зобов'язує педагогів до постійного підвищення кваліфікації, у тому числі в галузі цифрових технологій;
- Наказ МОН № 143 від 09.02.2021 року, яким затверджено Концепцію розвитку цифрових компетентностей громадян України;
- Постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 року, що передбачає впровадження електронних освітніх ресурсів;
- Державна стратегія цифрової трансформації освіти, затверджена Кабінетом Міністрів у 2020 році.

У практичному вимірі ці документи стали підґрунтям для широкого запровадження електронного документообігу (електронні журнали, щоденники, адміністративна звітність), освітніх хмарних сервісів (Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle), державних платформ (Всеукраїнська школа онлайн, НУШ, Diia.Osvita), систем обліку (ЄДЕБО, ІСУО, NZ.UA тощо).

Ці перетворення суттєво змінюють професійну роль учителя. Сучасний педагог уже не лише передає знання, а й виступає як організатор цифрового середовища, фасилітатор взаємодії, модератор навчального процесу та активний користувач цифрових сервісів.

Такий функціонал вимагає наявності інформаційно-цифрової компетентності — тобто вміння ефективно, безпечно та відповідально застосовувати ІКТ у навчальному процесі.

У реальних умовах кожен учитель щодня стикається з використанням електронних журналів та платформ оцінювання, онлайн-інструментів для взаємодії з учнями й батьками, цифрових ресурсів для створення

навчального контенту, принципів захисту персональних даних та академічної доброчесності в цифровому середовищі.

Водночас дослідження С. Замкової («Цифрова компетентність учителя Нової української школи: стан, тенденції, перспективи», 2022) вказує на зростаючу мотивацію педагогів до опанування цифрових технологій, що пов'язано з прагненням підвищити ефективність власної роботи, налагодити взаємодію з учнями та адаптувати навчання до потреб покоління Z [1].

Підтвердженням цього є також аналітичні матеріали національного проєкту Diia.Osvita, де зазначено: понад 70% зареєстрованих користувачів є саме вчителями, які успішно проходять мікрокурси, вебінари, тренінги з цифрової грамотності.

Таким чином, цифровізація не лише змінює інструменти, а й перефор-матовує філософію викладання. Актуальним постає питання — наскільки сучасні педагоги готові до нових реалій? Чи мають вони належний рівень цифрової компетентності? Які труднощі і мотиваційні чинники супровод-жують цей процес?

З метою виявлення реального стану цифрової адаптації педагогів було проведено анонімне опитування серед учителів різних шкіл. Нижче представлено результати дослідження та їх аналіз.

Одним із ключових аспектів, що визначають готовність учителя до сучасного освітнього середовища, є рівень його цифрової компетентності. У межах дослідження педагогам було запропоновано оцінити власні вміння у сфері використання цифрових технологій. За результатами опитування, більшість респондентів (55 %) оцінили свій рівень як середній, ще 24 % віднесли себе до групи з високою цифровою компетентністю. Водночас 16 % учителів визначили себе як початківців, а 5 % — не змогли дати чітку відповідь.

Ці результати узгоджуються з даними масштабного дослідження, проведеного О. Овчаруком та І. Іванюк (2021), яке охопило понад 1400 українських вчителів. Автори зафіксували переважання середнього рівня самооцінки цифрових навичок серед освітян, тоді як високий рівень продемонстрували менш ніж 20 % учасників. Це свідчить про те, що навіть за наявності регулярного використання цифрових інструментів, учителі нерідко не відчувають достатньої впевненості у своїх знаннях, що може бути наслідком браку системного навчання або нечіткості критеріїв оцінювання власних компетентностей.

Підтвердженням цьому є і міжнародне дослідження T. Tzafilkou зі співавторами (2023), результати якого демонструють подібну тенденцію серед педагогів країн ЄС, де домінує самовизначення на рівні «середнього» володіння цифровими навичками [5, 8].

Таким чином, можна зробити висновок, що українські вчителі вже значною мірою адаптувались до цифрового освітнього середовища. Проте одночасно з цим залишається потреба в підвищенні як об'єктивного рівня цифрової компетентності, так і в розвитку навичок самооцінювання відповідно до європейських рамок, таких як DigCompEdu. З огляду на результати опитування, варто звернути увагу на вчителів, які оцінили свій рівень як початковий або не змогли визначитися — саме ця категорія потребує підтримки, наставництва та доступу до структурованих форм навчання.

Водночас рівень цифрової компетентності вчителя виявляється не лише через суб'єктивну самооцінку, а й через реальне використання цифрових інструментів у професійній діяльності. Саме тому друге питання дослідження стосувалося того, як часто педагоги використовують цифрові платформи, сервіси й електронні ресурси в освітньому процесі.

Опитування показало, що 42 % учителів використовують цифрові інструменти щодня, ще 36 % — кілька разів на тиждень. Решта зазначили, що застосовують їх час від часу, залежно від тематики уроків або технічних умов. Така картина свідчить про сталу інтеграцію ІКТ у практику більшості педагогів, особливо в умовах післякарантинного періоду, коли цифрові технології стали не лише допоміжним елементом, а необхідною умовою освітнього процесу. Цей висновок узгоджується з результатами дослідження О. Кучмійової («Реалізація цифрової трансформації освіти в умовах воєнного стану», 2023), яка відзначає, що понад 70 % педагогів активно застосовують цифрові інструменти як для синхронного, так і для асинхронного навчання. Авторка звертає увагу на зростання цифрової активності вчителів саме в умовах кризових змін, що стимулювало розвиток нових форм навчання, таких як дистанційні проєкти, онлайн-лабораторії, цифрові зошити тощо [2].

Водночас частина педагогів, які використовують ІКТ епізодично, часто аргументують це браком технічних ресурсів або невідповідністю навчального матеріалу формату цифрової подачі. Це може свідчити про потребу не лише в технічній підтримці, але й у методичному супроводі, що дозволить учителям побачити потенціал цифрових засобів у ширшому спектрі дисциплін і тем.

Загалом результати свідчать, що цифрова активність українських педагогів зростає й закріплюється як звична частина професійної практики. Наступні питання дозволяють деталізувати, які саме платформи застосовуються, як оцінюється їхня ефективність, та які бар'єри досі залишаються актуальними в освітньому середовищі.

Уточнення щодо конкретних інструментів цифрової роботи вчителя стало предметом третього питання, яке стосувалося тих освітніх платформ і

сервісів, що найчастіше використовуються педагогами у щоденній діяльності. Метою цього питання було виявити пріоритети у виборі цифрових рішень та простежити, наскільки вчителі зорієнтовані у різноманітті онлайн-ресурсів.

Результати опитування засвідчили, що абсолютна більшість респондентів активно працює з такими платформами, як **Google Workspace for Education**, зокрема Google Classroom, Forms, Docs, а також **Zoom** та **Microsoft Teams**. Водночас частина вчителів зазначила використання **Moodle**, **Всеукраїнської школи онлайн**, а також **електронних журналів NZ.UA**, **SchoolToday** або **ІСУО**. Менш поширеними, але все ж присутніми в практиці, виявилися такі сервіси як LearningApps, Padlet, Canva та Wordwall, що свідчить про поступове впровадження інтерактивного контенту.

Переважна орієнтація на Google-середовище є закономірною, з огляду на його доступність, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та високий рівень інтеграції між інструментами. Цей тренд також простежується у наукових розвідках. Так, у дослідженні С. Замкової (2022) зазначено, що понад 60 % педагогів у регіонах, де цифрова інфраструктура розвинена найкраще, обирають саме сервіси Google як основу для організації навчального процесу. Авторка також акцентує на тому, що впровадження електронного журналу в школі значною мірою впливає на цифрову активність учителя, адже спонукає його регулярно взаємодіяти з цифровим середовищем, у тому числі з адміністративною та аналітичною інформацією [1].

Дані нашого опитування підтверджують це спостереження. Навіть ті вчителі, які зазначали початковий рівень цифрової компетентності, все одно користуються базовими платформами — передусім електронним журналом та Google Classroom. Це дозволяє зробити висновок, що **використання цифрових сервісів у багатьох випадках не стільки залежить від рівня особистої впевненості вчителя, скільки від загальної цифрової політики закладу освіти** та наявності внутрішньої підтримки.

Отже, перевага надається тим сервісам, що забезпечують інтегроване середовище для взаємодії, зворотного зв’язку, збереження й оцінювання навчальних матеріалів. Цей вибір свідчить не лише про адаптацію до нових форматів, але й про зміну педагогічного підходу — перехід від фронтального викладу до більш мобільної, мультимедійної та персоналізованої моделі навчання.

Попри активне впровадження цифрових інструментів у шкільну практику, не можна оминути й складнощів, із якими стикаються вчителі. Саме це лягло в основу четвертого питання, покликаного з’ясувати, які бар’єри є найбільш відчутними в роботі з ІКТ. Респонденти мали

можливість обрати найактуальніші для себе виклики, що дозволило охопити як технічні, так і психологічні чи організаційні чинники.

У структурі відповідей найбільше педагогів (близько 39 %) відзначили **відсутність технічної підтримки в закладі освіти** — зокрема, застарілу техніку, нестабільний інтернет або нестачу цифрових пристроїв для повноцінної роботи. На другому місці — **перевантаженість документуванням та оновленням електронних звітів** (31 %), що часто вимагає не менше часу, ніж підготовка до уроку. Близько 18 % респондентів вказали на **нестачу методичних знань**, тобто невпевненість у тому, як ефективно поєднувати цифрові сервіси з дидактичними цілями. І ще 12 % зізналися, що відчувають **психоемоційне навантаження або втому**, пов'язані з постійною цифровою присутністю.

Подібні тенденції фіксуються і в наукових публікаціях. Наприклад, у дослідженні Н. Сирцевої (2023) вказано, що серед основних викликів цифровізації освіти в Україні залишається **технічна нерівність між закладами** та **відсутність інституційного супроводу змін**. Авторка наголошує, що для сталого розвитку цифрового середовища необхідна не лише особиста ініціатива вчителя, а й продумана цифрова стратегія школи [4].

Схожі результати наведено у публікації О. Дубініної, де акцент зроблено на **високому рівні цифрового стресу серед освітян**, особливо в умовах війни та адаптації до дистанційної форми навчання. Вона зазначає, що педагоги часто опиняються між очікуваннями цифрової ефективності та браком ресурсів для її досягнення, що породжує фрустрацію [3].

У світлі отриманих відповідей варто підкреслити, що цифрова трансформація — це не лише набір інструментів, а й **питання культури підтримки, балансу навантаження, організації праці в нових умовах**. Підготовка вчителя до роботи з ІКТ повинна охоплювати не лише технічні навички, а й емоційний інтелект, тайм-менеджмент та здатність до рефлексії. Виклики, виявлені під час опитування, засвідчують: **цифрова трансформація вимагає системної підтримки не лише на рівні політики, а й усередині педагогічного колективу**.

Попри високу частоту використання цифрових платформ, в освітньому середовищі зберігається цілий спектр викликів, що ускладнюють повноцінне впровадження ІКТ у повсякденну діяльність учителя. Саме ці труднощі стали предметом аналізу в межах четвертого питання опитування, яке було спрямоване на виявлення бар'єрів у цифровій взаємодії.

Найчастіше вчителі вказували на відсутність належної технічної підтримки у школах: недостатня кількість комп'ютерів, нестабільне інтернет-з'єднання, відсутність сучасних інтерактивних пристроїв. Цей фактор став найбільш згадуваним, адже майже 40 % респондентів визнали

його основною перешкодою. Крім того, близько третини вчителів наголосили на надмірному навантаженні, пов'язаному з веденням електронного документообігу, звітністю, а також одночасною потребою організовувати онлайн-комунікацію, цифрову аналітику та зберігання даних. Помітною є також проблема нестачі методичної підготовки до роботи з цифровими інструментами, що породжує внутрішню невпевненість у правильності їх використання. Деякі вчителі, особливо старшого покоління, відзначали психоемоційне виснаження, пов'язане з постійним включенням у цифрове середовище.

Ці результати цілком корелюють із висновками дослідження Н. Сирцевої (2023), яка звертає увагу на дисбаланс між запровадженими технологічними інструментами та організаційною підтримкою з боку адміністрацій і місцевих органів управління освітою. Авторка підкреслює, що цифрові ініціативи часто зводяться до зовнішньої звітності, не супроводжуючись належним менторським чи методичним супроводом. Подібну позицію висловлює і О. Дубініна, зазначаючи, що цифрова трансформація освіти в Україні відбувається на тлі емоційного вигорання вчителів, що зумовлене як високим темпом змін, так і браком ресурсів для сталого розвитку цифрових практик [3, 4].

Отже, аналіз відповідей демонструє, що успішність цифровізації залежить не лише від наявності технологій, а насамперед від створення комфортного, збалансованого цифрового середовища в межах кожного конкретного освітнього закладу. Технічна модернізація має супроводжуватись методичною підтримкою, психологічною стійкістю педагогів і чітким управлінським баченням цифрових змін.

Попри виклики та навантаження, більшість педагогів продовжують активно інтегрувати цифрові технології у власну діяльність. У межах п'ятого питання дослідження було з'ясовано, **що саме спонукає вчителів до використання ІКТ** — які мотиви, внутрішні чи зовнішні, лежать в основі їхньої цифрової активності. Згідно з відповідями, **найпоширенішим мотиваційним чинником є бажання підвищити ефективність навчання та зацікавленість учнів**, про що заявили понад 60 % опитаних. Учителі зазначали, що інтерактивні ресурси, мультимедійні презентації, тести та відеоматеріали значно підвищують залученість школярів, особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання. Другим важливим мотивом є **зручність організації навчального процесу**: цифрові платформи дозволяють оперативно надавати й збирати завдання, вести аналітику успішності, зберігати навчальні матеріали в одному середовищі. Також близько третини педагогів відзначили, що їх мотивує **внутрішня професійна потреба залишатись сучасними, розвиватись і бути прикладом для учнів**.

Ці результати підтверджують спостереження, зафіксовані у дослідженні І. Грицай (2022), яка аналізує мотиваційний потенціал цифрової педагогіки. Авторка наголошує, що ключовим драйвером змін стає не примус до звітності, а розуміння педагогами переваг цифрових рішень для якості та динаміки навчання. За її даними, вчителі, які мали позитивний досвід використання EdTech, з більшою ймовірністю впроваджували ІКТ системно, навіть без зовнішнього тиску [6].

Важливим аспектом також є **усвідомлення вчителями соціального запиту на діджитал-компетентного педагога**. У відповідях багатьох респондентів простежувалась позиція: «я мушу це робити, бо діти живуть у цифровому світі». Таким чином, цифровізація перестає бути виключно інноваційною практикою — вона трансформується в **норму професійної поведінки**, інтегровану в освітню реальність.

Отже, можна зробити висновок, що мотивація до цифрових змін формується не лише під впливом зовнішніх вимог чи наказів, а передусім через **внутрішню потребу педагогів бути ефективними, актуальними й конкурентними у своїй професії**. Саме цей особистісний вектор розвитку, підкріплений позитивним досвідом і підтримкою колег, стає рушієм сталих цифрових трансформацій.

Питання підвищення цифрової компетентності педагогів набуває особливого значення в контексті стрімких змін у технологічному середовищі освіти. Саме тому шосте питання дослідження стосувалося того, **якими шляхами вчителі здобувають або оновлюють знання у сфері ІКТ**.

Опитування засвідчило, що **провідним джерелом цифрового навчання стали онлайн-курси та вебінари**, які обрали близько 48 % респондентів. Найчастіше йдеться про платформи Diia.Osvita, Prometheus, EdEra, Всеукраїнська школа онлайн, а також спеціалізовані сервіси, які пропонують короткострокові сертифіковані курси для вчителів. На другому місці за поширеністю — **самоосвіта на основі відеоуроків YouTube, блогів, Telegram-каналів для педагогів**, що стала звичною практикою для понад 30 % опитаних. Інші вчителі зазначили участь у **внутрішніх шкільних майстер-класах, обміні досвідом між колегами**, а також використання рекомендацій від методистів та адміністрації.

Ці тенденції відповідають висновкам у публікації Т. Пасічного («Стан та напрями розвитку цифрових компетентностей педагогів», 2023), де зазначається, що більшість учителів надають перевагу коротким, практико-орієнтованим формам навчання. Автор підкреслює, що саме мікроформати навчання дають змогу педагогам швидко інтегрувати нові знання у власну практику, не відволікаючись від основного навантаження. Крім того, за результатами дослідження Пасічного, найкращих результатів досягають ті

школи, де **формується культура цифрового наставництва — тобто підтримки один одного в освоєнні технологій [7]**.

Водночас деякі респонденти нашого опитування вказували, що не завжди мають змогу обирати навчальні ресурси самостійно — часто курси обираються централізовано або пропонуються в рамках сертифікацій чи підвищення кваліфікації. Це свідчить про наявну потребу у **гнучкій системі професійного розвитку**, яка б враховувала індивідуальні потреби та стартовий рівень володіння ІКТ.

Таким чином, підвищення цифрової компетентності в сучасного вчителя формується на перетині інституційних вимог, індивідуального інтересу та колегіального середовища. Найбільшу ефективність демонструють ті підходи, де **навчання є не вимогою зверху, а внутрішньою професійною потребою**, підтриманою спільнотою і якісним контентом.

Одним із найбільш практично важливих аспектів цифрової діяльності вчителя є оцінювання результатів навчання. Саме тому сьоме питання опитування було спрямоване на з'ясування, **які цифрові інструменти використовують педагоги для формувального та підсумкового оцінювання знань учнів**.

Аналіз відповідей показав, що **найчастіше вчителі використовують Google Форми**, які згадали понад 60 % респондентів. Цей інструмент вирізняється простотою налаштування тестів, збиранням відповідей у таблицях та автоматичним підрахунком результатів. Також популярними залишаються **LearningApps**, **Kahoot!**, **Quizizz**, **Wordwall**, а частина педагогів зазначила, що активно застосовують **вбудовані можливості електронного журналу (NZ.UA, School Today, ІСУО)** — зокрема, для виставлення оцінок, фіксації прогресу й аналітики. У межах формувального оцінювання вчителі вказували й на **використання Padlet, Jamboard, Mentimeter** — платформ, що дозволяють відслідковувати процеси розуміння, залучення та рефлексії учнів.

Такі результати підтверджуються висновками аналітичного дослідження К. Грицай (2023), яка відзначає зростаючу популярність інтерактивних сервісів для перевірки знань як одного з елементів персоналізованого та мотиваційного навчання. Авторка звертає увагу, що саме завдяки діджиталізації вчитель має змогу **відходити від традиційного контролю знань і натомість здійснювати гнучке, зручне, візуалізоване оцінювання** в реальному часі [6].

Також у статті С. Замкової (2022) аналізується впровадження електронного формату оцінювання як **елемента культури цифрової доброчесності**. Зокрема, наголошується на важливості прозорості, доступності результатів і своєчасного зворотного зв'язку, які цифрові платформи

забезпечують значно краще, ніж паперова форма. Крім того, цифрові інструменти дозволяють створювати адаптивні завдання для учнів з різними освітніми потребами, що є важливим чинником інклюзивності [1].

Водночас, частина педагогів зазначила, що **використання ІКТ в оцінюванні вимагає більше підготовки, часу та уважності**, особливо при налаштуванні завдань, захисті від списування чи інтерпретації складніших відповідей. Це свідчить про необхідність **методичного супроводу щодо змістового наповнення цифрових оцінювань**, аби уникнути їх формальності або шаблонності.

Отже, цифрове оцінювання вже стало звичною практикою для багатьох педагогів і має потенціал до подальшого розвитку. Його ефективність напряму залежить від **інструментів, якісної методики їх застосування та розуміння цілей — чи то діагностика, чи підтримка, чи підсумкова перевірка**.

Сучасна освітня реальність вимагає від учителя не лише адаптуватися до готових цифрових рішень, а й **самостійно створювати або модифікувати навчальний контент**, з урахуванням потреб учнів, формату уроку та інструментів доступу. Саме тому восьме питання було спрямоване на виявлення тих цифрових ресурсів, які вчителі використовують для розробки навчальних матеріалів.

Результати опитування показали, що найбільш популярними залишаються **Canva**, **Google Slides** та **PowerPoint**, які дозволяють швидко створювати візуально привабливі презентації, інфографіку, постери та інтерактивні завдання. Також часто згадувались **YouTube (як платформа для пошуку й монтажу відео), LearningApps, Wordwall, Genially**, а частина педагогів зазначила активне використання **Google Docs та Sheets** як зручного інструменту для створення інтерактивних текстів, таблиць, шаблонів з можливістю коментування й редагування в режимі реального часу.

Цей вибір свідчить про **зміщення акценту в бік візуалізації та інтерактивності навчального матеріалу**, що відповідає особливостям сприймання інформації сучасними учнями. Як зазначає О. Дубініна у своїй публікації (2023), в умовах цифрового навчального середовища важливо не лише дати учням доступ до знань, а й **створити контент, який буде пізнаваним, емоційно привабливим і структурованим для самостійного вивчення**.

Авторка наголошує: візуальна грамотність педагога стала новою компетентністю XXI століття, а вміння будувати логічно і графічно зрозумілий матеріал — ключем до успіху в змішаному або дистанційному навчанні [3].

У публікації І. Грицай акцент робиться на тому, що **самостійна розробка цифрового контенту сприяє кращому засвоєнню ІКТ-навыків самими педагогами**, а також підвищує рівень автономії вчителя, коли той не залежить лише від підручників чи готових ресурсів. Дослідниця також зазначає, що у школах, де створення цифрових матеріалів є поширеною практикою, формується культура професійної взаємодії — учителі діляться шаблонами, посібниками, відеоуроками через хмарні сервіси або внутрішні бібліотеки [6].

Загалом можна зробити висновок, що **створення навчального цифрового контенту стало повноцінною частиною професійної діяльності вчителя**. Це не лише підвищує якість уроків, а й сприяє професійному розвитку самого педагога, який здобуває нові навички дизайну, структуризації та адаптації знань до потреб цифрового покоління.

Окрему увагу в цифровій трансформації освіти заслуговує **комунікація між учителем і батьками**, адже саме вона забезпечує зв'язок між шкільним і домашнім середовищем учня. У зв'язку з цим дев'яте питання дослідження було присвячене з'ясуванню: **які цифрові канали використовують учителі для зворотного зв'язку, інформування та співпраці з родинами учнів**.

Результати опитування засвідчили, що **найчастіше для комунікації з батьками вчителі використовують месенджери (Viber, Telegram)** — їх відзначили понад 75 % опитаних. Ці платформи зручні для масових оголошень, швидких повідомлень, розкладу або розсилки посилань. Далі за популярністю — **електронні щоденники/журнали**, де батьки мають змогу відслідковувати оцінки, відвідуваність і коментарі до завдань. Близько 20 % вчителів також використовують **електронну пошту або Google Клас**, особливо коли йдеться про надсилання більш об'ємної інформації (індивідуальні рекомендації, презентації, відеоаналізи тощо).

Показово, що **у більшості закладів освіти не існує єдиного протоколу цифрової взаємодії з батьками**, що часто змушує педагогів самостійно обирати зручні платформи, орієнтуючись на технічні можливості сімей та рівень цифрової грамотності батьків. У публікації С. Замкової (2022) вказано, що ефективна цифрова комунікація між учителем і батьками можлива лише тоді, коли **платформи є зрозумілими, доступними і взаємно прийнятними для обох сторін**. Авторка підкреслює: не варто перенасичувати цифровий канал спілкування зайвою інформацією, оскільки це призводить до втрати уваги й зниження залученості [1].

Крім того, дослідження О. Кучмійової (2023) показує, що **цифрова взаємодія з батьками підвищує рівень довіри до школи**, особливо в умовах змішаного або дистанційного навчання.

Саме системне інформування, прозорість оцінювання та миттєвий зворотний зв'язок формують партнерське середовище довкола учня, що, у свою чергу, сприяє стабільності навчального процесу.

Таким чином, можна констатувати, що цифрова комунікація з батьками стала не лише зручною, а й **необхідною умовою ефективного освітнього процесу**. Водночас вона вимагає чіткого регламенту, дотримання етичних стандартів і захисту персональних даних — як важливих аспектів цифрової доброчесності [2].

Продовжимо аналіз ще одного важливого аспекту цифрової трансформації — професійній взаємодії між педагогами через цифрові інструменти. Адже цифрова культура освітнього закладу формується не лише «зверху вниз» через адміністративні ініціативи, а й горизонтально — через колегіальне середовище, обмін досвідом, взаємну підтримку та співтворчість.

Результати показали, що понад 70 % педагогів активно комунікують між собою через спільні чати, хмарні сервіси, платформи Google Workspace, Microsoft Teams. Найчастіше це стосується:

- спільного створення навчальних матеріалів (наприклад, презентацій, форм тестування, таблиць оцінювання),
- обговорення педагогічних ситуацій та адаптації до нових форматів навчання,
- планування заходів, методичних зустрічей чи консультацій онлайн.

Водночас, частина вчителів зазначала, що цифрова співпраця залишається фрагментарною або ініціюється лише адміністрацією, а не виникає природно. Це може бути пов'язано з браком часу, навичок або недостатньо сформованою культурою цифрової взаємодії на рівні педколективу.

Як зазначає у своєму дослідженні Т. Пасічний (2023), формування «педагогічних спільнот практики» в цифровому середовищі — один із ключових факторів стійкості до цифрових змін. Автор стверджує, що найбільш дієвими є ті школи, де функціонують «маленькі професійні екосистеми» — коли вчителі спільно освоюють нові інструменти, організовують майстерки, ведуть тематичні блоги, або створюють внутрішні цифрові бібліотеки [7].

І. Грицай у своєму аналітичному огляді також підкреслює, що використання цифрових засобів для взаємодії між педагогами сприяє не лише підвищенню цифрової компетентності, а й розвитку м'яких навичок — комунікації, критичного мислення, емоційного інтелекту в умовах нових форматів співпраці [6].

Таким чином, цифрова взаємодія між учителями — це не лише зручність, а й одна з передумов професійного розвитку та командного

успіху в сучасному освітньому середовищі. Вона демонструє рівень довіри, готовності до змін і відкритості до інновацій у шкільному колективі.

Висновки. Аналіз цифрової трансформації освіти в Україні показує, що цей процес має системний і невідворотний характер, адже спирається на державну нормативно-правову базу, глобальні тенденції та соціальний запит. Педагоги вже значною мірою інтегрували цифрові інструменти у свою професійну діяльність: від електронних журналів і платформ управління навчанням до ресурсів створення контенту та інструментів формувального оцінювання.

Разом із тим, дослідження засвідчують наявність низки викликів і бар'єрів: технічна нерівність між закладами, перевантаження електронною звітністю, недостатня методична підготовка та емоційне виснаження педагогів. Попри це, мотивація вчителів до цифрових змін переважно носить внутрішній характер — бажання бути ефективними, сучасними й цікавими для учнів, що підтверджує стійкість цього процесу.

Особливої уваги потребує формування культури цифрової підтримки й наставництва, адже розвиток цифрових компетентностей відбувається найуспішніше у спільнотах практики та в умовах професійної взаємодії. Не менш важливим є питання психологічної стійкості педагогів та створення збалансованого цифрового середовища в школах.

Отже, цифровізація освіти в Україні постає як багатовимірний процес, що поєднує технічну модернізацію, педагогічні інновації та соціокультурні зміни. Її результативність залежить не лише від доступу до технологій, а й від готовності педагогів критично й творчо застосовувати ІКТ, підтримки з боку адміністрацій та держави, а також формування нової освітньої культури, в основі якої — співпраця, інноваційність і цифрова доброчесність.

Література:

1. Замкова С. В. Цифрова компетентність учителя Нової української школи: стан, тенденції, перспективи // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2022. – № 198. – С. 112–119.

2. Кучмійова О. В. Реалізація цифрової трансформації освіти в умовах воєнного стану // Науковий вісник Мукачівського державного університету. – 2023. – № 4. – С. 55–61.

3. Дубініна О. М. Цифровий стрес педагогів: причини та наслідки // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2023. – № 5. – С. 78–84.

4. Сирцева Н. В. Виклики цифровізації освіти: український контекст // Педагогічний дискурс. – 2023. – № 35. – С. 134–140.

5. Овчарук О. В., Іванюк І. В. Цифрова компетентність українських учителів: результати національного дослідження. – Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. – 128 с.

6. Грицай І. Мотиваційний потенціал цифрової педагогіки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2022. – № 7. – С. 201–207.

7. Пасічний Т. В. Стан та напрями розвитку цифрових компетентностей педагогів // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2023. – № 2. – С. 15–25.

8. Tzafilkou T., Perifanou M., Economides A. Teachers' digital competence: European perspectives and trends // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28. – P. 10215–10237. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-9.

References:

1. Zamkova, S. V. (2022). Tsyfrova kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: stan, tendentsii, perspektyvy [Digital competence of the New Ukrainian School teacher: state, trends, perspectives]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 198, 112–119 [in Ukrainian].

2. Kuchmiiova, O. V. (2023). Realizatsiia tsyfrovoi transformatsii osvity v umovakh voiennoho stanu [Implementation of digital transformation of education under martial law]. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu, 4, 55–61 [in Ukrainian].

3. Dubinina, O. M. (2023). Tsyfrovyi stres pedahohiv: prychyny ta naslidky [Digital stress of teachers: causes and consequences]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 5, 78–84 [in Ukrainian].

4. Syrtseva, N. V. (2023). Vyklyky tsyfrovizatsii osvity: ukrainskyi kontekst [Challenges of digitalization of education: Ukrainian context]. Pedahohichnyi dyskurs, 35, 134–140 [in Ukrainian].

5. Ovcharuk, O. V., & Ivaniuk, I. V. (2021). Tsyfrova kompetentnist ukrainskykh uchyteliv: rezultaty natsionalnoho doslidzhennia [Digital competence of Ukrainian teachers: results of national research]. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].

6. Hrytsai, I. (2022). Motyvatsiinyi potentsial tsyfrovoi pedahohiky [Motivational potential of digital pedagogy]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 7, 201–207 [in Ukrainian].

7. Pasichnyi, T. V. (2023). Stan ta napriamy rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei pedahohiv [Status and directions of development of teachers' digital competencies]. Information Technologies and Learning Tools, 2, 15–25 [in Ukrainian].

8. Tzafilkou, T., Perifanou, M., & Economides, A. (2023). Teachers' digital competence: European perspectives and trends. Education and Information Technologies, 28, 10215–10237. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11726-9

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378:37.011.3-051:7.01/.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2414-2425

Пальшкова Ірина доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічних технологій початкового навчання Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-6710-5232

Чжун Ченьюй здобувач наукового ступеня доктора філософії, аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-0263-1362

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Мета статті полягала у висвітленні актуальних підходів до розуміння сутності професійної культури вчителя образотворчого мистецтва у проєкції педагогічної акмеології. Визначено, що професійна діяльність вчителя образотворчого мистецтва, яка творча за своєю сутністю, передбачає діалектичну єдність творчості й художнього пізнання, сформованість художньо-образної компетентності, професійної мобільності, наявність у майбутніх фахівців поліхудожніх, мистецтвознавчих знань, креативності. Встановлено, що інтеграція матеріального, соціального та духовного складників професійної культури вчителя образотворчого мистецтва продукує траєкторію його професійного становлення, адже відтворює платформу для самодетермінації в мистецтві, здатність поєднувати дидактичну майстерність та власні творчі здібності. Доведено, що професійна культура вчителя образотворчого мистецтва, поряд із набутою у закладі освіти компетентністю, стимулює потяг до творчого самовдосконалення та увиразнення креативних намірів у художньо-педагогічній діяльності; виявляє і розвиває індивідуальні творчі здібності у мистецтві, алгоритми самодетермінації в загальній культурі. Висунуто припущення про те, що акмеологічні інтерпретації траєкторій професійного становлення педагога-митця дозволяють винайти способи гармонійного долучення майбутніх учителів до корпоративного середовища освітян, не втрачаючи специфіки їх самоактуалізації та самоствердження як митців.

Визначено, що акмеологічне підґрунтя розвитку професійної культури вчителя образотворчого мистецтва віддзеркалюється ініціативністю

педагога-художника у фіксуванні параметрів власної «Я-концепції», що задовольняє внутрішню потребу у взаємодії з мистецтвом у педагогічному просторі. Доведено, що акмеологічні координати формування професійної культури вчителя образотворчого мистецтва фіксують оптимум між позиціями «фахівець-практик» та «фахівець-інноватор», адже надають чіткої етапності розвитку як педагогічної майстерності вчителя та його естетичного світогляду, розкривають можливості для доцільного поєднання ресурсу педагогічної та суто творчої діяльності, синхронізують інтенції до творчості та педагогічні здібності у свідомості вчителя-митця.

Накопичувальний ефект та інтеграція дидактично-розвивального та естетично-творчого процесів стабілізує професійну культуру та акме-прагнення в свідомості педагога (інтеріоризація творчих інтенцій), надаючи можливості відтворити весь потенціал естезису в освітніх координатах (екстеріоризація педагогічної майстерності).

Ключові слова: культура, професійна культура, професійно-педагогічна культура вчителя, складники професійної культури, професіоналізм учителя, педагогічна майстерність учителя, акмеологічне становлення, акмеологічний підхід в освіті, акмеологічні засади формування професійної культури, акмеологічний розвиток учителя, педагогічна акмеологія, вчителі образотворчого мистецтва, педагоги-художники, художньо-педагогічна діяльність, творчий розвиток, креативний потенціал, естетична та творча діяльність, естетичне виховання, мистецька педагогіка, образотворча дидактика.

Palshkova Iryna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor , Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", https://orcid.org/0000-0002-6710-5232

Chenyu Zhong Doctor of Philosophy (PhD) degree holder, Department of Pedagogy, The State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-0263-1362

PROFESSIONAL CULTURE AS A FACTOR IN THE ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE FINE ARTS TEACHER

Abstract. The purpose of the article is to highlight the current approaches to understanding the essence of the professional culture of the teacher of fine arts

in the projection of pedagogical acmeology. It is determined that the professional activity of the teacher of fine arts, which is creative in its essence, presupposes the dialectical unity of creativity and artistic cognition, the formation of artistic-imagery competence, professional mobility, the presence of poly-artistic, art history knowledge, and creativity among future specialists. It is established that the integration of material, social, and spiritual components of the professional culture of the teacher of fine arts produces the trajectory of his/her professional formation, since it reproduces the platform for self-determination in art, the ability to combine didactic mastery and personal creative abilities. It is proved that the professional culture of the teacher of fine arts, along with the competence acquired in the educational institution, stimulates the aspiration for creative self-improvement and the manifestation of creative intentions in artistic-pedagogical activity; it reveals and develops individual creative abilities in art, algorithms of self-determination in general culture. It is assumed that acmeological interpretations of the trajectories of professional formation of the teacher-artist make it possible to find ways of harmonious involvement of future teachers in the corporate environment of educators, without losing the specificity of their self-actualization and self-affirmation as artists. It is defined that the acmeological foundation of the development of the professional culture of the teacher of fine arts is reflected in the initiative of the teacher-artist in fixing the parameters of his/her own "self-concept," which satisfies the inner need for interaction with art in the pedagogical space. It is proved that the acmeological coordinates of the formation of the professional culture of the teacher of fine arts fix the optimum between the positions of "practitioner-specialist" and "innovator-specialist," since they provide clear stages of development of both the teacher's pedagogical mastery and his/her aesthetic worldview, reveal opportunities for the appropriate combination of the resource of pedagogical and purely creative activity, synchronize intentions for creativity and pedagogical abilities in the consciousness of the teacher-artist. The cumulative effect and integration of didactic-developmental and aesthetic-creative processes stabilize professional culture and acme aspirations in the consciousness of the teacher (internalization of creative intentions), providing opportunities to reproduce the entire potential of aesthesis in educational coordinates (exteriorization of pedagogical mastery).

Keywords: culture; professional culture; professional-pedagogical culture of the teacher; components of professional culture; teacher's professionalism; pedagogical mastery; acmeological formation; acmeological approach in education, acmeological principles of forming professional culture, acmeological development of the teacher; pedagogical acmeology; teachers of fine arts; teacher-artists; artistic-pedagogical activity; creative development; creative potential; aesthetic and creative activity; aesthetic education; art pedagogy; fine arts didactics.

Постановка проблеми. Професійна культура сучасного вчителя є феноменом, у межах якого суб'єктному рівні відображаються: комплексне уявлення про нормативні цілі, способи здійснення і перетворення професійно-педагогічної діяльності; ціннісні настанови, що виявляють ставлення до цієї діяльності та її суб'єктів, суспільства в цілому і самого вчителя; практичні дії, у яких означені уявлення і цінності реально відтворюються в освітньому процесі**.** Професійна культура вчителя мистецького профілю, водночас, вирізняється власною специфікою. Насамперед, ця специфіка детермінується змістом художньо-педагогічної творчості та її результатами [5]. Професійна діяльність вчителя образотворчого мистецтва, яка творча за своєю сутністю, передбачає діалектичну єдність творчості й художнього пізнання, сформованість художньо-образної компетентності, професійної мобільності, наявність у майбутніх фахівців поліхудожніх, мистецтвознавчих знань, креативності. Відповідати таким жорстким вимогам може лише фахівець з високим рівнем художнього мислення, емоційно-інтелектуальної культури сприйняття, естетичної культури та технологічної майстерності, а отже – загальної професійної культури. На нашу думку, звернення до феноменології професійної культури сучасного вчителя-митця актуалізується параметрами акмеологічного підходу в освіті, адже саме він найповніше розкриває особливості прагнення педагога до професійної самореалізації, вершин (акме) в художньо-педагогічній діяльності, самовизначення в системі образотворчої дидактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальну феноменологію категорії «професійна культура» розкрито В. Гриньовою[4] (науково-обґрунтовано методологію та дидактичні умови формування педагогічної культури вчителя, його професіоналізму); І. Пальшковою[10] (описано практико-орієнтований підхід до формування професійно-педагогічної культури вчителя). У дослідженнях І. Зязюна[6] наголошено на провідній ролі культури для відтворення вчителем ефективної «педагогічної дії» в усій палітрі її розвивального, соціокультурного та функціонального значення.

У розмислах відомих українських учених знаходимо аргументовану думку про наявність кореляційного зв'язку між рівнем сформованості професійної культури вчителя та його акме-інтенціями, прагненням до саморозвитку та самореалізації в професії. С. Вітвицькою[2] розкрито сутність акмеологічного підходу до підготовки сучасного викладача; О. Вознюком[3] представлено як теоретичний базис педагогічної акмеології, так і її прикладну проєкцію для розбудови акмеологічного середовища освітнього закладу. Професійна культура вчителя мистецьких дисциплін неодноразово ставала предметом досліджень видатних учених: О. Рудницької[11] (сформульовано методологію та аксіологію мистецької

педагогіки в її галузевій варіативності); В. Орлова[8] (описано концепт «педагогічна майстерність» у розрізі професійної діяльності вчителя мистецтва); Г. Падалки[9] (розроблено методику викладання мистецьких дисциплін на різних рівнях освіти). Продуктивну думку знаходимо у дослідженнях Ван Вей[1], яка замислюючись над своєрідністю професійної діяльності сучасного педагога-художника, виокремила його художньо-педагогічну ментальність, як показник прагнення до досягнення акме-вершини в професії. Безпосередньо, до потенціалу акмеологічного підходу у становленні вчителя мистецького профілю звертаються І. Княжева та Лі Ліньї[7], визначаючи його пріоритетним з-поміж методологічних орієнтирів формування професіоналізму педагога-художника.

Проте, сучасні орієнтири розбудови системи мистецької педагогіки, зокрема дидактики образотворчого мистецтва, вимагають переосмислення фундаментальних основ теорії педагогічної культури, розкриття актуальних параметрів формування професійної культури педагогів-художників на засадах акмеологічного підходу.

Мета статті полягає у висвітленні актуальних підходів до розуміння сутності професійної культури вчителя образотворчого мистецтва у проєкції педагогічної акмеології.

Відповідно до мети, дослідницькими завданнями в межах обраної проблематики вважаємо такі: окреслити термінологічні варіативи у розумінні сутності концепта «професійна культура»; специфікувати професійну культуру вчителя образотворчого мистецтва; довести роль професійної культури в акмеологічному становленні вчителя-митця..

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х років 20 століття звернення вчених до параметрів культури фахівців відповідно галузевої варіативності (вчителів, соціономістів, психологів тощо) відповідало тогочасним уявленням про необхідність розроблення чіткої стратегії підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти. Узагальнено, культуру фахівця розуміли як спосіб творчої самодетермінації суб'єкта діяльності у межах професії, що у розрізі професійної діяльності вчителя визначалась необхідністю трансляції досвіду, цінностей певної соціальної групи студентам.

Крім того, вчені (І.Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська) пов'язували професійну культуру вчителя із готовністю вчителя розробляти нові педагогічні технології навчання і виховання, сучасні способи творення освітнього простору на загальнокультурних цінностей.

В Україні фундамент розуміння категорії «професійна культура вчителя» закладено В. Гриньовою, яка назвала її «щаблем» оволодіння професією та пов'язала із певним рівнем духовної культури педагога[4;с.112].

Ми розуміємо думку дослідниці таким чином: професійна культура педагога є невід'ємним елементом духовних інтенцій учителя, параметром його духовно-ціннісного простору, як суб'єкта учителювання.

Підтримуємо думку дослідниці, наголошуючи на духовному компоненті підготовки молодої людини до життя, адже її сутнісний зміст розгортається саме через «духовно-душевні еманації», отже мета освіти полягає у підтримці внутрішньої свободи і самовираження молоді.

У рамках естетичної освіти та загальнокультурного виховання молоді (на якому центрується професійна діяльність учителя-митця) віддзеркалюється синтетика настанови на Добро, Красу, Істину, тобто душевного самовираження особи у проєкції «ідеального смислу» життя та мистецтва. Професійна діяльність учителя мистецького профілю преломлюється естетичним освоєнням дійсності, адже відтворює діалог культур, епох, художніх образів та уявлень. Становлення естетичної культури молоді, у свою чергу, вимагає перманентного «спілкування» із довколишнім світом через мистецтво, його артефакти: музику, живопис, просторову естетизацію.

У розрізі становлення вчителя образотворчого мистецтва, його професійна культура синтезує матеріальний, суспільний та духовний складники. Матеріальний складник віддзеркалюється вродженими здатностями фахівця відтворювати культурні зразки цивілізаційного (історичного, епохального, парадигмального, еволюційного) простору за допомогою мистецьких, художніх, естетичних вражень, що реалізуються творами живопису, графіки, декорування, дизайнування. Суспільний складник професійної культури вчителя-митця проєктує конструкцію способів формотворення в живописному мистецтві, підтверджує чи спростовує релевантність тих чи тих засобів арт-практики. Духовний складник, у свою чергу, є визначальним у становленні вчителя-художника, адже інтегрує естетичні інтенції, духовно-моральні принципи існування людини в мистецтві, креативний потенціал та здатність посилювати творчий імпульс кожного учня в межах площини професійно-педагогічної діяльності. Інтеграція матеріального, соціального та духовного складників професійної культури вчителя образотворчого мистецтва продукує траєкторію його професійного становлення, адже відтворює платформу для самодетермінації в мистецтві, здатність поєднувати дидактичну культуру та власні творчі здібності.

У розвідках О. Рудницької[11], Г. Падалки[9], В. Орлова[8] доведено щільний зв'язок між професіоналізмом вчителя мистецтва та його загальнокультурними рисами, а саме: мотивованість до повсякденної творчої самореалізації в площині педагогічної діяльності, розвинене естетичне

мислення, здатність транслювати кращі зразки культури (духовний досвід соціуму та певного народу, культурні коди, мистецькі традиції, художні цінності) засобами дидактики образотворчого мистецтва.

Отже, професійна культура вчителя образотворчого мистецтва, поряд із набутою у закладі освіти компетентністю, стимулює потяг до творчого самовдосконалення та увиразнення креативних намірів у художньо-педагогічній діяльності; виявляє і розвиває індивідуальні творчі здібності у мистецтві, алгоритми самодетермінації в загальній культурі. Професійна культура педагога-художника базується на професійній освіченості (базова компетентність, належний рівень інтелектуального розвитку) та педагогічній майстерності (методична обізнаність, дидактичні здібності, педагогічне світовідношення), проте корелює із загальною моральною основою духовного розвитку спеціаліста [10;с.18]. Можемо говорити про те, що саме професійна культура уналежнює культурно-освітній потенціал фахівця, підвищує рівень оволодіння ним художньо-педагогічними знаннями, що є необхідним для самовизначення та самотворення в системі художньо-педагогічної освіти. З практичного боку, професійна культура вчителя-митця чітко зумовлена дотриманням корпоративного етикету, загальновизнаних в освітньому середовищі традицій вироблення професійного стереотипу поведінки, не втрачаючи індивідуального спектру вираження мистецьких та педагогічних нахилів.

Сучасний психолого-педагогічний сегмент впливу на процес формування професійної культури вчителя образотворчого мистецтва концентрується на пошуках шляхів творчої самореалізації їх як художників й самоутвердження як педагогів, носіїв загальнопланетарної місії трансляції естетичного досвіду поколінь. Процеси самореалізації, самотворення та самовдосконалення сучасних педагогів мистецького профілю становлять фокус уваги педагогічної акмеології, що органічно доповнює нормативно-кваліфікаційний підхід до професійної освіти в педагогічних університетах.

На думку С. Вітвицької, методологія акмеологічного підходу в системі вищої освіти представлена категоріями «акме-становлення» та «акме-розиток», що синтезують уявлення про вершинність та етапність особистісного та професійного розвитку педагога, його прагнення до самовдосконалення в професії[2;с.115]. Відтак, саме акмеологічна методологія увиразнює кореляцію між загальною професійною культурою вчителя (як майстра педагогічної дії) та потенціалом його творчого розвитку як митця.

Акмеологічні інтерпретації траєкторій професійного становлення педагога-митця дозволяють винайти способи гармонійного долучення майбутніх учителів до корпоративного середовища освітян, не втрачаючи специфіки їх самоактуалізації та самоствердження як митців. Акмеологічний

підхід до формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва вимагає не лише переосмислення магістральної мети художньо-педагогічної освіти (відтворення кращих зразків художньої практики із подальшим їх засвоєнням учнями) а й переорієнтації її на пріоритетність творчих інтенцій самих учнів, чого вимагає формула Нової української школи.

Акмеологічна основа професійної культури вчителя образотворчого мистецтва проявляється у здатності фахівця не лише у збагачувати спектр власних естетичних інтенцій, а й розуміння ним соціальної відповідальності за вибір способів творчого самовираження в мистецтві, необхідності становлення професійної позиції щодо культурного профілю тих чи тих дидактичних засобів мистецької педагогіки.

Акмеологічне підґрунтя розвитку професійної культури вчителя образотворчого мистецтва віддзеркалюється ініціативністю педагога-художника у фіксуванні параметрів власної «Я-концепції», що задовольняє внутрішню потребу у взаємодії з мистецтвом у педагогічному просторі.

На думку О. Вознюка, період досягнення акме-розвитку педагога-художника є особистісно та соціально детермінованим, адже внутрішні творчі нахили педагога підпорядковані у системі образотворчої дидактики вимогами суспільства до аксіології та праксеології професійної діяльності [3;с.97].

Основою розвитку професіоналізму в конкретній діяльності виступають специфічні акмеологічні інваріанти професіоналізму, а саме: основні якості, уміння та внутрішні спонуки, які сприяють високій продуктивності, стабільності професіоналізму діяльності, незалежно від змісту та особливостей, а також ініціативний розвиток спеціаліста та втілення його творчого потенціалу. Акмеологічні інваріанти професійної культури педагога-художника класифікуємо на позапрофесійні та спеціально-фахові. Позапрофесійні інваріанти професійної культури віддзеркалюють трансверсальні компетентності спеціаліста, його критичне мислення, здатність до самоаналізу та рефлексії, психоемоційної регуляції внутрішніх станів. Спеціально-фахові акмеологічні інваріанти маркують, на нашу думку, артефакти суто естетичного осягнення довколишнього світу, зокрема: естетичний світогляд, креативне та дивергентне мислення, творчі інтенції, просторове мислення, візуальна грамотність. Отже, синтез поза професійних та фахово-маркованих акмеологічних артефактів професійної культури педагога-художника і відтворює баланс в його творчій самореалізації в системі художньо-педагогічної дидактики.

Розглянемо етапи акме-становлення вчителя образотворчого мистецтва та спів ставимо їх із рівнями сформованості професійної культури.

Перший – інтенційний етап акме-становлення вчителя образотворчого мистецтва пов'язуємо із фіксацією професійно-зумовленого наміру реалізувати власний потенціал в системі художньо-педагогічної дидактики. На цьому етапі професійна культура вчителя знаходиться у початковій стадії – стадії усвідомлення аксіології культури та мистецтва в освітньому вимірі.

На другому етапі акме-становлення – фахово-адаптаційному, формуються абстрактні та особистісно-значущі уявлення фахівця про зміст професійної активності, її функціональні варіативи, розробляється авторська методика художньо-педагогічної діяльності, набуває активних форм інструментарій творчого самовираження суб'єкта діяльності, активізуються психологічні механізми адаптації до синтетики педагогіки мистецтва. На цьому етапі професійна культура педагога набуває чіткої форми, адже накреслюється соціальна роль трансляції культурних патернів та мистецьких практик в естетичному вихованні молоді, а сам вчитель фіксує у свідомості шляхи розвитку власних намірів у системі професійної діяльності.

Третій етап акме-становлення – аксіологічно-креативний, стабілізує культурну основу професійної діяльності вчителя-митця, узмістовлює педагогічну майстерність учителя в системі образотворчої дидактики, надаючи змогу розкрити індивідуальні характеристики з метою естетизації освітнього простору. На цьому етапі акме-становлення вчитель образотворчого мистецтва реалізує професійну культуру в повному обсязі, розробляючи педагогічні інновації в живописі, декоративно-оформлювальному мистецтві, художньо-збагачувальному контексті збереження рівня естетичної культури соціуму.

На нашу думку, акмеологічні координати формування професійної культури вчителя образотворчого мистецтва фіксують оптимум між позиціями «фахівець-практик» та «фахівець-інноватор», адже надають чіткої етапності розвитку як педагогічної майстерності вчителя та його естетичного світогляду, розкривають можливості для доцільного поєднання ресурсу педагогічної та суто творчої діяльності, синхронізують інтенції до творчості та педагогічні здібності у свідомості вчителя-митця.

Професійна зрілість та професійна культура сучасного фахівця, незважаючи на пильну увагу вчених до стадій їх становлення, є концептами, що складно піддаються верифікації чи алгоритмізації. Естетична свідомість митця в абстрактному самовираженні залежить від емоційного стану суб'єкта діяльності, його енергії, вітальності, настрою. Проте, професійний профіль педагога, маючи чітку нормованість та кваліфікаційний вимір, підлягає не лише фіксації в нормативному просторі, а й підпорядкованості вимогам та приписам традиційного способу організації освітнього процесу.

Акме-становлення вчителя у даному випадку, вимагає розвитку професійної культури педагога-художника, що віддзеркалює його трансформацію від професіоналізму до майстерності, від стереотипів до індивідуальної стилістики.

Феноменологія особистісного та професійного становлення сучасного вчителя мистецьких дисциплін є стрижневою в педагогічній акмеології, адже досягнення «акме» у зрілої особистості вимагає найвищого рівня професіоналізму й професійної культури. У свою чергу, інтенсивність професійного розвитку педагога не є сталим процесом, адже стадійно віддзеркалює різні часові проміжки (декількарічне навчання у ЗВО, багаторічне набуття безпосереднього педагогічного досвіду, невпинне підвищення кваліфікації впродовж усього періоду виконання функційних обов'язків). Сучасний вчитель мистецького профілю набуває життєвого та професійно-педагогічного досвіду в кореляції з етапами творчого розвитку як митця. Накопичувальний ефект та інтеграція дидактично-розвивального та естетично-творчого процесів стабілізує професійну культуру та акме-прагнення в свідомості педагога (інтеріоризація творчих інтенцій), надаючи можливості відтворити весь потенціал естезису в освітніх координатах (екстеріоризація педагогічної майстерності).

Висновки. Систематизуючи наведене вище, можемо говорити про значущість дотримання принципів акмеологічного підходу у формуванні професійної культури майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Саме прагнення до акме-розвитку фіксує вектор траєкторії особистісного саморозвитку майбутнього педагога, його свідомого просування до акме-вершин в професії на етапі професійного навчання в закладі вищої освіти.

Перспективи подальшого опрацювання проблеми вбачаємо у висвітленні детермінант (педагогічних та дидактичних умов, психологічних передумов, параметрів освітнього простору), що забезпечують сформованість професійної культури майбутніх педагогів-художників в закладах вищої освіти.

Література:

1. Ван Вей**.** Своєрідність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі модернізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*. №13 (27). 2023. С. 478-488.

2. Вітвицька С.С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне*: матеріали круглого столу 23січня 2012 р. м. Київ. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.

3. Вознюк О.В. Теоретичний базис акмеології. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти* : монографія. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. 516 с.

4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія. Х.: Основа, 1998. 300 с.

5. Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук; гол.ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

7. Княжева І. А., Лі Ліньї. Акмеологічний і рефлексивний підходи як методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 22–26.

8. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навчально-методичний посібник. К. : Едельвейс, 2012. 272 с.

9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецьких дисциплін: навчальний посібник. К.: Освіта України, 2008. 274 с.

10. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 − Теорія і методика професійної освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Одеса, 2009. 45 с.

11. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 358 с.

Reference:

1. Van, Wei. (2023). Svoieridnist pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva na suchasnomu etapi modernizatsii osvity [Specificity of training future teachers of fine arts at the present stage of modernization of education]. Nauka i tekhnika sohodni [Science and Technology Today], 13(27), 478–488.

2. Vitvytska, S. S. (2012). Akmeolohichnyi pidkhid do pedahohichnoi pidhotovky mahistriv osvity [Acmeological approach to pedagogical training of masters of education]. In *Intellektualna ta tvorcha obdarovanist: spilne ta vidminne* [Intellectual and creative giftedness: common and different] (pp. 114–119). Kyiv: TOV “Informatsiini systemy”.

3. Vozniuk, O. V. (2018). *Teoretychnyi bazys akmeolohii. Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty* [Theoretical basis of acmeology. Theory and methodology of professional-pedagogical training of educational staff: acmeological aspects]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova.

4. Hrynova, V. M. (1998). *Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekt)* [Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodological aspect)]. Kharkiv: Osnova.

5. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Kyiv: Yurinkom Inter.

6. Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy: ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho.

7. Kniazheva, I. A., Li, Linyi (2024). Akmeolohichnyi i refleksyvnyi pidkhody yak metodolohichne pidgruntia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv mystetskykh spetsialnostei [Acmeological and reflective approaches as a methodological basis for the professional training of future teachers of art specialties]. *Nauka i osvita – Science and education*, 1, 22–26 [in Ukrainian].

8. Orlov, V. F. (2012). *Pedahohichna maisternist vykladacha mystetskykh dystsyplin* [Pedagogical mastery of the teacher of art disciplines]. Kyiv: Edelveis.

9. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka mystetskykh dystsyplin* [Pedagogy of art: theory and methodology of art disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy.

10. Palshkova, I. O. (2009). *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly: praktyko-oriientovanyi pidkhid* [Formation of professional-pedagogical culture of the future primary school teacher: practice-oriented approach] (Doctoral dissertation abstract). Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho.

11. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika zahalna ta mystetska* [General and artistic pedagogy]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.33:37.013.42:372.893

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2426-2438

Панасюк Олександр Петрович кандидат історичних наук, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/ 0000-0002-9871-3441

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз аксіологічних засад формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії у системі вищої педагогічної освіти. На основі узагальнення українських і зарубіжних наукових підходів уточнено роль аксіологічного компонента у структурі професійної компетентності педагога та конкретизовано зміст поняття «аксіологічна компетентність» як інтегральної характеристики, що поєднує ціннісні орієнтації, етичну відповідальність і готовність реалізовувати виховний потенціал історичної освіти.

Обґрунтовано доцільність групування базових цінностей майбутнього вчителя історії у три взаємопов'язані блоки: морально-етичний, соціально-громадянський і професійно-педагогічний. Показано, що саме їх цілісне поєднання забезпечує здатність педагога формувати в учнів історичне мислення, громадянську позицію та ціннісне ставлення до минулого і сучасності. У роботі визначено педагогічні умови розвитку аксіологічного компонента професійної підготовки, серед яких діяльнісно-особистісно орієнтовані форми навчання (моделювання уроків і педагогічних ситуацій, проблемні дискусії, рольові та ігрові практики), інтеграція ціннісних смислів у зміст фахових і психолого-педагогічних дисциплін, педагогічна практика з проєктними завданнями ціннісної спрямованості (зокрема створення освітнього медіаконтенту та міні-досліджень з історії родини або місцевої громади), а також організація сучасних рефлексивних практик із використанням цифрових рефлексивних продуктів і фасилітованих кейс-обговорень. Доведено практичну значущість запропонованих положень для оновлення освітньо-професійних програм і методичного забезпечення підготовки вчителя історії з урахуванням актуальних суспільних викликів.

Виявлено, що сформованість зазначених цінностей є необхідною передумовою успішного виконання учителем історії своїх освітніх і виховних функцій у сучасній школі. Визначено напрями подальшої емпіричної верифікації отриманих висновків.

Ключові слова: аксіологічний підхід; професійна компетентність; учитель історії; цінності; педагогічна освіта; педагогічна підготовка; активні методи навчання; педагогічна практика; виховний потенціал історії.

Panasiuk Oleksandr PhD in History, Municipal Institution of Higher Education «Lutsk Pedagogical Institute» of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/ 0000-0002-9871-3441

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE HISTORY TEACHERS

Abstract. The article provides a theoretical and methodological analysis of the axiological foundations of forming the professional competences of future history teachers within the system of higher pedagogical education. Based on a synthesis of Ukrainian and international scholarly approaches, the role of the axiological component in the structure of a teacher's professional competence is clarified, and the concept of axiological competence is specified as an integral characteristic that combines value orientations, ethical responsibility, and readiness to realize the educational potential of history education. The expediency of grouping the basic values of future history teachers into three interrelated blocks – moral-ethical, socio-civic, and professional-pedagogical – is substantiated. It is demonstrated that their holistic integration ensures the teacher's capacity to foster students' historical thinking, civic stance, and value-based attitudes toward the past and the present.

The study identifies pedagogical conditions for the development of the axiological component of professional training, including activity- and personality-oriented forms of learning (such as lesson and pedagogical situation modeling, problem-based discussions, role-playing and game-based practices), the integration of value meanings into the content of subject-specific and psychological-pedagogical disciplines, pedagogical practice involving value-oriented project tasks (in particular, the creation of educational media content and mini-research projects on family history or local community history), as well as the organization of contemporary reflective practices employing digital reflective products and facilitated case discussions.

The practical significance of the proposed provisions for updating educational-professional programs and methodological support for history teacher training in response to current societal challenges is demonstrated. It is established that the formation of these values constitutes a necessary prerequisite for the successful fulfillment of the educational and formative functions of history

teachers in the modern school. Directions for further empirical verification of the obtained findings are outlined.

Keywords: axiological approach; professional competence; history teacher; values; pedagogical education; teacher training; active learning methods; pedagogical practice; educational potential of history.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації, глобалізаційні та інтеграційні процеси обумовлюють потребу модернізації системи вищої педагогічної освіти. Особливої актуальності набуває аксіологічний (ціннісний) вимір підготовки майбутніх учителів, зокрема в галузі викладання історії. Вчитель історії у закладі загальної середньої освіти покликаний навчати історії, допомагати учням орієнтуватися у соціокультурному просторі, формувати громадянську самосвідомість та цілісне світосприймання. Для виконання цієї місії майбутній педагог-історик має сам володіти стійкими ціннісними орієнтирами, високим рівнем аксіологічної компетентності та готовністю приймати відповідальні етичні рішення у складних педагогічних ситуаціях. Таким чином, питання формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії на аксіологічній основі є актуальним і суспільно значущим. Актуальність проблеми зросла в умовах військової агресії проти України. Воєнний стан спричинив значні потрясіння системи освіти та ускладнив процес професійної підготовки вчителів. Водночас такі умови висунули підвищені вимоги до особистості вчителя як носія цінностей. Педагог став ключовою фігурою у збереженні національної ідентичності учнів.

Проблематика аксіологічних засад професійної підготовки педагогів вже привертала увагу науковців, проте окремі її аспекти залишаються недостатньо розкритими. Зокрема, бракує цілісного уявлення про те, яким чином базові цінності інтегруються в структуру професійної компетентності майбутнього вчителя історії та які педагогічні умови найбільш ефективно сприяють цьому процесу. Потребує уточнення спектр ключових цінностей, що мають бути сформовані у вчителя-історика, а також методичні підходи до їх розвитку. Актуальним є вивчення зарубіжного досвіду (особливо країн із подібними трансформаційними процесами в освіті) з метою запозичення найкращих практик і врахування їх у вітчизняній педагогічній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ціннісних основ підготовки педагогів досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. В українській педагогіці нагромаджено значний доробок щодо аксіологічного підходу в освіті. Зокрема, О. Біляковська [1] обґрунтувала, що саме система цінностей визначає змістову основу професійної

підготовки вчителів. Г. Черевичний [2; 5], вивчаючи досвід Польщі, дійшов висновку про вагомість ціннісно-мотиваційного аспекту в підготовці педагогічних кадрів історичного профілю. Набуття аксіологічних компетенцій майбутніми учителями історії автор розглядає як актуальний чинник успішного здійснення ними професійної діяльності в школі. Це узгоджується з загальною тенденцією персоналізації та гуманізації освіти, де ціннісний компонент розглядається як важлива складова професійної компетентності педагога. Окремі роботи присвячено безпосередньо формуванню аксіологічної компетентності майбутніх учителів історії. Так, Л. Яновська і А. Яновський [4] акцентували, що професійна підготовка історика має базуватися на розвитку здатності критично мислити та формувати у школярів ціннісні орієнтації.

Зарубіжні дослідження також підтверджують невід'ємність ціннісного компоненту у педагогічній майстерності. Наприклад, турецький дослідник O. Okumuş [5] виявив, що вчителі історії розглядають курс історії як ідеальну сферу для виховання цінностей, проте часто навчальні програми потребують вдосконалення задля належної підтримки цієї функції. Інше дослідження, проведене A. Gökçe [6] серед майбутніх педагогів, виявило групу пріоритетних цінностей, якими, на їхню думку, мають володіти сучасні вчителі. Водночас у науковій літературі окреслено низку не до кінця вирішених питань. Бракує систематичних досліджень, що поєднали б аксіологічний підхід із компетентнісною парадигмою в освіті вчителів історії, визначивши конкретний набір базових цінностей та способи їх формування. Більшість робіт або розглядають загальні аспекти аксіології в освіті, або зосереджені на окремих методичних прийомах. Нерозробленим залишається питання адаптації кращого зарубіжного досвіду до умов української освіти, особливо в контексті поточних викликів..

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні аксіологічних засад формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії. Це передбачає виявлення переліку базових цінностей, які визначають зміст і спрямованість професійної діяльності педагога-історика, а також педагогічних умов, методів і підходів, необхідних для ефективного розвитку відповідних компетентностей у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аксіологічні компоненти професійної компетентності вчителя історії. Поняття професійної компетентності вчителя історії розглядається як сукупність знань, умінь, особистісних якостей і цінностей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності у галузі історії. В структурі компетентності поряд з когнітивним та діяльнісним складником особливе місце займає аксіологічний складник, тобто система стійких ціннісних орієнтацій учителя [1]. Саме він забезпечує

усвідомлення педагогом суспільної місії історичної освіти, етичну спрямованість його професійних дій та здатність формувати у вихованців систему гуманістичних і громадянських цінностей. Як зазначає Ю. Коняхін, ціннісна детермінація є фундаментальним чинником у підготовці компетентного вчителя історії, що спроможний ефективно впливати на розвиток учнів і формувати їх світоглядні орієнтації [7].

Базові цінності, що становлять аксіологічну основу професійних компетентностей майбутнього вчителя історії, може бути умовно згруповане у три взаємопов'язані блоки. Перший блок охоплює морально-етичні цінності особистості вчителя**,** які визначають етичні орієнтири його професійної діяльності та характер педагогічної взаємодії з учнями. До цього блоку належать гуманізм (любов до дітей, доброзичливість, емпатія), повага до гідності кожної людини, чесність, справедливість, відповідальність і толерантність. Саме ці цінності формують етичний образ педагога та зумовлюють партнерський характер освітньої комунікації. Ідеї гуманістичної педагогіки виходять із того, що вчитель має бути носієм високих моральних якостей і здійснювати виховний вплив передусім через власний приклад.

Показовими у цьому контексті є результати опитування майбутніх педагогів-студентів [8], зокрема КЗВО «Луцький педагогічний інститут», які корелюють із висновками дослідження Т. Яблонського: найвагомішими ціннісними орієнтирами вчителя респонденти визначають моральні чесноти – доброту, терпіння, порядність та відповідальність [9]. Відсутність таких цінностей істотно знижує виховний потенціал педагогічної діяльності, оскільки навіть високий рівень методичної підготовки не може компенсувати дефіцит морально-етичної складової професійної компетентності.

Другий блок становлять громадянські цінності, які визначають суспільну спрямованість професійної діяльності майбутнього вчителя історії. До цього блоку належать патріотизм, національна самосвідомість, громадянська відповідальність, повага до культурної й етнічної різноманітності, а також демократичні цінності – свобода, демократія, верховенство права, соціальна справедливість і права людини [10]. Предмет «історія» має потужний потенціал для виховання саме цих цінностей, оскільки історичні події та постаті часто слугують взірцями патріотизму, громадянської мужності чи, навпаки, прикладами, що застерігають від тоталітаризму, несправедливості. Від сучасного вчителя історії очікується, що він плекатиме в молоді демократичну культуру, критичне мислення, повагу до інших народів і культур. У європейських освітніх документах це чітко зафіксовано. Так, Рамкові документи Ради Європи з питань компетентностей для демократичної культури наголошують на необхідності

виховання в учнів цілої низки цінностей: «шанування людської гідності і прав людини, шанування культурного різноманіття, відданість принципам демократії, справедливості, рівності і верховенства права» [11]. Особливо актуальним це є для України, де в умовах війни питання збереження національної ідентичності, виховання патріотизму і готовності молоді захищати демократичні цінності набули життєво важливого значення. Тому у професійному портреті сучасного педагога-історика міцна громадянська позиція та патріотизм є необхідними характеристиками.

Третій блок передбачає професійно-педагогічні цінності, які безпосередньо визначають ставлення майбутнього вчителя історії до своєї професії, учнів і предмета викладання. До цього блоку належать прагнення до об'єктивності та історичної правди, що виявляється у повазі до фактів і дотриманні принципів наукової та академічної доброчесності; цінність критичного мислення й академічної свободи; усвідомлення високої соціальної місії вчителя як просвітника і вихователя. Зазначені цінності забезпечують якісне виконання педагогом професійної ролі у процесі викладання історії. Орієнтація на критичне осмислення історичного матеріалу зумовлює залучення учнів до дискусій, аналізу альтернативних інтерпретацій і співставлення різних точок зору. Водночас важливою складовою цього блоку є цінність саморозвитку та педагогічної творчості, яка виявляється у відкритості до інновацій, готовності до постійного підвищення кваліфікації та рефлексивного осмислення власної професійної діяльності. Дослідник Ю. Коняхін стверджує, що ефективні вчителі характеризуються здатністю до професійної рефлексії, адаптації методів навчання та впровадження освітніх новацій [7]. У цьому контексті цінності новаторства і самовдосконалення доцільно розглядати як важливі професійні аксіологічні орієнтири сучасного вчителя історії.

Виділені групи цінностей, по суті, задають ідеальний аксіологічний портрет учителя історії. Зрозуміло, що на практиці рівень сформованості тих чи інших ціннісних якостей у різних педагогів варіюється. Завдання системи професійної підготовки – максимально сприяти тому, щоб кожен випускник педагогічного закладу вищої освіти мав сформоване ядро базових цінностей, необхідних для освітньої роботи. Під аксіологічною компетентністю майбутнього вчителя історії розуміється здатність ефективно реалізовувати виховний потенціал історії на основі власних стійких ціннісних орієнтацій [4]. Формування цієї компетентності вимагає від закладів вищої освіти створення відповідних педагогічних умов. На основі узагальнення наукових джерел та освітньої практики можна визначити такі основні умови і методичні підходи, що сприяють розвитку аксіологічного компоненту професійності педагога-історика:

Особистісно орієнтоване навчання у поєднанні з діяльнісним підходом. Активне залучення студентів до педагогічно змодельованої діяльності, що відтворює типові ситуації майбутньої професійної практики, є ефективним засобом формування ціннісних орієнтацій. На відміну від пасивного засвоєння фактичного матеріалу, майбутні вчителі мають можливість безпосередньо проживати педагогічні ситуації, у межах яких актуалізуються етичні дилеми, моральний вибір і громадянська позиція. У працях Л. Яновської та А. Яновського звертається увага на результативність використання таких форм роботи, як моделювання педагогічних ситуацій на заняттях, у контексті формування готовності майбутніх учителів історії до виховання цінностей у здобувачів освіти. У зв'язку з цим до освітньої діяльності доцільно включати педагогічні тренінги, ділові ігри та ситуаційні завдання, пов'язані з історичним матеріалом і виховним потенціалом навчання. Зокрема, це можуть бути моделювання уроків історії з обговоренням суперечливих історичних подій, а також рольові ігри, у межах яких студенти апробують власні ціннісні позиції в умовах педагогічної взаємодії [4]. Зарубіжні дослідники також відзначають, що студентоцентровані, інтерактивні підходи суттєво підвищують ефективність виховання цінностей на уроках історії [5]. Наприклад, проведення занять з опорою на візуальні джерела, колективне обговорення історичних сюжетів, проектна діяльність – все це робить процес навчання ціннісно значущим для студентів, сприяє глибшому засвоєнню демократичних та гуманістичних цінностей.

Інтеграція аксіологічного компоненту у зміст навчальних дисциплін. Кожна профільна дисципліна (педагогіка, методика викладання історії, власне історичні курси) повинна містити відповідні розділи чи теми, що акцентують увагу на ціннісних аспектах. Наприклад, в курсі методики доцільно спеціально розглядати методику виховання на уроках історії, використання історичних біографій для формування ціннісних орієнтацій учнів тощо. В курсі історії – наводити дискусійні питання для осмислення морального вибору історичних постатей, аналізувати різні ціннісні інтерпретації подій. Окремо може читатися спецкурс з педагогічної етики або громадянської освіти для вчителів, де майбутні педагоги здобудуть теоретичні знання про цінності демократії, права людини, мультикультурність. У міжнародній практиці все більше уваги приділяється включенню таких тем у програми підготовки вчителів. Зокрема, міжнародні організації розробляють посібники з освіти для демократії, прав людини – щоб вчителі ще на етапі навчання опанували ці цінності та методику їх виховання [10; 11].

В Україні також зроблено кроки: Державні стандарти освіти наголошують на виховній функції предметів суспільно-гуманітарного циклу,

проте методичне наповнення ціннісного компонента потребує подальшого удосконалення.

Педагогічна практика з акцентом на виховну роботу. Важливим етапом професійного становлення майбутнього вчителя історії є педагогічна практика в закладі загальної середньої освіти. Саме в її межах студент уперше повною мірою входить у реальну професійну роль учителя, а характер і зміст поставлених перед ним завдань істотно впливають на формування його педагогічної позиції. У цьому контексті доцільним є включення до програми практики спеціальних завдань, орієнтованих на формування ціннісних орієнтацій учнів засобами історичної освіти. Такі завдання можуть передбачати розробку та реалізацію навчально-виховних проєктів історичної тематики, проведення інтегрованих занять або модулів, присвячених морально-етичним і громадянським проблемам, створення разом з учнями освітнього медіаконтенту (відео, подкастів, цифрових виставок), а також реалізацію дослідницьких або проєктних ініціатив, пов'язаних з історією родини, місцевої громади. Реалізація зазначених завдань у межах педагогічної практики дає змогу студенту-історику застосувати набуті компетентності для цілеспрямованого впливу на ціннісну сферу школярів. За результатами дослідження Л. Яновської та А. Яновського, упровадження завдань, спрямованих на формування в учнів аксіологічної компетентності, належить до ключових умов успішної підготовки майбутніх учителів історії [4]. У цьому сенсі педагогічна практика має реалізовувати одночасно і навчальну, і виховну функцію, використовуючи можливості історії як засобу ціннісного осмислення минулого і сучасності.

Мотивація до особистісного самовдосконалення. Аксіологічна компетентність педагога формується значною мірою в процесі його самостійної діяльності – через самоосвітні практики, ціннісну саморефлексію та особистісний вибір професійних орієнтирів. У цьому контексті завдання викладачів полягає в організації умов, за яких студент здатний критично осмислювати власні ціннісні установки, співвідносити їх із професійними вимогами та усвідомлювати напрями подальшого розвитку. Доцільним є використання сучасних форм рефлексивної роботи, орієнтованих на аналіз реального педагогічного досвіду. Йдеться, зокрема, про створення цифрових рефлексивних продуктів (відеорефлексій, подкастів, інтерактивних презентацій), у яких студенти осмислюють власні педагогічні рішення; участь у фасилітованих групових обговореннях кейсів, пов'язаних з морально-етичними та громадянськими аспектами викладання історії. Підсумковий рефлексивний аналіз педагогічної практики може бути зосереджений на осмисленні ситуацій ціннісного вибору: які принципи були актуалізовані в роботі з учнями, з якими суперечностями зіткнувся студент,

які професійні рішення виявилися складними та з яких причин. Такий формат дає змогу майбутньому вчителю історії чітко окреслити власні зони професійного й аксіологічного зростання. Важливим чинником закріплення ціннісних орієнтацій є також освітнє середовище студентської спільноти, у якому педагогічна емпатія, ініціативність, відповідальність і творчий підхід мають реальне визнання. Формування професійних компетентностей є найбільш результативним тоді, коли студенти усвідомлюють значущість власних досягнень і бачать динаміку особистого розвитку [7]. У цьому зв'язку роль кураторів і викладачів полягає у фіксації та підтримці таких проявів професійної активності – зокрема участі студентів у проєктній, волонтерській та краєзнавчо-історичній діяльності, що має виразний виховний потенціал.

Зазначені педагогічні умови та методи утворюють методичну систему аксіологічної підготовки майбутнього вчителя історії. Її реалізація потребує певних змін в організації освітнього процесу. Зокрема, слід забезпечити міждисциплінарну координацію: всі викладачі фахових і психолого-педагогічних дисциплін мають узгоджено працювати над розвитком у студентів цінностей, кожний у своєму розрізі. Керівникам педагогічної практики – тісніше співпрацювати зі школами щодо планування практики з аксіологічним компонентом. Необхідне також навчально-методичне забезпечення: розроблення відповідних навчально-методичних матеріалів, збірників педагогічних ситуацій, кейсів, посібників з виховання на уроках історії. У рекомендаціях турецьких колег є схожа ідея – підготувати «збірник кращих практик» з освіти цінностей в курсі історії та проводити для вчителів спеціальні тренінги [5; 6]. Це вказує, що проблема має універсальний характер, і обмін міжнародним досвідом буде корисним.

Висновки. У дослідженні узагальнено теоретичні та прикладні напрацювання з проблеми аксіологізації професійної підготовки педагогічних кадрів та отримано низку висновків, що мають значення для педагогічної науки і практики. Відповідно до поставлених завдань можна сформулювати такі основні висновки:

Аксіологічний компонент є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя історії. Професійна компетентність педагога-історика включає предметні знання, методичні вміння, а також систему стійких ціннісних орієнтацій, що визначають гуманістичний і громадянський зміст його діяльності. Ціннісний (аксіологічний) складник забезпечує усвідомлення вчителем високої суспільної місії історичної освіти, етичної відповідальності за результати виховання та здатності формувати в учнів світогляд на основі демократичних та моральних принципів. Відтак, рівень аксіологічної компетентності педагога істотно

впливає на його готовність успішно вирішувати виховні завдання в освітньому процесі та формувати в учнів ключові громадянські якості.

Визначено коло ключових цінностей, що утворюють аксіологічну основу професійних компетентностей учителя історії. До них віднесено: (a) морально-етичні цінності (гуманізм, доброзичливість, чесність, справедливість, відповідальність, толерантність та ін.), які визначають етичний образ педагога та стиль його взаємодії з учнями; (b) соціально-громадянські цінності (патріотизм, національна ідентичність, повага до культурного різноманіття, демократія, права людини, соціальна справедливість тощо), що відображають громадянську позицію вчителя і його готовність виховувати активних громадян; (c) професійно-педагогічні цінності (об'єктивність, наукова доброчесність, любов до історичної правди, критичне мислення, прагнення до саморозвитку, творчість у професії), які визначають ставлення вчителя до своєї професійної діяльності. Усі ці групи цінностей тісно пов'язані між собою та у сукупності забезпечують цілісну аксіологічну позицію педагога-історика. Виявлено, що сформованість зазначених цінностей є необхідною передумовою успішного виконання учителем історії своїх освітніх і виховних функцій у сучасній школі. Зокрема, без моральної культури не може бути довірливих відносин з учнями; без громадянських цінностей – неможливо виховати патріотизм у молоді; без професійних цінностей – вчитель не стане мотиватором і взірцем для учнів. Таким чином, базові цінності виступають системоутворюючим ядром професійної компетентності педагога, і їх цілеспрямоване формування має стати одним із пріоритетів освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти.

Обґрунтовано педагогічні умови, методи та підходи, що забезпечують ефективне формування в майбутніх учителів історії аксіологічної компетентності.

До найбільш значущих умов належать:

– впровадження діяльнісно-особистісно орієнтованих форм навчання, які залучають студентів до активної ролі та дозволяють пережити ціннісний зміст (моделювання уроків і виховних ситуацій, рольові ігри, дискусії та рефлексивні вправи);

– інтеграція ціннісного компоненту в зміст усіх фахових і психолого-педагогічних дисциплін (через спецтематику, кейси, акцентування уваги на виховному потенціалі навчального матеріалу);

– посилення виховної складової педагогічної практики шляхом постановки перед студентами спеціальних завдань із формування цінностей в учнів (проведення виховних заходів, класних годин, тематичних уроків тощо) та наступного обговорення цього досвіду;

– розвиток у студентів мотивації до самовиховання і саморозвитку (через рефлексивні методики, заохочення ініціатив, створення атмосфери підтримки педагогічних цінностей у студентському середовищі).

Практичними методами реалізації зазначених умов є, зокрема: інтерактивні тренінги, педагогічні кейси, проєктна діяльність на історико-громадянську тематику, обговорення етичних дилем з історії, ведення рефлексивних щоденників, портфоліо професійного зростання тощо. Продемонстровано, що системне застосування таких методів сприяє значущим змінам у ціннісних орієнтаціях студентів і готує їх до реалізації виховної функції історичної освіти на практиці. Підкреслено, що важливою умовою є також методична підготовка викладацького складу та наставників практики: вони мають володіти сучасними підходами до оцінювання та розвитку компетентностей, у тому числі ціннісних, бути здатними виступати фасилітаторами у процесі становлення особистості молодого педагога.

Література

1. Біляковська, О. О. (2019). Професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польща: аксіологічний підхід. Витоки педагогічної майстерності, 23, 9–13. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183164

2. Черевичний, Г. С. (2024). Аксіологічний контекст професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах Республіки Польща. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 3(110), 203–212. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-203-212

3. Черевичний, Г. С. (2023). Актуалізація проблеми професійної підготовки майбутніх учителів історії в університетах України і Республіки Польща на сучасному етапі. Імідж сучасного педагога, 6(207), 35–39. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-35-39

4. Яновська, Л. Г., Яновський, А. О. (2021). Підготовка майбутніх учителів історії до формування в учнів аксіологічної компетентності. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 1(37, Ч. 1), 254–259. https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-39

5. Okumuş, O. (2021). History courses and values education: History teachers' evaluation of history education processes in Turkey in terms of values education. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16(1), 172-193. https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.10

6. Gökçe, A. T. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. SAGE Open, 11(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/21582440211014485

7. Коняхін, Ю. О. (2024). Ціннісна детермінація формування професійних компетентностей майбутніх учителів історії. Педевтологія, 2(1), 77–87. https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-77-87

8. Центр громадянської освіти «Альменда». (2025). Аналітичний звіт за результатами моніторингового дослідження підготовки майбутніх учителів у період воєнного часу та відновлення освітнього процесу після деокупації. Київ. https://almenda.org

9. Jablonský, T., Emmerová, I., Balážová, M. (2025). Values and value orientations in the teaching profession and teacher education. TEM Journal, 14(4), 3815–3822. https://doi.org/10.18421/TEM144-84

10. Teachers have their say: motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship. (2021). Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/YXRW9784

11. Рада Європи. (2018). Рамка компетентностей для культури демократії. Том 1. Контекст, концепції та модель. Страсбург. https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746

References

1. Biliakovska, O. O. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv u Respublitsi Polshcha: aksiolohichnyi pidkhid [Professional training of future teachers in the Republic of Poland: axiological approach]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical mastery, 23, 9–13. doi: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183164 [in Ukrainian].

2. Cherevychnyi, H. S. (2024). Aksiolohichnyi kontekst profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv istorii v universytetakh Respubliky Polshcha [Axiological context of professional training of future history teachers in universities of the Republic of Poland]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 3(110), 203–212. doi: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-203-212 [in Ukrainian].

3. Cherevychnyi, H. S. (2023). Aktualizatsiia problemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv istorii v universytetakh Ukrainy i Respubliky Polshcha na suchasnomu etapi [Actualization of the problem of professional training of future history teachers in universities of Ukraine and the Republic of Poland at the present stage]. Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the modern educator, 6(207), 35–39. doi: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-6(207)-35-39 [in Ukrainian].

4. Yanovska, L. H., & Yanovskyi, A. O. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv istorii do formuvannia v uchniv aksiolohichnoi kompetentnosti [Training future history teachers to form axiological competence in students]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences, 1(37, Pt. 1), 254–259. doi: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-1-1-39 [in Ukrainian].

5. Okumuş, O. (2021). History courses and values education: History teachers' evaluation of history education processes in Turkey in terms of values education. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16(1), 172–193. doi: https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.10 [in English].

6. Gökçe, A. T. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. SAGE Open, 11(2),1-14. doi: https://doi.org/10.1177/21582440211014485 [in Eng].

7. Koniakhin, Yu. O. (2024). Tsinnisna determinatsiia formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv istorii [Value determination of the formation of professional competencies of future history teachers]. Pedevtoholohiia – Pedevtology, 2(1), 77–87. doi: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(1)-77-87 [in Ukrainian].

8. Tsentr hromadianskoi osvity "Almenda". (2025). Analitychnyi zvit za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia pidhotovky maibutnikh uchyteliv u period voiennoho chasu ta vidnovlennia osvitnoho protsesu pislia deokupatsii [Analytical report on monitoring research of training future teachers during wartime and restoration of the educational process after de-occupation]. Kyiv. Retrieved from https://almenda.org [in Ukrainian].

9. Jablonský, T., Emmerová, I., & Balážová, M. (2025). Values and value orientations in the teaching profession and teacher education. TEM Journal, 14(4), 3815–3822. doi: https://doi.org/10.18421/TEM144-84 [in English].

10. UNESCO. (2021). Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship. Paris: UNESCO. doi: https://doi.org/10.54675/YXRW9784 [in English].

11. Council of Europe. (2018). Ramka kompetentnostei dlia kultury demokratii. Tom 1. Kontekst, kontseptsii ta model [Reference framework of competences for democratic culture. Vol. 1. Context, concepts and model]. Strasbourg. Retrieved from https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.41

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2439-2448

Пантюк Тетяна Ігорівна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0003-0672-9663

Ревть Алла Борисівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-8006-6186

Ульмер Олександра Богданівна асистент вчителя ліцею №4 імені Лесі Українки, м. Дрогобич, https://orcid.org/0009-0002-1850-877X

Стащак Олександра Василівна аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0009-0003-9434-9173

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ООП

(практичний досвід роботи з дітьми з РАС)

Анотація. Інклюзивна освіта сьогодні стає не лише вимогою законодавства, а й показником зрілості суспільства. Педагоги, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, щодня шукають способи допомогти кожній дитині розкривати свій потенціал.

Інклюзивна освіта передбачає організацію спільного навчання та виховання здорових учнів та учнів з особливими освітніми потребами. Головною метою такої освіти є створення умов для безпечного, комфортного, оптимального, всебічного інтелектуального, емоційного та соціального розвитку цих учнів. Кожна дитина стала для педагога окремою педагогічною історією, що навчила гнучкості, терпінню та творчому підходу.

Основний і найважливіший аспект роботи з дитиною, яка має особливі освітні потребами — це надійний, якомога ранній діагноз проблеми. Усі форми індивідуалізації, що стосуються дітей з особливими потребами, включаючи дітей із особливими труднощами у навчанні, мають базуватися

на визнанні та використанні потенціалу дитини для подолання проблем, що детермінуються вадою здоров'я.

На сучасному етапі розвитку суспільства серед першочергових завдань у сфері реалізації права на освіту розглядається питання про створення спеціальних умов для розвитку та соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків. Інклюзивна освіта як система, що передбачає включення в загальний освітній процес всіх без винятку дітей, неминуче охопить і учнів, які мають проблеми психічного розвитку. Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної українсь-кої освіти – організації навчання дітей з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзії. Обґрунтовується необхідність включення дітей з аутизмом в освітній простір, розглядаються як фактори, що ускладнюють цей процес, так і фактори, що сприяють успішному вирішенню даної проблеми.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з розладами аутистичного спектру, навчання, виховання.

Pantiuk Tetiana Ihorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0003-0672-9663

Revt Alla Borysivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-8006-6186

Ulmer Oleksandra Bogdanivna assistant teacher at Lyceum No. 4 named after Lesya Ukrainka, Drohobych, https://orcid.org/0009-0002-1850-877X

Stashchak Oleksandra Vasylivna PhD student of specialty 011 Education, Pedagogical Sciences, Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0009-0003-9434-9173

FEATURES OF THE DEVELOPMENT, EDUCATION, AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH SEN

(practical experience working with children with ASD)

Abstract. Inclusive education today is not only a legal requirement, but also an indicator of a mature society. Teachers who work with children with

special educational needs are constantly looking for ways to help each child reach their potential.

Inclusive education involves organizing joint learning and education for healthy students and students with special educational needs. The main goal of such education is to create conditions for the safe, comfortable, optimal, comprehensive intellectual, emotional, and social development of these students. Each child became a separate pedagogical story for the teacher, teaching them flexibility, patience, and a creative approach.

The main and most important aspect of working with a child with special educational needs is a reliable, early diagnosis of the problem. All forms of individualization relating to children with special needs, including children with special learning difficulties, should be based on recognizing and utilizing the child's potential to overcome problems caused by health impairments.

At the present stage of society's development, one of the priority tasks in the field of realizing the right to education is the creation of special conditions for the development and social adaptation of students with special educational needs and their peers. Inclusive education, as a system that provides for the inclusion of all children without exception in the general educational process, will inevitably cover students with mental development problems.

The article is devoted to one of the pressing issues in modern Ukrainian education — the organization of education for children with autism spectrum disorders in an inclusive environment. It substantiates the need to include children with autism in the educational space and considers both the factors that complicate this process and those that contribute to the successful resolution of this issue.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, children with autism spectrum disorders, learning, upbringing.

Постановка проблеми. Особлива увага в нашій країні приділяється вирішенню проблеми інтеграції дітей, які мають аутистичні розлади. При розладах аутистичного спектру відзначаються порушення соціальної взаємодії, комунікації та поведінки, що зумовлюють труднощі соціалізації дітей. У них порушується процес засвоєння соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин. Діти з аутистичними розладами не засвоюють основні правила і патерни соціальної поведінки, з трудом набувають необхідних для життя соціальних та комунікативних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікаці свідчить, що проблема організації та функціонування інклюзивного освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із РАС, на сьогодні посідає важливе місце у сучасній науці та охоплює як вітчизняні, так і зарубіжні джерела. Зокрема, Л. Дрозд, Н. Ничта наповнюють цей напрямок роботи

практичними методиками щодо ефективного навчання та соціалізації дітей з РАС. Важливу теоретичну основу для організації інклюзивного середовища складають наукові доробки Борисюк С. О., Колошиної А. О., які наголошують на важливості безперервної підтримки протягом усього життєвого циклу особи з ООП. Практичний аспект поетапного впровадження інклюзії в освітній процес представлено в праці Галаманжук Л., Чопік О. Ці напрацювання мають особливу цінність, однак вони здебільшого орієнтовані на стабільні умови функціонування освіти. А. Руденок та Г. Рудик приділяють увагу сімейному виміру інклюзивної освіти.

Мета статті – аналіз освітнього поля української освіти щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та практичного досвіду роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психіка дітей з аутистичними розладами відрізняється вразливістю, виснажливістю і пересиченням: в одних випадках діти не можуть навіть ненадовго зосередитися на чомусь, їх дії нецілеспрямовані і непослідовні; інші діти годинами повторюють одні й ті ж примітивні маніпуляції, і спроби їх відволікти, переключити на щось інше, змінити характер активності або ігноруються, або провокують посилення стереотипів, можливо навіть висловлення протесту у формі агресії. Вони не витримують навіть невеликого напруження, швидко виснажуються. Для них характерні слабкість спонукання, відсутність інтересу до будь-якої діяльності. Часто вони розгальмовані, нецілеспрямовані, що вкрай ускладнює роботу з ними, перешкоджає їх соціальній адаптації.

Така дитина контактує з оточенням, але не так, як інші, а за своїми правилами. Ці контакти завжди стереотипні, тому що вже відпрацьовані способи взаємодії не вимагають від перенасиченої і виснаженої психіки аутичної дитини таких серйозних зусиль, витрат, як щось нове, незвичне, незвідане. Будь-які зміни в оточенні викликають у неї опір, тривогу, занепокоєння, страх, агресію. Часто у зв'язку з такою своєрідністю поведінки можливість навчання і перебування дитини з аутизмом у колективі однолітків ставиться під сумнів.

Практиковане в даний час індивідуальне навчання не відповідає потребам таких дітей, оскільки на ділі найчастіше здійснюється самими близькими дитини, а вчитель лише екзаменує досягнення всієї родини. Більш того, дефіцит соціальних вражень, обмеження контактів сприяє вторинній аутизації. Навіть якщо дитина буде добре вчитися, вона навряд чи зможе коли-небудь застосувати засвоєні знання та вміння в житті. Неможливо навчити соціальних навичок в ізоляції, вдома. Дитина, яка спочатку має труднощі в засвоєнні навичок комунікації, ще й позбавляється можливості розвивати їх.

Разом з тим, існує закордонний і вітчизняний досвід створення адекватних умов для навчання і виховання, в яких аутична дитина може досягти значних успіхів у розвитку, соціально-трудовій адаптації та інтеграції в суспільстві.

Школа для такої дитини – це не тільки навчання, але й можливість, в деяких випадках єдина, навчитися бути разом з іншими людьми. Якщо вона її втратить, це для неї серйозна втрата [4, с. 20]. Аутична дитина дуже хоче бути разом з іншими, для неї важливо відчувати себе учнем, втрата можливості «ходити до школи» сприймається нею як особиста катастрофа.

Відомо, що освоєння навичок соціального життя відбувається найбільш успішно, якщо вони виробляються при адекватній спеціальній підтримці в ситуації природного, нормального життя. У зв'язку з цим одним з основних завдань корекційної роботи при аутизмі є допомога в організації соціально адекватних форм поведінки, контактів з однолітками, в поступовому і послідовному освоєнні більш складного і динамічного освітнього середовища [2, с. 13].

Особливі освітні потреби дітей з аутизмом включають загальні, властиві всім дітям з ООП, та специфічні:

– період індивідуалізованої «підготовки» до шкільного навчання;

– наявність хоча б мінімального досвіду фронтального навчання;

– індивідуально-дозоване введення в ситуацію навчання в групі дітей;

– супровід тьютора при наявності поведінкових порушень;

– спеціальна робота педагога по встановленню і розвитку емоційного контакту з дитиною, що дозволяє надати їй допомогу в осмисленні того, що відбувається;

– створення умов навчання, що забезпечують сенсорний і емоційний комфорт дитини;

– дозування введення в її життя новизни та труднощів;

– дозування навчального навантаження з урахуванням темпу і працездатності;

– особливо чітка і впорядкована тимчасово-просторова структура освітнього середовища, що підтримує навчальну діяльність дитини;

– спеціальне відпрацювання форм адекватної навчальної поведінки дитини, навичок комунікації та взаємодії з вчителем.

організація навчання з урахуванням специфіки освоєння навичок і засвоєння інформації при аутистичних розладах;

– постійна допомога дитині на уроці в осмисленні засвоюваних знань і умінь, що не допускає їх механічного використання для аутостимуляції;

– проведення індивідуальних та групових занять з психологом, а за необхідності з дефектологом та логопедом;

– організація занять, що сприяють формуванню уявлень про навколишнє середовище, відпрацювання засобів комунікації, соціально-побутових навичок;

– індивідуалізація програми навчання, в тому числі для використання в соціальному розвитку дитини існуючих у неї виборчих здібностей;

– індивідуалізована оцінка досягнень дитини з урахуванням її особливостей;

– психологічний супровід, що оптимізує взаємодію дитини з педагогами та однокласниками;

– психологічний супровід, що налагоджує взаємодію сім'ї та навчального закладу.

Розуміння цих особливих освітніх потреб дітей з аутистичними розладами вимагає створення спеціальних умов, необхідних для успішного включення та соціальної адаптації такої дитини в середовищі звичайних однолітків. Найбільш перспективною формою шкільного навчання аутичної дитини видається поступова, індивідуально дозована і спеціально підтримувана інтеграція в групу або клас дітей з відсутністю або меншою вираженістю проблем комунікації, можливості яких на даному етапі оцінюються як порівнянні з її власною здатністю до навчання.

Діяльність фахівців супроводу (психолога, тьютора, соціального педагога) на початкових етапах повинна бути спрямована на допомогу в просторовій і часовій організації життя дитини в школі. Така робота сприятиме створенню певного, спочатку досить жорсткого стереотипу шкільного життя і власної поведінки [7, с. 21].

Щоб визнати сильні та обмежені сторони дитини, необхідно передовсім зібрати надійні знання про неї, опираючись на різні джерела, серед них:

- інформація та рекомендації, що містяться у висновку/рішенні медико-психолого-педагогічної експертизи;
- інформація, яку надають батьки: вони мають найповніші знання про розвиток дитини, її поведінку, проблеми та успіхи;
- корисною може бути інформація від фахівців: психолога, педагога, зокрема спеціального педагога, логопеда, лікаря (педіатра чи іншого спеціаліста), фізіотерапевта тощо;
- публікації та спеціальне навчання педагогів і всіх, хто має безпосередній контакт з дитиною.

Ще одним важливим аспектом організації інклюзивної освіти є створення належних освітніх умов. Вчитель повинен адаптувати методи та форми роботи з дитиною відповідно до її здібностей, зумовлених дисфункціями чи соціальною ситуацією. Це пов'язано, наприклад, із:

•способом та механізмами адаптації до освітнього середовища:
•особливостями спілкування та соціалізації дитини;
•можливостями робочого навчального процесу;
• вибору форм та методів навчальної діяльності;
•зменшення кількості завдань, збільшення кількості вправ і повторень матеріалу;
•використання методу інсайту, що дозволяє реалізувати мульти-сенсорне пізнання;
•коригування кількості стимулів навчання і максимальне залучення аналізаторів;
•використання додаткових навчальних та технічних засобів;
•широке використання наочності для самостійної роботи;
дотримання правил спільного життя та діяльності, розуміння і дотримання чітких меж та забезпечення їхнього дотримання усіма учасниками освітнього процесу [5, с. 47].

Проблеми, що виникають через особливі інтелектуальні та емоційні здібності дитини слід поважати, а також застосовувати принципи педагогічної роботи, такі як: спостереження, індивідуалізація, уникнення стереотипів, побудова доброзичливих стосунків з учнями для досягнення успіху.

Діти з аутизмом мають індивідуальний спосіб сприйняття світу та психолого-педагогічні особливості. Серед поширених особливостей:
• труднощі встановлення соціальних контактів;
• порушення комунікації;
• сенсорні чутливості;
• стереотипна поведінка;
• нерівномірний когнітивний розвиток.

Діти з аутизмом мають індивідуальний спосіб сприйняття світу. Серед поширених особливостей:
• труднощі встановлення соціальних контактів
• порушення комунікації
• сенсорні чутливості
• стереотипна поведінка
• нерівномірний когнітивний розвиток

Ці особливості вимагають продуманої системи підтримки як у навчанні, так і у вихованні.

Диференціація педагогічної взаємодії залежно від рівня підтримки:

2 рівень підтримки

Дитина має часткові навички комунікації, приймає правила, але потребує допомоги для адаптації.

Ефективні стратегії:
• візуальні підказки
• структуровані інструкції
• формування навичок групової взаємодії
• розвиток емоційного інтелекту

3 рівень підтримки

Постійні нагадування, супровід, моделювання поведінки.

Основний фокус:
• PECS, картки
• сенсорна інтеграція
• формування самообслуговування
• підкріплення успіхів

4 рівень підтримки

Значний супровід, труднощі мовлення, порушення поведінки.

Провідні напрямки:
• безпечне середовище
• розвиток альтернативної комунікації
• робота мікрокроками
• тісна співпраця з батьками

Методи і стратегії корекційно-розвиткової роботи:

• TEACCH-підхід
• ABA-елементи
• сенсорна інтеграція
• ігротерапія
• мультимодальне навчання

Одна з головних дидактичних умов у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – взаємодія системи «учень-вчитель-батьки». Інклюзивна освіта має значні і вагомі переваги для здорової дитини. Сутність її полягає у тому, що безпосередній контакт з людьми з інвалідністю, хворими, або людьми з порушеннями розвитку в різних ситуаціях, не лише в школі:

• вчить терпінню та толерантності,
• вимагає щирості та взаємодопомоги,
• формує почуття відповідальності та соціальну чутливість,
• розвиває почуття розуміння та прийняття відмінностей між людьми;
• дозволяє оцінити власні сильні сторони, наприклад, бути здоровим, фізично та інтелектуально розвиненим.

Можемо виокремити принципи роботи з батьками:

• Прозорість цілей. Батьки мають розуміти, чому й навіщо дитина виконує певні завдання;

• Спільне прийняття рішень щодо навчання й корекції;

• Регулярний обмін інформацією маленькими порціями, без заляку-вання діагнозом;

• Повага до емоцій батьків і їхнього темпу прийняття діагнозу;

• Нуль осуду. Ніхто не винен у тому, що дитина має особливі потреби.

Формами ефективної співпраці з батьками дітей з ООП є:

• індивідуальні консультації «коротко й по суті»;

• домашні рекомендації у вигляді чек-листів, а не довгих лекцій;

• відеоприклади вправ для повторення вдома;

• залучення до свят, проєктів, простих ритуалів у групі;

• батьківські клуби взаємопідтримки.

Зміни передбачають більш вільні, менш стереотипні форми контактів, а це аутичній дитині найважче. Тому зміна для неї повинна бути теж серйозно продумана і організована. Спочатку з нею обов'язково повинна перебувати якась близька людина, так дитина буде почувати себе більш захищеною в непередбачуваній ситуації, і вона обов'язково повинна бути зайнята якимось звичним для неї і адекватним її віку заняттям. Коли батьки бачать конкретний результат, вони стають активними співавторами успіху.

Висновки. Важливими в інклюзії є здоровий характер дитини, соціальна зрілість, емпатія та відкритість до інших однолітків, які просто необхідні для того, щоб бути частиною цілісного колективу. Діти з ООП потребують не жалю, а професійної, чітко організованої педагогічної підтримки. Кожна маленька перемога — це великий крок у майбутнє. Працюючи з дітьми з ООП, педагог відкриває для себе важливу істину: кожна дитина говорить зі світом по-своєму. Завдання педагогів — не підлаштовувати дітей під очікування суспільства, а створити умови, де вони зможуть знайти свій голос, здобути незалежність, проявити свої таланти. Діти з ООП роблять наше суспільство більш людяним і гуманним. Їхній шлях складніший, проте і перемоги сяють яскравіше.

Література:

1. Борисюк С. О., Колошина А. О. Особливості організації навчання дітей з ООП в інклюзивному освітньому просторі. Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути. Матеріали IX міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Київ, 16 жовтня 2020 р.). К., 2020. С. 333–339.

2. Волошин О. Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії: рівний доступ до освіти. *Дефектолог*. 2013. № 12. С. 11–14.

3. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

4. Галаманжук Л., Чопік О. Особливості індивідуального підходу до учнів з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивної освіти**.** Вісник Кам'янець-

Подільського національного університету. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 18. 2020. С. 17-24.

5. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

6. Рибченко Л. К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) /* за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С. 261–270.

7. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

References:

1. Borysiuk S. O., Koloshyna A. O. (2020), Osoblyvosti orhanizatsii navchannia ditei z OOP v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori [Peculiarities of organizing education for children with special educational needs in an inclusive educational space]. Suchasni vyklyky i aktualni problemy nauky, osvity ta vyrobnytstva: mizhhaluzevi dysputy. Materialy IX mizhnar. nauk.-prakt. internet-konferentsii (m. Kyiv, 16 zhovtnia 2020 r.). K. 333–339. [in Ukraine].

2. Voloshyn, O. (2013), "Psykhologo-pedagogichnij suprovid ditej iz rozladamy spektra autyzmu v umovakh inklyuzii: rivnyj dostup do osvity" [Psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders in the context of inclusion: equal access to education]. *Defektolog*, 12, 11–14. [in Ukraine].

3. Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnomu prostori [Children with special educational needs in the general education space]/ navchalno-metodychnyi posibnyk /avt.: N. Yarmola, L. Koval-Bardash, N. Kompanets, N. Kvitka, A. Lapin. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, 2020. [in Ukraine].

4. Halamanzhuk L., Chopik O., (2020), Osoblyvosti indyvidualnoho pidkhodu do uchniv z rozladamy spektru autyzmu v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Peculiarities of an individual approach to students with autism spectrum disorders in inclusive education]. Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu. Fizychne vykhovannia, sport i zdorovia liudyny. Vypusk 18. 2020. 17-24. [in Ukraine].

5. Myronova, S.P. (2016), *Pedagogika inklyuzivnoi osvity : navchal'no-metodychnij posibnyk* [Pedagogy of inclusive education: a textbook].: Kamenets-Podolsky, National University named after Ivan Ogienko Kamenets-Podolsky. 164. [in Ukraine].

6. Rybchenko, L. K. (2015), "Inklyuzyvne navchannya ditej z autyzmom v zagal'noosvitnij systemi navchannya" [Inclusive education of children with autism in the general education system]. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. Issue V. In 2 volumes, volume 1, 261–270. [in Ukraine].

7. Skrypnyk, T. V. (2015), *Tekhnologii psykhologo-pedagogichnogo suprovodu ditej z autyzmom v osvitn'omu prostori* [Technologies of psychological and pedagogical support of children with autism in the educational space]. Pleiades Publishing House LLC, Kyiv. [in Ukraine].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.018.43:004.8:811

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2449-2460

Парфьонова Оксана Вадимівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківського національного університету радіоелектроніки, м. Харків, https://orcid.org/0000–0001–8297–6581

Яременко Наталія Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної мовної підготовки Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000–0002–5894–0295

Мельник Світлана Семенівна старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки**,** м. Харків, https://orcid.org/0000–0002–7565–3095

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз педагогічних передумов використання штучного інтелекту у викладанні іноземних мов у контексті цифрової трансформації сучасної освіти. На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел виокремлено ключові психолого-педагогічні, методичні та організаційно-дидактичні передумови, що визначають ефективність і педагогічну доцільність інтеграції інтелектуальних цифрових технологій в освітній процес. Обґрунтовано, що психологічна готовність учасників освітнього процесу до взаємодії з інтелектуальними системами, сформованість критичного мислення, дотримання принципів академічної доброчесності та забезпечення психологічної безпеки є необхідними умовами результативного застосування штучного інтелекту в навчанні іноземних мов. Акцентовано увагу на збереженні гуманістичної спрямованості освіти та визначальній ролі педагога в організації навчальної діяльності в умовах цифровізації. Установлено, що ШІ має дидактичний потенціал у формуванні мовленнєвих умінь, граматичної компетентності, лексичних навичок та аудіювання, а також у реалізації персоналізованого й адаптивного навчання. Проаналізовано педагогічно виправдані форми використання штучного інтелекту, зокрема симуляційні діалоги, автоматизоване оцінювання, адаптивні тестові

системи та інструменти обробки природної мови. Окрему увагу приділено соціальним та етичним аспектам упровадження штучного інтелекту, зокрема питанням інклюзивності, рівного доступу до освіти та недопущення поглиблення освітньої нерівності. Зроблено висновок, що штучний інтелект доцільно розглядати як інструмент підтримки й посилення педагогічної взаємодії, який сприяє підвищенню якості іншомовної підготовки та не нівелює гуманістичну сутність освітнього процесу.

Ключові слова: штучний інтелект, викладання іноземних мов, педагогічні передумови, цифрові освітні технології, гуманістична спрямованість освіти

Parfonova Oksana PhD in Pedagogy, Association Professor, Association Professor of the Department of Foreign Languages in Kharkiv National University of Radioelectronics, Kharkiv, https://orcid.org/0000–0001–8297–6581

Yaremenko Nataliia PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Language Training Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000–0002–5894–0295

Melnyk Svitlana senior Lecturer, Foreign Languages Department of Kharkiv National University of Radioelectronics, Kharkiv, https://orcid.org/0000–0002–7565–3095

PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLEGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the pedagogical prerequisites for the use of artificial intelligence in foreign language teaching within the context of the digital transformation of modern education. Based on the synthesis of domestic and international scientific sources, the study identifies key psychological-pedagogical, methodological, and organizational-didactic factors that determine the effectiveness and pedagogical appropriateness of integrating intelligent digital technologies into the educational process. It is substantiated that the psychological readiness of participants in the educational process to interact with intelligent systems, the development of critical thinking, adherence to the principles of academic integrity, and the provision of psychological safety constitute essential conditions for the effective application of artificial intelligence in foreign language learning. Particular emphasis is placed on preserving

the humanistic orientation of education and on the decisive role of the teacher in organizing learning activities in the context of digitalization. The didactic potential of artificial intelligence is revealed in relation to the development of speaking skills, grammatical competence, lexical skills, and listening comprehension, as well as in the implementation of personalized and adaptive learning. Pedagogically justified forms of artificial intelligence use are analyzed, including simulation-based dialogues, automated assessment, adaptive testing systems, and natural language processing tools. Special attention is given to the social and ethical aspects of artificial intelligence implementation, particularly issues of inclusivity, equal access to education, and the prevention of deepening educational inequality. The article concludes that artificial intelligence should be regarded as a tool for supporting and enhancing pedagogical interaction, contributing to the improvement of foreign language education quality while preserving the humanistic essence of the educational process.

Keywords: artificial intelligence, foreign language teaching, pedagogical prerequisites, digital educational technologies, humanistic orientation of education

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі штучний інтелект набуває дедалі більшої значущості, зокрема як чинник трансформації педагогічних підходів. Стрімкий розвиток цифрових інновацій зумовлює переосмислення традиційних моделей навчання, надаючи викладачам нові можливості для вдосконалення освітнього процесу. У контексті викладання англійської мови інструменти штучного інтелекту використовуються для організації інтерактивної навчальної діяльності, підвищення якості засвоєння матеріалу та активізації внутрішньої мотивації здобувачів освіти. Такі технології впливають на формування мовних умінь, змінюють способи подання навчального контенту та забезпечують більшу адаптивність і ефективність навчання. Водночас застосування ШІ сприяє підвищенню рівня навчальної залученості, формуванню позитивного емоційного фону та зниженню психологічної напруги під час мовленнєвої діяльності.

Використання інтелектуальних цифрових систем у мовній освіті створює умови для розвитку самостійного навчання, оскільки здобувачі освіти можуть працювати з ними автономно, без просторових і часових обмежень. Подібні інструменти забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, адаптуючи навчальні завдання до рівня підготовленості, темпу опанування матеріалу та індивідуальних когнітивних стилів навчання. Інтеграція штучного інтелекту відкриває нові напрями розвитку методики викладання іноземних мов, зокрема через застосування адаптивних

навчальних платформ, технологій аналізу природної мови та методів машинного навчання. Суттєвою перевагою використання ШІ є оптимізація освітньої діяльності людини, що дозволяє підвищити продуктивність виконання навчальних і професійних завдань. Викладачі можуть залучати штучний інтелект для розроблення дидактичних матеріалів, конструювання тестових завдань та забезпечення оперативного зворотного зв'язку. Таким чином, ШІ постає не лише технологічним ресурсом, а й засобом ефективної партнерської взаємодії між викладачами та здобувачами освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Андрощук А. та Малюга О. [1] аналізують стан і тенденції використання штучного інтелекту у вищій освіті, підкреслюючи його потенціал для персоналізації навчання та розвитку освітньої аналітики, а також окреслюють ризики для якості та академічної доброчесності. У дослідженні Гунази Л. [2] увага зосереджена на трансформації ролі викладача в умовах інтеграції ШІ, підвищенні якості навчання та розширенні можливостей для учнів, що створює нові педагогічні передумови для ефективного використання технологій. Нагрибельна І. [3] розглядає концепцію цифрових партнерів у навчанні, акцентуючи на ролі ШІ у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, що безпосередньо стосується викладання іноземних мов. Паламар С. та Науменко М. [4] досліджують використання штучного інтелекту в освіті крізь призму академічної чесності, пропонуючи підходи до його інтеграції без порушення етичних принципів. Радкевич В., Пригодій М., Лупаренко Л., Ковальчук В. та Козяр М. [5] у своїй аналітичній доповіді систематизують процес цифрової трансформації освіти, окреслюючи місце ШІ в сучасному освітньому просторі та визначаючи ключові виклики його впровадження. Черненко А. [6] звертає увагу на інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики в умовах дистанційної освіти, де сучасні цифрові інструменти, включно з ШІ, відіграють важливу роль у формуванні мовних навичок. Aliakbari M., Barzan P., Allahveysi S. P. та Bakhtiarvand M. [7] досліджують вплив чатботів, що працюють на основі ШІ, на розвиток розмовної англійської, доводячи їх ефективність у підвищенні рівня мовленнєвої компетентності. Celik I., Dinar M., Muukkunen H. та Jarleva S. [8] здійснили систематичний огляд досліджень, присвячених використанню ШІ в освіті, виокремивши як перспективи, так і виклики для викладачів, що важливо для розуміння педагогічних умов інтеграції технологій.

Holovatska N. [9] аналізує вплив змішаного навчання на процес вивчення англійської мови як іноземної, показуючи, що інтеграція цифрових інструментів, включно з ШІ, може значно підвищити ефективність навчання. Ng D. T., Leung J. K., Su J., Ng R. C. та Chu S. K. [10] досліджують цифрові компетентності викладачів у сфері ШІ та їх зв'язок із навичками

XXI століття, що є критично важливим для успішного використання технологій у післяпандемічному освітньому середовищі.

Попри значний обсяг досліджень, присвячених використанню штучного інтелекту в освіті, залишається низка невирішених аспектів, які безпосередньо стосуються педагогічних передумов його інтеграції у викладання іноземних мов

Мета статті – теоретичне обґрунтування та систематизація педагогічних передумов використання штучного інтелекту у викладанні іноземних мов з метою забезпечення ефективності, гуманістичної спрямованості та педагогічної доцільності інтеграції інтелектуальних цифрових технологій у сучасний освітній процес.

Для цього вважаємо за необхідне розв'язати **наступні завдання**:

- виділити основні педагогічні передумови інтеграції ШІ в освітній процес;
- проаналізувати кожну з цих педагогічних передумов.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція штучного інтелекту в освітню сферу зумовлює необхідність переосмислення методологічних основ побудови навчального процесу. Сучасна освітня система поступово відходить від моделі, орієнтованої на викладача та спрямовується до студентоцентричного підходу, який передбачає активне залучення інтерактивних і комунікативних складників навчання. Такий підхід вимагає синтезу інноваційних педагогічних стратегій із цифровими технологіями, що уможливлює формування гнучких освітніх моделей, у межах яких штучний інтелект функціонує як засіб підтримки, розвитку й індивідуалізації навчальної діяльності. У результаті аналізу та узагальнення наукових джерел було виокремлено ключові передумови результативного впровадження штучного інтелекту в освітній процес, серед яких визначаються:

- психолого-педагогічна;
- методична;
- організаційно-дидактична.

Так, *психолого-педагогічна передумова* забезпечує не лише технологічну ефективність, а й збереження гуманістичної спрямованості освітніх інновацій. Визначальною складовою в цьому контексті є психологічна готовність усіх учасників освітнього процесу – як здобувачів освіти, так і педагогічних працівників – до взаємодії з інтелектуальними цифровими системами. Така готовність охоплює не тільки елементарні навички цифрової грамотності, але й здатність до адаптації, відкритість до нововведень та сформоване критичне мислення. Як засвідчують наукові дослідження у сфері академічної доброчесності, позитивне сприйняття інструментів ШІ пов'язане зі зростанням навчальної мотивації, розвитком автономності та

підвищенням академічної результативності студентів. Водночас завищена автоматизація освітньої діяльності може спричиняти зниження рівня рефлексивності, що зумовлює потребу в цілеспрямованому педагогічному супроводі й контролі [4]. Педагогічне осмислення ролі штучного інтелекту в освітньому процесі доцільно вибудовувати на засадах конструктивістської парадигми, у межах якої студент розглядається як активний суб'єкт навчання, а технології виконують функцію персоналізації, діагностики та розвитку навчальної діяльності. ШІ не повинен витісняти викладача, а має доповнювати його професійну діяльність, розширюючи можливості для індивідуалізації навчання. Як підкреслюється в етичних рекомендаціях Європейської комісії, емоційний вимір освіти, міжособистісна взаємодія та підтримка не можуть бути повністю відтворені алгоритмічними системами. Отже, роль педагога залишається визначальною у формуванні гуманістично орієнтованого освітнього середовища [11].

Не менш значущим компонентом є забезпечення психологічної безпеки здобувачів освіти в умовах використання інтелектуальних технологій. Інтелектуальні адаптивні системи здатні модифікувати навчальний контент з урахуванням індивідуальних характеристик студентів, темпу навчальної діяльності, рівня тривожності, мотиваційних особливостей і провідних когнітивних стилів. Психологічний комфорт та формування позитивного навчального клімату виступають необхідними умовами гармонійного розвитку особистості в умовах цифрової трансформації освіти. Таким чином, штучний інтелект доцільно розглядати як інструмент підтримки людської комунікації, що не нівелює, а зберігає гуманістичну сутність освітнього середовища [5].

Важливим аспектом є також урахування соціального виміру впровадження ШІ в освітній простір. Цифрові освітні технології повинні бути інклюзивними, забезпечуючи доступність навчання для осіб з різними освітніми потребами. Інтелектуальні системи здатні адаптувати навчальний контент для студентів із порушеннями зору, слуху чи моторних функцій, гарантуючи рівні можливості доступу до знань. Однак реалізація цього потенціалу потребує не лише технічних рішень, а й високого рівня педагогічної чутливості. Як наголошує UNESCO, штучний інтелект має сприяти соціальній справедливості, а не поглиблювати освітню нерівність [12].

Окрему групу психолого-педагогічних чинників становлять етичні аспекти використання ШІ в освіті. Викладачі мають цілеспрямовано формувати в здобувачів освіти критичне осмислення до результатів, генерованих інтелектуальними цифровими системами, а також розвивати уміння етично поєднувати технологічні засоби і академічну доброчесність. Це набуває особливої актуальності в умовах поширення генеративних моде-

лей, які можуть використовуватися як з навчальною метою, так і для порушення норм академічної етики. Відповідно, психолого-педагогічна підготовка педагогів повинна охоплювати знання про принципи функціонування ШІ, його можливості, обмеження та методи педагогічної інтеграції.

Професійна готовність педагогів до роботи з інтелектуальними системами є критично важливою умовою ефективного впровадження ШІ. Викладачі мають виступати не лише користувачами, а й критичними аналітиками цифрових технологій. Це передбачає розуміння алгоритмічних механізмів, володіння знаннями з аналізу освітніх даних, а також навички роботи з адаптивними навчальними платформами. Сучасна система педагогічної освіти повинна включати компоненти цифрової етики, управління освітніми даними та критичного аналізу технологічних рішень. За відсутності такої підготовки штучний інтелект може перетворитися з ресурсу розвитку, на джерело педагогічних ризиків [1].

Особливої уваги потребує розвиток емоційного інтелекту в умовах цифрової освіти. Взаємодія з інтелектуальними системами не повинна призводити до зниження рівня емпатії та комунікативних умінь. Психолого-педагогічна модель має забезпечувати баланс між технологічною ефективністю та емоційною насиченістю навчального процесу. Це набуває особливої значущості в умовах дистанційного навчання, де ризик емоційної ізоляції студентів істотно зростає.

Отже, психолого-педагогічні передумови впровадження штучного інтелекту в освіті охоплюють комплекс взаємопов'язаних факторів – від особистісної готовності до нововведень, етичної свідомості, психоемоційної безпеки, а також до професійної кваліфікації педагогів.

Вони створюють підґрунтя для формування освітнього середовища, у якому технології слугують розвитку особистості, а не домінують над нею. Штучний інтелект має виступати не заміною людського інтелекту, а його інструментальним продовженням, розширюючи можливості навчання й зберігаючи гуманістичну сутність освіти.

Методична передумова застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі полягає в переорієнтації навчального процесу на комунікативну та студентоцентровану модель із використанням змішаного навчання, що визначає принципово оновлений підхід до його організації та реалізації. Реалізація такої передумови передбачає, по-перше, спрямованість на комунікативний підхід, який забезпечує розвиток мовленнєвої компетентності та максимальне наближення навчальної діяльності до автентичних ситуацій спілкування. По-друге, студентоцентроване навчання актуалізує активну роль здобувача освіти як суб'єкта освітньої взаємодії, тоді як викладач виконує функції наставника, фасилітатора та координатора

навчального процесу. По-третє, інтеграція штучного інтелекту в модель змішаного навчання уможливлює поєднання ефективних елементів традиційної й цифрової освіти, створюючи додаткові умови для персоналізації та індивідуалізації навчальної діяльності [3; 6].

У межах комунікативної парадигми особливого значення набуває модель освіти, відповідно до якої здобувач знань постає активним учасником освітнього процесу, а не пасивним споживачем інформації. Штучний інтелект у цьому контексті виконує функцію персоналізованого освітнього партнера, який сприяє самостійному регулюванню темпу навчання, вибору інформаційних ресурсів та здійсненню рефлексії й самооцінювання. Використання систем аналітики освітніх даних дозволяє адаптувати навчальний контент до індивідуальних потреб здобувачів освіти з урахуванням їхніх сильних і проблемних аспектів.

Такий підхід сприяє підвищенню автономності студентів і формуванню відповідального ставлення до власного навчання, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства [2].

Важливим складником реалізації зазначеної методичної передумови є підтримка інтерактивного та змішаного навчання. Традиційні освітні практики, засновані на безпосередній аудиторній взаємодії, поєднуються з онлайн-ресурсами, цифровими платформами та інструментами штучного інтелекту. Така організація навчального процесу забезпечує його гнучкість, коли одна частина навчальної діяльності відбувається в аудиторії, а інша – у віртуальному середовищі. Штучний інтелект підсилює ефективність змішаного навчання завдяки використанню адаптивних навчальних систем, платформ для створення індивідуалізованих завдань, автоматизованого оцінювання та інтелектуальних помічників, які супроводжують студентів під час виконання навчальних завдань. Особливої значущості набуває можливість проєктування інтерактивних навчальних сценаріїв, що поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю та активізують співпрацю здобувачів освіти у цифровому просторі [9].

Організаційно-дидактичні передумови окреслюють рамки, де ШІ може ефективно бути інтегрований у навчальний процес, сприяючи реалізації якісного й гуманістично спрямованого освітнього процесу. Першим етапом до результативного використання ШІ є врахування можливостей роботи з цим інструментом у робочі програми. Це передбачає включення деяких інструментів у зміст дисциплін, формування освітніх цілей, що системно враховують можливості ШІ, та проєктування завдань, які стимулюють активну взаємодію з цифровими технологіями. Як наголошується у документі European Commission, навчальні плани мають бути адаптовані до сучасних реалій, де ШІ є більш партнером у навчанні, а не засобом

автоматизації. Особливо актуальним це є для викладання іноземних мов, де ШІ здатний підтримувати розвиток мовлення, граматичної компетентності, а також роботі з лексиксичним та аудіоматеріалом [11].

Вагомою дидактичною умовою інтеграції штучного інтелекту в освітній процес є добір таких форм його застосування, які відповідають педагогічним принципам і цілям навчання. Доцільними в цьому контексті є використання симульованих діалогів, систем автоматизованого контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності, інструментів для формування вимовних умінь, адаптивних тестових технологій, а також засобів створення вправ із контекстуально зумовленим змістом. Зокрема, освітні платформи, що функціонують на основі ШІ, здатні відтворювати автентичні комунікативні ситуації, створюючи умови для безпечної та ефективної практики усного мовлення здобувачами освіти. Як засвідчують результати дослідження, застосування моделей обробки природної мови у процесі навчання іноземних мов сприяє розробленню індивідуалізованих навчальних завдань, які враховують рівень мовної компетентності студента, характерні помилки та особливості його навчального стилю [7; 8; 10].

Висновки. У результаті проведеного аналізу наукових джерел встановлено, що результативне впровадження штучного інтелекту в освітній процес зумовлюється комплексною взаємодією психолого-педагогічних, методичних та організаційно-дидактичних передумов. Особливого значення набуває психолого-педагогічний аспект, який забезпечує не лише технологічну доцільність використання інтелектуальних систем, а й збереження гуманістичної спрямованості освітніх інновацій. Підтверджено, що ефективність застосування ШІ значною мірою залежить від рівня психологічної готовності учасників освітнього процесу, сформованості критичного мислення, академічної доброчесності та здатності до рефлексивної взаємодії з цифровими інструментами. Водночас роль педагога залишається визначальною, оскільки саме він забезпечує педагогічний супровід, етичний контроль та підтримку особистісно орієнтованого навчального середовища.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричне вивчення впливу різних моделей використання штучного інтелекту на навчальні результати здобувачів освіти в межах окремих освітніх галузей, зокрема у процесі навчання іноземних мов.

Перспективним також є дослідження питань формування цифрово-педагогічної компетентності викладачів, розроблення критеріїв оцінювання ефективності ШІ-орієнтованих освітніх технологій, а також аналіз етичних і соціальних викликів, пов’язаних із використанням інтелектуальних систем в умовах інклюзивної та цифрової трансформованої освіти.

Література:

1. Андрощук А. В., Малюга О. В. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. International Scientific Journal of Engineering and Leadership. 2024. № 2(10). С. 112–120. DOI:10.46299/ISG.J.2024.2.10.112
2. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 90. С. 46–53. DOI https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8
3. Нагрибельна І.А. Цифрові партнери у навчанні: роль ШІ у розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 25–28. DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.4
4. Паламар С. П., Науменко М. С. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. *Освітній дискурс*. 2024. № 1. С. 45–52. DOI https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15
5. Радкевич В. О., Пригодій М. А., Лупаренко Л. А., Ковальчук В. В., Козяр М. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект в сучасному освітньому просторі : аналіт. доп. Київ: Ін-т проф. освіти НАПН України, 2025. 48 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629/1/AI_IPO_info_2025.pdf
6. Черненко А. Інноваційні підходи до навчання іншомовної лексики: роль сучасних цифрових інструментів (в умовах дистанційної освіти). *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2024. № 99. С. 141–147. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-18
7. Aliakbari M., Barzan P., Allahveysi S. P., Bakhtiarvand M. AI-Powered Chatbots for English Conversation Practice: Impact on Speaking Proficiency. *Technology Assisted Language Education*. 2025. № 3(3). С. 45-62. DOI:10.22126/tale.2025.12621.1138.
8. Celik I., Dinar M., Muukkunen H., Jarleva S. The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research *Journal of Educational Technology*. 2022. № 66. P. 611–630. DOI:10.1007/s11528-022-00715-y
9. *Holovatska N. Blended LearningImpact on StudyingEnglish as aForeign Language. East European Journalof Psycholinguistics. 2023. Vol.10. Number 1. P. 24-35 DOI: https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.1.hol*
10. Ng D. T, Leung J. K, Su J., Ng R. C, Chu, S. K. Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development.* 2023. № 71. P. 137–161. DOI: 10.1007/s11423-023-10203-6
11. European Commission. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. *European Education Area*. https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators
12. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. 45 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

References:

1. Androshchuk A. V., Malyuha O. V. (2024) Vykorystannya shtuchnoho intelektu u vyshchiy osviti: stan i tendentsiyi [The use of artificial intelligence in higher education: status and trends.]. *International Scientific Journal of Engineering and Leadership*, 2(10), 112–120. DOI:10.46299/ISG.J.2024.2.10.112

2. Hunaza L. M. (2023)Shtuchnyy intelekt u suchasniy osviti: transformatsiya roli vchytelya, pidvyshchennya yakosti navchannya ta novi mozhlyvosti dlya uchniv [Artificial intelligence in modern education: transformation of the teacher's role, improvement of the quality of teaching and new opportunities for students.]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh*. – *Pedagogy of the formation of creative personality in higher and general education schools.,* 90. 46–53. DOI https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.90.8

3. Nahrybel′na I.A. (2025) Tsyfrovi partnery u navchanni: rol′ SHI u rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoyi osvity [Digital partners in learning: the role of AI in the development of communicative competence of higher education students.]. *Innovatsiyna pedahohika. – Innovative Pedagogy,* 86, 2, 25–28. DOI https://doi.org/10.32782/ip/86.2.4

4. Palamar S. P., Naumenko M. S. (2024) Shtuchnyy intelekt v osviti: vykorystannya bez porushennya pryntsypiv akademichnoyi chesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic honesty.]. Osvitniy dyskurs – *Educational discourse,* 1, 45–52. DOI https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.15

5. Radkevych V. O., Pryhodiy M. A., Luparenko L. A., Koval′chuk V. V., Kozyar M. M. (2025) Tsyfrova transformatsiya osvity: shtuchnyy intelekt v suchasnomu osvitn′omu prostori [Digital transformation of education: artificial intelligence in the modern educational space: analytical supplement. Kyiv: Institute of Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine] analit. dop. Kyyiv : In-t prof. osvity NAPN Ukrayiny. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629/1/AI_IPO_info_2025.pdf

6. Chernenko A. (2024) Innovatsiyni pidkhody do navchannya inshomovnoyi leksyky: rol′ suchasnykh tsyfrovykh instrumentiv (v umovakh dystantsiynoyi osvity) [Innovative approaches to teaching foreign language vocabulary: the role of modern digital tools (in conditions of distance education)]. *Visnyk KHNU imeni V. N. Karazina. Seriya: Inozemna filolohiya. Metodyka vykladannya inozemnykh mov*. – Bulletin of the V. N. Karazin KhNU. Series: Foreign Philology. Methods of teaching foreign languages, 99, 141–147. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2024-99-18

7. Aliakbari M., Barzan P., Allahveysi S. P., Bakhtiarvand M. (2025) AI-Powered Chatbots for English Conversation Practice: Impact on Speaking Proficiency. *Technology Assisted Language Education*, 3(3), 45-62. DOI:10.22126/tale.2025.12621.1138.

8. Celik I., Dinar M., Muukkunen H., Jarleva S. (2022) The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research. *Journal of Educational Technology,* 66, 611–630. DOI:10.1007/s11528-022-00715-y

9. Holovatska N. (2023) Blended LearningImpact on StudyingEnglish as aForeign Language. East European Journal of Psycholinguistics, *10, 1, 24-35 DOI: https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.1.hol*

10. Ng D. T, Leung J. K, Su J., Ng R. C, Chu, S. K. (2023) Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development,* 71, 137–161 DOI: 10.1007/s11423-023-10203-6

11. European Commission. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. *European Education Area*. https://education.ec.europa.eu/news/ethical-guidelines-on-the-use-of-artificial-intelligence-and-data-in-teaching-and-learning-for-educators

12. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021), 45. https://unesdoc.unesco .org/ark:/48223/pf0000376709

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 376:37.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2461-2471

Перетяга Людмила Євгенівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти**,** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського**,** м.Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-3686-2601

Савчук Зоряна Степанівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти**,** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м.Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-6542-5649

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ: ПРАВОВІ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Анотація. У процесі дослідження авторами визначені дефініції «Інклюзія», «Інклюзивна педагогіка». Зазначено, що інклюзивна освіта в умовах сучасної трансформації освітньої політики набуває статусу одного з пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти, оскільки виступає ключовим механізмом забезпечення рівного і недискримінаційного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами. Метою дослідження був комплексний аналіз сучасних викликів упровадження інклюзивної освіти в Україні та обґрунтування правових і практичних шляхів їх подолання в умовах трансформації освітньої політики, соціально-економічної нестабільності та воєнних викликів. Методологія дослідження ґрунтувалася на міждисциплінарному підході, що поєднує теоретико-педагогічний, соціально-психологічний і правовий аналіз. Застосовано методи аналізу, синтезу та узагальнення наукових джерел з інклюзивної педагогіки, спеціальної та загальної освіти, а також контент-аналіз нормативно-правових актів України у сфері інклюзивної освіти. Використання системного підходу дозволило розглядати інклюзію як цілісне соціально-педагогічне явище, що формується у взаємодії освітніх, інституційних, кадрових чинників і чинників середовища. У ході дослідження виявлено ключові виклики реалізації інклюзивної освіти в Україні, зокрема нерівномірність доступу до інклюзивних освітніх послуг у різних регіонах, кадровий дефіцит, неоднаковий рівень професійної готовності педагогів, недостатню матеріально-технічну й цифрову доступність закладів освіти, а також розрив

між нормативно-правовими гарантіями та практикою їх упровадження. Актуальність дослідження зумовлена тим, що інклюзивна освіта в Україні функціонує в умовах одночасної дії нормативного розширення прав осіб з ООП та зростання практичних бар'єрів реалізації цих прав.

У результаті дослідження обґрунтовано значущість методичного й технологічного супроводу інклюзії, ролі інклюзивно-ресурсних центрів та командного підходу у підтримці дітей з особливими освітніми потребами. Виокремлено ефективні практичні інструменти подолання зазначених проблем, серед яких розвиток компетентностей педагогів, упровадження принципів універсального дизайну навчання та розширення міжвідомчої взаємодії. Зроблено висновки, що успішне подолання сучасних викликів інклюзії можливе за умови узгодження правових механізмів із практичними освітніми рішеннями і впровадження людиноцентрованої моделі інклюзивної освіти. Зроблені висновки, які підтверджують необхідність системного вдосконалення нормативної бази, підвищення професійної готовності педагогів і розвитку безбар'єрного освітнього середовища як ключових умов забезпечення рівних освітніх можливостей у сучасній українській освіті.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивна педагогіка; діти з особливими освітніми потребами; безбар'єрне освітнє середовище; освітня політика; правове забезпечення освіти.

Peretiaha Liudmyla Yevhenivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool Education Mykhailo Kotsyubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University**,** https://orcid.org/0000-0002-3686-2601

Savchuk Zoriana Stepanivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Mykhailo Kotsyubinsky Vinnytsia State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0001-6542-5649

CONTEMPORARY CHALLENGES OF INCLUSION IN UKRAINIAN EDUCATION: LEGAL AND PRACTICAL WAYS TO OVERCOME THEM

Abstract. In the course of their research, the authors defined the terms 'inclusion' and 'inclusive pedagogy.' It is noted that inclusive education, in the context of the current transformation of educational policy, is becoming one of the priority areas for the development of the national education system, as it is a

key mechanism for ensuring equal and non-discriminatory access to quality educational services for all categories of children, including those with special educational needs. The purpose of the study is to conduct a comprehensive analysis of the current challenges of implementing inclusive education in Ukraine and to justify legal and practical ways of overcoming them in the context of educational policy transformation, socio-economic instability and military challenges. The research methodology was based on an interdisciplinary approach combining theoretical-pedagogical, socio-psychological and legal analysis. Methods of analysis, synthesis and generalisation of scientific sources on inclusive pedagogy, special and general education were applied, as well as content analysis of Ukrainian regulatory and legal acts in the field of inclusive education. The use of a systematic approach made it possible to consider inclusion as a holistic socio-pedagogical phenomenon that is formed through the interaction of educational, institutional, personnel and environmental factors. The study identified key challenges to the implementation of inclusive education in Ukraine, in particular, unequal access to inclusive educational services in different regions, staff shortages, varying levels of professional readiness among teachers, insufficient material, technical and digital accessibility of educational institutions, as well as a gap between regulatory and legal guarantees and the practice of their implementation.

The relevance of the study is due to the fact that inclusive education in Ukraine operates in conditions of simultaneous regulatory expansion of the rights of persons with SEN and growing practical barriers to the implementation of these rights.

The results of the study substantiate the importance of methodological and technological support for inclusion, the role of inclusive resource centres and a team approach in supporting children with special educational needs. Effective practical tools for overcoming these problems are identified, including the development of teachers' competencies, the implementation of universal design for learning principles, and the expansion of interagency cooperation. It was concluded that successfully overcoming the current challenges of inclusion is possible provided that legal mechanisms are aligned with practical educational solutions and a human-centred model of inclusive education is implemented. The conclusions confirm the need for systematic improvement of the regulatory framework, enhancement of teachers' professional readiness, and development of a barrier-free educational environment as key conditions for ensuring equal educational opportunities in modern Ukrainian education.

Keywords: inclusive education; inclusive pedagogy; children with special educational needs; barrier-free educational environment; educational policy; legal support for education.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта в умовах сучасної трансформації освітньої політики набуває статусу одного з пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти, оскільки виступає ключовим механізмом забезпечення рівного і недискримінаційного доступу до якісних освітніх послуг для всіх категорій дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Її концептуальною основою є визнання різноманітності освітніх потреб дітей і необхідності переходу від уніфікованих моделей навчання до людиноцентрованого та диференційованого підходу, орієнтованого на індивідуальні можливості й потенціал кожної дитини [11].

У цій статті узагальнено ключові виклики інклюзії в українській освіті та окреслено правові й практичні шляхи їх подолання на основі чинних нормативних актів та актуальних аналітичних матеріалів міжнародних організацій. Актуальність дослідження зумовлена тим, що інклюзивна освіта в Україні функціонує в умовах одночасної дії нормативного розширення прав осіб з ООП та зростання практичних бар'єрів реалізації цих прав. Повномасштабна війна посилила нерівність доступу до освіти (руйнування інфраструктури, переміщення сімей, психотравматизація, змішані/дистанційні формати), що особливо відчутно для дітей з особливими освітніми потребами. Додатковими чинниками є кадровий дефіцит, нерівномірна спроможність громад, різна якість роботи команд психолого-педагогічного супроводу та ІРЦ, а також потреба в безбар'єрності освітнього середовища й «цифровій інклюзії». Узагальнюючи, визначення дієвих правових і практичних механізмів подолання зазначених викликів є необхідною умовою підвищення якості освіти й соціальної згуртованості, а також ефективної відбудови освітньої системи. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в дослідженні автори уточнюють зміст і структуру сучасних викликів інклюзії в українській освіті через поєднання правового аналізу з практико-орієнтованою інтерпретацією бар'єрів реалізації інклюзивного навчання та систематизують ключові групи ризиків інклюзії (нормативно-управлінські, кадрові, інституційні, середовищні/безбар'єрні, цифрові, соціокультурні) та показано їх взаємозалежність у межах єдиної освітньої системи

Мета статті. Комплексний аналіз актуальних бар'єрів упровадження інклюзивної освіти в Україні (нормативно-правових, організаційних, кадрових, ресурсних і соціокультурних) та обґрунтування ефективних правових і практичних механізмів їх подолання з урахуванням сучасних умов в Україні.

Методологія. У дослідженні використано міждисциплінарний методологічний підхід, що інтегрує теоретико-педагогічний та соціально-

психологічний аналіз, що дало змогу комплексно осмислити проблематику інклюзивної освіти в сучасних умовах. Здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз і синтез вітчизняних та зарубіжних наукових джерел з інклюзивної педагогіки, дошкільної та загальної середньої освіти, адаптивного й диференційованого навчання, а також психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Окрему увагу приділено контент-аналізу нормативно-правової бази України у сфері інклюзивної освіти, що дозволило визначити відповідність національних освітніх політик міжнародним стандартам, виявити суперечності між законодавчими положеннями та практикою їх реалізації, а також окреслити напрями вдосконалення правового забезпечення інклюзії. У процесі дослідження також застосовано системний підхід, який уможливив розгляд інклюзивної освіти як цілісної багаторівневої системи, що функціонує у взаємодії педагогічних, психологічних, соціальних, організаційних і правових компонентів.

Аналіз наукових досліджень. Аналіз українського наукового дискурсу засвідчує стійкий перехід від переважно декларативного розуміння інклюзії до практикоорієнтованого осмислення механізмів її реалізації в закладах освіти різних рівнів. Вагомий внесок у розроблення теоретико-методологічних засад і практичних алгоритмів інклюзивної освіти належить А. Колупаєвій та О. Таранченко, які системно висвітлюють етапність розвитку інклюзії, інструменти підтримки педагогів, організаційні моделі супроводу та ключові умови якості інклюзивного навчання; їхні праці останніх років мають виразний прикладний характер. У новітніх публікаціях також акцентовано специфіку інклюзії в умовах війни: пріоритетами стають безпека, психологічна підтримка, гнучкі освітні траєкторії, доступність сервісів та міжвідомча взаємодія. Помітним напрямом досліджень є кадрове забезпечення інклюзії та готовність педагогів/асистентів до роботи з дітьми з ООП. У цьому контексті представлено наукові розвідки О. Мартинчук, О.Ярощук, І. Ярощук, В. Бондар, О. Винничук та ін.

Основна частина дослідження. Правова рамка інклюзивної освіти в Україні формується під впливом міжнародних зобов'язань та національного законодавства. По-перше, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ст. 24) закріплює зобов'язання держав забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях і недопущення виключення осіб з інвалідністю із загальної системи освіти на підставі інвалідності [5]. По-друге, Закон України «Про освіту» визначає обов'язок органів влади та закладів освіти створювати умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами, зокрема через фінансове, кадрове та матеріально-технічне забезпечення, а також принципи універсального дизайну та/або розумного пристосування [3]. По-третє, на рівні підзаконного регулювання ключове значення має Порядок організації

інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затверджений постановою КМУ №957 (2021), який визначає організаційні засади інклюзивного навчання, командну взаємодію, планування підтримки та інші процедурні аспекти [7]. Дажливим інституційним елементом є інклюзивно-ресурсні центри (далі - ІРЦ), діяльність яких регламентована постановою КМУ №545 (2017) та відповідним Положенням. ІРЦ виступають ключовою ланкою у проведенні комплексної оцінки розвитку дитини, наданні рекомендацій та супроводі освітнього маршруту. Нарешті, політика безбар'єрності, закріплена Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору до 2030 року, задає ширший міжсекторальний контекст інклюзії, включно з освітнім виміром доступності, недискримінації та рівних можливостей.

Повномасштабна війна змінила умови доступу до освіти, зокрема дошкільної, ускладнивши інклюзію як у безпосередньо постраждалих регіонах, так і в громадах, що приймають внутрішньо переміщених осіб. Руйнування/пошкодження закладів дошкілля, перебої з енергопостачанням, змішані або дистанційні формати навчання, нерівний доступ до цифрових засобів — усе це посилює ризики освітньої нерівності, зокрема для дітей з ООП. Аналітика Світового банку підкреслює непропорційний вплив війни на осіб з інвалідністю та потребу в інклюзивності послуг у відновленні. Дані UNICEF свідчать про наявність суттєвого розриву між кількістю дітей, які мають спеціальні освітні потреби, та рівнем їх фактичного охоплення інклюзивними формами, зокрема в дошкіллі (де інклюзивні групи охоплюють не всіх, хто їх потребує). Це вказує на інституційну й ресурсну нерівномірність реалізації інклюзії між громадами, а також на різний рівень готовності закладів освіти до прийняття й підтримки дітей з ООП [11].

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати. що навіть за наявності правових норм інклюзія значною мірою залежить від людського ресурсу: підготовки вихователів, вчителів, асистентів учителя, психологів, логопедів, реабілітологів, фахівців ІРЦ та управлінців [9;11]. Практична проблема полягає не лише в нестачі кадрів, а й у неоднаковій якості підготовки: від нерозуміння принципів «розумного пристосування» до складнощів командної взаємодії та формувального оцінювання. Методичні рекомендації МОН (2025) прямо підкреслюють необхідність системної організації інклюзивного навчання відповідно до законів і Порядку КМУ №957. Проаналізуємо дефініції «Інклюзія», «Інклюзивна педагогіка». Інклюзія — це не лише педагогічні рішення, а й доступність середовища: архітектурна (пандуси, ліфти, санвузли), інформаційна (зрозумілі матеріали, альтернативні формати), цифрова (доступні платформи, пристрої, інтернет) [10].

Інклюзивна педагогіка — це сфера педагогічної теорії й практики, що базується на принципах рівного доступу до освіти, поваги до різноманітності та забезпечення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі незалежно від її фізичних, психічних, когнітивних або соціальних особливостей. Основна мета інклюзивної педагогіки полягає в побудові освітнього середовища, здатного адаптуватися до індивідуальних освітніх потреб учнів, що передбачає диференційовані методи навчання, універсальний дизайн освітнього середовища, усунення бар'єрів для навчання та соціальної інтеграції [4]. Науковці Савченко М., Ткаченко В, Гречанівська Г. [9] зазначають, що «методичний і технологічний рівні інтеграції інклюзивної педагогіки є визначальними для підвищення якості сучасної освіти. Освітній процес потребує таких педагогічних підходів, які забезпечують поєднання теоре-тичних знань із практичним досвідом інклюзивної взаємодії. Застосування проєктного навчання, проблемно-орієнтованих і кейс-методів, симуляційних вправ та рольових ігор сприяє формуванню соціальної відповідальності, емпатії та розвитку практичних умінь взаємодії з особами з інвалідністю та іншими вразливими групами».

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду встановлено правові та практичні шляхи подолання викликів [1;2;4;10]:

1. Посилення правозастосування: від норми до стандарту якості. Перший крок — уніфікація практики реалізації правових норм через стандарти якості інклюзивної освіти на рівні закладу та громади: прозорі процедури організації інклюзивного навчання за Порядком КМУ №957, регулярний моніторинг виконання індивідуальних програм розвитку/планів підтримки, запобігання формальності документації.

2. Розвиток професійних компетентностей педагогів і команд супроводу. Ефективна інклюзія потребує інституційно підтриманої системи підвищення кваліфікації, зокрема підготовки вчителів та вихователів до диференціації та індивідуалізації навчання; розвиток навичок командної роботи (вчитель, вихователь, асистент, психолог, фахівці ІРЦ, батьки); застосування формувального оцінювання й адаптацій/модифікацій завдань; знання принципів універсального дизайну й розумного пристосування, закріплених у Законі «Про освіту».

3. Підсилення спроможності ІРЦ та міжвідомчої координації. Необхідні управлінські рішення для підвищення спроможності ІРЦ: кадрове підсилення, підвищення кваліфікації фахівців, цифровізація процесів (електронні висновки, обмін даними), чіткі протоколи взаємодії з закладами освіти. Нормативне визначення ролі ІРЦ як установи, що забезпечує право осіб з ООП на освіту, повинно підкріплюватися реальними ресурсами.

4. Доступність освітнього середовища та цифрові рішення. В умовах війни й відбудови особливо важливо інтегрувати принципи безбар'єрності в реконструкцію та модернізацію закладів освіти (фізична доступність, безпечні укриття, доступні комунікації).

5. Людиноцентрична модель: участь батьків, голос дитини, антистигматизація. Тому важливими є регулярна комунікація школи чи садочка з батьками; формування культури недискримінації; профілактика булінгу; розвиток емпатії та соціально-емоційних компетентностей у класі.

6. Доказовість і довгострокове оцінювання. Потрібні лонгітюдні дані щодо результатів інклюзії: освітні досягнення, соціальна інтеграція, благополуччя, ефективність підтримки. Аналітичні матеріали UNICEF і Світового банку показують, що вразливі групи (включно з дітьми з інвалідністю) потребують пріоритизації під час відновлення та розвитку соціальних сервісів, а освіта має бути частиною інклюзивного відновлення

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновки, що сучасні виклики інклюзії в українській освіті мають системний характер і посилюються впливом війни, ресурсною нерівномірністю та кадровими дефіцитами. Водночас Україна має розвинену нормативну базу, що узгоджується з міжнародними стандартами інклюзивної освіти. Ключовим завданням є зменшення розриву між правовими гарантіями та практичною реалізацією через посилення управлінської спроможності громад, професійну підготовку педагогів, підтримку ІРЦ, забезпечення доступності та доказове оцінювання результатів. Комплексне поєднання правових механізмів і практичних інструментів (людиноцентричних, командних, цифрових, безбар'єрних) створює підстави для стійкого розвитку інклюзивної освіти як компонента відновлення й модернізації України.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що сучасна інклюзія в українській освіті, зокрема в дошкіллі, розвивається в умовах одночасного посилення нормативно-правових гарантій і зростання практичних бар'єрів їх реалізації на рівні закладів освіти та територіальних громад. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану правову рамку інклюзії (закони, підзаконні акти, діяльність ІРЦ, принципи безбар'єрності) необхідною, але недостатньою умовою ефективного забезпечення права на освіту, оскільки ключовою проблемою залишається розрив між нормативними приписами й управлінсько-організаційними можливостями їх упровадження. Виявлено, що найбільш важливими чинниками, які ускладнюють інклюзію, є нерівномірність ресурсної спроможності громад, кадровий дефіцит (асистенти вчителя, фахівці супроводу, психологи, логопеди), низька сталість командної взаємодії, а також обмежена доступність освітнього середовища (архітектурна, інформаційна,

цифрова). Установлено, що в умовах воєнного часу та післявоєнного відновлення ці бар'єри посилюються через руйнування інфраструктури, вимушене переміщення здобувачів освіти, психотравматизацію, нестабільність форм навчання (змішане/дистанційне) та зростання потреб у психосоціальній підтримці. Показано, що практичні шляхи подолання визначених викликів мають носити системний характер і включати: унормування та стандартизацію процедур організації інклюзивного навчання в закладі освіти (алгоритм командного супроводу, індивідуалізація освітньої траєкторії, формувальне оцінювання; розвиток професійних компетентностей педагогів у сфері універсального дизайну навчання, диференціації та адаптацій/модифікацій навчальних завдань; впровадження політики безбар'єрності як обов'язкового стандарту під час реконструкції та модернізації шкіл, включно з облаштуванням доступних укриттів; розбудову «цифрової інклюзії» через доступні платформи. Отримані результати підтверджують, що найефективнішими є людиноцентровані моделі інклюзії, у яких педагогічні рішення поєднуються з управлінськими механізмами, етичними принципами, партнерством із батьками й антистигматизаційними практиками. *Перспективи подальших досліджень* доцільно пов'язувати з розробленням індикаторів якості інклюзивного освітнього середовища для різних рівнів освіти і вивченням впливу воєнних травм і стресових факторів на освітні траєкторії дітей з ООП.

Література:

1. Білюк О. Г., Призванська Р. А., Омельянович І. М. Педагогічні стратегії інтеграції інклюзивної освіти в Україні у контексті європейських стандартів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, Вип.17. 2025. с. 17-21

2. Горішна Н.М. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку.*ВісникНаціонального університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г.Шевченка*. No162(6). 2020. С.23–29. URL:https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/74/75 (дата звернення: 15.01.2026)

3. Закон України «Про освіту»: стаття щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL:https://protocol.ua/ua/pro_osvitu_stattya_19_1/(дата: 15.01.2026)

4. Комар О.А., Пісняк В.С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії,* Вип.17. 2023. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7763262

5. Конвенція про права осіб з інвалідністю (ст. 24 «Освіта»). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_g71?utm_source#Text(дата звернення: 15.01.2026)

6. Постанова КМУ №545 від 12.07.2017 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF? (дата звернення: 15.01.2026)

7. Постанова КМУ №957 від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF? (дата звернення: 15.01.2026)

8. Розпорядження КМУ №366-р від 14.04.2021 «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року».

URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/366-2021-%25D1%2580? (дата звернення: 16.01.2026)

9. Савченко М. С., Ткаченко Л. В., Гречанівська Г. О. Інтеграція інклюзивної педагогіки в систему освіти України. *Педагогічна Академія: наукові записки*, Вип.24. 2025. С.112-118

10. Ярощук О., Ярощук І. Реалізація інклюзивного підходу в дошкільній освіті: проблеми і шляхи вирішення. *Освіта. Інноватика. Практика*, Вип.13(7). 2025. С.162-171.

11. UNICEF. Situation Analysis of Children in Ukraine 2024 (дані про охоплення дітей з особливими потребами та інклюзивні групи) URL:https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49211/file/UNICEF_SitAn_Summary_2024_ENG.pdf.pdf? (дата звернення: 16.01.2026)

References:

1. Biliuk O. H., Pryzvanska R. A., Omelianovych I. M. (2025). Pedahohichni stratehii intehratsii inkliuzyvnoi osvity v Ukraini u konteksti yevropeiskykh standartiv [Pedagogical strategies for integrating inclusive education in Ukraine in the context of European standards]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, Vyp.17. s. 17-21[in Ukrainian]

2. Horishna N.M. (2020).Inkliuzyvna osvita: pidkhody do rozuminnia ta vyklyky rozvytku [Inclusive education: approaches to understanding and challenges of development]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T.H.Shevchenka*. No162(6). S.23–29. URL:https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/74/75 (data zvernennia: 15.01.2026) [in Ukrainian]

3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: stattia shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Law of Ukraine 'On Education': article on the education of persons with special educational needs]. URL:https://protocol.ua/ua/pro_osvitu_stattya_19_1/(data zvernennia: 15.01.2026) [in Ukrainian]

4. Komar O.A., Pisniak V.S. (2023). Aktualni pytannia inkliuzyvnoi osvity: osnovni vektory [Current issues in inclusive education: main vectors.]. *Akademichni vizii*. Vyp.17. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7763262[in Ukrainian]5. Konventsiia pro prava osib z invalidnistiu (st. 24 «Osvita») [Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Art. 24 'Education')]. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_g71?utm_source#Text(data zvernennia: 15.01.2026) [in Ukrainian]

6. Postanova KMU №545 vid 12.07.2017 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 545 of 12.07.2017 'On Approval of the Regulations on the Inclusive Resource Centre]. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF? (data zvernennia: 15.01.2026) [in Ukrainian]

7. Postanova KMU №957 vid 15.09.2021 «Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 957 of 15 September 2021 'On Approval of the Procedure for Organising Inclusive Education in General Secondary Education Institutions']. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF? (data zvernennia: 15.01.2026) [in Ukrainian]

8. Rozporiadzhennia KMU №366-r vid 14.04.2021 «Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 366-r of 14 April 2021 'On Approval of the National

Strategy for the Creation of a Barrier-Free Environment in Ukraine for the Period until 2030']. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/366-2021-%25D1%2580? (data zvernennia: 16.01.2026) [in Ukrainian]

9. Savchenko M. S., Tkachenko L. V., Hrechanivska H. O. (2025). Intehratsiia inkliuzyvnoi pedahohiky v systemu osvity Ukrainy [Integration of inclusive pedagogy into the education system of Ukraine]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, Vyp.24. S.112-118[in Ukrainian]

10. Yaroshchuk O., Yaroshchuk I. (2025). Realizatsiia inkliuzyvnoho pidkhodu v doshkilnii osviti: problemy i shliakhy vyrishennia [Implementation of an inclusive approach in preschool education: problems and solutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, Vyp.13(7). S.162-171. [in Ukrainian]

11. UNICEF. Situation Analysis of Children in Ukraine 2024 (дані про охоплення дітей з особливими потребами та інклюзивні групи) URL:https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49211/file/UNICEF_SitAn_Summary_2024_ENG.pdf.pdf? [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК: 796.3:796.051.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2472-2485

Петрикей Ольга Олексіївна старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-0432-7484

АЛТИМАТ ФРИЗБІ: ВИТОКИ, СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Анотація. У статті здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку алтимат фризбі як сучасного командного виду спорту з унікальними соціокультурними та виховними характеристиками. Розкрито передумови виникнення алтимату в контексті суспільно-політичних процесів США 1960-х років, зокрема вплив контркультурного руху, студентського середовища та пошуку альтернативних форм фізичної активності й соціальної взаємодії.

Проаналізовано етапи інституціоналізації алтимат фризбі від неформальних ігор із літаючим диском у шкільному середовищі до появи перших правил, міжшкільних і міжуніверситетських змагань, створення регіональних об'єднань і національних структур управління. Особливу увагу приділено формуванню та еволюції принципу Spirit of the Game («Дух гри») як базової етичної норми алтимату, що ґрунтується на самосуддівстві, взаємній повазі, чесності та партнерстві між гравцями. Обґрунтовано унікальність цього принципу в системі сучасного спорту та його значення для виховного потенціалу гри.

Висвітлено процес міжнародного поширення алтимат фризбі, створення міжнародних федерацій, проведення перших чемпіонатів світу та континентальних змагань, а також становлення алтимату як масового виду спорту в закладах освіти різних рівнів.

Охарактеризовано етапи становлення алтимат фризбі в Україні. Розвиток гри супроводжувався формуванням клубної мережі та участю у національних і міжнародних турнірах. У 2016 році алтимат офіційно визнано видом спорту в Україні, а у 2018 році Міністерство освіти і науки України затвердило варіативні модулі для уроків фізичної культури з елементами алтимату, що сприяло його інтеграції в освітній процес.

Особлива увага приділяється педагогічній цінності алтимату. Гра формує соціальні компетентності, комунікативні навички, уміння ухвалювати колективні рішення, громадянську відповідальність, а також сприяє

здоров'язбереженню та інклюзивності. Алтимат відзначається доступністю, мінімальними матеріально-технічними вимогами та високою динамікою, що робить його ефективним засобом фізичного виховання в умовах компетентнісного навчання НУШ.

Таким чином, алтимат фризбі розглядається як сучасний, динамічний та соціально орієнтований вид спорту, що поєднує фізичну активність, емоційно-ціннісну складову та соціальну взаємодію, відповідає вимогам НУШ і має значний потенціал для впровадження в освітній процес та спортивне середовище України.

Ключові слова: алтимат, алтимат фризбі, фризбі, літаючий диск, Spirit of the Game, «Дух гри», World Flying Disc Federation (WFDF), командний спорт.

Petrykei Olha senior lecturer, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-0432-7484

ULTIMATE FRISBEE: ORIGINS, FORMATION, AND CURRENT TRENDS

Abstract. The article provides a comprehensive historical and pedagogical analysis of the formation and development of ultimate frisbee as a modern team sport with unique sociocultural and educational characteristics. The prerequisites for the emergence of ultimate are revealed in the context of socio-political processes in the United States in the 1960s, in particular the influence of the counterculture movement, the student environment, and the search for alternative forms of physical activity and social interaction. The stages of institutionalization of ultimate frisbee are analyzed—from informal games with a flying disc in the school environment to the emergence of the first rules, interschool and interuniversity competitions, and the establishment of regional associations and national governing bodies.

Special attention is paid to the formation and evolution of the principle of Spirit of the Game as the fundamental ethical norm of ultimate, based on self-officiating, mutual respect, honesty, and partnership among players. The uniqueness of this principle within the system of modern sport and its significance for the educational potential of the game are substantiated.

The article highlights the process of international dissemination of ultimate frisbee, the establishment of international federations, the organization of the first world championships and continental competitions, as well as the development of ultimate as a mass sport within educational institutions at various levels. The stages of the development of ultimate frisbee in Ukraine are characterized. The

growth of the game was accompanied by the formation of a club network and participation in national and international tournaments. In 2016, ultimate was officially recognized as a sport in Ukraine, and in 2018 the Ministry of Education and Science of Ukraine approved variable modules for physical education classes incorporating elements of ultimate, which facilitated its integration into the educational process.

Particular emphasis is placed on the pedagogical value of ultimate. The game fosters social competencies, communication skills, the ability to make collective decisions, civic responsibility, and also promotes health preservation and inclusivity. Ultimate is distinguished by its accessibility, minimal material and technical requirements, and high dynamics, which makes it an effective means of physical education within the framework of the competency-based approach of the New Ukrainian School.

Thus, ultimate frisbee is considered a modern, dynamic, and socially oriented sport that combines physical activity, emotional and value-based components, and social interaction, meets the requirements of the New Ukrainian School, and has significant potential for implementation in the educational process and the sports environment of Ukraine.

Keywords: ultimate, ultimate frisbee, frisbee, flying disc, Spirit of the Game, World Flying Disc Federation (WFDF), team sport.

Постановка проблеми. Сучасні освітні трансформації, пов’язані з упровадженням Концепції Нової української школи (НУШ), спрямовані на формування в учнів ключових та життєвих компетентностей, серед яких особливе місце займають здоров’язбережувальна, соціальна, громадянська та підприємницька компетентності. НУШ орієнтує педагогів на впровадження інноваційних методів і засобів фізичного виховання, які забезпечують не лише розвиток фізичних якостей, а й сприяють командній взаємодії, комунікації, саморегуляції, дотриманню правил і етичних норм.

Одним із видів спорту, що відповідає цим вимогам, є алтимат фризбі – командна гра з літаючим диском, яка поєднує рухову активність, стратегічне мислення та виховання моральних цінностей через принцип Spirit of the Game («Дух гри»). Алтимат, на відміну від багатьох інших командних видів спорту, не передбачає суддів під час гри, що формує в учасників здатність до саморегуляції, відповідального прийняття рішень, ефективної комунікації та чесної поведінки.

Упровадження алтимату в закладах освіти України потребує наукового обґрунтування, розуміння історії, філософії та світового досвіду розвитку цього виду спорту. Проте питання генези й еволюції алтимату в Україні та у світі ще недостатньо опрацьовані, що зумовлює актуальність

дослідження історії розвитку алтимат фризбі для подальшого використання у фізичній культурі закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні аспекти розвитку та становлення алтимат фризбі висвітлено у працях зарубіжних дослідників, а саме: витоки гри у США, роль Columbia High School і рання еволюція правил (G. Griggs); алтимат як культурний феномен контркультури 1960–1970-х років (J. Holtzman-Conston); аналіз розвитку алтимату як соціокультурного явища (L. Pattison). Вагомими є також систематизовані дані World Flying Disc Federation (WFDF), яка публікує хронологію розвитку даного виду спорту, офіційні документи та статистичні дані.

Вітчизняний сегмент досліджень представлений меншою мірою. Наявні переважно розрізнені матеріали у методичних працях, зокрема: дослідження можливостей використання засобів алтимат фризбі в організації дозвілля підлітків (С. Бублик, О. Крижанівська, Р. Файчак, Т. Серман, І. Слижук); висвітлення методичних особливостей вивчення варіативного модулю «Алтимат фризбі» на уроках фізичної культури у Новій українській школі (С. Моісеєв, В. Гузар, В. Свирида, Т. Кафтанова, Д. Опанчук); аналіз особливостей методики занять фізичними вправами засобами «алтимат» фризбі на позааудиторних заняттях зі студентами закладів вищої освіти (О. Фоменко, В. Фоменко).

Однак ґрунтовних вітчизняних наукових праць, присвячених безпосередньо історії розвитку алтимату, недостатньо, що зумовлює потребу в узагальненні наявних матеріалів та створенні цілісного історичного огляду становлення алтимат фризбі.

Мета статті. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел здійснити огляд основних етапів становлення та розвитку алтимат фризбі у світі та Україні, розкрити його соціокультурну та освітню цінність, а також обґрунтувати перспективи використання цього виду спорту в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Алтимат (англ. *Ultimate*) – це командний неконтактний вид спорту з використанням літаючого диску [1]. Він поєднує елементи американського футболу, нетболу та інших ігор.

Літаючий диск (фризбі) – це спортивний снаряд у формі пластикового диска, здатного здійснювати політ і певний час утримуватися в повітрі завдяки аеродинамічній підйомній силі, що виникає під час його обертання [2].

За більшістю історичних джерел, назва «фризбі» (Frisbee) пов’язана з прізвищем Вільяма Рассела Фрісбі, власника пекарні Frisbie Pie Company у Бріджпорті (штат Коннектикут), продукція якої була популярною серед студентів навчального закладу, що згодом став Єльським університетом. У

1920-х роках студенти використовували порожні форми або кришки від пирогів та печива як імпровізовані літаючі диски, вигукуючи «Frisbie!» для попередження під час кидків. Паралельно існує версія про подібні ігри серед працівників голлівудських кіностудій, які використовували кришки від круглих коробок з кіноплівкою [3]. Обидві версії мають достатнє історичне підтвердження та відображають ранні етапи використання дископодібних предметів у ігровій діяльності. Однак у всіх цих випадках йшлося про предмети побутового призначення, а не спеціально створений спортивний снаряд.

Суттєвий поштовх до появи справжнього літаючого диска був пов'язаний із післявоєнним періодом та зростанням суспільного інтересу до феномену «літаючих тарілок» після Розвелльського інциденту 1947 року. На цьому тлі ветерани Другої світової війни, колишні офіцери ВПС США Уолтер Фредерік Моррісон та Воррен Франціні у 1948 році створили перший прототип пластикового літаючого диска, відомий як Arcuate Vane, що був виготовлений у гаражних умовах. Початкова модель виявилася технологічно недосконалою через крихкість матеріалу, однак експерименти з конструкцією і сировиною тривали до 1953 року, коли винахідники зупинилися на поліетилені, що забезпечив виробу необхідну міцність і аеродинамічні властивості.

У 1951 році було налагоджено перший серійний випуск дисків, хоча комерційного успіху ранні зразки не мали. Переломним етапом стало удосконалення конструкції Моррісоном у 1955 році та поява моделі Pluto Platter, яка фактично заклала основу сучасного літаючого диска.

Вирішальну роль у подальшій популяризації відіграла компанія Wham-O, заснована у 1948 році Річардом Кнерром та Артуром Мерліном. Із 1957 року компанія розпочала масове виробництво модернізованих дисків, а в 1967 році модель Wham-O Frisbee здобула значний комерційний успіх і остаточно закріпила назву Frisbee у масовій культурі [1; 4].

Назву виробу було свідомо запозичено зі студентського середовища Єльського університету, компанія адаптувала вигук «Frisbie!», змінивши написання на одну літеру, щоб уникнути юридичних претензій з боку Frisbie Pie Company. Таким чином, у другій половині XX століття літаючий диск еволюціонував від імпровізованої студентської розваги до стандартизованого спортивного снаряда, що став основою для розвитку нових видів спорту, зокрема алтимату, та масової фізкультурно-ігрової діяльності.

Концепція алтимату виникла в США наприкінці 1960-х років на тлі соціально-політичних подій: вбивств політичних діячів, війни у В'єтнамі, руху за громадянські права та масових міських протестів. Молодь, особливо студенти середнього класу, шукала альтернативні форми життя та

самовираження, що сформувало контркультуру, цінності якої включали демократичні принципи, спільну турботу, любов до природи та мистецтва, неприйняття регламентованості та технологізації, а також заохочення самовираження і особистісного розвитку. Для багатьох людей участь у контркультурі означала «жити інакше», відмовившись від цінностей мейнстріму та реалізуючи ідеї соціальних змін «тут і зараз» [3].

Різновиди ігор з літаючим диском, близькі за ігровою логікою до алтимату, існували в США ще з 1940–1950-х років і були відомі під узагальненою назвою фризбі-футбол. У студентському та молодіжному середовищі такі ігри мали спрощений характер і передбачали командні передачі диска, спроби занесення «гола», перехоплення та блокування суперників. Саме цей ігровий досвід став підґрунтям для формування нового виду командного спорту.

Безпосереднє становлення алтимат фризбі пов'язують із 1967–1968 роками та діяльністю учнів Columbia High School у місті Мейплвуд (штат Нью-Джерсі). Ключовою постаттю цього процесу був Джоел Сільвер, який улітку 1967 року ознайомився з фризбі-футболом у таборі Маунт-Гермон (штат Массачусетс), де опанував базову техніку кидків під керівництвом Джареда Касса [4]. Повернувшись до школи в Мейплвуді, Сільвер адаптував правила фризбі-футболу та розробив нову модель гри, що отримала назву «алтимат» як уособлення ідеї «ультиматного спортивного досвіду».

Разом із друзями Бернардом Геллрінгом, редактором шкільної газети The Columbian, та Джонні Хайнсом, спортивним оглядачем цього ж видання, Джоел Сільвер не лише ініціював ігрову практику, а й виступив безпосереднім автором правил та організатором перших матчів у школі. Спочатку гра мала неформальний характер і розглядалася як форма спільного дозвілля. Восени 1967 року було запропоновано створити команду фризбістів, а вже у 1968 році вдалося налагодити регулярні ігри, що дає підстави вважати саме цей рік роком народження алтимату як самостійного виду спорту.

Початкові правила значною мірою відтворювали модель фризбі-футболу: команди налічували 20–30 гравців, дозволявся біг з диском, застосовувалися лінії сутички, система даунів і елементи положення «поза грою». У процесі подальшого розвитку гри правила поступово уточнювалися та спрощувалися: склад команди було скорочено до семи гравців, біг з диском заборонено, сформульовано базові принципи захисту. Восени 1968 року на шкільній парковці відбулася перша офіційна гра, у якій команда Columbia High School здобула перемогу з рахунком 11:7.

Важливою складовою становлення алтимату стало формування його ціннісно-нормативних засад. Неможливість чіткої формалізації всіх ігрових

порушень зумовила появу унікального етичного принципу Spirit of the Game («Дух гри»), що базується на саморегуляції, взаємній повазі та відповідальності гравців. Саме ці ідеї, закладені Джоелом Сільвером та його однодумцями на початковому етапі розвитку алтимату, визначили специфіку цього виду спорту та зберігають свою актуальність у сучасній практиці [5; 6].

У 1970 році подальший розвиток і поширення алтимату вийшли за межі однієї школи та набули організованіших форм. Улітку цього року група молодших учнів Columbia High School, відома як Richmond Avenue Gang (RAG), до складу якої входили Ед Саммерс, Ларрі Шиндел, Ірв Калб та інші, ініціювала матч проти основної шкільної команди Columbia High School Varsity Frisbee Squad (CHS). Попри поразку RAG з рахунком 47:28, серія ігор між цими колективами тривала протягом усього літа та стала основою для започаткування щорічного матчу до Дня Подяки між командою Columbia High School та її випускниками, традиції, яка зберігається й дотепер.

Вагому роль у ранній інституціоналізації алтимату відіграло активне поширення правил гри. Учасники RAG розіслали правила до багатьох шкіл північного Нью-Джерсі з пропозицією створювати власні команди. Першою відгукнулася Millburn High School, і 7 листопада 1970 року відбулася перша міжшкільна гра в історії алтимату, у якій команда Millburn зустрілася з більш досвідченою Columbia. Матч завершився переконливою перемогою CHS з рахунком 43:10 на шкільній автомобільній стоянці Columbia High School та був висвітлений у пресі, зокрема в Newark Evening News.

До весни 1971 року процес організаційного оформлення привів до створення New Jersey Frisbee Conference, яка на момент відкриття об'єднувала п'ять команд: Columbia, Dumont, Millburn, Mountain (нині West Orange) та Nutley. Ед Саммерс і його однодумці стали представниками нового покоління молоді, для якої регулярні ігри, виїзди на матчі та неформальний спосіб життя були невід'ємною частиною спортивної культури алтимату.

Паралельно випускники Columbia High School відіграли ключову роль у поширенні алтимату в системі вищої освіти США. Джонні Хайнс заснував команду в Принстонському університеті, Лейвант – в Єльському університеті, а Ед Саммерс – в університеті Тафтса. Ці ініціативи логічно привели до проведення першого міжвузівського матчу, який відбувся 6 листопада 1972 року між командами Rutgers University та Princeton University. Подія була символічно приурочена до 103-ї річниці першої міжколеджної гри з американського футболу, що колись проходила на тому самому полі в кампусі Rutgers у Нью-Брансвіку.

Матч 1972 року став знаковим етапом у розвитку алтимату. За домовленістю Джонні Хайнса гра отримала телевізійне висвітлення, а коментатором виступив Джим Баутон, колишній гравець бейсбольної команди New York Yankees.

Таким чином, на початку 1970-х років алтимат остаточно вийшов зі шкільного середовища, перетворившись на міжшкільний і міжуніверситетський вид спорту з чіткими організаційними та культурними ознаками.

25 квітня 1975 року відбувся перший організований турнір Єльський турнір з алтимату (Yale Ultimate Tournament), який пройшов на базі Єльського університету за участю восьми команд. У фінальному матчі команда Rutgers University здобула перемогу над Rensselaer Polytechnic Institute з рахунком 28:24, заклавши традицію змагального домінування цього університету на ранньому етапі розвитку алтимату. У 1976 році Єльський турнір (Yale Ultimate Tournament) було розширено та перейменовано на Національний чемпіонат США з алтимат фризбі (National Ultimate Frisbee Championship), який знову завершився перемогою команди Rutgers.

Паралельно з розвитком університетських змагань алтимат почав інтегруватися у світовий спорт. У 1975 році алтимат фризбі було включено до програми Світового чемпіонату з літаючих дисків (World Frisbee Championships), що стало важливим кроком до його міжнародного визнання.

Наступним етапом стало проведення першого окремого чемпіонату світу з алтимату у 1983 році у місті Гетеборг (Швеція). У цьому турнірі європейські країни були представлені переважно національними збірними, тоді як США виступали клубними командами, які здобули перемоги у відкритому та жіночому дивізіонах. У юніорській категорії чемпіоном стала збірна Фінляндії, що засвідчило поступове розширення географії та підвищення рівня конкурентної боротьби в алтиматі.

Подальший розвиток відзначався зростанням видовищності та включенням алтимату до програм мультиспортивних форумів. У 1989 році алтимат уперше було представлено як офіційну спортивну дисципліну на Всесвітніх іграх у Карлсруе (ФРН). У цей період також відбувся перший клубний чемпіонат світу з алтимату, що сприяло зміцненню міжнародної клубної системи змагань.

Визнання алтимату на світовому рівні було зміцнене у 2000-х роках, коли Міжнародний олімпійський комітет офіційно включив його до переліку визнаних видів спорту, що сприяло підвищенню міжнародного престижу та розширенню інституційної підтримки [7].

Важливою віхою став 2001 рік, коли алтимат разом із диск-гольфом був офіційно включений до програми Всесвітніх ігор в Акіті (Японія). Це

остаточно закріпило його статус як визнаного міжнародного виду спорту. Подальше зростання масштабів підтвердив Всесвітній клубний чемпіонат 2002 року на Гаваях (World Ultimate Club Championship, WUCC 2002), який став найбільшим на той час, у ньому взяли участь понад 2300 гравців зі 120 команд із 24 країн світу. Надалі, зокрема на Всесвітніх іграх 2009 року в Гаосюні (Тайвань), алтимат увійшов до числа найпопулярніших дисциплін, зібравши десятки тисяч глядачів, що засвідчило його остаточне утвердження на світовій спортивній арені.

Зростання масштабів спорту підтверджують і статистичні дані клубних чемпіонатів світу. Так, на турнірі 2010 року в Празі (Чеська Республіка) одночасно змагалося понад 2800 гравців зі 136 команд, які представляли 36 країн. У сучасних умовах клубні та національні чемпіонати світу, Європи та Азії проводяться регулярно, з періодичністю один раз на чотири роки.

Важливу роль у систематизації та популяризації алтимату відіграли Американська асоціація гри з диском ((Ultimate Players Association, UPA) та Європейська федерація фризбі (European Ultimate Federation, EUF), які забезпечили організаційну підтримку та поширення єдиних стандартів гри.

Ключовою подією стало заснування у 1985 році Всесвітньої федерації літаючих дисків (World Flying Disc Federation, WFDF), міжнародної спортивної організації, відповідальної за глобальне управління усіма видами спорту з літаючими дисками, включаючи алтимат, пляжний алтимат, диск-гольф, фрістайл, гатс та індивідуальні дисципліни. Як керівний орган, WFDF встановлює офіційні правила, стандарти проведення змагань, фіксує світові рекорди та організовує чемпіонати світу й інші міжнародні змагання.

Хоча в Україні поодинокі відомості про ігри з літаючим диском з'явилися ще наприкінці 1970-х років, організоване становлення алтимату розпочалося в значно пізніше. Першу українську команду «Meltdown» було засновано у 1995 році американцями, які на той час проживали в Києві. Команда брала активну участь у міжнародних турнірах, неодноразово посідала призові місця та здобувала нагороди за «Дух гри», що сприяло формуванню позитивного іміджу українського алтимату на міжнародній арені. Починаючи з 2000 року, до складу команди дедалі активніше долучалися українські гравці, що стало важливим етапом локалізації цього виду спорту.

У 2005–2006-х роках результати виступів «Meltdown» на Відкритому чемпіонаті були менш успішними, що зумовило потребу в структурних та ідеологічних змінах. Наприкінці 2005 року на основі молодих гравців «Meltdown» було сформовано нову київську команду «Gigolo» («Жиголо»),

яка відзначалася більш системним підходом до тренувального процесу, участі в турнірах та розвитку внутрішньої командної культури. Першим капітаном команди став Юрій Заярний, а згодом керівництво командою беззмінно здійснював Олександр Стаховський, під проводом якого «Gigolo» досягла стабільних міжнародних результатів, зокрема восьмого місця на пляжному чемпіонаті Paganello-2013 у місті Ріміні (Італія) [8].

18 травня 2006 року було зареєстровано першу в Україні громадську організацію «Київську асоціацію гравців фрізбі», що стало важливим кроком до інституціоналізації цього виду спорту.

Того ж року алтимат почав активно поширюватися за межі столиці. У червні 2006 року сформувалися перші осередки у Львові, де згодом з'явилася команда «Red Lions», а трохи пізніше у Луцьку, де, як з'ясувалося, гра незалежно розвивалася протягом кількох років. У серпні 2006 року відбувся офіційний турнір «Капелюх на Дніпрі», узгоджений з місцевою владою, за участю іноземних гравців, спонсорів та з виготовленням атрибутики. У цей же період у Києві була сформована перша жіноча команда з алтимату «Дикі Кралі». Восени 2006 року проведено перший Відкритий чемпіонат України з алтимату.

У 2007–2010-х роках відбулося стрімке зростання кількості команд і географії поширення алтимату. Нові колективи з'явилися в Івано-Франківську, Харкові, Рівному, Тернополі, Севастополі та інших містах. Було створено Федерацію фрізбі України, яка ініціювала проведення низки національних турнірів і освітніх заходів. У 2008 році відбувся перший турнір у Луцьку Lubart Ultimate Cup, а в Затоці пройшов перший всеукраїнський фризбі-кемп за участю гравців із Києва, Львова та Харкова.

Вихід українського алтимату на міжнародний рівень пов'язаний із рішенням Всесвітньої федерації літаючих дисків (WFDF), яка 8 липня 2013 року надала Українській федерації літаючих дисків (УФЛД) статус постійного члена. Це відкрило шлях до офіційної участі національних збірних у міжнародних змаганнях. Уже в 2013 році чоловіча збірна України посіла четверте місце на Пляжному чемпіонаті Європи у місті Таррагона (Іспанія). Подальші успіхи українських команд підтвердили конкурентоспроможність країни на європейській арені. Команда Nova здобула третє місце на Amber Thunder 2018 у Кьонігсбергу (Німеччина) та перше місце на Bibione Beach Challenge 2018 в Італії. Важливою державно-правовою віхою стало 30 березня 2016 року, коли на підставі наказу Міністра молоді та спорту України Ігоря Жданова спорт з літаючим диском було офіційно визнано в Україні як вид спорту. Це створило умови для системної взаємодії з органами державної влади. Станом на 2021 рік алтимат-клуби функціонували вже у восьми областях України.

Разом із тим, повномасштабне вторгнення російської федерації у 2022 році суттєво вплинуло на розвиток алтимату в Україні. Значна частина спортсменів стали внутрішньо переміщеними особами, окремі гравці долучилася до лав Збройних сил України, чемпіонати фактично не проводилися, а тренувальний процес був призупинений. Попри це, українська спільнота алтимату зберігає потенціал і мотивацію до відновлення змагальної діяльності та подальшого розвитку цього виду спорту після завершення воєнних дій [6].

У 2018 році разом з Інститутом підвищення змісту освіти тренери Федерації розробили варіативні модулі для уроків фізкультури з елементами алтимату. Ці модулі отримали гриф Міністерства освіти й науки України, що дозволило вчителям впроваджувати алтимат фризбі у шкільну програму.

Того ж року Українська федерація літаючих дисків приєдналася до організації Спортивного руху Олександра Педана «Junior», завдяки чому по всій країні почали проводитися майстер-класи для вчителів, що сприяло впровадженню гри у закладах загальної середньої освіти. У 2021 році алтимат фризбі вже включений до уроків фізкультури майже в усіх регіонах України [6].

Алтимат фризбі є ефективним засобом всебічного розвитку студентської молоді. Крім удосконалення фізичних навичок, цей вид рухової активності сприяє розвитку мислення, сили волі і соціальних компетентностей [9]. Алтимат фризбі характеризується високою динамічністю й видовищністю та вимагає від гравців добре розвиненої реакції, техніки кидка, швидкості та витривалості [2].

Низка зарубіжних і вітчизняних науковців наголошують, що алтимат сприяє формуванню командної взаємодії, розвитку комунікативних навичок, відповідальності, створенню безпечне середовище без агресії.

L. Pattison підкреслює, що в основі алтимату лежить культура діалогу та медіації, що робить його унікальним інструментом громадянського виховання [10].

Rohit Tiwari виокремлює низку ключових ознаки, які зумовлюють привабливість алтимат фризбі для учасників. По-перше, унікальність гри, що зумовлена її історичним походженням та ідейною концепцією, сформованою в контексті контркультурного руху. Алтимат поєднує елементи різних видів спорту, передбачає самосуддівство та орієнтацію на спільні цінності. Такий підхід створює новий досвід, особливо для тих, хто звик до традиційних, строго організованих видів спорту

По-друге, доступність для різних соціальних груп, оскільки гра не потребує дорогого обладнання чи спеціального спорядження. Для гри достатньо диска, людей та відкритого простору. Це робить спорт доступним

для студентів та людей із різними фінансовими можливостями, расою, статтю чи рівнем підготовки. Правила гри гнучкі, а поле може бути будь-яким: від трав'яного стадіону до критого спортзалу, парковки або пляжу.

По-третє, ключовою особливістю є принцип Spirit of the Game, який покладає відповідальність за дотримання правил і чесну поведінку на самих гравців. Конкурентна боротьба заохочується, але ніколи не повинна шкодити взаємній повазі, дотриманню правил та радості від гри. Успіх досягається без агресії, провокацій чи порушень заради перемоги будь-якою ціною. Дух гри забезпечує мирне вирішення суперечок, підтримку товариської атмосфери та розвиток взаємоповаги як на полі, так і поза ним, що зміцнює командну згуртованість і дружбу серед гравців [11].

У межах фізичного виховання алтимат використовується завдяки доступності обладнання, простоті організації й високій динамічності. Методичні матеріали (С. Моісеєв, В. Гузар, В. Свирида) підкреслюють ефективність використання гри на уроках фізичної культури відповідно до вимог Нової української школи [12].

З урахуванням акценту НУШ на компетентнісне навчання алтимат має такі педагогічні переваги:

1. Розвиток соціальних компетентностей. Учні вчаться комунікувати, домовлятися, вирішувати конфлікти.

2. Формування громадянської відповідальності завдяки самостійності ухвалення рішень через відсутність судді.

3. Здоров'язбереження за рахунок підвищення мотивації до рухової активності.

4. Інклюзивність через можливість формування змішаних команд (co-ed), що відповідає принципам рівності.

5. Мінімальні матеріально-технічні вимоги.

Отже, алтимат поєднує фізичну, емоційно-ціннісну та соціальну складові, що робить його відповідним сучасним освітнім стандартам.

Висновки. Алтимат фризбі є сучасним, динамічним і соціально орієнтованим видом спорту, що виник у США наприкінці 1960-х років і швидко поширився світом завдяки своїй культурі чесності, довіри та командної взаємодії. Міжнародний розвиток дисципліни, формалізація правил та діяльність WFDF сприяли її становленню як повноцінного світового виду спорту. В Україні алтимат розвивається з кінця 1990 років, демонструючи стабільне зростання у спортивному середовищі, освіті та молодіжних програмах.

Завдяки принципу Spirit of the Game алтимат виступає не лише як форма фізичної активності, а й як ефективний засіб формування етичних і соціальних компетентностей.

Алтимат може бути ефективним інструментом модернізації уроків фізичної культури, інтеграції ціннісних орієнтирів та популяризації здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у компаративному аналізі розвитку алтимату в Україні та країнах Європи, вивченні вітчизняного досвіду організації клубів і спортивних ліг, а також дослідженні впливу занять алтимат фризбі на психологічний клімат учнівського колективу та формування командних компетентностей.

Література:

1. Алтимат : Методичні рекомендації / С. Бублик та ін. Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2024. 64 с.

2. Фоменко О. В., Фоменко В. Х., Соколова М. І. «Алтимат» фризбі як один із видів підвищення показників фізичної підготовленості студентів 1-2 курсу закладів вищої освіти. *Взаємодія духовного і фізичного виховання в становленні гармонійно розвинутої особистості* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн конференції (м. Слов'янськ; Краматорськ, 21–22 березня 2019 р.). Слов'янськ, 2019. С. 138–144/

3. Griggs G. The Origins and Development of Ultimate Frisbee. The Sport Journal. 2009. URL: https://thesportjournal.org/article/the-origins-and-development-of-ultimate-frisbee/ (Дата звернення: 11.01.2026).

4. History of Ultimate Frisbee. URL: https://ultimatefrisbeehistory.com (Дата звернення: 11.01.2026).

5. Кафтанова Т. В., Опанчук Д. Р. Лекційний курс з дисципліни «Сучасні модулі НУШ з методикою викладання». Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 58 с.

6. Історія алтимату в Україні. Українська федерація фризбі. URL: https://ufdf.org/ultimate-history/ (Дата звернення: 11.01.2026).

7. World Flying Disc Federation. History of Ultimate. URL: https://wfdf.sport/ (Дата звернення: 11.01.2026).

8. Залозний О. В., Куриленко О. В. Алтимат в Україні: особливості розвитку. *Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту:* тези доповідей IV Міжнародної науково-методичної конференції (м. Суми, 13–14 квітня 2017 р.). Суми : Сумський державний університет, 2017. С. 22–23.

9. Фоменко О. В., Фоменко В. Х. Особливості методики занять фізичними вправами засобами «алтимат» фризбі на позааудиторних заняттях зі студентами І-ІІ курсів закладів вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2019. № 4 (327), Ч. І. С. 84–91

10. Pattison L. 'The Dynamics of the Disc': Ultimate (Frisbee), Community, & Memory, 1968–2011 : *Candidate's thesis*. Concordia University, Montreal, 2011. 296 с.

11. Tiwari R. Why do college kids love Ultimate Frisbee? 2015. URL: https://medium.com/@rohittiwari_56196/why-do-college-kids-love-ultimate-frisbee-7622b82f8427 (Дата звернення: 11.01.2026).

12. Моїсеєв С. О., Гузар В. М., Свирида В. С. Вивчення варіативного модулю «Алтимат фризбі» на уроках фізичної культури у Новій українській школі. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти.* Збірник статей XVIII наукової конференції (м. Харків, 04 лютого 2022 р.). Харків, 2022. С. 94-99.

References:

1. Bublik, S., Kryzhanivska, O., Faichak, R., Serman, T., & Slyzhuk, I. (2024). Altymat [Ultimate]. Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University [in Ukrainian].

2. Fomenko, O. V., Fomenko, V. Kh., & Sokolova, M. I. (2019). «Altymat» fryzbi yak odyn iz vydiv pidvyshchennya pokaznykiv fizychnoyi pidhotovlenosti studentiv 1–2 kursu zakladiv vyshchoyi osvity [Ultimate Frisbee as a Means of Improving Physical Fitness of First- and Second-Year University Students]. *Vzaemodiya dukhovnoho i fizychnoho vykhovannya v stanovlenni harmoniyno rozvynutoyi osobystosti – Interaction of Spiritual and Physical Education in the Formation of a Harmoniously Developed Personality*: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Online Conference. (pp. 138–144). Sloviansk.

3. Griggs, G. (2009). The Origins and Development of Ultimate Frisbee. The Sport Journal. Retrieved from : https://thesportjournal.org/article/the-origins-and-development-of-ultimate-frisbee/ [In English].

4. History of Ultimate Frisbee. Retrieved from :https://ultimatefrisbeehistory.com [In English].

5. Kaftanova, T. V., & Opanchuk, D. R. (2024). Lektsiynyy kurs z dystsypliny "Suchasni modu li NUS z metodykoyu vykladannya" / ukladachi [Lecture course on the discipline "Modern NUS Modules with Teaching Methodology"]. Zhytomyr: Publishing House of Zhytomyr State University named after I. Franko [in Ukrainian].

6. Istoriya Al'tymatu v Ukrayini [History of Ultimate in Ukraine]. *Ukrainian Flying Disc Federation.* Retrieved from : https://ufdf.org/ultimate-history/ [in Ukrainian].

7. World Flying Disc Federation. History of Ultimate. Retrieved from: https://wfdf.sport/ [In English].

8. Zalozny, O. V., & Kurilenko, O. V. (2017). Altymat v Ukrayini: osoblyvosti rozvytku [Ultimate in Ukraine: Development Features]. *Innovatsiyni tekhnolohiyi v systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya i sportu – Innovative Technologies in the System of Professional Development of Physical Education and Sports Specialists:* Proceedings of the IV International Scientific and Methodological Conference (pp. 22–23). Sumy: Sumy State University [in Ukrainian].

9. Fomenko, O. V., & Fomenko, V. Kh. (2019). Osoblyvosti metodyky zanyat fizychnymy vpravamy zasobamy «altymat» fryzbi na pozaaudytornih zanyattyah zi studentamy 1–2 kursiv zakladiv vyshchoyi osvity [Features of the Methodology of Physical Exercise Classes Using Ultimate Frisbee in Extracurricular Activities with First- and Second-Year University Students]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, 4 (327), Part I, 84–91 [in Ukrainian].

10. Pattison, L. (2011). 'The Dynamics of the Disc': Ultimate (Frisbee), Community, & Memory, 1968–2011 : *Candidate's thesis*, Concordia University, Montreal [In English].

11. Tiwari, R. (2015). Why do college kids love Ultimate Frisbee? Retrieved from: https://medium.com/@rohittiwari_56196/why-do-college-kids-love-ultimate-frisbee-7622b82f8427 [In English].

12. Moiseev, S. O., Huzar, V. M., & Svyryda, V. S. (2022). Vyvchennya variantivnoho modulyu «Al'tymat fryzbi» na urokakh fizychnoyi kul'tury u Noviy ukrayins'kiy shkoli [Studying the variable module "Ultimate Frisbee" in physical education lessons in the New Ukrainian School]. *Problems and Prospects of the Development of Sports Games and Martial Arts in Higher Education Institutions.* Collection of articles of the XVIII Scientific Conference, February 4, Kharkiv. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 37.091.33:811.111:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2486-2500

Пилаєва Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7897-5428

Гусєва Ганна Георгіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-2993-618X

Матвійчук Ольга Миколаївна доктор філософії в галузі Освіта/Педагогіка, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5007-5583.

MOODLE ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджено проблему формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови в умовах цифровізації вищої освіти та зростання ролі дистанційних і змішаних форматів навчання. Актуалізовано значення навчальної автономії, саморегуляції та рефлексії як ключових чинників академічної та професійної успішності здобувачів вищої освіти. Обґрунтовано доцільність використання системи управління навчанням Moodle як педагогічного середовища, що забезпечує структуровану організацію освітнього процесу, доступ до різноманітних навчальних ресурсів, можливості індивідуального темпового просування, самоконтролю та постійного зворотного зв'язку.

Проаналізовано поняття «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» і «самоосвітня компетентність», визначено її структурні компоненти: мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-регулятивний. Окреслено педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності студентів у Moodle-середовищі, зокрема організаційно-структурну, змістово-ресурсну, діяльнісно-інтерактивну, рефлексивно-аналітичну та комунікативно-підтримувальну. Показано роль

проєктно-орієнтованого навчання як провідного діяльнісного механізму інтеграції мовної підготовки з професійно орієнтованими завданнями та розвитку відповідальності за власну освітню траєкторію. У статті узагальнено практичний досвід організації навчання англійської мови для студентів факультету математики та інформатики Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна в умовах просторової мобільності та змішаного формату навчання. Запропоновано систему типових Moodle-завдань, спрямованих на розвиток умінь самопланування, добору ресурсів, самоконтролю та рефлексії, що забезпечують поступовий перехід від керованої самостійної роботи до автономної самоосвітньої діяльності студентів.

Ключові слова: студенти, самоосвітня компетентність, самоосвіта, навчальна автономія, англійська мова, Moodle, цифрове освітнє середовище, проєктно-орієнтоване навчання

Pylaieva Tetiana PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7897-5428.

Gusieva Ganna, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-2993-618X.

Matviichuk Olha, Doctor of Philosophy in Education/Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5007-5583.

MOODLE AS AN ENVIRONMENT FOR DEVELOPING STUDENTS' SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Abstract. The article investigates the problem of developing students' self-educational competence in the process of learning English in the context of the digitalization of higher education and the growing role of distance and blended learning formats. The significance of learner autonomy, self-regulation, and reflection as key factors of academic and professional success in higher education is emphasized. The expediency of using the Moodle learning management system

as a pedagogical environment that ensures a structured organization of the educational process, access to diverse learning resources, opportunities for individualized learning pace, self-control, and continuous feedback is substantiated. The concepts of "self-education," "self-educational activity," and "self-educational competence" are analyzed, and its structural components are identified, namely motivational, cognitive-informational, operational-activity, and reflective-regulatory. Pedagogical conditions for developing students' self-educational competence in the Moodle environment are outlined, including organizational-structural, content-resource, activity-interactive, reflective-analytical, and communicative-supportive conditions. The role of project-based learning as a leading activity-based mechanism for integrating language training with professionally oriented tasks and for developing responsibility for one's own educational trajectory is demonstrated. The article summarizes practical experience in organizing English language instruction for students of the Faculty of Mathematics and Informatics at V. N. Karazin Kharkiv National University under conditions of spatial mobility and blended learning. A system of typical Moodle-based tasks aimed at developing skills of self-planning, resource selection, self-control, and reflection is proposed, which ensures a gradual transition from guided independent work to autonomous self-educational activity of students.

Keywords: students, self-educational competence, self-education, learner autonomy, English language, Moodle, digital educational environment, project-based learning

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти в умовах цифровізації та інтеграції України до європейського освітнього простору зумовлює переорієнтацію професійної підготовки студентів на компетентнісний підхід, у межах якого особливої ваги набуває здатність до самостійного й безперервного навчання. У цьому контексті формування самоосвітньої компетентності розглядається як ключова умова академічної та професійної успішності здобувачів вищої освіти.

Вивчення англійської мови у закладах вищої освіти створює сприятливі передумови для розвитку навчальної автономії, рефлексії та відповідальності за власні результати, оскільки англійська мова є інструментом доступу до міжнародних наукових ресурсів і професійної комунікації.

Водночас у практиці викладання іноземних мов зберігається суперечність між потребою формування здатності студентів до самоосвітньої діяльності та обмеженими можливостями традиційно організованої самостійної роботи.

За умов активного використання цифрових освітніх середовищ актуалізується пошук педагогічних механізмів, здатних інтегрувати самостійну діяльність, проєктні форми навчання та рефлексію в єдину систему розвитку самоосвітньої компетентності. У цьому контексті система управління навчанням Moodle розглядається як освітнє середовище, що забезпечує структуровану організацію навчального процесу, інструменти самоконтролю та педагогічний супровід формування навчальної автономії студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях самоосвітня діяльність студентів розглядається в межах концепції саморегульованого навчання, у якій акцент зроблено на здатності здобувачів планувати навчальні дії, здійснювати моніторинг власного прогресу та рефлексивно оцінювати результати (B. Zimmerman, E. Panadero). Автори підкреслюють циклічний характер саморегуляції та її визначальну роль у формуванні готовності до навчання впродовж життя.

У мовній освіті автономія здобувача трактується як інтегрована характеристика особистості, що поєднує мотивацію, метакогнітивні вміння та відповідальність за прийняття навчальних рішень (P. Benson, D. Little, H. Holec). Дослідники наголошують, що автономія формується в педагогічно організованому освітньому середовищі через поєднання керованої самостійної роботи, рефлексії та педагогічної підтримки. У працях, присвячених використанню систем управління навчанням і проєктно-орієнтованого навчання (M. Dougiamas, K. Brandl, F. Stoller, S. Bell), підкреслюється їхній потенціал для розвитку активної та відповідальної позиції студента, однак питання їх цілеспрямованої інтеграції як засобу формування самоосвітньої компетентності потребує подальшого методичного обґрунтування.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання розвитку автономії, використання цифрових платформ і проєктних технологій здебільшого розглядаються фрагментарно, без цілісного методичного обґрунтування їх інтеграції для формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови.

Метою статті є обґрунтування ролі LMS Moodle як педагогічного середовища та окреслення умов формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній теорії та практиці понятійне поле, пов’язане із самостійним опануванням знань, охоплює взаємопов’язані категорії: самоосвіта, самоосвітня діяльність і самоосвітня компетентність. Їх актуальність посилюється в контексті вищої освіти, де освітній результат дедалі частіше інтерпретується як здатність

здобувача самостійно проєктувати, підтримувати та коригувати власну освітню траєкторію. У процесі вивчення англійської мови це проявляється через розвиток навчальної автономії, стратегії самонавчання та рефлексивної регуляції навчальних дій [1, 2].

Категоріальний аналіз терміна «самоосвіта» дозволяє виокремити ключову ознаку, закладену у формувальному компоненті «само-»: ініціатива та регуляція навчання виходить від самого суб'єкта. У вітчизняній традиції самоосвіта описується як цілеспрямована пізнавальна діяльність на добровільних засадах, пов'язана із саморозвитком і самовдосконаленням особистості, що має індивідуальний характер і ґрунтується на сформованій самосвідомості та культурі розумової праці [3].

У міжнародному науковому дискурсі близьким за змістом терміном виступає self-education, однак у теорії освіти та методиці навчання мов частіше застосовують суміжні поняття: self-directed learning (самоспрямоване навчання) і learner autonomy (автономія здобувача/студента). Так, у класичному трактуванні самоспрямованого навчання підкреслюється, що здобувач бере ініціативу (за потреби — із підтримкою інших) у діагностиці навчальних потреб, постановці цілей, доборі ресурсів і стратегій та оцінюванні результатів [4]. У межах мовної освіти автономія пов'язується зі здатністю брати відповідальність за ключові рішення щодо навчання, а її базове визначення подається як «здатність до саморегульованого навчання» [5]. Отже, самоосвіту в нашому дослідженні доцільно розуміти як особистісно детермінований процес здобуття та оновлення знань/умінь, що ґрунтується на внутрішній мотивації, самоорганізації та відповідальності суб'єкта, а в умовах іншомовної підготовки передбачає систематичне використання стратегій (планування, моніторинг, корекція, рефлексія) та ресурсів (у т.ч. цифрових).

Поняття «самоосвітня діяльність» є діяльнісним «розгортанням» самоосвіти і фіксує механізми її реалізації: постановку мети, планування, добір джерел/ресурсів, виконання навчальних дій, самоконтроль та рефлексивну оцінку результатів. У термінах сучасної методики вивчення мов автономне навчання описується як свідома діяльність, у якій мотивовані здобувачі приймають обґрунтовані рішення щодо власного навчання [6].

Відповідно, в іншомовній підготовці самоосвітня діяльність охоплює як позааудиторні практики (самостійне читання/аудіювання, робота з лексикою, мовна практика), так і рефлексивні інструменти (щоденник навчання, чек-листи, портфоліо), які підтримують самоконтроль і самооцінювання прогресу [5].

Важливим є розмежування понять «самостійна робота» і «самоосвітня діяльність». Самостійна робота в межах курсу зазвичай ініціюється та

структурується викладачем; самоосвітня діяльність вирізняється тим, що цілі, ресурси та темп у більшій мірі визначає сам студент. У практиці навчання англійської мови педагогічне завдання полягає в тому, щоб організована самостійна робота поступово трансформувалася в автономну самоосвітню діяльність через розвиток стратегій та рефлексії [6].

Поняття «самоосвітня компетентність» конкретизує попередні категорії у компетентнісній логіці й відображає готовність і здатність особистості здійснювати самоосвітню діяльність результативно. У структурному плані вона інтегрує мотиваційні установки, знання про способи навчання, уміння самоорганізації та саморегуляції, а також рефлексивну здатність оцінювати результати та коригувати траєкторію навчання.

У міжнародній традиції близьким теоретичним підґрунтям для опису механізмів формування такої компетентності є концепція саморегульоване навчання (self-regulated learning (SRL)), яка підкреслює поетапність регуляції навчання: передбачення/планування, виконання з моніторингом, саморефлексія [7].

З огляду на це, самоосвітню компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови доцільно трактувати як інтегративну здатність: визначати мовні цілі, планувати й організовувати навчання, добирати ефективні ресурси та стратегії, здійснювати самоконтроль і рефлексивну корекцію навчальних дій.

Отже, у межах статті приймаємо робоче визначення: самоосвітня компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови — це інтегративна характеристика, що відображає їхню мотивовану готовність і здатність самостійно планувати, здійснювати, контролювати та рефлексивно коригувати іншомовне навчання з опорою на ефективні стратегії й ресурси.

У сучасній педагогічній науці самоосвітня компетентність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні характеристики суб'єкта навчання. Такий підхід корелює з положеннями компетентнісної парадигми освіти, а також із концепціями автономного та саморегульованого навчання [5, 6, 8]. У контексті цифровізації освітнього процесу та активного використання електронних освітніх платформ структура самоосвітньої компетентності студентів набуває додаткового технологічного виміру, що підсилює значущість умінь планування, навігації в інформаційному середовищі, самоконтролю та цифрової рефлексії [9].

На основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних підходів доцільно виокремити такі основні компоненти самоосвітньої компетентності студентів. 1). Мотиваційний компонент відображає внутрішню готовність

студента до самоосвітньої діяльності, усвідомлення її особистісної та професійної значущості, наявність пізнавального інтересу, прагнення до саморозвитку та навчання впродовж життя. Він тісно пов'язаний із автономією здобувача освіти та відповідальністю за власні освітні результати [2].

У цифровому освітньому середовищі мотиваційний компонент підтримується через: можливість індивідуального вибору темпу, формату та ресурсів навчання; доступ до автентичних матеріалів англійською мовою; використання інтерактивних завдань, онлайн-платформ, проєктної діяльності; формування позитивного досвіду успіху в автономному навчанні. Вітчизняні дослідники підкреслюють, що мотивація до самоосвіти є визначальним чинником переходу від формальної самостійної роботи до усвідомленої самоосвітньої діяльності [3, 10]

2). Когнітивно-інформаційний компонент. Цей компонент охоплює знання про способи навчання, навчальні стратегії, інформаційні ресурси та цифрові інструменти, необхідні для організації ефективної самоосвіти. Він включає розуміння: а) принципів планування навчальної діяльності; б) методів роботи з інформацією; в) особливостей цифрових платформ та онлайн-ресурсів; г) стратегій вивчення іноземної мови (мнемічні, когнітивні та метакогнітивні стратегії) [9].

3) Операційно-діяльнісний компонент характеризує практичну здатність студента реалізовувати самоосвітню діяльність: ставити цілі, планувати навчання, добирати ресурси, виконувати навчальні дії, використовувати цифрові інструменти та здійснювати самоконтроль. У мовній освіті цей компонент реалізується через: а). самостійну роботу з онлайн-курсами, словниками, відеоматеріалами; б) участь у проєктній та дослідницькій діяльності; в) використання LMS (Moodle, Google Classroom тощо); г) ведення електронного портфоліо, трекінг прогресу. У теорії автономного навчання підкреслюється, що саме діяльнісний компонент забезпечує перехід від залежного навчання до автономного [6, 8].

4). Рефлексивно-регулятивний компонент відображає здатність студента аналізувати власний навчальний досвід, оцінювати досягнуті результати, коригувати стратегії та цілі. Він є центральним у моделях саморегульованого навчання [9], де рефлексія розглядається як умова сталого розвитку автономії. У цифровому освітньому середовищі рефлексія підтримується за допомогою: електронних журналів навчання; самооцінювання в Moodle; аналітики результатів виконання завдань; цифрового портфоліо. [10, 111]. Інтеграція цих компонентів забезпечує здатність студента до ефективного самостійного навчання, зокрема у процесі вивчення англійської мови, та формує основу для безперервної освіти й професійної мобільності.

Оскільки розвиток самоосвітньої компетентності потребує системного педагогічного середовища з чіткою організацією, доступом до ресурсів та інструментами моніторингу результатів, особливої актуальності набуває використання систем управління навчанням (LMS).

Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема в умовах воєнного стану, академічної мобільності студентів та просторової розпорошеності контингенту, зумовлює необхідність переходу до стабільних, структурованих і педагогічно керованих електронних середовищ навчання. Однією з найбільш поширених платформ у вітчизняній і міжнародній освітній практиці є система управління навчанням Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка забезпечує інтеграцію контенту, комунікації, контролю та аналітики навчальних результатів [12, 13]. У сучасних умовах Moodle виконує не лише функцію технічної платформи, а й стає педагогічним середовищем формування автономії, саморегуляції та самоосвітньої компетентності студентів, особливо у змішаному та дистанційному форматах навчання [8]. Для студентів, які перебувають за межами країни, LMS забезпечує безперервність освітнього процесу, прозорість вимог, доступність матеріалів і можливість індивідуального темпового просування.

У процесі вивчення англійської мови Moodle функціонує як освітнє середовище формування самоосвітньої компетентності, створюючи комплекс педагогічних умов для розвитку автономії, саморегуляції та рефлексії студентів: організаційно-структурну, змістово-ресурсну, діяльнісно-інтерактивну, рефлексивно-аналітичну та комунікативно-підтримувальну.

Розглянемо їх стисло.

1. Організаційно-структурна умова. Чітка модульна структура курсу в Moodle (теми, календар, дедлайни) забезпечує можливість самостійного планування навчання, контролю прогресу та прогнозування навантаження, що сприяє розвитку метакогнітивних умінь і саморегуляції як основ автономного навчання [8]. Для студентів дистанційної форми Moodle виступає єдиним стабільним навчальним простором, що знижує фрагментарність навчального досвіду та формує відповідальне ставлення до самоосвіти.

2. Змістово-ресурсна умова. Moodle інтегрує тексти, презентації, відео, аудіо та інтерактивні ресурси, створюючи багатоканальне освітнє середовище й умови для індивідуалізації навчання [6, 13]. Це забезпечує доступ до автентичних матеріалів, підтримує диференційовані траєкторії навчання та розвиток інформаційної й цифрової грамотності студентів [9].

3. Діяльнісно-інтерактивна умова. Інструменти Moodle (форум, тест, завдання, глосарій, wiki) забезпечують організацію активної самостійної та напівавтономної діяльності через асинхронні завдання, автоматизований

зворотний зв'язок, поетапне виконання проєктів і накопичувальне оцінювання, що сприяє переходу до самоосвітньої діяльності відповідно до концепції розвитку автономії [1].

4. Рефлексивно-аналітична умова. Засоби моніторингу результатів допомагають студентам аналізувати власний прогрес і коригувати навчальні стратегії, формуючи рефлексивно-регулятивний компонент самоосвітньої компетентності. Використання електронних портфоліо, рефлексивних щоденників і самооцінювання поглиблює усвідомлене управління власним навчанням.

5. Комунікативно-підтримувальна умова. Moodle забезпечує сталі канали педагогічної взаємодії (форуми, коментарі, повідомлення, групові активності), що підтримує мотивацію, консультативну допомогу викладача та формування спільноти навчання. Очні сесії інтенсифікують комунікативну практику, тоді як Moodle забезпечує системність і наступність самоосвітньої діяльності протягом семестру.

Таким чином, середовище Moodle створює комплекс педагогічних умов для формування самоосвітньої компетентності студентів: структурна організація навчальної діяльності; доступність та варіативність ресурсів; активізація самостійної діяльності; підтримка рефлексії та саморегуляції; забезпечення комунікативної взаємодії.У поєднанні з періодичними очними сесіями така модель сприяє розвитку автономії, відповідальності та готовності студентів до безперервного іншомовного навчання в умовах мобільності освітнього процесу.

Сучасна організація навчання англійської мови у закладах вищої освіти дедалі частіше ґрунтується на поєднанні цифрових освітніх платформ, самостійної діяльності студентів і активних педагогічних технологій. У цьому контексті Moodle виступає інтеграційною платформою, що забезпечує реалізацію самостійної роботи й проєктно-орієнтованого навчання як взаємопов'язаних механізмів формування самоосвітньої компетентності, де Project-Based Learning (PBL) виконує роль провідного діяльнісного інструменту інтеграції мовної підготовки з професійно орієнтованими завданнями [1].

Проєктно-орієнтоване навчання - це педагогічна технологія, що активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває автономію, критичне мислення, комунікативні вміння та здатність до самостійного управління навчальним процесом, забезпечуючи практичне застосування іншомовної компетентності в професійно значущих ситуаціях.

Moodle створює структуроване середовище для поетапної організації проєктної діяльності: від постановки завдання до рефлексії та оцінювання. Модульна логіка курсу забезпечує чітке розуміння послідовності дій,

термінів і критеріїв оцінювання, що сприяє розвитку самоменеджменту та навчальної автономії студентів [12]. Інтеграція завдань у Moodle дозволяє поетапно організовувати індивідуальну й групову роботу, застосовувати накопичувальне оцінювання, підтримувати постійний зворотний зв'язок і формувати відповідальність за власний навчальний результат.

Самостійна робота в середовищі Moodle набуває якісно нового характеру: вона перестає бути лише виконанням репродуктивних завдань і трансформується у цілеспрямовану, рефлексивну та стратегічно організовану діяльність [8]. До ефективних форм самостійної роботи в цифровому середовищі належать: аналітичні завдання з використанням автентичних джерел; створення глосаріїв і баз даних; виконання проєктних мініджосліджень; рефлексивні щоденники; самооцінювання та взаємооцінювання. Такі види діяльності сприяють формуванню вмінь планування, пошуку інформації, критичного аналізу, самоконтролю та корекції навчальної стратегії.

Проєктно-орієнтоване навчання створює умови для переходу студента від керованої самостійної роботи до самоорганізованої освітньої діяльності, оскільки передбачає: самостійне формулювання проблеми; розподіл ролей у групі; прийняття рішень; інтеграцію знань з різних дисциплін; презентацію та захист результатів. У мовній освіті проєкти сприяють розвитку мовленнєвої компетентності у реальному комунікативному контексті та стимулюють мотивацію до подальшого самостійного вдосконалення мовних навичок [14, 15].

Поєднання Moodle та проєктно-орієнтованого навчання створює цілісну систему формування самоосвітньої компетентності, у якій Moodle забезпечує структурованість і керованість навчального процесу, самостійна робота — індивідуальну траєкторію навчання, а PBL — мотивацію та практичну спрямованість навчальної діяльності. Отже, проєктна діяльність, інтегрована в середовище Moodle, забезпечує поступовий перехід від керованої самостійної роботи до автономної самоосвітньої діяльності студентів, сприяючи розвитку навичок самопланування, добору ресурсів, цифрової грамотності, рефлексії та комунікативної автономії, що відповідає концепції навчання впродовж життя й вимогам сучасної професійної мобільності [10].

З урахуванням умов воєнного стану, просторової мобільності студентів та домінування дистанційного формату навчання особливої актуальності набуває питання методичної конкретизації завдань, які забезпечують розвиток самоосвітньої компетентності в середовищі Moodle.

У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна студенти факультету математики та інформатики навчаються у змішаному

форматі: частина здобувачів освіти перебуває в Україні та працює повністю онлайн, інша частина — за кордоном і поєднує дистанційне навчання з регулярними очними навчальними сесіями у м. Мюнхен (раз на місяць упродовж навчального тижня). За таких умов Moodle виконує функцію єдиного інтеграційного освітнього простору, у якому акумулюються навчальні матеріали, завдання, інструменти контролю та зворотного зв'язку, а також реалізуються елементи самостійної та проєктної діяльності.

Ефективність формування самоосвітньої компетентності визначається якістю та структурованістю навчальних завдань, прозорістю оцінювання і можливостями для самоконтролю та рефлексії, тому в дослідженні систематизовано типові Moodle-завдання для студентів факультету математики та інформатики, спрямовані на інтеграцію самостійної роботи, проєктної діяльності та цифрових освітніх інструментів відповідно до компонентів самоосвітньої компетентності.

Таблиця 1

Типові Moodle-завдання як засіб формування самоосвітньої компетентності студентів факультету математики та інформатики у процесі вивчення англійської мови

Тип завдання в Moodle	Опис діяльності студентів	Компоненти самоосвітньої компетентності	Освітній ефект
Глосарій (технічна лексика)	Створення спільного словника матем. та IT-термінів з прикладами (онлайн)	Когнітивний, операційний, цифровий	Розширення професійного словника, розвиток навичок самостійного пошуку інформації
Форум (обговорення проблеми /кейсу)	Обговорення професійних кейсів, алгоритмів, технічних рішень англійською мовою (онлайн)	Комунікативний, мотиваційний, рефлексивний	Формування академічної аргументації та критичного мислення
Тест (самоперевірка)	Тести для самоконтролю з термінології, граматики наукового стилю, читання (онлайн)	Регулятивний, рефлексивний	Розвиток умінь самооцінювання та корекції навчальної діяльності
Завдання (технічний реферат/ анотація)	Аналіз наукової статті з математики / IT з підготовкою короткого реферату (онлайн)	Когнітивний, аналітичний	Формування навичок академічного читання і письма
База даних (репозиторій ресурсів)	Колективна база корисних наукових ресурсів і матеріалів (онлайн)	Проєктний, інформаційний	Розвиток умінь Академічного пошуку та обміну знаннями

Тип завдання в Moodle	Опис діяльності студентів	Компоненти самоосвітньої компетентності	Освітній ефект
Wiki (груповий міні-проєкт)	Колективне створення проєкту (опис алгоритму, програмного продукту, моделі) (онлайн)	Операційний, соціальний	Командна автономія та відповідальність
Портфоліо (трекер навчання)	Ведення індивідуального портфоліо результатів навчання (онлайн)	Рефлексивний, метакогнітивний	Усвідомлення власної освітньої траєкторії
Презентація (захист проєкту)	Захист проєкту англійською мовою під час очної сесії у м. Мюнхен (очно)	Комунікативний, професійний	Інтеграція дистанційного навчання та живої комунікації

Запропонована система Moodle-завдань забезпечує безперервність навчання для студентів незалежно від країни перебування, підтримує єдині академічні вимоги та дозволяє інтегрувати асинхронну самостійну роботу з інтенсивною очною комунікативною практикою під час навчальних сесій.

Для студентів технічних спеціальностей така модель сприяє розвитку навичок академічного читання, професійної презентації результатів, критичного аналізу інформації, цифрової грамотності та автономного управління навчальною діяльністю.

Moodle у цій організації виконує роль стабільної платформи для накопичення матеріалів і фіксації індивідуального прогресу, тоді як очні заняття у м. Мюнхен інтегрують результати онлайн-навчання, розвивають усну професійну комунікацію та сприяють корекції індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Поряд із технологічними та організаційними чинниками формування самоосвітньої компетентності важливу роль відіграє педагогічний супровід навчального процесу. Саме викладач забезпечує цілеспрямоване проєктування освітнього середовища, методичну підтримку студентів, координацію їхньої самостійної та проєктної діяльності, а також створення умов для розвитку автономії та рефлексії. У сучасній парадигмі вищої освіти відбувається трансформація ролі викладача від носія знань до організатора, консультанта та фасилітатора навчального процесу. Такий підхід відповідає ідеям студентоцентрованого навчання, автономії здобувачів освіти та концепції навчання впродовж життя [1, 2]. У цифровому освітньому середовищі роль викладача набуває багатовимірного характеру та передбачає педагогічний супровід самоосвітньої діяльності студентів.

Як консультант, викладач забезпечує методичну підтримку студентів у плануванні навчальної діяльності, доборі навчальних ресурсів, визначенні індивідуальних освітніх цілей та стратегій їх досягнення. Консультативна

функція реалізується через коментарі до завдань, онлайн-консультації, індивідуальний зворотний зв'язок у Moodle, що сприяє формуванню навичок саморегуляції та відповідальності за результати навчання. Як наставник, викладач підтримує професійне та особистісне зростання студентів, формує мотивацію до безперервного навчання, сприяє розвитку рефлексії та усвідомлення власної освітньої траєкторії. Наставницька функція особливо актуальна в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли зростає потреба в педагогічній підтримці, стабільності та індивідуалізації освітнього процесу [16]. Як фасилітатор, викладач створює умови для активної взаємодії студентів, співпраці та проєктної діяльності. Фасилітація передбачає організацію навчального середовища, у якому студенти самостійно конструюють знання, беруть участь у дискусіях, вирішують проблемні завдання та здійснюють рефлексію власної діяльності [6].

У середовищі Moodle ці ролі інтегруються через проєктування структури курсу, формування прозорих критеріїв оцінювання, використання інструментів аналітики, організацію комунікації та підтримку індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

У контексті навчання студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які навчаються у змішаному форматі (онлайн в Україні та з очними сесіями за кордоном), така модель педагогічного супроводу забезпечує сталість навчального процесу, підтримку мотивації та розвиток самоосвітньої компетентності незалежно від фізичного місцезнаходження здобувачів освіти.

Висновки. Таким чином, самоосвітню компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови доцільно розглядати як інтегровану сукупність мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-регулятивного компонентів, що забезпечує здатність до автономного й безперервного навчання. Moodle функціонує як платформа, що забезпечує цілісність і керованість навчального процесу, доступність ресурсів, прозорість оцінювання та умови для розвитку саморегуляції і рефлексії.

Інтеграція Moodle, самостійної роботи та проєктної діяльності забезпечує поєднання автономії навчання, практичної спрямованості завдань і цифрової підтримки за активної педагогічної модерації викладача. Досвід організації навчання в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна підтверджує ефективність використання Moodle як єдиного освітнього ядра в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інструментів діагностики рівнів сформованості самоосвітньої компетентності в цифровому освітньому середовищі.

Література

1. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.) // Routledge. 2011. https://doi.org/10.4324/9781315833767
2. Little D. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited // Innovation in Language Learning and Teaching. 1(1). 2007. P. 14–29.
3. Пилипенко Є. О. Самоосвіта як педагогічна проблема // Наукові записки кафедри педагогіки. XXVII. 2011. С. 146–150.
4. Knowles M. S. Self-directed learning: A guide for learners and teachers // Association Press. 1975.
5. Holec H. Autonomy and foreign language learning // Pergamon Press (for and on behalf of the Council of Europe). 1981.
6. Reinders H. From autonomy to autonomous language learning [Electronic resource]. 2010. URL: https://innovationinteaching.org/docs/Reinders-From-autonomy-to-autonomous-learning.pdf
7. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 41(2). 2002. P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
8. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in Psychology. 8. 2017. Article 422.
9. European Commission. DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens // Publications Office of the European Union. 2018.
10. Дубінка М. М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма його самовираження // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 62(2). 2019. С. 65–70.
11. Сидорчук Н. Г. Технологія організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу // Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. О. А. Дубасенюка. Житомир: Житомирський держ. ун-т, 2004. С. 64–69.
12. Dougiamas M., Taylor P. Moodle: Using learning communities to create an open source course management system // Proceedings of EdMedia 2003. Honolulu, HI. 2003.
13. Brandl K. Are you ready to “Moodle”? // Language Learning & Technology. 9(2). 2005. P. 16–23.
14. Stoller F. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts // In: Beckett G. H., Miller P. C. (Eds.). Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. Greenwich, CT: Information Age. 2006. P. 19–40.
15. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. 83(2). 2010. P. 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415
16. Daloz L. A. Mentor: Guiding the journey of adult learners (2nd ed.) // Jossey-Bass. 2012.

References

1. Benson, P. (2011). Teaching and researching autonomy in language learning (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833767 [in English].
2.Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. [in English].

3. Pylypenko, Ye. O. (2011). Samoosvita yak pedahohichna problema [Self-education as a pedagogical problem]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, XXVII, 146–150 [in Ukrainian].

4. Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Association Press [in English].

5.тHolec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Pergamon Press (for and on behalf of the Council of Europe) [in English].

6.Reinders, H. (2010). From autonomy to autonomous language learning. https://innovationinteaching.org/docs/Reinders-From-autonomy-to-autonomous-learning.pdf [in English].

7. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 [in English].

8. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422 [in English].

9. European Commission. (2018). DigComp 2.1: *The digital competence framework for citizens.* Publications Office of the European Union [in English].

10. Dubinka, M. M. (2019). Samoosvita osobystosti maibutnoho fakhivtsia yak vyshcha forma yoho samovyrazhennia [Self-education of a future specialist as the highest form of self-expression]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education School,* 62(2), 65–70. [in Ukrainian].

11. Sydorchuk, N. H. (2004). Tekhnolohiia orhanizatsii samoosvitnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia predmetiv pedahohichnoho tsyklu [Technology of organizing future teachers' self-educational activity in studying pedagogical disciplines]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), *Osvitni tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin [Educational technologies in teaching academic disciplines]* (pp. 64–69). Zhytomyr State University [in Ukrainian].

12. Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source course management system. *In Proceedings of EdMedia 2003* (Honolulu, HI) [in English].

13. Brandl, K. (2005). Are you ready to "Moodle"? *Language Learning & Technology*, 9(2), 16–23 [in English].

14. Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19–40). Information Age [in English].

15. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415 [in English].

16. Daloz, L. A. (2012). Mentor: Guiding the journey of adult learners (2nd ed.). Jossey-Bass [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.3:7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2501-2512

Піддубна Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-5937-0677

Максимчук Анатолій Петрович старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0001-8588-0999

ТРАНСФОРМАЦІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: НОВІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЖИВОПИСУ, РИСУНКА І КОМПОЗИЦІЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність трансформації мистецької освіти у закладах вищої освіти шляхом модернізації традиційних підходів до викладання живопису, рисунка і композиції з урахуванням компетентнісної парадигми, міждисциплінарної інтеграції та викликів цифрового середовища. Акцентовано, що поєднання академічних принципів художньої підготовки з цифровими технологіями є передумовою формування візуальної грамотності, креативного мислення та професійної мобільності майбутніх фахівців мистецького профілю.

Проаналізовано сучасні методи навчання, які інтегрують традиційні художні практики з використанням цифрових інструментів, зокрема графічних редакторів, 3D-моделей, технологій доповненої реальності, онлайн-платформ і віртуальних музеїв. Окрему увагу приділено інноваційним формам організації освітнього процесу у вищій школі: проєктно-тематичному навчанню, методу візуальних щоденників, сторібордингу, цифровому живопису, майстер-класам і демонстраціям, рефлексивно-аналітичним практикам (art critique) та проблемно-пошуковим завданням, що сприяють розвитку візуально-просторового мислення, творчої ініціативи, рефлексії та самостійності здобувачів вищої освіти.

Визначено педагогічні умови ефективної реалізації оновленого змісту мистецької освіти, серед яких: сучасне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, готовність викладачів до використання цифрових інструментів, інтеграція міждисциплінарного навчального матеріалу,

застосування проєктних і дослідницьких методів, створення мотиваційного та інклюзивного освітнього середовища. Окреслено напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з урахуванням вимог сучасної вищої освіти та цифрових трансформацій, зокрема через опанування сучасних програмних засобів.

Зроблено висновок, що інтеграція традиційних художніх технік із цифровими технологіями створює педагогічні умови для формування цілісної художньо-професійної компетентності, розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти та підвищення якості мистецької освіти. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання запропонованих методів у фаховій підготовці майбутніх учителів мистецтва та викладачів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти.

Ключові слова: мистецька освіта, цифрове середовище, живопис, рисунок, композиція, візуальна грамотність, інноваційні методи навчання, заклади вищої освіти.

Poddubna Oksana Mykhailivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-5937-06777

Maksymchuk Anatolii Petrovych Senior Lecturer, Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0001-8588-0999.

TRANSFORMATION OF ART EDUCATION: NEW METHODS OF TEACHING PAINTING, DRAWING, AND COMPOSITION FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. The article substantiates the necessity of transforming art education in higher education institutions through the modernization of traditional approaches to teaching painting, drawing, and composition, taking into account the competency-based paradigm, interdisciplinary integration, and the challenges of the digital environment. It is emphasized that the combination of academic principles of artistic training with digital technologies is a prerequisite for the formation of visual literacy, creative thinking, and professional mobility of future art specialists.

The study analyzes modern teaching methods that integrate traditional artistic practices with the use of digital tools, including graphic editors, 3D models, augmented reality technologies, online platforms, and virtual museums. Particular attention is paid to innovative forms of organizing the educational

process in higher education, such as project-based thematic learning, the method of visual journals, storyboarding, digital painting, workshops and demonstrations, reflective-analytical practices (art critique), and problem-based tasks that contribute to the development of visual-spatial thinking, creative initiative, reflection, and autonomy of higher education students.

Pedagogical conditions for the effective implementation of the updated content of art education are identified, including modern material and technical support of the educational process, teachers' readiness to use digital tools, integration of interdisciplinary educational content, application of project-based and research methods, and the creation of a motivational and inclusive educational environment. The directions for modernizing the professional training of future art teachers are outlined, taking into account the requirements of contemporary higher education and digital transformations, in particular through mastering modern software tools and engaging in professional communities.

It is concluded that the integration of traditional artistic techniques with digital technologies creates pedagogical conditions for the formation of holistic artistic and professional competence, the development of the creative potential of higher education students, and the overall improvement of the quality of art education. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed methods in the professional training of future art teachers and instructors of art disciplines in higher education institutions.

Keywords: art education; digital environment; painting; drawing; composition; visual literacy; innovative teaching methods; higher education institutions.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсифікацією процесів цифровізації, інтеграцією у європейський освітній простір та впровадженням компетентнісної парадигми навчання, що зумовлює необхідність оновлення змісту і технологій професійної підготовки фахівців мистецького профілю. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема модернізації викладання живопису, рисунка і композиції у закладах вищої освіти.

Живопис, рисунок і композиція виступають базовими дисциплінами художньо-педагогічної підготовки, оскільки забезпечують формування візуально-просторового мислення, художньо-естетичної культури, професійних умінь і навичок, а також індивідуального стилю майбутнього фахівця. Водночас домінування репродуктивних методів навчання та орієнтація виключно на академічні канони обмежують потенціал творчого самовираження здобувачів вищої освіти й не повною мірою відповідають сучасним соціокультурним запитам і вимогам цифрового середовища.

Цифрова трансформація освіти відкриває нові можливості для інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у мистецьку підготовку, зокрема шляхом використання графічних планшетів, програм цифрового живопису, 3D-моделювання, доповненої реальності, онлайн-платформ та віртуальних музеїв.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у розробці та впровадженні інноваційних методів викладання живопису, рисунка і композиції, спрямованих на формування візуальної грамотності, креативного мислення та професійної мобільності здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях простежується стійка тенденція до осмислення цифрової трансформації мистецтва та її впливу на зміст і методи мистецької освіти. Так, у праці О. Піддубної, Н. Суханової та Т. Дюкарєва акцентовано, що цифрові технології змінюють саму природу художньої практики, формуючи нові форми візуальної комунікації та інтерактивні формати мистецтва, що потребує педагогічної адаптації у вищій школі [1, С.110-112].

Дослідження О. Кім, О. Піддубної та Л. Корницької доводить актуальність синтезу традиційних художніх технік і сучасних медіа як провідної тенденції розвитку мистецтва XXI століття, що корелює з необхідністю інтеграції академічної школи з цифровими інструментами у процесі викладання живопису, рисунка і композиції [2, С. 45-47].

У статті Т. Петухової, І. Луценко та О. Піддубної підкреслено експериментальний характер сучасного живопису, його технологічну гнучкість і відкритість до нових форм, що обґрунтовує доцільність використання проєктно-тематичних, дослідницьких та цифрових методів навчання у підготовці майбутніх фахівців мистецького профілю [3, С. 2663-2668].

Підкреслюючи, що традиційні категорії рисунка, графіки та композиції в XXI столітті набувають оновленого змісту як універсальні засоби мислення і комунікації, автори О. Піддубна, Г. Куниця, О. Гаврош доводять необхідність модернізації змісту мистецької освіти у вищій школі та впровадження цифрових і міждисциплінарних підходів до викладання цих дисциплін [4, С. 108-111]

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість методичних аспектів викладання живопису, рисунка і композиції у вищій школі з урахуванням потенціалу цифрового середовища, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі сучасних тенденцій трансформації мистецької освіти та обґрунтуванні інноваційних методів викладання живопису, рисунка і композиції для здобувачів вищої освіти в умовах цифрового середовища.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретико-методологічні засади модернізації мистецької освіти у вищій школі; систематизувати інноваційні методи викладання живопису, рисунка і композиції; визначити педагогічні умови ефективної інтеграції цифрових технологій у мистецьку підготовку; розробити практичні рекомендації для викладачів мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Трансформація мистецької освіти у вищій школі детермінується сукупністю соціокультурних, педагогічних і технологічних чинників, що істотно впливають на зміст, форми та методи професійної підготовки фахівців мистецького профілю. Глобалізаційні процеси, цифровізація освітнього простору, розвиток креативних індустрій та посилення ролі візуальної комунікації в сучасному суспільстві актуалізують потребу у формуванні візуально грамотного, технологічно мобільного та креативно орієнтованого фахівця.

У цьому контексті живопис, рисунок і композиція набувають інтегративного характеру, поєднуючи традиційні академічні принципи (лінія, форма, пропорції, колір, композиційна організація) з цифровими інструментами візуалізації, графічного дизайну та медіамистецтва. Формується нове освітнє поняття – візуальна грамотність, що передбачає здатність до створення, аналізу, інтерпретації та критичної оцінки візуальних образів у цифровому середовищі.

Традиційна система викладання образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти ґрунтувалася переважно на репродуктивних методах навчання, наслідуванні зразків і домінуванні академічних канонів, що, з одного боку, забезпечувало ґрунтовну технічну підготовку майбутніх фахівців, а з іншого – обмежувало розвиток їхньої творчої ініціативи, індивідуального стилю та критичного мислення. За сучасних освітніх умов актуалізується потреба переходу до діяльнісних, проєктних і дослідницьких форм навчання, орієнтованих на активну позицію здобувача вищої освіти, розвиток рефлексивних умінь, самостійності та відповідальності за результати художньо-творчої діяльності.

Вагомим чинником трансформації мистецької освіти у вищій школі є цифровізація освітнього простору. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-платформ, цифрових ресурсів і віртуальних музеїв істотно розширює доступ студентів до художніх зразків світової культури, сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії та створює умови для міжкультурної комунікації. У цьому контексті формується нове науково-педагогічне поняття – «візуальна грамотність», що передбачає здатність не лише створювати візуальні образи, а й аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати візуальну інформацію в цифровому середовищі.

У сучасних наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва акцентується необхідність поєднання класичних художніх технік із цифровими інструментами, що розширює можливості візуальної комунікації та сприяє формуванню сучасної художньої мови. Таке поєднання дозволяє зберегти фундаментальні принципи академічної школи (лінія, форма, пропорції, колір, композиційна організація), водночас інтегруючи їх у контекст нових медіа, графічного дизайну, анімації та візуального сторітелінгу.

Отже, трансформація мистецької освіти у вищій школі передбачає не відмову від традицій, а їх науково обґрунтовану інтеграцію з інноваційними підходами, спрямовану на формування цілісної, компетентної та креативно орієнтованої особистості майбутнього фахівця. У цьому процесі принципово важливим є забезпечення балансу між збереженням національних художніх традицій і відкритістю до світових тенденцій розвитку мистецтва та освіти.

Викладання живопису в умовах цифрового середовища у закладах вищої освіти орієнтується на розвиток індивідуального стилю здобувача освіти, експериментування з матеріалами та техніками, а також формування емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. Пріоритетним є створення освітнього середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом творчого процесу, а викладач – фасилітатором і наставником. Такий підхід сприяє підвищенню внутрішньої мотивації до навчання, формуванню впевненості у власних художніх можливостях і розвитку здатності до самовираження в умовах поєднання традиційних і цифрових художніх практик [5].

Серед ефективних інноваційних методів викладання живопису для здобувачів вищої освіти в умовах цифрового середовища доцільно виокремити такі: проєктно-тематичний метод, метод візуальних щоденників, метод цифрового живопису, метод майстер-класів і демонстрацій, рефлексивно-діалогічний метод. Зазначені підходи орієнтовані на поєднання академічних традицій із цифровими технологіями та спрямовані на формування професійних і креативних компетентностей майбутніх фахівців мистецького профілю.

Проєктно-тематичний метод передбачає створення художніх робіт у межах міждисциплінарних тем (наприклад, «Екологія в мистецтві», «Культурна ідентичність регіону», «Образ міста майбутнього»), що інтегрують знання з історії мистецтва, культурології, дизайну, філософії та медіаосвіти. Здобувачі вищої освіти проходять усі етапи проєктної діяльності: від концептуалізації ідеї, добору візуальних референсів та аналізу аналогів до ескізування, вибору техніки виконання й презентації результатів. Такий підхід сприяє розвитку навичок планування, проєктного

мислення, відповідальності за кінцевий продукт і вміння професійно презентувати власну художньо-творчу роботу.

Метод візуальних щоденників (sketchbook journal) орієнтований на розвиток спостережливості, рефлексії та системності у творчій діяльності. Здобувачі освіти фіксують у візуальному щоденнику власні ідеї, емоційні стани, результати спостережень за природним і урбаністичним середовищем, експериментують із кольором, фактурою та композиційними рішеннями. Регулярна робота з візуальним щоденником формує навички безперервної творчої практики, розвиває образне мислення та забезпечує можливість відстеження індивідуальної динаміки професійного зростання студента.

Метод цифрового живопису передбачає використання графічних планшетів і програмних засобів (Adobe Photoshop, Procreate, Krita тощо) для створення, редагування та візуальної трансформації зображень. Цифровий живопис відкриває можливості роботи з шарами, корекції кольору, використання віртуальних пензлів і текстур, що істотно розширює технічний арсенал здобувачів вищої освіти. Важливою перевагою є можливість оперативного внесення змін, багаторазового експериментування без ризику пошкодження роботи, а також поєднання цифрових і традиційних технік (наприклад, зацифрування акварельних або графічних ескізів для подальшої цифрової обробки).

Метод майстер-класів і демонстрацій передбачає організацію короткотривалих тематичних занять у форматі офлайн або онлайн, що дає змогу здобувачам освіти ознайомитися з різними художніми техніками (акварельний розмив, монотипія, ліногравюра, змішані техніки) та авторськими способами сучасних митців. Демонстрація процесу створення роботи в режимі реального часу сприяє кращому розумінню послідовності дій, технологічних прийомів і творчих рішень, а також забезпечує можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і студентами.

Рефлексивно-діалогічний метод реалізується у формі колективних переглядів і обговорень (art critique), під час яких здобувачі вищої освіти здійснюють аналіз композиційної організації, колористичних рішень, емоційно-смислового наповнення творів і висловлюють аргументовані оцінні судження. Така практика сприяє формуванню навичок конструктивної критики, розвитку комунікативної компетентності, уміння аргументувати власну позицію та адекватно сприймати професійний зворотний зв’язок.

Застосування цифрових інструментів у викладанні живопису у вищій школі не лише підвищує навчальну мотивацію здобувачів освіти, а й істотно розширює спектр художніх технік, забезпечуючи інтеграцію традиційного живопису з елементами графічного дизайну, анімації та візуального

сторітелінгу. У поєднанні з проєктними та рефлексивними методами це створює педагогічні умови для формування цілісної художньо-професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті трансформації сучасної мистецької освіти.

Рисунок є базовою дисципліною художньо-професійної підготовки у закладах вищої освіти, що формує візуально-просторове мислення, спостережливість та технічні навички, необхідні для подальшого опанування живопису й композиції. У сучасних освітніх умовах навчання рисунка має бути спрямоване не лише на відтворення зовнішньої форми об'єкта, а й на розвиток аналітичного мислення, уміння бачити його конструктивну основу, пропорційні співвідношення, об'ємно-просторову організацію та взаємодію зі світлотінню. Актуальна освітня практика у вищій школі передбачає поєднання академічних принципів рисунка з цифровими інструментами та інтерактивними методами навчання, що забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти [6].

Серед інноваційних підходів до навчання рисунка у вищій школі доцільно виокремити наступні: використанням цифрових туторіалів і відеоінструкцій, візуальний аналіз з використанням 3D-моделей, поєднанням традиційного рисунка і цифрових елементів, технології доповненої реальності, проблемно-пошуковий.

Поетапне навчання з використанням цифрових туторіалів і відеоінструкцій передбачає структуроване опанування навичок рисунка від простих геометричних форм до складних об'єктів і композицій. Здобувачі вищої освіти працюють за принципом «від загального до часткового»: послідовно вивчають геометричні тіла, предмети побуту, натюрморти, архітектурні форми та фігуру людини. Використання відеоінструкцій забезпечує можливість багаторазового перегляду етапів побудови зображення, зосередження на складних моментах і роботи у власному темпі, що сприяє індивідуалізації навчання. Наприклад, під час вивчення теми «Побудова куба в перспективі» студенти можуть опрацьовувати короткі відеоуроки з покроковою демонстрацією побудови та одразу відпрацьовувати навички у традиційному альбомі або на графічному планшеті.

Метод візуального аналізу з використанням 3D-моделей передбачає дослідження форми, пропорцій і перспективних скорочень за допомогою тривимірних цифрових моделей, що обертаються у віртуальному просторі. Це дозволяє здобувачам освіти розглядати об'єкт із різних ракурсів, аналізувати його конструктивну будову та взаємозв'язок частин. Наприклад, під час вивчення анатомічної будови черепа можуть використовуватися 3D-моделі, які дають змогу візуалізувати внутрішню структуру та зрозуміти закономірності розташування основних форм.

Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та зменшенню кількості типових помилок у пропорціях.

Інтерактивні вправи з поєднанням традиційного рисунка і цифрових елементів передбачають використання цифрових інструментів аналізу власних робіт: накладання сіток перспективи, роботи з шарами, прозорих шаблонів і цифрових маркерів. Наприклад, здобувач освіти може сфотографувати власний рисунок, завантажити його у графічний редактор і накласти перспективну сітку для перевірки правильності побудови. Робота з шарами дозволяє поетапно виділяти конструктивні лінії, контури та тональні плями, що сприяє усвідомленню логіки побудови зображення й розвитку самоконтролю.

Використання доповненої реальності (AR) у навчанні рисунка відкривають нові можливості для вивчення анатомії, перспективи та світлотіньових закономірностей. За допомогою спеціалізованих мобільних застосунків здобувачі вищої освіти можуть проєктувати віртуальні об'єкти у реальний простір і виконувати рисунки з натури в інтерактивному форматі. Наприклад, під час вивчення теми «Рисунок фігури людини» можуть використовуватися AR-моделі, що демонструють рухи тіла та зміну пропорцій у різних позах. Це сприяє глибшому розумінню просторових закономірностей і розвитку навичок спостереження.

Проблемно-пошуковий метод у навчанні рисунка передбачає постановку перед здобувачами освіти творчих завдань із відкритим результатом, які потребують самостійного пошуку композиційних і конструктивних рішень. Наприклад, завдання «Зобразити об'єкт із незвичного ракурсу» або «Передати об'єм виключно лінійними засобами» стимулюють експериментування з формою та розвиток креативного мислення. Такий підхід формує вміння аналізувати власні помилки, здійснювати саморефлексію та знаходити індивідуальні способи їх подолання.

Отже, інноваційні підходи до навчання рисунка у вищій школі сприяють поєднанню академічної ґрунтовності з гнучкістю та технологічністю освітнього процесу. Використання цифрових туторіалів, 3D-моделей, AR-технологій та інтерактивних вправ дозволяє підвищити якість навчання, індивідуалізувати освітню траєкторію здобувачів вищої освіти й створити педагогічні умови для формування сучасної художньо-професійної компетентності в контексті трансформації мистецької освіти.

Композиція є ключовим компонентом художньо-професійної підготовки у закладах вищої освіти, оскільки визначає принципи організації візуального простору, логіку розміщення елементів і рівень виразності художнього твору. У сучасних освітніх умовах навчання композиції має бути спрямоване не лише на засвоєння формальних закономірностей

(баланс, ритм, симетрія, асиметрія, домінанта), а й на розвиток візуального мислення, здатності до проєктування, прогнозування художнього результату та творчого експериментування. Актуальна освітня практика у вищій школі потребує поєднання традиційних методів навчання композиції з цифровими інструментами та проєктною діяльністю, що забезпечує формування сучасної композиційної культури майбутніх фахівців мистецького профілю [7]. Серед найбільш ефективних сучасних методів викладання композиції у вищій школі доцільно виокремити: метод сторібордингу, метод проєктної діяльності, метод цифрові симулятори, метод візуальних карт, метод рефлексивно-аналітичний.

Метод сторібордингу передбачає поетапне планування композиційного рішення у вигляді серії ескізів, що відображають послідовність візуальних образів і логіку розвитку сюжету. Він широко використовується в ілюстрації, анімації, кіномистецтві та графічному дизайні, але є надзвичайно ефективним і в освітній практиці. Здобувачі вищої освіти створюють серію мініатюрних ескізів (thumbnail sketches), у яких експериментують із різними варіантами розміщення об'єктів, ракурсами, ритмом і світлотіньовою організацією простору. Наприклад, під час виконання завдання «Історія в п'яти візуальних кадрах» студенти розробляють сторіборд, у якому кожен кадр відображає ключовий момент сюжету. Це дозволяє усвідомити роль композиції у передачі змісту та емоційно-смислового навантаження твору.

Проєктна діяльність у навчанні композиції орієнтована на створення комплексних візуальних продуктів (плакати, ілюстрації, комікси, обкладинки книг, соціальна реклама), що поєднують знання з композиції, кольорознавства, типографіки та графічного дизайну. Здобувачі вищої освіти працюють у групах або індивідуально, проходячи всі етапи творчого процесу: від формування ідеї та аналізу цільової аудиторії до ескізування, реалізації та презентації результатів. Наприклад, у межах проєкту «Соціальний плакат» студенти створюють композиційне рішення на тему екології або здорового способу життя, добираючи візуальні образи, колористичні поєднання та шрифтові елементи відповідно до комунікативного меседжу. Такий підхід формує навички візуальної комунікації, проєктного мислення та відповідальності за художній результат.

Цифрові симулятори композиції дають змогу експериментувати з формою, кольором і ритмом у віртуальному середовищі. За допомогою графічних редакторів або спеціалізованих освітніх платформ здобувачі освіти можуть змінювати розміщення елементів, масштаб, контрастність і колористичне рішення без необхідності повного перероблення роботи. Це сприяє розвитку гнучкості мислення, вміння аналізувати альтернативні варіанти композиційного рішення та здійснювати усвідомлений вибір

найбільш виразного варіанту. Наприклад, під час вивчення теми «Баланс у композиції» студенти створюють кілька варіантів одного й того ж сюжету, змінюючи положення головного об'єкта та колірне тло, після чого порівнюють результати та обґрунтовують доцільність обраного рішення.

Метод візуальних карт у навчанні композиції передбачає створення візуальних схем, що відображають логічні зв'язки між елементами композиції, концептуальними ідеями та емоційними акцентами майбутнього твору. Здобувачі вищої освіти використовують графічні символи, кольорові маркери та стрілки для структурування задуму художнього проєкту. Наприклад, перед створенням ілюстрації до літературного твору студенти складають візуальну карту, у якій визначають головних персонажів, ключові сцени, домінантні кольори та емоційно-смисловий настрій, що допомагає логічно вибудувати композицію і забезпечити цілісність візуального образу. Рефлексивно-аналітичний метод (art critique) реалізується у формі колективного аналізу композиційних рішень у роботах здобувачів вищої освіти. Під час обговорення визначаються композиційний центр, ритм, баланс, пропорційні співвідношення та засоби художньої виразності; формуються аргументовані оцінні судження та пропонуються альтернативні варіанти композиційних рішень. Наприклад, після завершення серії ілюстрацій студенти презентують власні роботи, а група у форматі «круглого столу» обговорює, які композиційні способи були використані та як вони впливають на сприйняття художнього твору.

Інтеграція цифрових технологій у навчання композиції у вищій школі сприяє формуванню навичок візуального проєктування, розвитку креативного мислення та здатності до усвідомленого вибору художніх рішень. Поєднання сторібордингу, проєктної діяльності, цифрових симуляторів і рефлексивних методів створює педагогічні умови для формування цілісної композиційно-професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті трансформації сучасної мистецької освіти.

Висновки. Трансформація мистецької освіти в умовах цифрового середовища є закономірним процесом, що потребує науково обґрунтованої інтеграції традиційних і інноваційних методів навчання. Запропоновані методи викладання живопису, рисунка і композиції у вищій школі сприяють формуванню візуальної грамотності, розвитку креативного мислення, професійної мобільності та підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти до художньо-творчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних рекомендацій щодо впровадження цифрових технологій у мистецьку освіту та емпіричному вивченні їх впливу на результати професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю.

Література:

1. Піддубна О. М., Суханова Н. В., Дюкарєв Т. М. Вплив цифрових технологій на сучасне мистецтво: від цифрових картин до інтерактивних інсталяцій. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2025. Вип. 88, т. 2. С. 109-115.
2. Кім О. О., Піддубна О. М., Корницька Л. А. Відродження стародавніх мистецьких технік у сучасному світі. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2025. Вип. 83, т. 2. С. 44-49.
3. Петухова Т. А., Луценко І. В., Піддубна О. М. Особливості розвитку олійного та акрилового живопису в контексті сучасного мистецтвознавства. Вісник науки та освіти. 2025. № 5 (35). С. 2657-2675.
4. Піддубна, О. М., Куниця, Г. В., Гаврош, О. І. Історія мистецтвознавства XXI століття: основні концепції та підходи до розвитку. Український мистецтвознавчий дискурс. 2025. № 4. С. 106-113.
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Живопис». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (дата звернення: 28.01.2026).
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Рисунок». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (дата звернення: 29.01.2026).
7. Робоча програма навчальної дисципліни «Композиція». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (дата звернення: 29.01.2026).

References:

1. Piddubna O. M., Sukhanova N. V., Diukariev T. M. Vplyv tsyfrovykh tekhnolohii na suchasne mystetstvo: vid tsyfrovykh kartyn do interaktyvnykh instaliatsii. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2025. Vyp. 88, t. 2. S. 109-115.
2. Kim O. O., Piddubna O. M., Kornytska L. A. Vidrodzhennia starodavnikh mystetskykh tekhnik u suchasnomu sviti. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2025. Vyp. 83, t. 2. S. 44-49.
3. Petukhova T. A., Lutsenko I. V., Piddubna O. M. Osoblyvosti rozvytku oliinoho ta akrylovoho zhyvopysu v konteksti suchasnoho mystetstvoznavstva. Visnyk nauky ta osvity. 2025. № 5 (35). S. 2657-2675.
4. Piddubna, O. M., Kunytsia, H. V., Havrosh, O. I. Istoriia mystetstvoznavstva KhKhI stolittia: osnovni kontseptsii ta pidkhody do rozvytku. Ukrainskyi mystetstvoznavchyi dyskurs. 2025. № 4. S. 106-113.
5. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Zhyvopys». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (data zvernennia: 28.01.2026).
6. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Rysunok». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (data zvernennia: 29.01.2026).
7. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Kompozytsiia». URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf (data zvernennia: 29.01.2026).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:371.3:004.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2513-2529

Пісковенко Анжела Олександрівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Саєнко Олена Володимирівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Чаус Ганна Григорівна кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6581-6359

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ІНТЕГРАТИВНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто діяльнісний підхід як інтегративну основу формування природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи у контексті вимог Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти.

Подано огляд сучасних наукових досліджень, у якому виокремлено ключові напрями вивчення компетентнісного, природничого й діяльнісного вимірів змісту освіти.

Зосереджено увагу на теоретичних засадах діяльності як провідного механізму розвитку суб'єктності здобувача освіти початкової школи, акцентовано на зв'язку між активною пізнавальною діяльністю та становленням умінь застосовувати природничі знання у практичних ситуаціях.

Порушено проблему суперечності між сучасними освітніми вимогами та збереженням традиційних репродуктивних підходів, що обмежує можливості здобувачів освіти до дослідження, аналізу й рефлексії природних явищ.

У статті виокремлено структуру природничої компетентності, що охоплює когнітивний, ціннісний та діяльнісний компоненти, та обґрунтовано їх взаємозв'язок у формуванні цілісного природничого світогляду.

Розкрито дидактичний алгоритм реалізації діяльнісного підходу, який включає концептуально-цільову, технологічну та рефлексивно-оцінювальну фази, описані як послідовні етапи становлення компетентнісного результату. Особливу увагу приділено характеристиці інструментів діяльнісного навчання – проєктній, ігровій, дослідницькій та практико-орієнтованій діяльності, що створюють умови для здобуття здобувачами «живого знання» та розвитку екологічно свідомої поведінки. Акцентовано, що впровадження діяльнісного підходу у формуванні природничих компетентностей потребує високого рівня професійної готовності педагога, здатності моделювати навчальні ситуації, організовувати взаємодію та забезпечувати рефлексивні практики. У межах дослідження обґрунтовано, що діяльнісний підхід виступає методологічною основою інтеграції знань, цінностей і практичної діяльності, забезпечуючи цілісність природничої освіти та формування готовності здобувачів освіти до відповідальної взаємодії з довкіллям.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, природнича освітня галузь, природничі компетентності, інтегроване навчання, початкова школа, дидактика початкової освіти, методика навчання природничої освітньої галузі, дослідницька діяльність учнів, навчальні завдання, освітнє середовище початкової школи, оцінювання навчальних досягнень.

Piskovenko Angela Oleksandrivna senior teacher at the department of general and special pedagogy, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk regional council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Saienko Olena Volodymyrivna Senior Lecturer at the Department of General and Special Pedagogy, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk regional council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Chaus Hanna Grigorievna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk regional council, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-6581-6359

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

ACTIVITY APPROACH AS AN INTEGRATIVE BASIS FOR FORMING NATURAL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article considers the activity-based approach as an integrative basis for the formation of natural science competencies of primary school students in the context of the requirements of the New Ukrainian School and the State Standard of Primary Education. It provides an overview of current scientific research, highlighting key areas of study in the competency-based, natural science, and activity-based dimensions of educational content. It focuses on the theoretical foundations of activity as the leading mechanism for the development of the subjectivity of primary school students, emphasizing the connection between active cognitive activity and the formation of skills to apply natural science knowledge in practical situations. The article raises the issue of the contradiction between modern educational requirements and the preservation of traditional reproductive approaches, which limits the opportunities for learners to study, analyze, and reflect on natural phenomena.

The article highlights the structure of natural science competence, which encompasses cognitive, value-based, and activity-based components, and substantiates their interconnection in the formation of a holistic natural science worldview. It reveals a didactic algorithm for implementing an activity-based approach, which includes concepttual-targeted, technological, and reflective-evaluative phases, described as successive stages in the formation of a competency outcome.

Particular attention is paid to the characteristics of activity-based learning tools – project, game, research, and practice-oriented activities that create conditions for students to acquire «living knowledge» and develop environmentally conscious behavior.

It is emphasized that the implementation of an activity-based approach in the formation of natural science competencies requires a high level of professional readiness on the part of the teacher, the ability to model learning situations, organize interaction, and ensure reflective practices.

The study substantiates that the activity-based approach serves as a methodological basis for the integration of knowledge, values, and practical activities, ensuring the integrity of natural science education and the formation of learners' readiness for responsible interaction with the environment.

Keywords: activity approach, competency approach, science education branch, science competencies, integrated learning, primary school, didactics of primary education, teaching methods in the natural sciences, students' research activities, learning tasks, the educational environment of primary school, assessment of educational achievements.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування природничої освіти в початковій школі виникає суперечність між зростанням вимог до формування природничих компетентностей та збереженням у практиці навчання елементів традиційної моделі, орієнтованої переважно на відтворення знань. Потреба переходу від інформаційного подання змісту до організації активної пізнавальної діяльності здобувача освіти посилює необхідність створення умов, за яких знання набувають особистісного сенсу та практичного значення. Визначальним завданням стає розвиток здатності здобувачів освіти початкової школи взаємодіяти з природними об'єктами, пояснювати явища довкілля та застосовувати природничі знання у реальних ситуаціях, що підводить до потреби теоретичного й методичного обґрунтування діяльнісного підходу як основи формування природничої компетентності.

Проблематика формування природничої компетентності ускладнюється недостатньою сформованістю у здобувачів освіти цілісних уявлень про закономірності природи та обмеженими можливостями для практичної взаємодії з довкіллям. У шкільній практиці досі домінують репродуктивні форми роботи, що не сприяють розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та екологічно свідомої поведінки. У цьому контексті особливого значення набувають вимоги Державного стандарту початкової освіти (2018) [2], у яких акцентовано необхідність формування здатності спостерігати природні явища, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та ухвалювати рішення на основі науково обґрунтованих уявлень. Такі вимоги актуалізують потребу у впровадженні діяльнісно орієнтованих моделей навчання, що забезпечують не лише засвоєння знань, а й набуття досвіду практичного їх застосування.

Змістова логіка інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачає залучення здобувачів освіти до різних видів пізнавальної й експериментальної діяльності, у межах яких дитина взаємодіє з природними об'єктами, проводить елементарні дослідження, формулює припущення та перевіряє їх у практичних умовах. Ефективність такого навчання досягається лише за умови методично виваженого впровадження діяльнісного підходу, який дозволяє поєднати знання, цінності та діяльнісний досвід у цілісну систему формування природничої компетентності. Це визначає наукову актуальність дослідження й окреслює потребу в обґрунтуванні діяльнісного підходу як інтегративної основи формування природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи.

Проблемне поле формування природничої компетентності тісно пов'язане з розвитком екологічної обізнаності здобувачів освіти початкової ланки, що в українському освітньому контексті набуває особливої ваги.

Недостатня поінформованість здобувачів про закономірності природи, причини екологічних загроз і способи відповідального природокористування ускладнює становлення усвідомленої та безпечної поведінки в навколишньому середовищі. Наукові дослідження І. Андрусенко, А. Берека, В. Вербицького, І. Коновальчук та інших учених засвідчують, що ранній розвиток екологічної компетентності потребує методично обґрунтованих форм діяльності, які забезпечують взаємодію дитини з природними об'єктами й формують практичний досвід екологічно відповідальної поведінки.

Така позиція підкреслює важливість діяльнісних підходів, здатних забезпечити інтеграцію природничих знань, цінностей та практичних умінь у процесі навчання.

Нормативні засади природничої освіти в початковій школі визначені Державним стандартом початкової освіти, який окреслює формування компетентностей у сфері природничих наук і технологій як одну з ключових освітніх цілей. Стандарт підкреслює необхідність оволодіння здобувачами освіти знаннями про природні явища, методами дослідження та нормами екологічно виваженої поведінки, що забезпечує ціннісно-діяльнісну спрямованість навчання. У документі наголошено, що розвиток природничої компетентності передбачає поєднання спостереження, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, моделювання ситуацій та ухвалення рішень на основі науково обґрунтованих положень. Такий підхід підтверджує значущість діяльнісних моделей навчання, які дають змогу поєднати знання та досвід практичного застосування.

Упровадження концепції Нової української школи спрямувало освітній процес на формування ключових і предметних компетентностей, серед яких природнича компетентність посідає провідне місце. Педагогічна практика потребує поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, оскільки саме вони забезпечують становлення цілісного наукового світогляду, розвиток критичного мислення та дослідницьких умінь здобувачів освіти початкової освіти. Наукові позиції дослідників підкреслюють недостатню ефективність традиційних моделей викладання, орієнтованих переважно на засвоєння фактологічного матеріалу, що обмежує можливість формування досвіду реальної взаємодії з природним середовищем. На цьому тлі актуалізується потреба розглядати діяльнісний підхід як інтегративну основу формування природничих компетентностей, оскільки він забезпечує перехід від пасивного отримання знань до їх активного засвоєння й практичного застосування у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування природничої та екологічної компетентності здобувачів освіти

початкової школи представлена в українській і зарубіжній педагогічній науці широким колом досліджень, які можна згрупувати за трьома ключовими напрямами.

Дослідження, присвячені компетентнісному підходу в освіті досліджують Т. Байбара, Н. Бібік, О. Пометун, А. Хуторський. Автори розкривають дидактичну сутність компетентнісного підходу та його вплив на структуру та зміст початкової освіти. І. Андрусенко, А. Берека, В. Вербицький, І. Коновальчук аналізують компетентність як інтегровану якість особистості, наголошуючи на єдності знань, умінь і цінностей у процесі навчання.

Дослідження природничої та екологічної компетентності розглядають науковці О. Грошовенко, І. Єрмаков, К. Корсак, А. Маркова, Дж. Равен [6, с. 70]. Вони розглядають природничу компетентність як компонент життєвої компетентності здобувача освіти, що забезпечує розуміння закономірностей природи та відповідальне ставлення до довкілля. О. Мороченець [7] акцентує увагу на потенціалі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у формуванні екологічної свідомості. Т. Нінова та В. Шпак [8] розкривають особливості підготовки майбутніх учителів до екологічного виховання та розвитку екологічної компетентності засобами діяльнісних методів.

Значний внесок у розкриття сутності діяльнісного підходу **та його дидактичного потенціалу** зробили І.Андрусенко, А.Берека, В.Вербицький, І. Коновальчук, які визначають діяльність як провідний механізм розвитку суб'єктності здобувача освіти. Т. Гура, О. Гура, О. Рома [1] аналізують особливості впровадження діяльнісних і ігрових методів у Новій українській школі. Л. Задорожна [4] та О. Колесникова [5]досліджують діяльнісний підхід у професійній освіті та в розвитку експериментальних умінь здобувачів.

Водночас, попри достатню теоретичну розробленість понятійного апарату, недостатньо висвітленими залишаються питання практичної моделі реалізації діяльнісного підходу у формуванні природничих компетентностей здобувачів освіти. Окреслене створює підґрунтя для подальшого наукового аналізу та обґрунтування дидактичних механізмів, здатних забезпечити інтеграцію знань, цінностей і дій у межах природничої освітньої галузі.

Мета статті – проаналізувати діяльнісний підхід як інтегративну основу формування природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи, визначити його сутнісні характеристики та ключові інструменти реалізації в освітньому процесі початкової школи згідно з вимогами НУШ.

Виклад основного матеріалу. Діяльність як базова категорія діяльнісного підходу окреслює специфічно людський спосіб взаємодії з довкіллям. У її змісті закладено процес цілеспрямованих змін і перетворень явищ або об'єктів відповідно до потреб особистості, що відображає активну природу людського пізнання. Наукові праці з педагогіки підкреслюють, що саме діяльність забезпечує продуктивне засвоєння досвіду та виступає засобом становлення суб'єктності здобувача освіти початкової ланки. Такий підхід дозволяє визначити діяльність основою освітнього процесу, що відкриває можливості для подальшого аналізу її ролі у формуванні природничих компетентностей.

Застосування діяльнісного підходу в освіті формує умови для розвитку здобувача як активного суб'єкта навчальної взаємодії. У межах цього підходу акцент переноситься з передачі готової інформації на організацію навчальних ситуацій, у яких дитина самостійно відкриває знання, взаємодіє з об'єктами довкілля та набуває досвіду саморегуляції. Педагогічні дослідження підкреслюють, що особистість не формується шляхом накопичення відомостей, а розвивається через власну активність і включеність у розв'язання навчальних та життєвих завдань. Така логіка дозволяє побачити, як діяльнісний підхід створює підґрунтя для подальшого осмислення механізмів розвитку природничих компетентностей.

Мета діяльнісного підходу окреслюється у формуванні здатності здобувачів освіти до цілепокладання, планування, контролю, оцінювання та рефлексії. У наукових джерелах наголошується, що здобувач освіти має поступово оволодівати вмінням визначати навчальні цілі, обирати способи їх досягнення, аналізувати результати та усвідомлювати власну відповідальність. Такий комплекс умінь становить основу суб'єктності, необхідної для успішного опанування природничих компетентностей, оскільки дослідницькі та практично орієнтовані завдання потребують саме цих регулятивних навичок. Указане підводить до розгляду того, яким чином діяльнісний підхід інтегрується зі змістом природничої освіти та забезпечує її компетентнісну спрямованість.

Реалізація діяльнісного підходу в навчанні природничих дисциплін здобувачів освіти спирається на дослідницький підхід [3; 6], який інтегрує можливості особистісно орієнтованої та діяльнісної парадигм. Підхід акцентує організацію пізнавальної активності через залучення здобувачів освіти до дослідження природних об'єктів, створення практичних ситуацій та роботу з явищами довкілля. Автори наголошують, що дослідницькі дії сприяють глибшому осмисленню природничих понять, оскільки здобувачі отримують особистісно значущий досвід взаємодії з реальними процесами. Залучення до спільних і пошукових завдань формує основу для наступного

аналізу діяльності як провідного чинника становлення природничих компетентностей.

Розвиток особистості здобувача освіти початкової школи в діяльнісному навчальному середовищі описується як процес зростання, що відбувається через активне пізнання та включеність у різноманітні форми життєдіяльності. Учень розглядається як суб'єкт, здатний ініціювати дії, формулювати запитання, перевіряти власні припущення та співвідносити результати з очікуваними навчальними цілями. Досвід взаємодії з освітнім середовищем стимулює розвиток самостійності, забезпечує опанування способів пізнавальної діяльності та підсилює внутрішню мотивацію до вивчення природничих явищ. Акцент на активності створює смисловий місток до визначення цілей діяльнісної парадигми.

Цілі діяльнісного підходу зосереджуються на розвитку здатності здобувача освіти ставити завдання, планувати власні дії, здійснювати контроль, аналізувати перебіг виконання роботи та формулювати рефлексивні висновки, що підкреслює [3]. Реалізація таких цілей передбачає організацію освітніх ситуацій, які стимулюють здобувачів до застосування досвіду успішних дій під час виконання природничих завдань. Моделювання умов, наближених до реального життя, формує здатність здобувачів орієнтуватися в практичних ситуаціях, пов'язаних із природничою галуззю. Спрямованість цілей на розвиток автономності й усвідомленості створює підґрунтя для аналізу взаємодії діяльнісної та компетентнісної парадигм.

Взаємозв'язок діяльнісного та компетентнісного підходів розкривається через узгодженість спрямування першого на практичну активність і другого – на застосування знань у процесі прийняття рішень. Діяльнісна основа забезпечує реальні умови для виконання здобувачем освіти змістових та дослідницьких дій, тоді як компетентнісна складова надає цим діям функціонального та життєвого значення. Результативність поєднання підходів проявляється у здатності здобувачів освіти аналізувати природні явища, виконувати дослідницькі операції, аргументовано інтерпретувати результати та робити висновки. Узгоджена взаємодія підходів відкриває можливість для подальшого розгляду механізмів формування природничих компетентностей у початковій школі.

Діяльнісний підхід визначає навчання як процес активної взаємодії здобувача освіти з навколишнім середовищем, у межах якого знання набувають особистісного сенсу й перетворюються на інструмент пізнання та дії. У контексті природничої освіти такий підхід забезпечує перехід від засвоєння інформації до оволодіння способами мислення та поведінки, необхідними для розуміння закономірностей природи та прийняття екологічно виважених рішень [9]. Зміст діяльності стає засобом формування

природничих компетентностей, а учень – активним суб'єктом пізнання, здатним ставити запитання, висувати припущення та перевіряти їх у практичних ситуаціях. Діяльнісний підхід передбачає цілеспрямоване створення умов, які стимулюють мотивацію, самостійність і відповідальність, що є визначальними для якісного розвитку природничої компетентності.

Структура природничої компетентності здобувача освіти початкової школи охоплює три взаємопов'язані компоненти, кожен з яких виконує окрему функцію у становленні здатності здобувача діяти в природному середовищі свідомо та аргументовано [6, с.72].

Когнітивний компонент охоплює систему теоретичних знань про об'єкти природи, їх різноманітність, взаємозв'язки між живою та неживою природою, а також взаємодію природи й людини. Знання виконують функцію інструмента, проте лише за умов системності та цілісності вони набувають здатності бути застосованими у практичних ситуаціях.

Ціннісний компонент відображає сформоване емоційно-ціннісне ставлення до природи, усвідомлення її універсальної цінності та власної відповідальності за екологічно збалансовану поведінку. Саме він забезпечує внутрішню мотивацію до пізнання природи, дотримання правил природокористування та участі в природоохоронних ініціативах.

Діяльнісний компонент включає опанування способів пізнання, дослідницьких дій, уміння аналізувати явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та застосовувати набуті знання у нових ситуаціях. Він виявляється в пізнавальній активності, творчості та здатності здобувачів виконувати елементарні дослідження, що поглиблюють розуміння природних процесів.

Узаємодія трьох компонентів забезпечує цілісне формування природничої компетентності: знання створюють основу, цінності визначають мотивацію до діяльності, а практичні дії забезпечують досвід її застосування. Така структура підводить до необхідності моделювання діяльнісних освітніх ситуацій, що гармонійно поєднують когнітивний, ціннісний і практичний виміри навчання.

Дидактичний алгоритм упровадження діяльнісного підходу у навчанні природничої освітньої галузі здобувачів освіти обґрунтовує послідовність педагогічних дій, спрямованих на формування інтегрованої природничої компетентності. Алгоритм створює логіку педагогічного процесу, у межах якої здобувачі переходять від первинного усвідомлення навчальних цілей до їх втілення через практичну діяльність. Такий підхід забезпечує зв'язок між теоретичними уявленнями та реальним досвідом, що є ключовою умовою ефективного формування компетентностей. Узгоджені дії вчителя та здобувачів освіти забезпечують системність реалізації

діяльнісної парадигми та підґрунтя для моделювання освітніх ситуацій, наближених до феноменів реального життя.

Реалізація діяльнісного підходу потребує відходу від моделі навчання, орієнтованої на пасивне засвоєння фактів, і спрямування уроку на взаємодію, дослідження та самостійне конструювання знань. Така трансформація передбачає переосмислення ролі педагога, який стає фасилітатором, консультантом і наставником, що супроводжує процес поступового розвитку досвіду дії. Педагогічні стратегії спрямовані на формування середовища, де здобувачі освіти можуть виявляти ініціативу, будувати припущення, перевіряти гіпотези та аналізувати результати своїх дій. Подібний освітній простір створює умови для інтеграції знань, цінностей і практичної активності в межах природничої освітньої галузі.

Алгоритм ґрунтується на послідовному формуванні та взаємодії трьох компонентів природничої компетентності: когнітивного, ціннісного та діяльнісного. Такий підхід дозволяє розглядати навчальний процес як цілісну систему, де знання набувають прикладного характеру, цінності формують мотиваційні підстави дій, а діяльнісний досвід забезпечує перенесення набутих умінь у нові ситуації. Логіка взаємодії компонентів слугує методологічною основою для конструювання освітніх дій на кожному етапі навчання.

Фаза 1. Концептуальне та цілепокладальне проєктування. Початкова фаза алгоритму визначає змістове та цільове підґрунтя навчання, що забезпечує орієнтацію освітнього процесу на дію та відповідність вимогам Державного стандарту початкової освіти. На цьому етапі відбувається визначення навчальних цілей, актуалізація мотиваційної сфери здобувачів освіти і формування усвідомленої установки на засвоєння досвіду пізнання. Така робота забезпечує педагогічно обґрунтований перехід від цільового визначення до практичної діяльності, що реалізуватиметься у подальших фазах алгоритму (табл. 1.).\

Таблиця 1

Етапи та зміст фази «Концептуальне та цілепокладальне проєктування» у структурі діяльнісного підходу

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
1.1. Визначення навчального змісту та цілей	Учитель визначає конкретні знання, уміння та навички, які мають бути засвоєні.	Когнітивний компонент. Знання мають стати інструментом для становлення компетентності. Мета полягає у набутті здобувачами елементарних умінь спостерігати та досліджувати об’єкти і явища природи.

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
1.2. Актуалізація мотивації та цінностей	Учитель ставить завдання для становлення ціннісного компонента та залучає здобувачів до формулювання мети.	Ціннісний компонент. Сприяння розвитку природозбережувальних цінностей та мотивації через поєднання ситуативної і перспективної мотивації учіння.
1.3. Встановлення очікувань та самооцінювання	Здобувачам пропонується рефлексивна таблиця очікуваних результатів на початку вивчення теми.	Рефлексія й мотивація. Забезпечення усвідомлення мети, змісту завдання та етапів виконання.

Фаза 2. Технологічна реалізація. Технологічна фаза передбачає перехід від теоретичного опрацювання навчального матеріалу до його практичної реалізації через активні форми діяльності. Навчання трансформується у простір, де здобувачі освіти отримують «живе знання» в процесі виконання дослідницьких, пошукових і практично зорієнтованих завдань. Така організація сприяє формуванню здатності застосовувати засвоєні знання для пояснення явищ природи, аналізу їхньої причинно-наслідкової структури та моделювання можливих рішень у конкретних ситуаціях. Діяльнісна взаємодія формує основу для подальшого переходу до рефлексивної фази, де результати діяльності осмислюються та узагальнюються (табл. 2).

Таблиця 2

Структура технологічної реалізації діяльнісного підходу у формуванні природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
2.1. Впровадження діяльнісних інструментів	Застосування активних та інтерактивних методів навчання, які стимулюють практичну активність і досвід.	Проєктна технологія, ігрові технології, дослідницька діяльність, кейс-технології.
2.2. Залучення до дослідництва	Здобувачі виконують завдання дослідницького, практико-перетворювального характеру, проводять власні дослідження та практичні роботи (наприклад, сортування сміття, раціональне використання ресурсів).	Діяльнісний компонент. Розвиток здатності до самостійного мислення, ініціативності та відповідальності. Навчання відбувається шляхом проведення дослідницької діяльності.

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
2.3. Створення проблемних ситуацій	Здобувачі розв'язують екологічні та природозбережувальні ситуації та креативні екологічні задачі, що вимагають формулювання гіпотез і визначення причинно-наслідкових зв'язків.	Когнітивно-практична інтеграція. Формування здатності виконувати доступні соціально й особистісно значущі практичні й пізнавальні проблемні завдання. Процес розв'язання задачі передбачає «вихід» за межі освітнього процесу.
2.4. Організація співпраці	Залучення здобувачів освіти до колективної та кооперативної форми навчання, роботи в парі чи групі. Учитель змінює ролі у навчальному процесі, виконуючи функції фасилітатора або тьютора.	Соціалізація. Розвиток комунікативних навичок, вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти та брати на себе відповідальність.

Фаза 3. Інтеграція та рефлексивно-оцінювальний етап. Інтеграція результатів діяльнісного навчання та здійснення рефлексивно-оцінювальних процедур становлять завершальну фазу дидактичного алгоритму, спрямовану на закріплення ціннісного досвіду та усвідомлення здобувачами власної навчальної динаміки. Проведення цього етапу забезпечує перехід від окремих дій до сформованого способу діяльності, що є передумовою активної участі здобувачів освіти початкової школи у соціальному й освітньому середовищі. Структура етапу охоплює послідовність кроків, кожен з яких виконує окрему функцію у зміцненні природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи (табл. 3).

Таблиця 3

Зміст фази «Інтеграція та рефлексивно-оцінювальний етап» у контексті формування природничої компетентності

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
3.1. Набуття досвіду та ціннісна корекція	Здобувачі застосовують засвоєні знання і способи діяльності в нових ситуаціях, набуваючи досвіду природоохоронних дій. Учитель коригує ціннісну сферу, виховуючи любов до природи рідного краю.	Ціннісно-діяльнісний аспект. Усвідомлення важливості екологічних процесів та готовності керуватися знаннями у повсякденній діяльності.
3.2. Рефлексія та самооцінювання	Здобувачі висловлюють рефлексивні судження щодо власних дій, оцінюючи відповідність результатів очікуванням.	Рефлексивний компонент. Формування здатності до самоаналізу, самооцінювання та усвідомлення недоліків для стимулювання самоосвітньої діяльності.

Крок	Діяльність вчителя та здобувачів освіти	Педагогічна характеристика кроку
3.3. Об'єктивне оцінювання та зворотний зв'язок	Учитель використовує результати діагностувальних робіт (тематичних) та формулює оцінювальне судження з орієнтирами щодо подальшої роботи здобувача освіти.	Компетентнісний результат. Оцінювання інтегрованих якостей, визначення якісних і кількісних характеристик оволодіння матеріалом. Результати оцінювання слугують для коригування освітнього процесу та удосконалення методики навчання.

Викладений дидактичний алгоритм реалізації діяльнісного підходу підтверджує можливість системного формування природничої компетентності здобувачів освіти початкової школи шляхом інтеграції когнітивного, ціннісного та діяльнісного компонентів. Послідовність трьох фаз: концептуально-цільової, технологічної та рефлексивно-оцінювальної створює методологічно виважену структуру організації навчального процесу, у межах якої здобувачі переходять від первинного усвідомлення навчальних завдань до набуття досвіду застосування знань у практично значущих ситуаціях. Така логіка педагогічної взаємодії забезпечує формування здатності здобувачів аналізувати природні явища, здійснювати елементарні дослідження, ухвалювати рішення та оцінювати власну діяльність.

Реалізація описаного алгоритму сприяє розвитку у здобувачів освіти уміння окреслювати пізнавальні цілі, будувати гіпотези, проводити спостереження й експериментальні дії, що поглиблює їхнє розуміння природних процесів та формує підґрунтя для відповідальної поведінки у повсякденному житті.

Діяльнісна спрямованість навчання забезпечує взаємозв'язок між знанням і дією, а включення рефлексивно-оцінювальних процедур розширює можливості здобувачів у напрямі саморозвитку та самостійного опанування нового пізнавального досвіду.

Алгоритм може бути використаний як методична основа для конструювання уроків природничого спрямування, моделювання освітніх ситуацій, розроблення інтерактивних завдань та побудови системи оцінювання, орієнтованої на компетентнісний результат. Представлена структура сприяє створенню навчального середовища, у якому знання, цінності та практична діяльність постають як нерозривні складники формування природничої компетентності здобувачів освіти початкової школи.

Сукупність зазначених методологічних засад, структурних компонентів та дидактичних механізмів діяльнісного підходу утворює концептуальну основу ефективного формування природничих компетентностей здобувачів. Логіка розгортання цього підходу створює передумови для

подальшого аналізу конкретних інструментів, технологій і практик, що забезпечують його впровадження у сучасному освітньому середовищі.

Використання діяльнісного підходу у формуванні природничих компетентностей здобувачів освіти початкової школи ґрунтується на доборі таких інструментів, які забезпечують практичну взаємодію здобувача з природними об'єктами та явищами. Застосування цих інструментів розгортається у контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і виявляється найбільш ефективним у ситуаціях, де зміст знань прямо пов'язаний із дією, спостереженням, дослідженням та оцінюванням результатів власної діяльності.

Проєктна діяльність становить один із провідних інструментів діяльнісного підходу, оскільки забезпечує поєднання предметних знань, ціннісних орієнтацій та практичних дій. Проєкти природничого спрямування створюють умови для залучення здобувачів до аналізу локальних екологічних проблем, моделювання рішень і представлення результатів у різних формах. Освітні дослідження підкреслюють потенціал проєктної діяльності у розвитку пізнавальної активності та критичного мислення здобувачів, що робить її ефективним засобом формування природничих компетентностей. Інтегрувати цей інструмент доцільно на етапах вивчення тем, пов'язаних із рослинним і тваринним світом, екосистемами, використанням природних ресурсів та охороною довкілля.

Ігрові технології, які у НУШ визначають рамки концепції learning through play, функціонують як важливий інструмент підтримки пізнавальних процесів і соціально-емоційного розвитку здобувачів. Ігрове моделювання природних явищ сприяє інтеріоризації складних понять через діяльність, у якій здобувачі виконують різні ролі, формулюють припущення, реагують на зміну умов та аргументують власні рішення. Особливо ефективною є інтеграція ігор у процес формування елементарних екологічних уявлень, пов'язаних із ланцюгами живлення, сезонними змінами в природі, взаємодією живих організмів.

Дослідницька та практична діяльність становить центральний інструмент діяльнісного підходу, оскільки вона забезпечує здобуття здобувачами освіти «живого знання» через безпосередню взаємодію з природним середовищем.

Реалізація дослідницьких завдань передбачає організацію спостережень, експериментів, практико-перетворювальних дій, а також розв'язання природознавчих та екологічних задач. Залучення здобувачів до дослідницької діяльності особливо доцільне в темах, що стосуються властивостей матеріалів, явищ води й повітря, взаємозалежності організмів у природі, раціонального використання природних ресурсів.

Поєднання зазначених інструментів дозволяє реалізувати діяльнісний підхід у комплексі, створюючи збалансовану систему, де здобувачі освіти не лише засвоюють знання, але й осмислюють їх через практичну дію, ціннісне ставлення та рефлексію. Логіка інтеграції інструментів визначається змістом теми, рівнем підготовленості класу та необхідністю створення ситуацій, які спонукають дитину до пошуку, аналізу, співпраці та прийняття рішень у природничих контекстах.

Висновки. Аналіз стану сучасної природничої освіти дозволив виявити суперечність між потребою у формуванні інтегрованої природничої компетентності та збереженням фрагментарних, інформаційно орієнтованих форм навчання. Подолання цієї суперечності можливе за умови впровадження діяльнісного підходу як методологічної основи оновлення змісту та організації навчального процесу.

Огляд наукових досліджень засвідчив, що діяльнісний підхід є ключовою умовою розвитку суб'єктності здобувача освіти початкової школи, забезпечує інтеграцію знань, умінь і цінностей та створює дидактичні умови для формування природничої компетентності. Зіставлення позицій різних авторів дало змогу окреслити трикомпонентну структуру природничої компетентності когнітивний, ціннісний та діяльнісний компоненти.

Викладений дидактичний алгоритм реалізації діяльнісного підходу обґрунтував логіку формування природничої компетентності через три послідовні фази: концептуально-цільову, технологічну та рефлексивно-оцінювальну.

Кожна з них забезпечує власний функціональний внесок у становлення компетентнісного результату: від окреслення цілей і актуалізації мотивації до практичної дії та інтеграції набутих результатів.

Аналіз інструментів діяльнісного підходу показав, що найбільш ефективними для формування природничої компетентності є проєктна діяльність, ігрові технології та дослідницько-практичні завдання. Їх інтеграція у навчальний процес забезпечує створення ситуацій, у яких здобувачі освіти отримують «живе знання», взаємодіють із природними об'єктами, аналізують явища та роблять усвідомлені висновки.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що діяльнісний підхід виконує інтегративну функцію у формуванні природничих компетентностей здобувачів освіти, оскільки поєднує пізнавальну активність, ціннісне ставлення та практичну дію в єдиний освітній процес. Його ефективна реалізація потребує професійної готовності вчителя до моделювання діяльнісних ситуацій, фасилітації пізнавальних процесів та створення умов для рефлексії й осмислення здобутого досвіду.

Література:

1. Гура Т., Рома О. Діяльнісний підхід у базовій середній освіті: від педагогічної теорії до освітянської практики. Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області : навч.-метод. посіб. / відп. ред. Т. Є. Гура; КЗ «ЗОІППО» ЗОР. Запоріжжя : ЗОІППО, 2022. 303 с
2. Державний стандарт початкової освіти. Постанова КМУ №87 від 21 лютого 2018 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87–2018–%D0%BF#n12 (дата звернення: 25.08.2025).
3. Дяченко-Богун, М., Гомля, Л., Шкура, Т., Красовський, В., Рокотянська, В., Сагайдак, В. Компетентнісний підхід до викладання природничих дисциплін як умова сталого розвитку Нової української школи. Витоки педагогічної майстерності. 2025. Вип. 36. С. 45–53.
4. Задорожна Л. В. Методичні аспекти реалізації діяльнісного підходу. Virtus. 2019. № 31. С. 90–95
5. Колесникова О. А. Діяльнісний підхід до формування в учнів експериментаторських умінь засобами мобільних та дистанційних технологій в навчанні фізики: дис. канд. пед наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 250 с.
6. Мелаш, В., Варениченко, А. Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів у реаліях Нової української школи. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2019. № 2(23). С. 69–74.
7. Мороченець, О. Формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації. Житомир. 2024. № 102. С. 69–72.
8. Нінова, Т. С., Шпак, В. П. Діяльнісний підхід у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2019. Вип. 53. С. 45–56.
9. Tetiana Gura, Oleksandr Gura, Patricia Castanheira, Oksana Roma. Teacher readiness to implement learning through play in Ukrainian primary schools: A preliminary study. ScienceRise: Pedagogical Education. 2022. № 5(50). С. 9–16.

References:

1. Hura, T., & Roma, O. (2022). Diialnisnyi pidkhid u bazovii serednii osviti: vid pedahohichnoi teorii do osvitianskoi praktyky [Activity-based approach in basic secondary education: From pedagogical theory to educational practice]. In T. Ye. Hura (Ed.), Nova ukrainska shkola u bazovii serednii osviti: vpevneni kroky Zaporizkoi oblasti [New Ukrainian school in basic secondary education: Confident steps of Zaporizhzhia region]. Zaporizhzhia: ZOIPPO [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. Resolution № 87 of February 21, 2018. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF
3. Diachenko-Bohun, M., Homlia, L., Shkura, T., Krasovskyi, V., Rokotianska, V., & Sahaidak, V. (2025). Kompetentnisnyi pidkhid do vykladannia pryrodnychykh dystsyplin yak umova staloho rozvytku Novoi ukrainskoi shkoly [Competency-based approach to teaching natural sciences as a condition for sustainable development of the New Ukrainian School]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The Origins of Pedagogical Mastery, 36, 45–53 [in Ukrainian].

4. Zadorozhna, L.V. (2019). Metodychni aspekty realizatsii diialnisnoho pidkhodu [Methodological aspects of implementing the activity-based approach]. Virtus, 31, 90–95 [in Ukrainian].

5. Kolesnykova, O. A. (2021). Diialnisnyi pidkhid do formuvannia v uchniv eksperymentatorskykh umin zasobamy mobilnykh ta dystantsiinykh tekhnolohii v navchanni fizyky [Activity-based approach to the formation of students' experimental skills by means of mobile and distance technologies in physics education]. Candidate's thesis. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University [in Ukrainian].

6. Melash, V., & Varenychenko, A. (2019). Teoretychni zasady formuvannia pryrodnychoi kompetentnosti v molodshykh shkoliariv u realiiakh Novoi ukrainskoi shkoly [Theoretical foundations of forming natural science competence of primary school pupils in the realities of the New Ukrainian School]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 2(23), 69–74 [in Ukrainian].

7. Morochenets, O. (2024). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiu svit» [Formation of environmental competence of primary school pupils in the process of studying the integrated course «I explore the world»]. Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii – Trends and Prospects for the Development of Science and Education in the Context of Globalization, 102, 69–72 [in Ukrainian].

8. Ninova, T. S., & Shpak, V. P. (2019). Diialnisnyi pidkhid u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Activity-based approach in forming environmental competence of future teachers of the New Ukrainian School]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of Educational and Research Work, 53, 45–56 [in Ukrainian].

9. Gura, T., Gura, O., Castanheira, P., & Roma, O. (2022). Teacher readiness to implement learning through play in Ukrainian primary schools: A preliminary study. ScienceRise: Pedagogical Education, 5(50), 9–16.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:371.3:004.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2530-2550

Пісковенко Анжела Олександрівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Олефір Наталія Віталіївна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-8338-4745

Слободенюк Олена Олександрівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0000-2659-3666

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті окреслено теоретичні засади та репрезентовано практичний досвід застосування ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів. Акцентовано на необхідності перегляду традиційних дидактичних підходів в умовах цифровізації освіти, формування компетентностей та зміщення фокусу з передавання знань на розвиток особистісного потенціалу здобувачів. Основний акцент зроблено на порівняльному аналізі ефективності чотирьох категорій ігрових технологій, а саме: гейміфікації, цифрових симуляторів, онлайн-платформ та рольових ігор у контексті підвищення навчальної мотивації та розвитку когнітивних умінь студентів.

У статті обґрунтовано доцільність системного впровадження інтерактивних ігрових стратегій у навчальний процес педагогічних дисциплін. Представлено результати експериментального дослідження, що підтверджують істотне зростання мотиваційної активності, аналітичного мислення та професійної рефлексії в учасників експериментальної групи. Зосереджено увагу на змістовних і методичних аспектах реалізації кожної з ігрових категорій, інтерпретовано зміни в когнітивній та емоційно-ціннісній сферах

студентів. Окремий акцент зроблено на контент-аналізі відповідей здобувачів освіти, де схарактеризовано їх емоційне залучення, розвиток комунікації, впевненість у власних силах і практичну цінність ігрового підходу.

Досліджуване поняття розглянуто у взаємозв'язку з таксономією Блума, що дозволило запропонувати адаптивну модель поетапного ускладнення навчальних завдань. Запропоновано структуру занять, яка забезпечує охоплення всіх когнітивних рівнів від запам'ятовування до творчого синтезу. У статті представлено конкретні педагогічні інструменти, які сприяють формуванню критичного мислення, командної взаємодії та внутрішньої мотивації здобувачів, що робить запропоновану модель актуальною для оновлення методичного арсеналу сучасного викладача.

Ключові слова: ігрові технології, форми навчання, гейміфікація, цифрові симулятори, дидактична гра, рольова гра, педагогічна освіта, когнітивні уміння, навчальна мотивація, інтерактивне навчання, мислення, таксономія Блума, діяльність, вища освіта, майбутні вчителі початкової школи.

Piskovenko Angela Oleksandrivna senior teacher at the department of general and special pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0001-4720-9042

Olefir Nataliia Vitaliivna senior teacher at the department of general and special pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-8338-4745

Slobodeniuk Olena Oleksandrivna senior teacher at the department of general and special pedagogy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0000-2659-3666

THEORETICAL PRINCIPLES AND PRACTICAL EXPERIENCE OF USING GAME TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article outlines the theoretical foundations and presents practical experience in the application of game technologies in the professional training of future teachers. It emphasizes the need to revise traditional didactic approaches in the context of digitalization of education, the formation of

competencies, and the shift of focus from knowledge transfer to the development of the personal potential of applicants. The main emphasis is placed on a comparative analysis of the effectiveness of four categories of gaming technologies, namely: gamification, digital simulators, online platforms, and role-playing games in the context of increasing learning motivation and developing students' cognitive skills.

The article substantiates the feasibility of systematically introducing interactive game strategies into the educational process of pedagogical disciplines. The results of an experimental study are presented, confirming a significant increase in motivational activity, analytical thinking, and professional reflection in the participants of the experimental group. The focus is on the substantive and methodological aspects of the implementation of each of the game categories, and the changes in the cognitive and emotional-value spheres of students are interpreted. A special emphasis is placed on the content analysis of the responses of education seekers, which characterizes their emotional involvement, development of communication, self-confidence and the practical value of the game approach.

The concept under study is considered in connection with Bloom's taxonomy, which allowed us to propose an adaptive model of gradual complication of educational tasks. A structure of classes is proposed that ensures coverage of all cognitive levels from memorization to creative synthesis. The article presents specific pedagogical tools that contribute to the formation of critical thinking, team interaction, and internal motivation of applicants, which makes the proposed model relevant for updating the methodological arsenal of a modern teacher.

Keywords: game technologies, forms of learning, gamification, digital simulators, didactic game, role-playing game, pedagogical education, cognitive skills, learning motivation, interactive learning, thinking, Bloom's taxonomy, activity, higher education, future elementary school teachers.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації вищої освіти, зумовлені зростанням ролі компетентнісного підходу, цифровізації та зміщенням акценту з передачі знань на розвиток професійних і особистісних якостей, вимагають перегляду традиційних методів навчання. Одним із найактуальніших викликів залишається проблема зниження мотивації здобувачів освіти до вивчення педагогічних дисциплін, що безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти. У контексті нової освітньої парадигми, що орієнтується на суб’єктність, самореалізацію й активну участь здобувачів у навчальному процесі, зростає потреба в упровадженні таких методів, які забезпечують емоційну залученість,

актуалізацію внутрішніх мотиваційних чинників і розвиток ключових компетентностей.

Одним із перспективних напрямів розв'язання зазначеної проблеми є використання ігрових технологій, що довели свою ефективність як засіб підвищення зацікавленості, когнітивної активності, розвитку критичного мислення, креативності й соціальної взаємодії. Проте, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених дидактичним можливостям ігор у загальній та середній освіті, застосування ігрових форм у викладанні педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти досі не має достатньої емпіричної та методичної розробки. Особливо недостатньо висвітленими залишаються питання ефективності конкретних форм ігрової діяльності, таких як брейн-ринг, у контексті формування мотивації здобувачів освіти, а також критерії їх педагогічної доцільності й методичної реалізації.

Потреба в оновленні змісту, форм і методів навчання педагогічних дисциплін обумовлює необхідність наукового обґрунтування та практичного впровадження інтерактивних ігрових методик, здатних посилити мотивацію здобувачів до опанування фахових знань. Саме тому актуальним є дослідження потенціалу ігрових технологій як засобу підвищення пізнавального інтересу та мотивації до професійного зростання майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ігрові технології в педагогіці залишаються однією з актуальних тем для досліджень сучасних українських науковців. Зокрема, значну увагу цій проблематиці приділяють дослідженням таких вчених, як Л.І. Божович, О. А. Оніщук, Т. О. Думченко, Н. О. Сабліна та В. О. Рогов. Їхні наукові праці свідчать про важливість впровадження таких технологій для підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання та розвитку критичного мислення. Ігрові методи, згідно з дослідженнями, сприяють не лише покращенню засвоєння навчального матеріалу, а й розвитку комунікативних і творчих здібностей. Водночас підкреслюється, що для досягнення максимальних результатів необхідно адаптувати ігри з урахуванням вікових та психолого-педагогічних особливостей здобувачів освіти.

Проблеми використання ігрових технологій у закладах вищої освіти в науковій літературі присвячені праці українських педагогів, таких як М. Гончаренка, І. Зязюн, Н. Кузьміної. О. Савченко та В. Шияна. Вони акцентують увагу на важливості інтеграції ігрових методів у навчальний процес для стимулювання пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх креативних здібностей та формування критичного мислення. Зокрема, підкреслюється, що ігрові технології сприяють не лише покращенню засвоєння матеріалу, а й зміцненню мотивації до навчання, що є важливим

фактором для успішної адаптації студентів до вимог сучасного освітнього середовища.

Як стверджує А. І. Кузмінський, пошуки тих чи інших напрямів і підходів до удосконалення організації навчання у вищих навчальних закладах зумовлюється потребами та особливостями суспільно-економічного розвитку [3, с. 255]. Зокрема, можна стверджувати, що впровадження сучасних методів навчання потребує, щоб викладач вищого навчального закладу був творчою особистістю, втілював у собі риси кваліфікованого фахівця і досвідченого педагога, здатного творити і діяти у сучасному інформаційному суспільстві, а також використовувати в своїй діяльності різноманітні сучасні інноваційні методи навчання [3, с. 258].

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз ефективності чотирьох категорій ігрових технологій (ігрових онлайн-платформ, цифрових симуляторів, гейміфікації та традиційних рольових ігор) для підвищення навчальної мотивації та розвитку когнітивних умінь здобувачів освіти у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Ігрові технології в педагогіці є однією з найбільш динамічних та ефективних методик, яка активно використовується для розвитку різноманітних навичок у процесі навчання. Розглянемо потрактування визнання в педагогічній спільності. П. Щербань [10, с. 289] зазначає, що «поняття «ігрові педагогічні технології» включає широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор, педагогічна гра володіє істотною ознакою, яка відрізняє її від інших, – чітко визначеною метою і відповідним педагогічним результатом, які можуть бути зумовлені та виявлені в явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Г. Топчій розуміє під ігровими технологіями сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, що гарантують отримання позитивного результату – професійного саморозвитку майбутнього вчителя [9]. Ігрові технології, на думку М. Марко [4], виступають «навчально-методичним інструментарієм», який сприяє «трансляції» раніше набутих теоретичних знань та їхніх трансформацій в систему практичних вмінь і навичок; «*аналізу моделей реальності* на зразках професійних дій із різних рольових та особистісних позицій» і підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Отже, науковці єдині у поглядах на ігрові технології як важливий інструмент педагогічного процесу, здатний забезпечити не лише розвиток когнітивних і соціальних навичок здобувачів, але й підготовку їх до професійної діяльності. Крім того, ігрові технології, виступають ефективним методом активізації навчального процесу, розвитку критичного

мислення та формування особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Оскільки наше дослідження стосується здобувачів освіти вищої школи, то увага у ньому звернута саме на педагогічні ігри. На думку Н. Манчинської [5], мають низку переваг: збуджують допитливість здобувачів до способів розв'язання професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії; сприяють розвитку особистості, оскільки в оптимальному варіанті створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого людського потенціалу; полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм; допомагають побачити особливості власного життя й відчути дотичність до навколишнього світу загалом; спонукають краще зрозуміти і навчитися використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між здобувачами; сприяють опануванню здобувачем досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті; спонукають учасників гри тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі; балансують активність усіх учасників, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члени групи, адже гра дає змогу вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами; знижують тривожність учасників гри, особливо на початковій стадії роботи; сприяють зняттю певних захисних механізмів, оскільки інструкції та дотримання групових норм дають змогу моделювати у грі складні форми поведінки; у результаті можуть навіть сприяти зміні життєвих установок учасників гри: вони стануть більш толерантними до думок і ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе. Отже, за висновками Н. Манчинської педагогічні ігри є ефективним засобом розвитку як інтелектуальних, так і соціальних компетенцій, створюючи умови для формування навичок, які є важливими для успішної соціалізації і професійної реалізації в сучасному світі.

Важливе значення має правильний вибір гри в освітньому процесі вищої школи на основі їх класифікацій. За діяльністю ігри поділяють на фізичні (рухові); інтелектуальні (розумові); трудові; соціальні; психологічні. За характером педагогічного процесу – на навчальні, контролюючі, тренувальні та узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні і творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні. За ігровою методикою – на предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації. Отже, виокремлення ігор здійснюється за ознакою – характером педагогічного процесу, що означає їхній зв'язок із організацією педагогічної діяльності, її інтерпретацією згідно з поставленою метою.

У процесі викладання педагогічних дисциплін для проведення гри важливими є два етапи: аналіз самого процесу і обговорення можливостей використання досвіду в інших ситуаціях. При цьому провідна роль належить викладачу. Педагогічна гра має специфічні ознаки: моделювання умов, що імітують професійно-педагогічну діяльність (квазідіяльність); поетапний розвиток гри; наявність складних і проблемних ситуацій; спільна діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; система оцінок; правила гри; елементи змагання [10, с. 288].

Отже, ігрова технологія є системою методів і прийомів навчально-виховної діяльності педагога, що орієнтована на конкретну мету і спрямована на розвиток стійких особистісних рис здобувачів освіти через активну ігрову взаємодію. Практичний досвід викладання педагогічних дисциплін підтверджує, що важливою умовою якісної підготовки здобувачів є чітка етапність та послідовність у організації і проведенні ігрових технологій.

Структурованість, зрозумілі інструкції та досвід використання ігрових методів у вищій освіті значно полегшують здобувачам освіти процес самостійного проєктування і впровадження цих технологій під час педагогічної практики та у подальшій професійній діяльності.

Класифікація ігрових технологій відбувається за такими ознаками: за рівнем застосування, за філософською основою, за основним фактором розвитку, за концепцією засвоєння досвіду, за змістом, за типом керівництва, за організаційними формами, за основним методом, за цілями. Тепер детальніше розглянемо ігрові технології в контексті викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Зазначимо, що специфіка ігрових технологій полягає у тому, що вони спираються на механізми ігрової діяльності, актуалізацію емоційного змісту, пов'язаного з ідентифікацією із певною роллю, активною взаємодією, досягненням індивідуального та загального «виграшу». В освітньому процесі ЗВО доцільно використовувати ділові ігри (відтворення предметної та соціальної специфіки певної діяльності), рольові ігри (розігрування певних життєвих ролей), ток-шоу-технології (структуровані дискусії, в яких беруть участь всі учасники), ігри-прави (розгляд різних ситуацій) [6, с. 263-265].

Ігрові технології навчання дедалі активніше інтегруються в освітній процес закладів вищої освіти, виконуючи функції не лише активізації пізнавальної діяльності, а й розвитку критичного мислення, комунікативних та проєктно-аналітичних умінь. З огляду на це, актуальним є питання класифікації ігрових технологій відповідно до їх функціонального призначення та освітніх можливостей.

Умовно ігрові технології у вищій школі можна поділити на чотири основні категорії: гейміфікація, цифрові симулятори, ігрові онлайн-платформи та дидактичні (рольові) ігри.

Гейміфікація передбачає використання ігрових механік (балів, рейтингів, нагород, рівнів тощо) з метою підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання. Наприклад, у дослідженні Височан, Бохонько та Гончарової [1, с.53] проаналізовано можливості гейміфікації у підготовці майбутніх учителів, де окреслено ефективність таких інструментів, як бейджі, цифрові значки та сценарії ігрового навчання. Автори підкреслюють, що такі засоби сприяють формуванню рефлексивної діяльності та зменшенню тривожності здобувачів вищої освіти в процесі засвоєння складного навчального матеріалу. Аналогічні результати подано у праці Д. Письменного [8, с. 123–129], де описано досвід реалізації гейміфікованого підходу в рамках дисциплін економічного спрямування.

До категорії цифрових симуляторів належать навчальні програмні засоби, що моделюють фахову діяльність у віртуальному середовищі. Наприклад, дослідження А. Пашко, Г. Голубов [7] демонструє ефективність використання гейміфікованого освітнього ресурсу на базі Minecraft для засвоєння базових понять дискретної математики. Ігрова інтерактивність у симуляторі дозволяє поєднати вивчення теорії з візуальним моделюванням, що активізує процес запам’ятовування.

Ігрові онлайн-платформи (Kahoot, Wordwall, Quizizz, LearningApps та ін.) надають можливість реалізувати ігровий компонент на заняттях як у синхронному, так і в асинхронному форматі. У роботі К. Жигадло [2] досліджено вплив цифрових ігрових сервісів на формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів педагогічної спеціальності. Встановлено, що регулярне використання таких сервісів стимулює когнітивну активність і підвищує залучення здобувачів освіти до навчального процесу.

Окремою категорією є дидактичні та рольові ігри, які зазвичай застосовуються для розвитку критичного мислення, прийняття рішень, командної взаємодії. Рольові ігри, симуляції професійних ситуацій, ділові ігри тощо дають змогу формувати цілісне бачення змісту майбутньої фахової діяльності.

Як зазначає A. Körei, S. Szilágyi і Z. Török [11] у статті «Integrating Didactic Games in Higher Education: Benefits and Challenges» дослідили застосування традиційних (наприклад, карткових ігор) та цифрових дидактичних ігор у навчанні математики. Автори виявили, що такі ігри підвищують мотивацію, сприяють активному засвоєнню змісту та розвитку аналітичних умінь здобувачів освіти.

Систематична класифікація ігрових технологій навчання у вищій школі може бути класифіковані за критеріями типу активності, ступеня цифровізації та педагогічної мети. Їх обґрунтоване впровадження забезпечує зростання мотивації, когнітивної активності та професійної компетентності здобувачів вищої освіти. Отже, під «ігровими технологіями у педагогічній освіті» в цьому дослідженні розуміється цілісна система дидактичних прийомів, що ґрунтується на принципах активного навчання, інтерактивної взаємодії та емоційної залученості, і реалізується через використання педагогічних ігор, гейміфікованих стратегій, цифрових симуляторів та онлайн-платформ. Усі зазначені компоненти, при їх педагогічно обґрунтованому впровадженні, сприяють розвитку професійних, когнітивних і особистісних компетентностей майбутніх учителів.

Здобувач освіти зазвичай не виявляє інтересу до знань, які вже є доступними або засвоєними. Пізнання нового потребує наявності внутрішньої мотивації, що зумовлює необхідність формування стійкого інтересу не лише до змісту конкретної навчальної дисципліни, а й до самого процесу отримання знань. Освітній процес має бути організований таким чином, щоб створити умови для активної пізнавальної діяльності, у межах якої здобувач освіти стає суб’єктом власного пізнання, здатним самостійно формулювати, інтерпретувати та інтегрувати знання. Водночас відсутня гарантія, що інформація, запропонована викладачем, автоматично трансформується у суб’єктивне знання здобувача. Метою освітньої взаємодії є не стільки передача готових знань, скільки розвиток здатності до самостійного їх здобуття, аналізу та переосмислення. Активність у цьому контексті розглядається як ключовий чинник реалізації інтелектуального потенціалу здобувача освіти, який необхідно оцінювати з урахуванням вихідного рівня знань і специфіки індивідуального когнітивного шляху. Мисленнєві процеси суттєво перевищують спрощене уявлення про них як про механічне відтворення чи збереження інформації. Здатність до генерації знань є інтегральною характеристикою людського мислення, тому її розвиток має бути пріоритетним завданням освітньої практики. Відповідно, викладач має моделювати освітню діяльність таким чином, щоб здобувач освіти мав можливість здійснювати особистісно значущі відкриття, синтезувати знання, встановлювати міжпредметні зв’язки, формулювати узагальнення та продукувати нові наукові уявлення. Запровадження класифікації ігрових технологій у освітній процес здобувачів вищої освіти вимагає системного підходу, який враховує різні рівні пізнавальної діяльності. Застосування таксономії Блума дозволяє структурувати практичні рекомендації, спрямовані на поступове ускладнення навчальної діяльності і забезпечення глибинного засвоєння навчального матеріалу.

Перший рівень таксономії передбачає відтворення знань і розуміння основних понять ігрових технологій. На цьому етапі рекомендується ознайомити здобувачів освіти з теоретичними аспектами класифікації, забезпечити використання простих ігрових вправ, що сприяють закріпленню базових термінів та понять. Використання інтерактивних презентацій, коротких вікторин або тестів сприяє розвитку навички впізнавання та опису основних характеристик гейміфікації, симуляторів і рольових ігор.

Другий рівень передбачає застосування знань у практичній діяльності та аналіз навчальних ситуацій. В освітньому процесі важливо організувати роботу в групах, де здобувачі зможуть моделювати педагогічні ситуації з використанням різних ігрових технологій, аналізувати їх ефективність та відповідність поставленим освітнім цілям. Розв'язання кейсів, проведення рольових ігор та симуляційних вправ сприяють формуванню аналітичного мислення та вмінню приймати обґрунтовані рішення.

На рівні створення нових знань і продуктивної діяльності доцільним є проектування і впровадження здобувачами власних навчальних ігрових сценаріїв, адаптованих до специфіки навчальної дисципліни. Такий підхід стимулює критичне мислення, творчий підхід і розвиток педагогічної компетентності. Результати проектної діяльності можуть бути представлені у вигляді мультимедійних презентацій, методичних розробок або інтерактивних модулів.

Комплексне використання класифікації ігрових технологій із урахуванням різних рівнів таксономії Блума сприяє формуванню цілісної системи пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, забезпечуючи не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток практичних умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Методологія дослідження. Дослідження ефективності різних категорій ігрових технологій у формуванні мотивації до навчання та розвитку когнітивних умінь здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти базувалося на квазіекспериментальному дизайні з використанням контрольної та експериментальної груп.

Методологічний підхід передбачав поєднання кількісних та якісних методів дослідження для забезпечення валідності та надійності отриманих результатів.

Дизайн дослідження. Застосовано квазіекспериментальний дизайн типу «до-після з контрольною групою», що дозволив визначити причинно-наслідкові зв'язки між впровадженням ігрових технологій та змінами в мотиваційній і когнітивній сферах здобувачів освіти. Дослідження тривало протягом одного академічного семестру (16 тижнів) у 2024-2025 навчальному році.

Учасниками дослідження стали 95 здобувачів освіти другого курсу комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Формування груп здійснювалося методом випадкового розподілу наявних академічних груп: експериментальна група налічувала 45 осіб, контрольна – 50 осіб. Статистичний аналіз вихідних характеристик підтвердив гомогенність груп за віком, академічною успішністю та попереднім досвідом участі в ігрових формах навчання.

Інструментарій дослідження. Основним інструментом збору даних слугувала спеціально розроблена анкета, що складалася з 10 структурованих блоків і містила 45 питань різного типу. Анкета була валідована експертною групою з п'яти фахівців у галузі педагогічних технологій та пройшла пілотне тестування на вибірці з 20 респондентів.

Структура анкети включала: демографічний блок (5 питань), блок попереднього досвіду ігрових технологій (8 питань), шкалу вихідної мотивації до навчання (7 питань за 5-бальною шкалою Лікерта), блоки оцінювання ефективності окремих категорій ігрових технологій (16 питань), комплексну шкалу мотиваційних показників після експерименту (6 питань), шкалу когнітивного розвитку за таксономією Блума (6 питань), питання розподілу пріоритетів між категоріями технологій (1 питання з розподілом 100 балів) та блок рефлексивних питань відкритого типу (2 питання).

Для оцінювання когнітивних умінь використовувалася адаптована шкала, базована на таксономії Блума, що охоплювала рівні запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінювання. Мотиваційний компонент вимірювався за допомогою модифікованої шкали академічної мотивації з урахуванням специфіки педагогічної спеціальності.

Процедури збору даних. Збір емпіричних даних здійснювався у три етапи. На констатувальному етапі (вересень 2024 року) проводилося вхідне анкетування обох груп для визначення базових показників мотивації, когнітивних умінь та попереднього досвіду участі в ігрових формах навчання. Формувальний етап (жовтень 2024 – січень 2025 року) передбачав реалізацію експериментальної програми в експериментальній групі при збереженні традиційних методів навчання в контрольній групі. Контрольний етап (лютий 2025 року) включав повторне анкетування для фіксації змін досліджуваних показників.

В експериментальній групі було системно впроваджено чотири категорії ігрових технологій. Ігрові онлайн-платформи (Kahoot, Wordwall, LearningApps, Quizizz) використовувалися для інтерактивного оцінювання та закріплення знань з частотою 2-3 рази на тиждень. Цифрові симулятори педагогічних ситуацій застосовувалися для моделювання професійно

значущих ситуацій та розвитку практичних умінь (1-2 рази на тиждень). Гейміфікаційні елементи у вигляді системи балів, рейтингів, значків та командних змагань були інтегровані в усі форми навчальної діяльності. Традиційні рольові ігри, включаючи ділові ігри, кейс-методи та освітні квести, реалізовувалися щотижня для розвитку комунікативних навичок та критичного мислення. Система інтеграції ігрових технологій у навчальний процес експериментальної групи детально структурована в табл. 1, яка відображає розподіл навчального часу, конкретні інструменти та форми роботи для кожної категорії.

Таблиця 1

Система організації ігрових форм навчання у викладанні педагогічних дисциплін для здобувачів освіти експериментальної групи

Заняття	Форма активності	Ігрова технологія	Категорія за класифікацією	Рівень за Блумом	Мета
1	Інтерактивна лекція	Гейміфікована презентація (Kahoot, Mentimeter)	Ігрові онлайн-платформи	Знання, розуміння	Залучити до теми, активізувати базові знання
2	Індивідуальна робота	Освітня гра на Wordwall	Ігрові онлайн-платформи	Знання, розуміння	Засвоєння термінології
3-4	Групова робота	Ділова гра: «Педагогічна рада» з елементами гейміфікації (бали, рейтинги)	Гейміфікація, рольові ігри	Застосу-вання, аналіз	Осмислення професійної етики
5	Робота з симулятором	Використання освітнього симулятора класної кімнати	Цифрові симулятори	Застосування	Моделю-вання педагогічних ситуацій
6-7	Мікрогрупова дискусія	Кейс-метод з використанням LearningApps	Ігрові онлайн-платформи	Аналіз	Аналіз педагогічних ситуацій
8	Семінар-дебати	Рольова гра «Учень – Учитель» з відеосиму-ляцією	Цифрові симулятори, рольові ігри	Синтез	Розвиток рефлексії
9	Інтелектуаль-на гра	Брейн-ринг з використанням Quizizz	Ігрові онлайн-платформи	Знання, розуміння	Узагальнення знань
10	Створення контенту	Розробка власних завдань у Kahoot	Гейміфікація	Створення	Формування змістовного мислення

Заняття	Форма активності	Ігрова технологія	Категорія за класифікацією	Рівень за Блумом	Мета
11	Практикум	Освітній квест з використанням QR-кодів та додатків	Ігрові онлайн-платформи	Синтез	Інтеграція знань
12	Симуляційна гра	Використання професійного симулятора управління класом	Цифрові симулятори	Застосування, аналіз	Формування управлінських навичок
13-14	Проєктна робота	Створення власної освітньої гри з елементами гейміфікації	Гейміфікація	Створення, оцінювання	Творче застосування знань
15	Онлайн-активність	Комплексне тестування через LearningApps, Quizizz	Ігрові онлайн-платформи	Оцінювання	Самооцінка та взаємооцінка
16	Презентація проєктів	Виставка створених ігрових продуктів з інтерактивною демонстрацією	Усі категорії	Оцінювання	Публічний виступ, оцінювання

Контрольна група навчалася за стандартною програмою з використанням традиційної лекційно-семінарської системи без цілеспрямованого застосування ігрових технологій. Зберігалися усталені форми контролю та оцінювання академічних досягнень.

Методи аналізу даних. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного пакету SPSS 28.0. Для порівняння середніх значень між групами використовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Аналіз внутрішньогрупових змін проводився за допомогою парного t-критерію. Ефект розміру (effect size) обчислювався за допомогою коефіцієнта Коена d. Для аналізу розподілу відповідей застосовувався критерій χ^2 Пірсона. Якісні дані, отримані з відкритих питань, піддавалися контент-аналізу з використанням індуктивного підходу до категоризації. Кодування здійснювалося двома незалежними експертами з подальшим узгодженням розбіжностей. Коефіцієнт міжекспертної узгодженості (к Коена) становив 0,87, що свідчить про високу надійність якісного аналізу. Статистична значущість встановлювалася на рівні $p < 0,05$. Для множинних порівнянь застосовувалася корекція Бонферроні з метою контролю помилки першого роду.

Етичні аспекти. Дослідження проводилося з дотриманням принципів академічної доброчесності та етичних стандартів педагогічних досліджень. Усі учасники надали інформовану згоду на участь у дослідженні. Забезпечувалася конфіденційність персональних даних та анонімність при обробці результатів. Учасники мали право відмовитися від участі в дослідженні на будь-якому етапі без пояснення причин.

Інтерпретація експерименту. З метою вивчення порівняльної ефективності різних категорій ігрових технологій у формуванні мотивації до навчання та розвитку когнітивних умінь у здобувачів освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» було проведено педагогічне експериментальне дослідження. Експеримент передбачав апробацію чотирьох типів ігрових підходів: ігрових онлайн-платформ, цифрових симуляторів, гейміфікації та традиційних рольових ігор, які були системно інтегровані у викладання педагогічних дисциплін.

До дослідження було залучено 95 здобувачів освіти 2 курсу, яких було розподілено на контрольну (n = 50) та експериментальну (n = 45) групи. Контрольна група навчалася за традиційною програмою без застосування цілеспрямованих ігрових стратегій, натомість в експериментальній групі реалізовувалась модифікована система організації занять із використанням чотирьох категорій ігрових технологій. Дизайн експерименту включав методи самооцінки, анкетування, порівняльного аналізу й елементи рефлексії з метою комплексного оцінювання впливу різних форм ігрової активності на освітні результати.

На етапі вхідного анкетування здобувачі обох груп надали інформацію щодо свого попереднього досвіду участі в ігрових формах навчання, рівня цифрової компетентності та базової навчальної мотивації. Результати первинного аналізу засвідчили порівнянність вихідних позицій. Зокрема, більшість респондентів мали досвід участі в дискусіях (72 %), кейс-методах (45–47 %), брейн-рингах (близько 40 %) та квестах (менше 35 %). Початковий рівень мотивації до навчання був на середньому рівні: за шкалою від 1 до 5 оцінки варіювалися в межах 3,4–3,7 за всіма пунктами.

Протягом семестру в експериментальній групі було запроваджено систему занять, яка охоплювала кожну з чотирьох категорій ігрових технологій. Наприклад, заняття з інтерактивними платформами Kahoot, Wordwall, LearningApps були спрямовані на активізацію знань та оцінювання засвоєного матеріалу. Цифрові симулятори педагогічних ситуацій дозволили змоделювати професійно значущі ситуації, сприяючи розвитку аналітичного мислення та рефлексії. Гейміфікаційні елементи у вигляді системи балів, рейтингів, значків і командних змагань були інтегровані в усі типи навчальної діяльності з метою стимулювання внутрішньої та

зовнішньої мотивації. Традиційні рольові ігри, зокрема ділові ігри, кейс-методи та освітні квести, сприяли розвитку комунікативних навичок, критичного мислення і командної взаємодії.

Завершальне анкетування, проведене після реалізації експериментального циклу, дозволило зафіксувати динаміку змін мотиваційної сфери та когнітивного розвитку здобувачів. За результатами порівняльного аналізу встановлено, що здобувачі експериментальної групи демонстрували істотно вищі показники за всіма критеріями: зростання інтересу до педагогічних дисциплін (середня оцінка 4,6), активність на заняттях (4,5), краще засвоєння матеріалу (4,4), розвиток професійних умінь (4,5) та когнітивної самостійності (4,2). У контрольній групі аналогічні показники коливалися в межах 2,9–3,4, що свідчить про істотну ефективність впроваджених ігрових підходів (рис. 1).

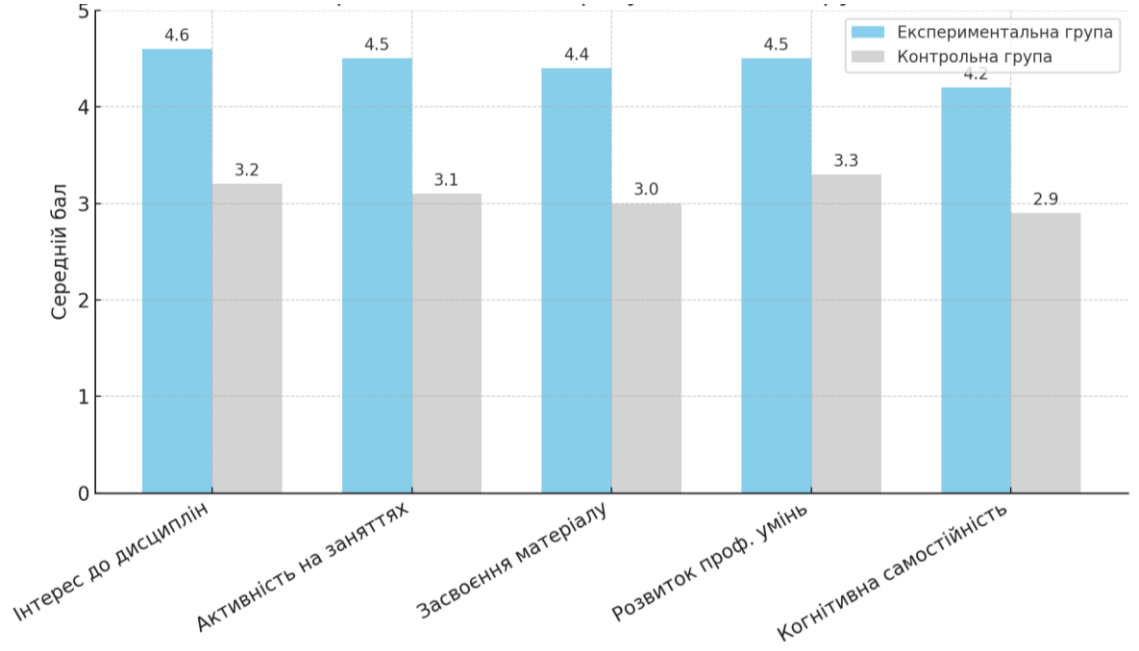


Рис. 1. Порівняння середніх показників за критеріями навчальної мотивації та когнітивного розвитку між експериментальною та контрольною групами

Особливо високі оцінки в експериментальній групі отримали брейн-ринг, освітній квест та гейміфіковані онлайн-змагання. За рефлексивними даними, ці форми забезпечували найвищу емоційну залученість, сприяли формуванню логічного та креативного мислення, а також давали змогу відчути ефективність командної роботи. Серед труднощів учасники зазначали складність технічної реалізації симуляторів та потребу в методичному супроводі під час розробки власних ігор.

Результати порівняльного розподілу балів (блок 8 анкети) вказали на пріоритетність ігрових онлайн-платформ (середнє значення – 32 бали з 100), далі – гейміфікація (28 балів), традиційні рольові ігри (22 бали) та цифрові симулятори (18 балів). Результати розподілу пріоритетів між категоріями ігрових технологій подано на рис. 2. У підсумку більшість здобувачів висловилися за необхідність розширення застосування ігрових технологій (83 %), з них 45 % підтримали значне збільшення їх частки в освітньому процесі.

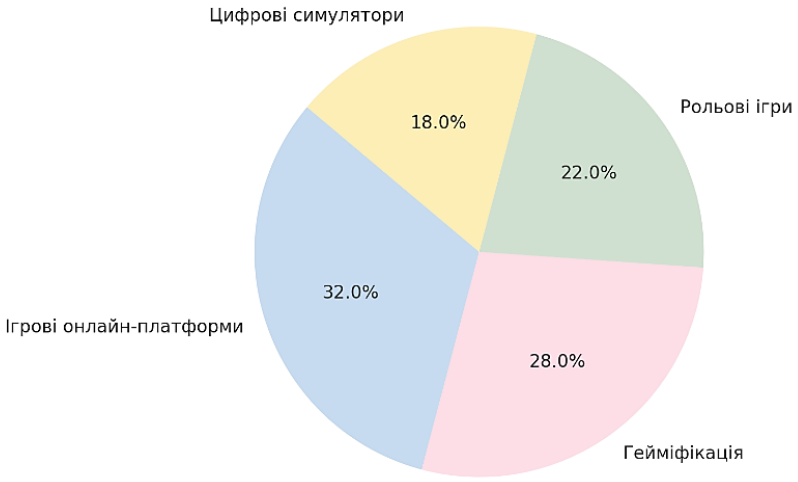


Рис. 2. Розподіл пріоритетів між категоріями ігрових технологій серед здобувачів освіти

Крім кількісного аналізу, в межах дослідження було здійснено контент-аналіз відкритих відповідей учасників експериментальної групи, наданих у рефлексивному блоці анкети після завершення формувального етапу. Аналіз проводився за індуктивною стратегією з подальшим тематичним групуванням висловлювань. Було виокремлено п’ять основних смислових категорій, що найчастіше повторювалися у відповідях здобувачів освіти (табл. 2).

Таблиця 2

Узагальнені смислові категорії за результатами контент-аналізу відкритих відповідей (n = 45)

№	Смислова категорія	Опис категорії
1	Емоційна залученість	Відчуття цікавості, задоволення, позитивного емоційного фону під час занять
2	Покращення комунікації	Позитивна динаміка у спілкуванні з одногрупниками та викладачем

№	Смислова категорія	Опис категорії
3	Підвищення впевненості	Усвідомлення власної компетентності, зменшення тривожності
4	Практична значущість	Убачення реальної користі ігрових форм для професійної підготовки
5	Мотиваційний зсув	Посилення або поява внутрішньої мотивації до вивчення педагогічних дисциплін

З метою ілюстрації результатів аналізу подаємо типові анонімізовані фрагменти відповідей здобувачів: «Після квесту відчула, що навчання може бути захопливим. Я й не помічала, як засвоїла складний матеріал» (здобувачка освіти Х, 2 курс); «Рольова гра «Педагогічна рада» змусила мене замислитися, як важливо слухати думки інших і правильно аргументувати свої» (здобувачка освіти А, 2 курс); «Участь у симуляціях показала мені, як діяти в реальних шкільних ситуаціях відчула себе справжнім учителем» (здобувачка освіти В, 2 курс). Аналіз відкритих відповідей дозволив зафіксувати якісні зрушення не лише на рівні когнітивних результатів, а й у сфері емоційно-ціннісного ставлення до навчального процесу. Отримані дані підтверджують комплексний вплив ігрових технологій на формування внутрішньої мотивації та розвиток педагогічної рефлексії у майбутніх учителів.

Отримані результати узгоджуються з даними попередніх досліджень щодо ефективності впровадження ігрових технологій у процесі професійної підготовки. Зокрема, О. Височан, Н. Бохонько, І. Гончарова [1] підтверджують ефективність гейміфікованих інструментів у підвищенні залученості та зниженні тривожності здобувачів вищої освіти. Аналогічні результати подано у роботі А. Пашко, та Г. Голубов [7, с. 73], де вказано на позитивний вплив цифрових симуляторів на глибину засвоєння понять, зокрема в умовах предметної візуалізації. У дослідженні A. Körei, S. Szilágyi, Z. Török [11] доведено, що використання дидактичних ігор у вищій освіті, зокрема в навчанні здобувачів освіти покоління Z, сприяє розвитку аналітичного мислення та підвищенню мотивації до засвоєння складних понять.

Загалом, результати експерименту підтвердили доцільність диференційованого використання чотирьох категорій ігрових технологій у викладанні педагогічних дисциплін. Ігрові онлайн-платформи та гейміфікація виявилися найефективнішими щодо підвищення мотивації, тоді як цифрові симулятори та рольові ігри – у розвитку практично орієнтованих когнітивних умінь. Така система може слугувати основою для оновлення методичного інструментарію підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Попри виявлені позитивні результати, після завершення експериментального дослідження було здійснено глибший аналіз супутніх труднощів, які виникали на різних етапах впровадження ігрових технологій у

навчальний процес. Виявлені виклики умовно можна класифікувати за техніко-організаційними, методичними, психологічними ознаками, а також залежно від форм навчання – очної або дистанційної.

Техніко-організаційні труднощі найчастіше стосувалися нестачі технічного обладнання, повільного інтернет-з'єднання в аудиторіях або вдома, а також обмеженого доступу до якісного цифрового контенту. Зафіксовано випадки несумісності програмного забезпечення зі студентськими пристроями, що ускладнювало інтерактивну взаємодію під час занять. У деяких випадках викладачі стикалися з труднощами при одночасному управлінні кількома цифровими інструментами, що спричиняло перевантаження та зниження ефективності освітньої комунікації.

Методичні бар'єри виявлялися у складності вибору адекватної гри відповідно до дидактичної мети, рівня підготовки здобувачів і змісту дисципліни. Частина здобувачів з труднощами орієнтувалася у новому форматі взаємодії, особливо в умовах, коли структура ігрової діяльності не була чітко регламентована. Нерівномірне поєднання ігрових і неігрових компонентів призводило до втрати концентрації або формального виконання завдань. Наявні також окремі випадки, коли гейміфіковані елементи сприймалися здобувачамияк несерйозні або поверхові.

Психологічні труднощі проявилися у здобувачів освіти, які демонстрували низьку толерантність до ігрової невизначеності або змагання. Деякі учасники виявляли опір до публічної участі в іграх, які передбачали комунікативну відкритість. У певної частини респондентів спостерігався високий рівень тривожності у відповідальних ситуаціях, наприклад під час рольових симуляцій або публічних захистів ігрових продуктів. Також зафіксовано, що здобувачі з аналітичним складом мислення частіше виявляли схильність до класичних форм пізнання, демонструючи нижчу залученість у креативні та спонтанні ігрові дії.

Форма навчання суттєво впливала на характер виявлених бар'єрів. В умовах очного навчання основні виклики були пов'язані із забезпеченням технічної підтримки, організацією простору, налагодженням ефективної групової взаємодії в аудиторії. Водночас у дистанційному форматі переважали труднощі, пов'язані з емоційною відстороненістю, зниженням динаміки ігрового спілкування, а також складністю зворотного зв'язку між викладачем і здобувачем. Формування ігрового середовища в онлайн-режимі вимагало значно більших часових витрат на підготовку, модерування й оцінювання. В окремих випадках викладачі фіксували зниження інтересу до завдань, які не супроводжувалися миттєвим зворотним зв'язком або візуалізацією результату, що є ключовими характеристиками якісної ігрової дії.

Отже, ефективне впровадження ігрових технологій потребує не лише педагогічної креативності, а й системного вирішення організаційних, методичних і психологічних аспектів, із врахуванням специфіки освітнього середовища та індивідуального досвіду здобувачів. Аналіз виявлених бар'єрів дозволяє сформувати підґрунтя для розробки адаптивних стратегій впровадження ігрових підходів у вищу педагогічну освіту.

Висновки. Проведений експеримент засвідчив доцільність диференційованого застосування ігрових онлайн-платформ, гейміфікації, цифрових симуляторів і рольових ігор. Зокрема, перші дві категорії виявилися найефективнішими для підвищення емоційної залученості та формування внутрішньої мотивації здобувачів. Натомість симуляції та рольові ігри забезпечили розвиток практично орієнтованих когнітивних умінь, зокрема здатності до аналізу педагогічних ситуацій, прийняття рішень та командної взаємодії.

Комбіноване використання всіх чотирьох категорій ігрових технологій дозволило забезпечити цілісне охоплення когнітивних рівнів за таксономією Блума та сприяло системному професійному зростанню майбутніх учителів. Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп підтвердив істотне зростання навчальної мотивації, активності на заняттях, самостійності у здобутті знань і якості засвоєння навчального матеріалу в учасників, які навчалися із застосуванням ігрових методів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що запропонована система організації ігрового навчання може бути інтегрована у навчальні плани дисциплін педагогічного циклу, а розроблена структура занять використана як орієнтир для викладачів закладів вищої освіти. Використання ігрових технологій не лише підвищує якість засвоєння знань, а й забезпечує розвиток критичного, аналітичного та креативного мислення, необхідного в професійній діяльності майбутніх учителів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні довгострокового впливу ігрових стратегій на професійну готовність педагогів, розробці моделей персоналізованого ігрового навчання та поглибленому аналізі якісних аспектів емоційного досвіду здобувачів вищої освіти в контексті використання цифрових ігрових середовищ.

Література:

1. Височан О. І., Бохонько Н. М., Гончарова І. П. Гейміфікація як засіб формування мотивації до навчання у студентів педагогічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка.* 2023. № 58, т. 1. С. 52–55. URL: http://lib.iitta.gov.ua/735916 (дата звернення: 24.07.2025).

2. Жигадло К. В. Застосування цифрових ігрових платформ у формуванні іншомовної компетентності студентів. *Науковий вісник ДДПУ*. 2022. № 3. С. 98–105. URL: http://lib.iitta.gov.ua/739991 (дата звернення: 24.07.2025).

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 464 с.

4. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мукачево, 2018. 272 с.

5. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 415 с.

6. Онищенко Наталія. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип 35, т. 4, 2021. С. 260-266

7. Пашко А., Голубов Г. Розробка та використання гейміфікованого навчального програмного забезпечення. *Журнал чисельної та прикладної математики.* 2024. № 1. С. 66–75. DOI: https://doi.org/10.17721/2706-9699.2024.1.06.

8. Письменний Д. Ю. Використання настільних ігор у процесі підготовки студентів економічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № 1(38). С. 123–129. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2067 (дата звернення: 24.07.2025).

9. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.

10. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності.* 2014. Вип. 13. С. 86–291.

11. Körei A., Szilágyi S., Török Z. Integrating didactic games in higher education: Benefits and challenges // Teaching Mathematics and Computer Science. 2021. Vol. 19, No. 1. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.5485/TMCS.2021.0517.

References:

1. Vysochan, O. I., Bokhonko, N. M., & Honcharova, I. P. (2023). Heimifikatsiia yak zasib formuvannia motyvatsii do navchannia u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Gamification as a tool for developing learning motivation in pedagogical students]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 58(1), 52–55. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/735916 [in Ukrainian].

2. Zhyhadlo, K. V. (2022). Zastosuvannia tsyfrovykh ihrovykh platform u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti studentiv [Application of digital game platforms in the formation of students' foreign language competence]. *Naukovyi visnyk DDPU – Scientific Bulletin of DDPU*, 3, 98–105. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/739991 [in Ukrainian].

3. Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher education pedagogy]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

4. Marko, M. M. (2018). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannia navchalno-ihrovykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Formation of primary school teachers' readiness to apply educational game technologies in professional activity]. Candidate’s thesis. Mukachevo: Mukachivskyi ped. un-t [in Ukrainian].

5. Machynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliu* [Pedagogical education of Master's students of non-pedagogical universities]. S. O. Sysoieva (Ed.). Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

6. Onyshchenko, N. (2021). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii pid chas vykladannia pedahohichnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [The use of game technologies in teaching pedagogical disciplines in higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 35(4), 260–266 [in Ukrainian].

7. Pashko, A., & Holubov, H. (2024). Rozrobka ta vykorystannia heimifikovanoho navchalnoho prohramnoho zabezpechennia [Development and use of gamified educational software]. *Zhurnal chyselnoi ta prykladnoi matematyky – Journal of Numerical and Applied Mathematics*, 1, 66–75. https://doi.org/10.17721/2706-9699.2024.1.06 [in Ukrainian].

8. Pysmennyi, D. Yu. (2025). Vykorystannia nastilnykh ihor u protsesi pidhotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Using board games in the training of students in economic specialties]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 1(38), 123–129. Retrieved from https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2067 [in Ukrainian].

9. Topchii, H. S. (2011). *Ihrovi pedahohichni tekhnolohii yak umova profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia* [Game-based pedagogical technologies as a condition for future teachers' professional self-development]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv: Kharkivskyi nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].

10. Shcherban, P. (2014). Zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii v osviti: istoriia i perspektyvy [Application of game technologies in education: history and prospects]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of Pedagogical Mastery*, 13, 86–291 [in Ukrainian].

11. Körei, A., Szilágyi, S., & Török, Z. (2021). Integrating didactic games in higher education: Benefits and challenges. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 19(1), 1–15. https://doi.org/10.5485/TMCS.2021.0517

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-051:78

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2551-2564

Потапчук Тетяна Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-1680-6976,

Фарина Наталія Петрівна народна артистка України, професор кафедри естрадного та вокально-хорового мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету**,** https://orcid.org/0000-0001-6822-5490

Рокіщук Іван Іванович старший викладач кафедри естрадного та вокально-хорового мистецтва, Рівненського державного гуманітарного університету, https://orcid.org/0000-0002-1686-7181

ТЕОРЕТИКО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗВО

Анотація. У статті представлено результати комплексного наукового дослідження, присвяченого обґрунтуванню теоретико-функціональних засад формування сценічно-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у процесі їхньої фахової підготовки в закладах вищої освіти. Актуальність роботи зумовлена об’єктивною потребою сучасної мистецької освіти у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних до миттєвої адаптації в умовах професійної діяльності, де вокально-виконавська майстерність учителя постає ключовим інструментом педагогічного впливу.

У межах дослідження здійснено ґрунтовний ретроспективний аналіз генезису поняття «досвід» у широкому міждисциплінарному дискурсі. Особливу увагу приділено вагомості української філософської думки — від раціоналістичних традицій мислителів Києво-Могилянської академії (Л. Барановича, Г. Конiського, Ф. Прокоповича) до сучасних рефлексивно-метатеоретичних підходів. Проаналізовано трансформацію категорії досвіду в контексті філософських течій прагматизму та радикального емпіризму, що дозволило інтерпретувати виконавську діяльність як простір реалізації творчої свободи та суб’єктності студента. Уточнено зміст поняття «сценічно-виконавський досвід» як складного інтегративного особистісно-

фахового утворення, що синтезує систему вокальних знань, виконавських умінь, навичок психофізичної саморегуляції та художньої комунікації.

Наукова новизна роботи полягає в здійсненні системного функціонального аналізу означеного феномену, у межах якого виокремлено та детально схарактеризовано такі функції: когнітивно-праксеологічну (накопичення технологічної бази та виконавських прийомів), психорегулятивну (управління станами сценічного хвилювання та формування виконавської надійності), комунікативно-діалогічну (встановлення емоційного резонансу з аудиторією та трансляція художніх смислів) та рефлексивно-прогностичну (аналіз причинно-наслідкових зв'язків виконавських результатів та проектування індивідуального маршруту професійного зростання).

Доведено, що процес накопичення досвіду в освітньому просторі ЗВО має циклічний характер і реалізується не лише через безпосередню публічну діяльність (концерти, іспити, конкурси), а й опосередковано - шляхом професійної перцепції та експертного оцінювання творчих здобутків колег. Обґрунтовано, що залучення студентів до активних форм мистецько-просвітницької роботи є каталізатором переходу від базової фахової освіченості до високого рівня художньої ментальності. Сформульовано висновки щодо необхідності впровадження системного рефлексивного аналізу як обов'язкового компонента вокальної підготовки, що сприяє ефективному корегуванню виконавських помилок та стабілізації сценічної поведінки майбутнього фахівця.

Ключові слова: сценічно-виконавський досвід, вокально-виконавська майстерність учителя, професійна підготовка, студенти факультету мистецтв, майбутній учитель музичного мистецтва, заклад вищої освіти, навички психофізичної саморегуляції та художньої комунікації, рефлексія, сценічна надійність, педагогічна культура.

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna doctor pedagogue of sciences, professor, professor of the department of theory and methods of preschool and special education of Vasyl Stefanyk Karpattia National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-1686-7181

Faryna Nataliia Petrovna People's Artist of Ukraine, professor at the department of pop and vocal and choral arts Rivne State University of the Humanities, https://orcid.org/0000-0001-6822-5490

Rokishchuk Ivan Ivanovych senior lecturer at the department of pop and vocal and choral arts, Rivne State University of the Humanities, https://orcid.org/0000-0002-1686-7181

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

THEORETICAL-FUNCTIONAL PRINCIPLES OF FORMING STAGE-PERFORMING EXPERIENCE OF STUDENTS OF ARTS FACULTIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article presents the results of a comprehensive scientific study devoted to the substantiation of the theoretical-functional principles of forming stage-performing experience of students of art faculties in the process of their professional training in higher education institutions. The relevance of the work is due to the objective need of modern art education in training highly qualified specialists capable of instant adaptation in conditions of professional activity, where the vocal-performing skill of the teacher becomes a key tool of pedagogical influence. As part of the study, a thorough retrospective analysis of the genesis of the concept of "experience" in a broad interdisciplinary discourse was carried out. Particular attention is paid to the importance of Ukrainian philosophical thought - from the rationalist traditions of thinkers of the Kyiv-Mohyla Academy (L. Baranovych, H. Konysky, F. Prokopovych) to modern reflexive-metatheoretical approaches.

The transformation of the category of experience in the context of the philosophical trends of pragmatism and radical empiricism is analyzed, which allowed interpreting performing activity as a space for the realization of creative freedom and subjectivity of the student. The content of the concept of "stage-performing experience" as a complex integrative personal and professional formation that synthesizes a system of vocal knowledge, performing skills, psychophysical self-regulation skills and artistic communication is clarified.

The scientific novelty of the work lies in the implementation of a systemic functional analysis of the specified phenomenon, within which the following functions are identified and characterized in detail: cognitive-praxeological (accumulation of technological base and performance techniques), psycho-regulatory (management of states of stage excitement and formation of performance reliability), communicative-dialogical (establishing emotional resonance with the audience and broadcasting artistic meanings) and reflexive-prognostic (analysis of cause-and-effect relationships of performance results and designing an individual route of professional growth).

It is proven that the process of accumulating experience in the educational space of higher education institutions is cyclical and is implemented not only through direct public activity (concerts, exams, competitions), but also indirectly - through professional perception and expert evaluation of the creative achievements of colleagues. It is substantiated that involving students in active forms of artistic and educational work is a catalyst for the transition from basic

professional education to a high level of artistic mentality. Conclusions are formulated regarding the need to introduce systemic reflective analysis as a mandatory component of vocal training, which contributes to the effective correction of performance errors and stabilization of the stage behavior of the future specialist.

Keywords: stage-performing experience, vocal-performing skills of the teacher, professional training, students of the Faculty of Arts, future teacher of musical art, higher education institution, skills of psychophysical self-regulation and artistic communication, reflection, stage reliability, pedagogical culture.

Постановка проблеми. У сучасній парадигмі мистецької освіти особливого значення набуває проблема професійної компетентності здобувача музичного мистецтва як фахівця широкого профілю. Його готовність до успішної діяльності в закладах музичної освіти визначається не лише академічними знаннями, а й рівнем сформованості сценічно-виконавського досвіду, який є фундаментом професійної майстерності. Сценічний виступ для майбутнього музиканта - це не просто демонстрація художніх результатів, а специфічна форма професійної комунікації. Оскільки голос та артистизм учителя є ключовими інструментами педагогічного впливу, якість сценічного втілення музичного матеріалу безпосередньо корелює з ефективністю реалізації всіх етапів: від вокально-хорової роботи до художньо-педагогічного аналізу творів та стимулювання творчої активності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування виконавської надійності та досвіду публічної діяльності майбутніх музикантів перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників.

Психологічну стійкість студента в умовах сцени та специфіку виконавської надійності ґрунтовно дослідила О. Матвєєва [11]. Значущість практичного досвіду для вдосконалення професійно-слухових навичок та інтонаційного самоконтролю виконавця розкрито у працях О. Маруфенко [10]. Психолого-педагогічні аспекти підготовки студентів до сценічної діяльності та подолання емоційної напруженості під час виступів висвітлені у наукових доробках О. Антонюк [1] та В. Дряпіки [8]. Водночас О. Дем'янюк [6] акцентує увагу на практичному виконавстві як базовій передумові формування інтонаційної культури майбутнього педагога.

Попри наявність ґрунтовних розвідок, залишається потреба у комплексному розгляді сценічно-виконавського досвіду як цілісної системи, що інтегрує вокальні, інструментальні та акторсько-сценічні вміння студентів факультетів мистецтв. Сучасні умови вимагають виходу за межі стандартних форм атестації та переосмислення ролі активної концертно-

просвітницької діяльності (конкурсів, фестивалів, творчих форумів) як потужного каталізатора фахового становлення особистості в освітньому просторі ЗВО.

На основі аналізу наукових джерел під «сценічно-виконавським досвідом» ми розуміємо складну особистісно-фахову характеристику, що синтезує: систему спеціальних виконавських знань та технічних навичок; здатність до психологічної саморегуляції в умовах публічного виступу; готовність до рефлексивного аналізу результатів власної сценічної діяльності та критичного оцінювання мистецьких явищ.

Метою статті є здійснення функціонального аналізу сценічно-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв. Виокремлення та характеристика ключових функцій цього феномену дозволить представити його як динамічну систему, формування якої є запорукою успішної професійної реалізації майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведення системного функціонального аналізу вокально-виконавського досвіду вимагає попереднього розгляду цієї категорії через призму формування цілісної особистості здобувача музичного мистецтва. Сучасні вимоги до фахівця полягають у здатності не просто транслювати сукупність знань з музичної педагогіки, а й виступати мобільною, творчою одиницею, спроможною до ефективної професійної дії безпосередньо після закінчення закладу вищої освіти.

Висока якість педагогічної праці в умовах закладу вищої освіти є похідною від наявності у молодого спеціаліста ґрунтовного практичного досвіду. У структурі цього досвіду вокально-виконавський складник посідає домінантне місце. Це пояснюється тим, що голос музиканта є «живим інструментом», який забезпечує емоційну та художню переконливість. Зокрема, досвід вокального виконавства стає критично важливим у таких аспектах:

- методична репрезентація - виконання музичних творів під час ознайомлення учнів з репертуаром, що створює первинний художній образ.
- технологічна корекція - демонстрація фрагментів твору для виправлення інтонаційних похибок, уточнення ритмічної структури чи дикційного малюнка.
- художня інтерпретація - здатність через власний спів активізувати музичне сприйняття учнів, стимулюючи їх до аналізу та творчої рефлексії.

Генезис поняття «досвід» в українській інтелектуальній традиції. Розуміння досвіду як фундаментальної категорії людського буття має глибоке коріння в українській філософській думці. Традиції вітчизняної школи, закладені ще у XVII–XVIII століттях мислителями Києво-

Могилянської академії (П. Могила, Л. Баранович, І. Галятовський, Г. Кониський та ін.), розглядали людину як активного суб'єкта пізнання. У працях цих просвітників досвід трактувався через поєднання раціонального осягнення природи та духовного самовдосконалення. Вони актуалізували роль мислення та чуттєвого досвіду особистості у процесі її взаємодії з оточуючим світом, що сьогодні дозволяє нам розглядати виконавську діяльність студента не як механічне відтворення звуків, а як усвідомлений акт професійного самопізнання.

Розвиваючи ідею багатогранності цього феномену, дослідник М. Мінаков [12] детально аналізує еволюцію поняття «досвід», виокремлюючи ключові вектори, що мають пряму екстраполяцію на мистецьку освіту:

1. Сенсуалістичний ракурс, що визначає досвід як первинний фактор пізнання. У контексті музиканта - це накопичення слухових вражень та вокально-тактильних відчуттів, без яких неможлива професійна інтонація.

2. Емпіричний ракурс, де досвід як результат експерименту. Для студента кожне тренування, кожна репетиція та виступ є емпіричним пошуком оптимального виконавського рішення, що згодом трансформується у фахову впевненість.

3. Раціоналістичний ракурс розглядає досвід як джерело усталених знань і вмінь. Це теоретична база вокальної методики, яка перевірена практикою та стала частиною професійного інтелекту майбутнього педагога.

4. Трансцендентально-рефлексивний підхід на думку М. Мінакова, це вищий щабель розвитку поняття, що базується на методологічній рефлексії. Це здатність студента вийти за межі простого виконання та проаналізувати власні внутрішні процеси, мотиви та результати діяльності.

Отже, формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтва в умовах ЗВО постає як інтегративний процес. Він не обмежується лише опануванням вокальної техніки. Це накопичення «сплаву» знань, емоційного інтелекту та психологічної стійкості. Згідно з сучасними дослідженнями українських педагогів, такий досвід є динамічною системою, де рефлексивний аналіз власних помилок та успіхів під час концертних виступів чи форумів стає головним двигуном професійного зростання. Тільки через розгляд функцій цього досвіду — від пізнавальної до комунікативно-транслюючої — ми можемо вибудувати цілісну модель підготовки фахівця, здатного до мистецького лідерства в сучасному освітньому просторі.

Сучасний науковий дискурс розглядає досвід не лише як суму знань, а як фундаментальний психологічний механізм реалізації потенційних

можливостей особистості. В обґрунтуванні суб'єктивного досвіду простежується провідна роль індивідуальної траєкторії студента: професійна підготовка в ЗВО стає тим середовищем, де теоретичні знання трансформуються у життєтворчу силу фахівця. Педагогічна наука досліджує цей феномен у контексті становлення студента як активного суб'єкта навчання, здатного до саморегуляції та творчої експансії.

Проблема формування досвіду у сфері виконавства була ґрунтовно опрацьована плеядою українських науковців, серед яких М. Давидов [5], О. Ростовський [14], О. Рудницька [15], О. Дем'янчук [7] та інші. У їхніх доробках досвід постає як якісне усвідомлення музично-теоретичного фундаменту та практичне опанування художніх образів.

Зокрема, важливим є внесок Л. Лабінцевої [9], яка структурує критерії сформованості досвіду студентів через призму: аналітичних здібностей (вміння препарувати музичну тканину твору); технологічної досконалості (володіння вокальним апаратом); виконавської надійності та артистизму як вищого прояву самоконтролю на сцені.

Фундаментальне значення для нашого дослідження мають положення О. Ростовського [14], який визначає досвід як форму засвоєння раціональних здобутків минулого через безперервну практичну взаємодію із зовнішнім світом. Ця теза корелює з поглядами О. Дем'янчука [7], який акцентує увагу на художньо-естетичній поведінці, де знання стають внутрішнім переконанням особистості.

У руслі загальноєвропейської традиції підготовки фахівців мистецької сфери (що перегукується з ідеями Е. Жак-Далькроза щодо синестезії та З. Кодая щодо вокального виховання), особливої ваги набуває концепція О. Реброової [13]. Дослідниця пропонує конвергентну модель, де «естетичний», «художній» та «ментальний» досвіди утворюють конгломерат компетентностей. Концептуальним вектором тут виступає шлях від художньої грамотності до фахової художньої ментальності.

У процесі підготовки у ЗВО це передбачає не просто вивчення репертуару, а: осягнення цінностей минулого; екстраполяцію на сучасний соціокультурний простір; формування проективних стратегій для майбутньої педагогічної діяльності.

Розглядаючи досвід як сутнісну характеристику виконавця, неможливо оминути питання психологічної надійності. В українській школі ці питання розвивала О. Рудницька [15], а у західній науці аналогічні підходи знаходимо у працях Р. Перкенса (R. Perkins) [16] та Г. Велча (G. Welch) [17]. Вони розглядають вокальний досвід як «втілене пізнання» (embodied cognition), де тілесні відчуття співака, його емоційна пам'ять та інтелектуальний аналіз зливаються у єдиний акт виконавської культури. Вивчення

досвіду видатних майстрів вокалу стає при цьому методом моделювання власної професійної поведінки.

Синтезуючи напрацювання вказаних науковців, ми визначаємо вокально-виконавський досвід студентів факультетів мистецтв як інтегративне утворення, що охоплює засвоєні особистістю способи художньої комунікації, які базуються на акумуляції вокальних вражень, переживань та музикознавчих знань. Він синтезує інтерпретаційні та методичні компетенції, що дозволяють студенту не лише відтворювати музичний образ, а й здійснювати рефлексивне управління цим процесом з метою досягнення максимального художнього результату в умовах діалогу зі слухачем.

XX століття ознаменувалося фундаментальним переглядом категорії «досвід», що вивело її за межі суто механічного накопичення знань. У цей період досвід став об'єктом прискіпливого міждисциплінарного вивчення філософів, психологів та педагогів. Особливий внесок у розбудову цієї теорії зробили представники прагматизму, які висунули тезу про досвід як головний інструмент верифікації розумових суджень: істинним є лише те, що підтверджено практичною дією. Водночас представники «радикального емпіризму» обґрунтували вчення про універсальність досвіду. У їхньому розумінні, досвід — це не обмеження людини минулим, а простір для виявлення її свободи, необмеженої творчості та безперервної експериментальної діяльності [14].

Для майбутнього музиканта такий підхід означає, що кожен виступ на сцені є не просто екзаменаційним моментом, а актом самоствердження та творчої свободи.

У вітчизняній науковій думці ґрунтовний аналіз цієї категорії представлений у працях С. Гончаренка [4]. Дослідник розглядає досвід у двох площинах:

1. Технологічна, як синтез здобутих на практиці вмінь, навичок і прийомів навчання та виховання.

2. Аксіологічна (ціннісна), як результат творчого пошуку, що продукує нові педагогічні факти, створює унікальні цінності та суттєво модернізує освітній процес.

Сучасна українська педагогіка трактує досвід як потужний акумулятор особистісної активності. Це динамічний механізм «інтеріоризації», завдяки якому незнайомі, складні об'єкти навколишнього (зокрема музичного) світу трансформуються у знайомі, формуючи індивідуальний «життєвий фонд» фахівця. Це інтелектуальний та емоційний капітал, який дозволяє вчителю музики миттєво адаптуватися до мінливих умов уроку.

Сутність вокального виконавства як базису професійного досвіду. Перехід до функціонального аналізу «вокально-виконавського досвіду»

неможливий без дескрипції самого феномену вокального виконавства. За визначенням О. Матвєєвої [11], вокальне виконавство - це особливий вид музичного мистецтва, що реалізує мистецьку комунікацію на основі віртуозного володіння співацьким голосом.

Ми пропонуємо розглядати вокальне виконавство як складний комунікативно-діалогічний процес, що має такі специфічні риси:

- темпоральність - детермінованість часовими межами відтворення твору («тут і зараз»).
- інструментальна унікальність - використання людського голосу як найбільш психологізованого музичного інструмента.
- багатосферність - реалізація досвіду в концертній, академічній та музично-театральній площинах (опера, мюзикл, музична драма).

Процес формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв є невід'ємною частиною їх професійно-педагогічної культури. Ми переконані, що цей досвід працює за принципом зворотного зв'язку, де отримані у ЗВО знання та навички актуалізуються під час публічних виступів та власна виконавська діяльність (сольна чи колективна) стає джерелом нового знання, шліфуючи майстерність і додаючи їй «сценічної надійності».

Для здобувача музичного мистецтва вокально-виконавський досвід постає як система внутрішніх еталонів. Під час провадження вокально-хорової роботи студенти факультетів мистецтв не просто «транслюють звук» - вони ретранслюють свій досвід подолання технічних труднощів, емоційного занурення та художньої рефлексії. Таким чином, вокально-виконавський досвід є не статичним багажем, а живим процесом самовдосконалення, де кожна нова вокальна партія чи концертний виступ збагачують педагогічний інструментарій фахівця.

Формування вокально-виконавського досвіду студентів факультетів мистецтв у системі професійної підготовки ЗВО є багатогранним процесом, що реалізується на перетині навчальної, концертної та науково-дослідної діяльності. Цей досвід не є статичним утворенням, він постає як динамічна система, що постійно збагачується через безпосередню та опосередковану практику.

Основним майданчиком для шліфування вокально-виконавського досвіду виступає цикл вокальних та вокально-хорових дисциплін. Проте накопичення професійного «багажу» відбувається за двома стратегічними напрямами:

1. Активно-дієвий (безпосередній) досвід формується під час публічних виступів на концертах, фахових конкурсах, фестивалях, а також у процесі проходження поточних та підсумкових атестацій (екзаменів,

заліків із «Постановки голосу»). Особливого значення цей досвід набуває під час педагогічної практики, де студент факультету мистецтв здійснює вокальний показ безпосередньо в умовах уроку, трансформуючи виконавські навички у педагогічний інструментарій.

2. Перцептивно-аналітичний (опосередкований) досвід накопичується через глибоке сприймання, професійне прослуховування та критичне оцінювання виступів колег-студентів, майстер-класів провідних викладачів та концертної діяльності артистів-вокалістів. Цей аспект дозволяє студенту формувати внутрішній художній еталон та розвивати «професійне вухо», що є критично важливим для майбутньої корекційної роботи з учнями.

Сценічно-виконавський досвід виступає гарантом професійної стійкості особистості. Як зазначає О. Матвєєва [11], існує пряма кореляція між обсягом виконавської практики та розвитком здатності до стабільної сценічної поведінки. Досвідчений студент демонструє вищий рівень:

- стресостійкості - здатності долати панічні стани та «сценічне хвилювання» перед публічним виступом.

- вольової мобілізації - уміння концентрувати психофізичні зусилля на реалізації художнього задуму твору в екстремальних умовах сцени.

- саморегуляції - оперативного управління власним дихальним та артикуляційним апаратом під впливом емоційного збудження.

Відтак, фундаментальною умовою якісного перетворення кількості виступів у якість фахової майстерності є системна рефлексія. Сценічно-виконавський досвід студента не може вважатися повноцінним без детального, об’єктивного аналізу власних успіхів і невдач.

У межах професійної підготовки в ЗВО цей аналіз має носити характер спільної творчої лабораторії студента і викладача. Важливо зосереджуватися не лише на констатації технічних помилок, а й на виявленні причинно-наслідкових зв’язків: від психологічної неготовності до недосконалості репетиційного процесу. Така рефлексія забезпечує негайне корегування виконавських стратегій, перетворюючи кожну невдачу на сходинку до професіоналізму.

Таким чином, проведений розгляд дозволяє констатувати, що сценічно-виконавський досвід студентів є інтегративним новоутворенням, яке синтезує: актуалізовані знання, уміння та навички (технологічний блок); здатність до осмисленого сприймання та експертного оцінювання чужого виконання (когнітивний блок); навички глибинного самоаналізу та оперативного корегування власної діяльності (рефлексивний блок).

Всебічне дослідження змістового наповнення цього феномену відкриває шлях до функціонального аналізу, де кожен складник досвіду

розглядається як інструмент формування конкурентоспроможного фахівця мистецької галузі в стінах сучасного ЗВО.

Висновки. У результаті проведеного дослідження здійснено теоретико-функціональні засади формування сценічно-виконавського досвіду студентів факультету мистецтв було здійснено комплексний аналіз цього феномену як ключового складника фахової підготовки в умовах сучасного ЗВО.

Визначено, що сценічно-виконавський досвід є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця. Він постає не як сукупність вокальних навичок, а як складне інтегративне новоутворення особистості. Встановлено, що для студентів факультетів мистецтв цей досвід є механізмом трансформації теоретичних знань у практичну здатність до професійної дії, що забезпечує високу якість фахової діяльності в майбутньому.

Обґрунтовано генезис та еволюцію поняття «досвід» у межах української та світової наукової думки. Доведено, що традиції вітчизняної філософської школи (від діячів Києво-Могилянської академії до сучасних дослідників, таких як М. Мінаков) розглядають досвід як активний шлях самопізнання та раціонального осягнення світу. З'ясовано, що у XX–XXI століттях цей феномен набув суб'єкт-центрованого характеру, де особливого значення набуває «втілене пізнання» та здатність студента до вільної творчої експресії в межах виконавської діяльності.

Здійснено функціональний аналіз вокально-виконавського досвіду, який дозволив виокремити його ключові ролі в структурі підготовки в ЗВО: ***к**огнітивно-праксеологічна функція* забезпечує накопичення «життєвого фонду» професійних умінь; ***к**омунікативно-трансляційна функція* реалізує здатність до художнього діалогу з аудиторією; ***р**ефлексивно-корекційна функція* виступає рушієм самовдосконалення через аналіз причинно-наслідкових зв'язків власних успіхів та невдач.

Доведено, що концептуальною основою набуття досвіду в ЗВО є вихід за межі стандартної академічної грамотності до формування фахової художньої ментальності (за О. Ребровою). Це досягається через активне залучення студентів до мистецько-просвітницької діяльності, конкурсів та форумів, що сприяє подоланню сценічної напруженості та формуванню виконавської надійності.

Подальша наукова розробка означеної проблематики може бути спрямована на: розробку та впровадження інноваційних методик стимулювання рефлексивної діяльності студентів факультетів мистецтв, зокрема із застосуванням сучасних цифрових технологій для самоаналізу вокальних виступів; дослідження специфіки формування досвіду в умовах змішаного та дистанційного навчання, що потребує пошуку нових форм

віртуальної художньої комунікації та сценічної презентації; вивчення психологічних засобів підвищення стресостійкості та виконавської надійності студентів у контексті підготовки до міжнародних професійних конкурсів; обґрунтування критеріїв оцінювання рівнів сформованості художньо-ментального досвіду як інтегративного показника якості мистецької освіти в закладах вищої освіти.

Література

1. Антонюк О. В. Постановка голосу : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Університет, 2011. 212 с.

2. Бондаренко А. І., Ніколаєва Г. І. Музично-виконавська майстерність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в контексті глобалізації*. 2015. Вип. 4. С. 45–52.

3. Бочкарьов Л. Л. Психологія музичної діяльності. Київ : Музична Україна, 1997. 352 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

5. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності музиканта. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2004. 284 с.

6. Дем'янюк О. П. Виховання вокально-інтонаційної культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 210 с.

7. Дем'янчук О. Г. Творча діяльність учнів на уроках музики. Київ : ІЗМН, 1997. 132 с.

8. Дряпіка В. І. Сценічне самопочуття вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2003. Вип. 52. С. 112–118.

9. Лабінцева Л. П. Критерії та показники сформованості досвіду музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 48–56.

10. Маруфенко О. В. Розвиток слухового самоконтролю в процесі вокального навчання студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 20 с.

11. Матвєєва О. В. Формування виконавської надійності студента-вокаліста: метод. рек. до курсу «Постановка голосу». Київ: КНПУ ім. М. П. Драгоманова,2006.45 с.

12. Мінаков М. А. Вчення про досвід у трансцендентальній філософії. Київ : Парапан, 2006. 184 с.

13. Реброва О. Є. Методологія формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. 2013. Вип. 15. С. 3–8.

14. Ростовський О. Я. Лекції з історії музичної педагогіки : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 191 с.

15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

16. Perkins R. Performance confidence and the vocal performer. *Journal of Music Education Research*. 2014. Vol. 16. No. 2. P. 134–148.

17. Welch G. F. The embodiment of singing. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford : Oxford University Press, 2009. P. 320–334.

References

1. Antoniuk O. V. (2011) *Postanovka holosu* [Voice training]. Kyiv, Universytet, 212 s. [in Ukrainian].

2. Bondarenko A. I., Nikolaieva H. I. (2015) Muzychno-vykonavska maisternist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnyoho vchytelya muzyky [Musical and performing mastery as a component of professional training of the future music teacher]. *Mystetska osvita v konteksti hlobalizatsii* [Art education in the context of globalization], vyp. 4, s. 45–52. [in Ukrainian].

3. Bochkaryov L. L. (1997) *Psykholohiia muzychnoi diialnosti* [Psychology of musical activity]. Kyiv, Muzychna Ukraina, 352 s. [in Ukrainian].

4. Davydov M. A. (2004) *Teoretychni osnovy formuvannia vykonavskoi maisternosti muzykhanta* [Theoretical foundations of forming the musician's performance mastery]. Kyiv, NMAU im. P. I. Chaikovskoho, 284 s. [in Ukrainian].

5. Demyanyuk O. P. (2011) *Vykhovannia vokalno-intonatsiinoi kultury maibutnikh pedahohiv-muzykantiv u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Education of vocal and intonational culture of future music teachers in the process of professional training]. Dys. kand. ped. nauk. Kyiv, 210 s. [in Ukrainian].

6. Demyanchuk O. H. (1997) *Tvorcha diialnist uchniv na urokakh muzyky* [Creative activity of students in music lessons]. Kyiv, IZMN, 132 s. [in Ukrainian].

7. Dryapika V. I. (2003) Stsenichne samopochuttia vchytelia muzyky yak psykholoho-pedahohichna problema [Stage well-being of a music teacher as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovi zapysky KDPU im. V. Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, vyp. 52, s. 112–118. [in Ukrainian].

8. Honcharenko S. U. (2011) *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Rivne, Volynski oberehy, 552 s. [in Ukrainian].

9. Labintseva L. P. (2016) Kryterii ta pokaznyky sformovanosti dosvidu muzychno-vykonavskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Criteria and indicators of the formation of music and performance experience of future teachers of musical art]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 5 (59), s. 48–56. [in Ukrainian].

10. Marufenko O. V. (2006) *Rozvytok slukhovoho samokontroliu v protsesi vokalnoho navchannia studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv* [Development of auditory self-control in the process of vocal training of students of music and pedagogical faculties]. Avtoref. dys. kand. ped. nauk. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].

11. Matvieieva O. V. (2006) *Formuvannia vykonavskoi nadiinosti studenta-vokalista* [Formation of performance reliability of a student-vocalist]. Kyiv, KNPU im. M. P. Drahomanova, 45 s. [in Ukrainian].

12. Minakov M. A. (2006) *Vchennia pro dosvid u transtsendentalnii filosofii* [The doctrine of experience in transcendental philosophy]. Kyiv, Parapan, 184 s. [in Ukrainian].

13. Perkins R. (2014) Performance confidence and the vocal performer. *Journal of Music Education Research*, vol. 16, no. 2, p. 134–148. [in English].

14. Rebrova O. Ye. (2013) Metodolohiia formuvannia khudozhno-mentalnoho dosvidu maibutnikh uchyteliv mystetskykh dystsyplin [Methodology of forming the artistic and mental

experience of future teachers of art disciplines]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*, vyp. 15, s. 3–8. [in Ukrainian].

15. Rostovskyi O. Ya. (2011) *Lektsii z istorii muzychnoi pedahohiky* [Lectures on the history of music pedagogy]. Nizhyn, Vyd-vo NDU im. M. Hoholia, 191 s. [in Ukrainian].

16. Rudnytska O. P. (2005) *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil, Navchalna knyha – Bohdan, 360 s. [in Ukrainian].

17. Welch G. F. (2009) The embodiment of singing. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, Oxford University Press, p. 320–334. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.018.1(477)''18/20''(083.77)(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2565-2578

Прибора Тетяна Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Центрально-український державний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, https://orcid.org/ 0000-0002-3508-3382

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ XIX–XXI СТОЛІТЬ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИХОВНИХ ІДЕЙ

Анотація. У статті здійснено компаративний аналіз сімейного виховання в українському соціокультурному просторі у XIX та XXI ст. із метою виявлення спадковості й трансформацій виховних уявлень, практик і ціннісних орієнтацій родини. У центрі уваги перебувають традиційні погляди на фізичне, морально-етичне та трудове виховання в селянських родинах XIX ст. та сучасні підходи до виховання дітей в умовах глобалізації та медіареальності.

Методологічну основу дослідження становить історико-педагогічний підхід, реалізований через компаративний аналіз, аналітичну інтерпретацію наукових текстів та елементи контент-аналізу сучасного інформаційного середовища.

Наукова новизна дослідження полягає у виявленні спадковості та трансформацій виховних уявлень і практик сімейного виховання у XIX – XXI ст. в українському соціокультурному просторі. Отримані результати розширюють уявлення про динаміку сімейного виховання та можуть бути використані у подальших педагогічних і культурологічних дослідженнях.

Встановлено, що базові виховні ідеї, притаманні традиційній українській селянській родині XIX ст., зокрема утвердження праці як моральної цінності, виховання через особистий приклад дорослих, органічне поєднання фізичного розвитку з морально-етичним формуванням особистості та використання гри як провідного засобу соціалізації дитини, не втратили своєї виховної значущості у XXI ст. Водночас доведено, що ці ідеї зазнали істотних змістових і функціональних змін, зумовлених зміною соціокультурних умов, типів сімейної взаємодії та способів передачі виховного досвіду. Якщо в традиційній родині міжпоколінна трансляція виховних норм здійснювалася переважно через спільну працю, побут, усну традицію та приклад старших, то в сучасній сім'ї ці механізми дедалі частіше опосередковуються медіареальністю. Остання є самостійним

соціокультурним чинником, що впливає на формування батьківських установок, ціннісних орієнтацій дітей і характер сімейної соціалізації загалом.

Ключові слова: сімейне виховання, XIX–XXI століття, українська селянська родина, моральне виховання, фізичне виховання, трудове виховання, гра, медіареальність.

Prybora Tetiana Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-3508-3382

FAMILY VIKHOVANNYA IN UKRAINE in the 19th–21st centuries: COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VIKHOVNIYA IDEAS

Abstract. The article provides a comparative analysis of family upbringing in the Ukrainian sociocultural space in the 19th and 21st centuries with the aim to identify the succession and transformations of family educational ideas, practices and value guidance. The focus is on traditional views on physical, moral, ethical and labour development in peasant families of the 19th century and modern approaches to raising children in the context of globalisation and media reality.

Historical and pedagogical approach, implemented through the comparative analysis, qualitative and analytical interpretation of scientific texts, and elements of content analysis of the modern information environment constitute the methodological basis of the study.

The scientific novelty of the study lies in identifying the succession and transformations of educational ideas and practices of family upbringing from the 19th to the 21st century in the Ukrainian sociocultural space. The results obtained expand our understanding of the dynamics of family education and can be used in further pedagogical and cultural studies.

It has been found that the basic educational ideas inherent in the traditional Ukrainian peasant family of the 19th century, such as the affirmation of labour as a moral value, education through adults' personal example, the organic combination of physical development and moral and ethical formation of the personality, and the use of play as the leading means of child socialisation, have not lost their educational significance in the 21st century. At the same time, it has been proved that these ideas have undergone significant substantive and functional transformations due to the changes in socio-cultural conditions, types of family interactions, and ways of educational experience transfer. In traditional families, the intergenerational transference of educational norms was conducted

mainly through joint work, daily routine, oral tradition and the example of elders, whereas in modern families these mechanisms are increasingly mediated by media reality. The latter is not only a channel for the dissemination of educational models, but also an independent sociocultural factor that influences the formation of parental attitudes, children's value orientations, and the nature of family socialisation in general.

Keywords: family upbringing, 19th – 21st centuries, Ukrainian peasant family, moral education, physical education, labour education, play, media reality.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення трансформацій сімейного виховання в Україні в умовах глибоких соціокультурних змін XXI ст. Звернення до виховних практик селянської родини XIX ст. дозволяє реконструювати базові ціннісні засади сімейного виховання, сформовані в традиційному аграрному суспільстві.

У сучасних умовах розмежування родин за соціально-професійною ознакою, зокрема виокремлення селянської сім'ї, значною мірою втратило чіткість, що зумовлено урбанізацією, мобільністю населення та уніфікацією виховних практик. Саме тому аналіз сучасного сімейного виховання здійснюється в узагальненому соціокультурному вимірі, що дає змогу виявити спадкові та трансформовані виховні ідеї поза межами вузьких соціальних груп.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В контексті нашого дослідження праці доцільно згрупувати у три напрямки. Перший – охоплює історико-педагогічні та етнографічні дослідження, присвячені сімейному вихованню в українській селянській родині XIX – початку XX ст. У дисертаційних дослідженнях Н. Муляр і В. Щербини та наукових роботах М. Стельмаховича, О. Воропая, Р. Чмелика, Н. Заглади, В. Федяєвої, М. Степика проаналізовано моральне, трудове й фізичне виховання дітей, роль праці, гри та особистого прикладу дорослих. Ці праці формують концептуальне підґрунтя для осмислення традиційних виховних уявлень української родини. Другий напрям репрезентують дослідження сучасної української сім'ї як соціокультурного феномена. У дисертаційних дослідженнях М. Чернишової, О. Безлюдного та наукових дослідженнях О. Бородай, Г. Васяновича, О. Вишневського, Т. Вороніної, О. Мельник, М. Нагірняка, Р. Великого, С. Кондратюк, І. Лінкевич, Т. Прибори, В. Семиченко увага зосереджена на трансформації сімейних ролей, зміні характеру батьківсько-дитячих взаємин і переосмисленні виховних авторитетів.

Третій напрям – пов'язаний з аналізом впливу медіареальності та кризових суспільних умов на сімейне виховання у XXI ст. У матеріалах цифрових медіа й батьківських спільнот, медіареальність розглядається як самостійний соціокультурний чинник формування виховних установок, ціннісних орієнтацій і моделей поведінки дітей. Водночас відсутність цілісних компаративних досліджень, що поєднували б історичний і сучасний виміри сімейного виховання, зумовлює актуальність цієї статті.

Метою статті є виявлення спадковості та змін виховних уявлень і практик сімейного виховання України шляхом порівняльного аналізу традицій селянської родини XIX ст. та сучасних сімейних практик XXI ст.

Виклад основного матеріалу. У XIX ст. селянська родина була основним типом сім'ї на території України, як зазначає В. Щербина це підтверджується демографічними, етнографічними та історико-соціальними дослідженнями [23, с. 62]. Оскільки селянство становило більшість населення, відповідно сімейне виховання селянської родини фактично виконувало функцію загальнонаціональної виховної моделі. Як слушно зауважують дослідники народної педагогіки, саме в такому середовищі найповніше збереглися традиційні уявлення про дитинство, працю, мораль, релігію та родинні обов'язки (М. Стельмахович [16; 17], В. Федяєва [19]).

Домінування селянської родини зумовило те, що більшість ідей народного виховання перейшли в сучасну українську сім'ю не через інституції, а завдяки родинним зв'язкам, міжпоколінній передачі досвіду, звичаям, мовним формулам і практикам повсякденного життя. Знання, норми поведінки та виховні ідеали передавалися «з уст в уста», що забезпечило їхню тривалу життєздатність навіть за умов соціальних трансформацій [19, с. 78].

Традиційно українська родина виконувала роль основного осередку морального виховання, у межах якого дитина засвоювала базові норми поведінки, вчилася співпереживанню, взаєморозумінню та повазі до іншого.

Сімейне середовище формувало внутрішній моральний стрижень особистості і забезпечувало удосконалення гуманістичних цінностей, що, за спостереженнями дослідників, були притаманні українському світогляду упродовж тривалого історичного часу. Про це переконливо свідчить зафіксоване М. Степиком селянське благословення під час сівби: «Уроди, Боже, на трудящого, на ледачого, на старця, на крадія і на всяку долю!», у якому відбито глибоке усвідомлення моральної рівності людей перед Богом і відповідальності за спільне життя громади, незалежно від індивідуальних вад чи чеснот. Такі настанови, засвоєні в родинному колі, сприяли формуванню в дитини уявлень про добро і справедливість як універсальні моральні категорії, що виходять за межі особистого інтересу [18, с. 201].

У XXI ст. за роки війни функція родини як осередку морального виховання зазнала суттєвого переосмислення. Якщо раніше провідними виховними орієнтирами були миролюбність і уникання конфлікту, то сучасні реалії змусили українські сім'ї інтегрувати у виховний процес нові цінності – відповідальність, внутрішню стійкість, здатність до самозахисту й чітке розрізнення добра і зла, що не заперечує традиційної неагресивності українців, а радше коригує її із наданням форми усвідомленого морального вибору.

В публічному цифровому просторі (батьківські чати, соціальні мережі, блоги, інтерв'ю переселенців) частіше з'являються наративи, у яких батьки свідомо говорять з дітьми про війну, пояснюють причини насильства, відповідальності й гідності. Поширеними є історії, де дітям змалку пояснюють, що співчуття до жертви не означає виправдання агресора, а доброта не тотожна слабкості. Сучасне родинне виховання переходить від абстрактного гуманізму до ціннісно вмотивованого [15].

Характерною рисою сучасного сімейного виховання стало також раннє залучення дітей до практик солідарності: волонтерства, допомоги військовим, участі у зборі коштів, виготовленні оберегів, сіток, підтримці переселенців. У цих формах діяльності дитина засвоює моральні норми та переживає їх у дії. Це перегукується з традиційною селянською педагогікою, де мораль формувалася через практику, працю і приклад дорослих, однак у сучасних умовах набуває нового змістового наповнення [22].

У традиційній українській сім'ї моральне виховання дітей ґрунтувалося на двох основних методах: вихованні через приклад та поміркованому фізичному покаранні. Метод прикладу передбачав, що дитина безпосередньо спостерігає за поведінкою батьків, наслідує їхні моделі взаємодії та засвоює правила збереження роду й родинної пам'яті. У народній педагогіці це формулювали: «Кращий приклад краще за сто слів». Фізичне покарання застосовувалося лише у виняткових випадках, було своєрідним сигналом про неправильність дії. Ці методи формували у дітей моральну свідомість, почуття відповідальності, повагу до старших і соціальні навички та емоційну стійкість і здатність до співпереживання [8, с.105–106; 21, с. 116–117; 23 с. 64].

У сучасній сім'ї традиційні методи виховання переважно збереглися, проте зазнали трансформацій, зумовлених змінами соціокультурного середовища та поширенням цифрових медіа. Метод особистого прикладу, як і раніше, залишається одним із провідних інструментів родинного виховання, однак його ефективність дедалі більше залежить від готовності батьків демонструвати моральні цінності як у безпосередній взаємодії з дитиною, так й у власній поведінці в цифровому просторі [11].

У сучасних родинах відбувається поступова відмова від фізичних покарань, які замінюються словесними заохоченнями, пояснювальними бесідами, спільним виробленням правил і системою морально вмотивованих обмежень, що відповідають сучасним уявленням про права дитини та психологічну безпеку.

У цьому контексті особливого значення набуває формування в дітей умінь осмислювати інформацію, критично ставитися до медіаконтенту та співвідносити його з родинними цінностями, що зближує виховні практики сім'ї з ідеями медіаграмотності як складової ширшого процесу морального, соціального й громадянського виховання [10 с. 1559; 11].

Водночас у сучасних родинах змінилося ставлення між поколіннями: діти частіше формулюють власні запити, висловлюють вимоги до батьків і виявляють активну позицію щодо своїх прав. Це частково пов'язано з більшою автономією дитини та широким доступом до інформації через цифрові медіа. У той же час, функціональне призначення виховних практик залишилося незмінним: діти продовжують засвоювати соціальні ролі, норми взаємодії та моральні орієнтири, лише форма і контекст передачі цих цінностей стали більш гнучкими і різноманітними [1, с. 91-92; 6, с. 76; 3, с. 36; 10].

Отже, хоча сучасна сім'я відрізняється від традиційної за ступенем автономії дітей і комунікативними моделями, базові принципи морального виховання – приклад дорослих, формування відповідальності та розвиток соціальних і етичних навичок – залишаються актуальними, адаптованими до сучасного соціокультурного та медіа-середовища.

У традиційній українській сім'ї XIX ст. фізичне виховання дітей органічно поєднувалося з морально-етичним і ґрунтувалося на принципі природовідповідності як базовому світоглядному орієнтирі родинно-побутової культури. Загартовування з раннього віку розглядалося як засіб зміцнення здоров'я. Водночас у сім'ї систематично прищеплювали елементарні гігієнічні навички, що сприяло формуванню відповідальності, охайності та поваги до себе й оточення [8, с.67; 21, с. 111].

Важливим засобом фізичного розвитку дітей були рухливі ігри, які виховували спритність, силу, витривалість і здатність долати фізичні та психічні навантаження. Така практика була продиктована необхідністю готувати дітей до фізичної праці й формула витривалість, самодисципліну та готовність до труднощів. Ігрова діяльність виконувала функцію соціалізації: у своїх забавах діти відтворювали моделі поведінки дорослих, зокрема трудові та родинні ролі. Дівчатка виконували обов'язки жінки, хлопчики – чоловіка, а ігри, пов'язані з важливими сімейними подіями («весілля», «хрестини», «у батька і матір»), формували первинні уявлення

про материнство й батьківство, господарювання та сімейну відповідальність. Більшість ігор супроводжувалася піснями, приповідками й лічилками, пов'язаними з календарно-обрядовою традицією [5, с. 113–115; 8, с. 68; 12, с. 54; 21, с. 111].

У XXI ст. фізичне виховання дітей у сім'ї зберігає свою базову виховну функцію, проте реалізується в істотно змінених соціокультурних умовах. На відміну від XIX ст., коли рухова активність дитини була природною складовою повсякденного життя й праці, сучасні сім'ї частіше змушені її спеціально організовувати через прогулянки, спортивні секції та дозвіллєві практики. Принцип природовідповідності трансформується у концепцію здорового способу життя, тілесної усвідомленості та психофізичного балансу.

Ігрова діяльність сучасних дітей частіше поєднує фізичні та цифрові форми. Сучасні сімейні практики фізичного виховання зберігають традиції, але набувають нових форм: спеціальні програми ранкової зарядки, фізкультхвилинки, вправи для збереження постави та зору й координацію та розвиток моторики. Функціональне призначення гри залишається незмінним: вона продовжує виступати засобом засвоєння соціальних ролей, норм взаємодії та моральних орієнтирів.

Виховні практики селянських родин XIX ст. доцільно розглядати у ширшому історико-культурному контексті, що сягає ще давньослов'янських уявлень про дитину та її роль у родинному й господарському житті. Як зазначає О. Радул, у давніх слов'ян діти сприймалися насамперед як запорука господарської стабільності та продовження роду: «…Перший синочок – ратаєнько в полі, А другий синочок – рибалка на річці, А третій синочок – бортниченько в лісі…» [13, с. 49]. У цьому уявленні поєднувалися прагматичний і життєстверджувальний виміри: з одного боку, дитина мислилася як майбутній трудівник, з іншого – її народження було радісною подією, символом оновлення й безперервності життя. Показовим є й мовний аспект: батьківське щастя, пов'язане з дітьми, у давньоруській традиції означувалося поняттями «благочадьє», «доброчадствіє» [13, с. 49], що засвідчує, що дитина була носієм родинного блага.

Трудове виховання у XIX ст. виступало системоутворюючим чинником, який формував у дитини уявлення про працю як економічну необхідність та моральну категорію, тісно пов'язану з гідністю, відповідальністю та соціальною значущістю особистості [16, с. 182; 19, с. 78]. Водночас соціально-економічні умови сільського життя уже зумовлювали певну утилітарність у ставленні до народження дитини: її насамперед сприймали як майбутнього помічника в господарстві, що сприяло наданню пріоритету хлопчикам порівняно з дівчатками.

Привчання дітей до сільськогосподарської праці відбувалося з раннього віку з урахуванням статево-вікових особливостей і принципу поступового ускладнення трудових завдань. Як підкреслює В. Федяєва, оволодіння базовими навичками селянської праці формувало в дитини стійке переконання, що життєвий успіх можливий лише за умови наполегливої й систематичної праці, що підтверджує її вагоме виховне значення у структурі традиційного сімейного виховання [20, с. 83].

Ця ідея продовжує бути актуальною, хоча й у видозміненому вигляді: сучасні сім'ї рідко залучають дітей до фізичної праці на землі, однак активно підтримують виховання самостійності через посильні домашні обов'язки, навчальну працю, волонтерську діяльність.

Особливо показовою є стійкість народних прислів'їв і приказок про працю, що виникли саме в селянському середовищі й залишаються на слуху в сучасному мовленні: «Хто працює, той їсть», «Праця людину годує, а лінь марнує». Ці фольклорні формули, які активно використовувалися у селянській родині XIX ст., і сьогодні виконують виховну функцію, закріплюють у свідомості дитини причинно-наслідковий зв'язок між зусиллям і результатом.

В українському фольклорі XIX ст. осуд лінощів і возвеличення працьовитості відображено у прислів'ях, що й у наш час залишаються на слуху й використовуються у сімейному вихованні: «Ранні пташки росу п'ють, а пізні – сльози ллють», «Лінь – гірша за хворобу». Ці прислів'я виконували функцію морального регулятора, формують у дітей уявлення про працю як обов'язок і цінність. Звертає на себе увагу мотив раннього вставання, осуд сну та бездіяльності («Хто рано встає, тому Бог дає»).

У XXI ст. носієм та транслятором морально-етичних настанов, які раніше функціонували переважно у формі народних прислів'їв і приказок, дедалі частіше стає цифровий медіапростір: соціальні мережі, месенджери, коментарі, відеоплатформи (YouTube, TikTok), форуми та батьківські чати [10, с. 1555, 1559]. Саме тут формуються й поширюються новітні афористичні формули, які за своїм змістом і виховною спрямованістю продовжують традиції народної педагогіки. Ці вислови доцільно розглядати як трансформовану форму паремій, адаптовану до умов цифрової культури. Вони є короткими, емоційно насиченими, легко відтворюваними та мають чітке оцінне навантаження. Їх основна функція залишається незмінною – моральне оцінювання поведінки, формування уявлень про працю, чесність, відповідальність, щирість і соціальну справедливість.

Так, традиційні українські прислів'я, спрямовані на утвердження працелюбності та осуд лінощів – «Без труда нема плода» – у сучасному цифровому середовищі знаходять продовження у формулюваннях на

кшталт: «Менше думай – більше роби», «Мрії без дій – просто фантазії», «Лінь коротка, результат довгий», «Лінь теж план, але поганий», «План був, але лінь перемогла», «Мрії без дій – просто фантазії».

Осуд лицемірства, який у народній педагогіці передавався через образні приказки – «Не той друг, хто медом маже, а той, хто правду каже», «Дешево дає, та дорого бере», «Обіцяє золоті гори, а дає дірку від бублика» у сучасному медіапросторі набуває формул на зразок: «Святий у сторіс, грішний у реальності», «На камеру – один, у житті – інший». Ці вислови відображають зміну соціального контексту, проте зберігають традиційну функцію – застерігати від подвійних стандартів і нещирої поведінки.

Трудова діяльність у традиційній селянській культурі органічно поєднувалася з обрядовістю та річним циклом свят, що відображалося в так званому аграрному календарі, який виконував важливу виховну функцію. Через участь у святкових і обрядових діях дорослі послідовно вводили дітей у світ сільськогосподарського виробництва, закріплювали уявлення про закономірності природних процесів і ритм праці на землі. Як засвідчує у своїх етнографічних розвідках М. Максимович, кожному святу відповідали усталені дії селянина, що мали символічне й практичне значення та повторювалися з року в рік [23, с. 64].

Аналіз сучасних інформаційних видань і медіаконтенту доводить, що у сучасній етнографічній традиції в Україні обрядові практики, звичаї та ритуали, пов’язані із щорічним колом життя й аграрним циклом, розглядаються як важливі елементи культурної спадщини та механізми передавання історичного досвіду. Народні свята й календарні звичаї збереглися у своїй символічній формі та продовжують виконувати функцію об’єднання спільнот та зміцнення емоційних зв’язків у родині й громаді. Такі традиції, які втілюються у святковій практиці, відзначаються як місток між минулим і сьогоденням, що сприяє формуванню культурної ідентичності та самосвідомості народу [14].

Аграрний календар, який традиційно формував ритм життя українців і був пов’язаний із посівами, урожаєм і господарськими обрядами, і сьогодні проявляється у святкових звичаях, що зберігають символічні відлуння давнього землеробського укладу. Наприклад, різдвяні звичаї містять елементи, що походять із давніх аграрних практик: використання символів урожаю (зокрема зерна, куті й дій, пов’язаних із добробутом господарства) у святкуванні. Це свідчить про збереження культурних моделей, які виходять із традицій аграрного світу і, хоча переосмислені, зберігають свою виховну та символічну цінність у сучасному сімейному житті [14].

У XIX ст. не менш значущою є наступність морально-релігійного виховання, яке в селянській родині реалізовувалося через щоденну побутову

релігійність, участь у церковних святах, дотримання заборон і моральних норм [2, с. 526]. У сучасній українській сім'ї релігійне виховання часто набуває світоглядно-етичного характеру, однак такі цінності, як повага до старших, вдячність, стриманість, уміння прощати, сімейна єдність, і надалі передаються саме в родинному колі [19, с. 81].

У XIX ст. релігійні свята утворювали сакральний річний цикл, у межах якого дитина поступово входила в духовний простір сім'ї та громади. Переплетення загальнохристиянських і локальних традицій святкування надавало цим практикам регіональної своєрідності, однак не зменшувало їх виховного потенціалу. Залучення дітей до приготування куті та пісних страв на Святвечір, участь у різдвяному богослужінні, розписування великодніх писанок, освячення пасхальних дарів формували у них почуття причетності до родинної та церковної спільноти закладали первинні уявлення про святість, традицію і спільну відповідальність [4; 19; 23 с. 66; 17, с. 58].

З педагогічного погляду такі форми участі забезпечували передачу моральних норм, соціальних ролей та зразків поведінки, що схвалювались суспільством. Через колядки, щедрівки, обрядові ігри та звичай носити вечерю хрещеним батькам у дітей формувалися ввічливість, повага до старших, почуття вдячності й уміння дотримуватися усталених норм спілкування, що підтверджують етнографічні й педагогічні спостереження М. Стельмаховича та В. Федяєвої. Святковий настрій, спільна трапеза, похід до церкви створювали позитивне емоційне тло, у межах якого дитина засвоювала цінності сімейної єдності, пошани до праці та взаємної підтримки. Водночас з богословської перспективи релігійні свята слід розглядати як форму входження дитини в літургійний час Церкви. Церковний рік є школою віри, у якій через повторюваність свят людина навчається сприймати світ у світлі Божого домобудівництва. Для дитини участь у святкових діяннях була ініціаційним досвідом, що передував раціональному осмисленню віровчення і ґрунтувався на чуттєвому, символічному та емоційному переживанні. Саме через спів, образи, ритуал і спільну молитву формувалися первинні уявлення про святе і буденне, добро і гріх, відповідальність і прощення.

Окремої уваги потребує питання посту, який у родинній традиції виконував не лише дисциплінарну, а й духовно-виховну функцію. Участь дітей у пості сприяла формуванню навичок самоконтролю, послуху та усвідомлення власних учинків як морально значущих, що узгоджується з аскетичною традицією, представленою у працях святителя Василія Великого. У цьому контексті релігійне виховання постає як цілісний процес внутрішнього зростання, а не як формальне дотримання обрядових приписів.

Як зазначає український дослідник В. Щербина у «Херсонських губернських відомостях» за 1868 р. зафіксовані суперечливі прояви святкового життя, зокрема поширення пияцтва серед дорослих, свідками якого ставали діти, що негативно впливало на їх моральне становлення. Водночас наявність таких винятків не заперечує загального позитивного значення релігійних свят, які у більшості випадків сприяли формуванню в дітей моральної чистоти, благоговіння, релігійного почуття та ціннісного ставлення до життя [23].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. У ході дослідження встановлено, що базові виховні уявлення, сформовані в українській селянській родині XIX ст., зокрема утвердження праці як моральної цінності, пріоритет виховання через особистий приклад дорослих, органічне поєднання фізичного виховання з морально-етичним формуванням особистості та визнання гри важливим засобом соціалізації дитини, зберігають свою виховну значущість у сімейному вихованні XXI ст. Водночас доведено, що зазначені виховні орієнтири реалізуються в трансформованих формах, зумовлених змінами соціокультурних умов, характеру сімейної взаємодії та способів передавання виховного досвіду. Якщо в XIX ст. міжпоколінна трансляція виховних норм здійснювалася переважно через спільну працю, побутову взаємодію, усну традицію та безпосередній приклад старших, то в сучасній українській сім'ї ці процеси дедалі частіше опосередковуються медіареальністю, яка постає самостійним чинником формування виховних установок і ціннісних орієнтацій дітей.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ролі медіареальності у трансформації традиційних виховних ідей та аналізі адаптації принципів сімейного виховання XIX ст. до різних типів сучасних родин.

Література:

1. Бородай О. Д. Свобода вибору і виховання: роль сім'ї та освіти у формуванні індивідуальних цінностей і рішень // Культурологічний альманах. № 3. 2023. с. 89-95. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.11

2. Братское слово православному христианину о святости церковного обряда священника Іоанна Наумовича // Херсонские епархиальные ведомости. № 16. 1885. с. 525-527.

3. Васянович Г. П., Нагірняк М. Я., Великий Р. Г Сучасна українська сім'я як соціальний феномен // Публічне управління та соціальна робота. Том. 1 (5). 2025. с. 33-40. https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/soc/article/view/2983/2865

4. Воропай О. Звичаї нашого народу. К.: Оберіг,1993. 589 [1] с.

5. Заглада Н. Побут селянської дитини [матеріали до монографії с. Старосілля]. К., 1929. 180 с.

6. Кондратюк С. М., Лінкевич І. В. Сімейне виховання як важлива умова формування особистості дитини // Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 2. Том 1. 2016. с. 75–78. https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/739/696

7. Лутак І. Як (і чи треба) говорити з дітьми про війну та тривожність // The Village Україна. https://surl.li/fqjmam

8. Муляр Н. М. Морально-етичне виховання в українській сім'ї (друга половина XIX – початок XX століття): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2010. 209 с.

9. На врожай та добробут. Аграрні традиції Святвечора в Україні // Agroportal. URL: https://surl.li/zqdhqx

10. Прибора Т. О. Вплив соціокультурних чинників на сімейне виховання у XXI столітті // Актуальні питання у сучасній науці. Серія Педагогіка. 2026. № 1(43). с. 1553-1563.

11. Прибора Т. О. Куліш М. М. Ґенеза поняття медіаграмотності у XX–XXI столітті // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 215. 2024. с. 251-256. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-251-256

12. Приступа Є. Слімаковський О., Лук'янченко М. Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: методологія, теорія і практика. Дрогобич : видання ТзВО «Вимір». 1999. 449 с.

13. Радул О. С. Виникнення малої сім'ї та становлення сімейного виховання у давніх слов'ян // Соціальна робота та соціальна освіта. Умань. № 2. 2022. с. 48-57. https://library.udpu.edu.ua/library_files/soc_robota_soc_osvita/2022_2/8.pdf.

14. Різдво по українські: як зберіглися та відроджуються традиції предків // Українські національні новини. 22 грудня 2024 рік. https://surli.cc/jwajbs

15. Стаценко Я. Як говорити з дітьми про війну: повний гід для батьків. Wem.ua. https://wem.ua/yak-govoryty-z-ditmy-pro-vijnu-povnyj-gid-dlya-batkiv/

16. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. К: Радянська школа, 1985. 312 с.

17. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. К.: ІСДО. 1996. 286 с.

18. Степико М. Т. Буття етносу: витоки, сучасність, перспективи (філософсько-методологічний аналіз). К.:Товариство «Знання», КОО. 1998. 251 с.

19. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX століття): монографія. Херсон: РІПО, 2010. 348 с.

20. Федяєва В. Л. Трудове виховання в селянській родині кінця XIX –початку XX століття в Україні // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. К.; Вінниця: ДОВ Вінниця. Вип. 6. 2004. с. 82-86.

21. Чмелик Р. Мала українська селянська сім'я другої половини XIX –початку XX ст. (структура і функції): монографія / Ін.-т народознавства НАН України. Львів, 1999. 143 с.

22. Шпулак Н. Шість надихаючих історій про дітей-волонтерів з Хмельниччини. URL: https://surl.li/nnhuft

23. Щербина В. Ю. Особливості виховання дітей у сім'ї півдня України XIX-го століття: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Херсон, 2013. 163 с.

24. Як говорити з дітьми про війну. 8 порад батькам, щоб підтримати і втішити своїх дітей. https://surl.li/wgrvnb

References:

1. Borodai, O.D. (2023) Svoboda vyboru i vykhovannia: rol simi ta osvity u formuvanni indyvidualnykh tsinnostei i rishen [Freedom of choice and upbringing: the role of family and education in shaping individual values and decisions] // Kulturolohichnyi almanakh, 3, 89-95. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.11 [in Ukrainian].

2. Bratskoe slovo pravoslavnomu khrystyanynu o sviatosty tserkovnoho obriada sviashchennyka Ioanna Naumovycha (1885) [A brotherly word to Orthodox Christians about the sanctity of the church rite by priest Ioann Naumovich] // Khersonskye eparkhyalnыe vedomosty, 16, 525-527 [in Ukrainian].

3. Vasianovych, H.P., Nahirniak, M.Ya., Velykyi, R.H (2025) Suchasna ukrainska simia yak sotsialnyi fenomen [The modern Ukrainian family as a social phenomenon] // Publichne upravlinnia ta sotsialna robota, 1 (5), 33-40. https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/soc/article/view/2983/2865 [in Ukrainian].

4. Voropai, O. (1993) Zvychai nashoho narodu [Traditions of our people]. K.: Oberih [in Ukrainian].

5. Zahlada, N. (1929) Pobut selianskoi dytyny [materialy do monohrafii s. Starosillia] [The life of a peasant child [materials for a monograph on the village of Starosillia]. K. [in Ukrainian].

6. Kondratiuk, S.M., Linkevych I.V. (2016) Simeine vykhovannia yak vazhlyva umova formuvannia osobystosti dytyny [Family upbringing as an important condition for the formation of a child's personality] // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Vypusk 2, T. 1, 75–78. https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/739/696 [in Ukrainian].

7. Lutak, I.Yak (i chy treba) hovoryty z ditmy pro viinu ta tryvozhnist [How (and whether) to talk to children about war and anxiety] // The Village Ukraina. https://surl.li/fqjmam [in Ukrainian].

8. Muliar, N.M. (2010) Moralno-etychne vykhovannia v ukrainskii simi (druha polovyna KhIKh – pochatok KhKh stolittia) [Moral and ethical education in Ukrainian families (second half of the 19th century – early 20th century)]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Drohobych, 209. [in Ukrainian].

9. Na vrozhai ta dobrobut. Ahrarni tradytsii Sviatvechora v Ukraini [For harvest and prosperity. Christmas Eve agricultural traditions in Ukraine]. Agroportal. URL: https://surl.li/zqdhqx [in Ukrainian].

10. Prybora, T.O. (2026) Vplyv sotsiokulturnykh chynnykiv na simeine vykhovannia u XXI stolitti. [The influence of sociocultural factors on family upbringing in the twenty-first century] // Aktualni pytannia u suchasnii nautsi. Seriia Pedahohika, 1(43). 1553-1563 [in Ukrainian].

11. Prybora, T.O. Kulish, M.M. (2024) Geneza poniattia mediahramotnosti u XX–XXI stolitti [The Concept of Media Literacy in the 20th –21th Centuries]// Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, 215, 251-256. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-251-256 [in Ukrainian].

12. Prystupa, Ye. Slimakovskyi, O., Lukianchenko, M. (1999) Ukrainski narodni rukhlyvi ihry, rozvahy ta zabavy: metodolohiia, teoriia i praktyka [Ukrainian folk outdoor games, entertainment and fun: methodology, theory and practice]. Drohobych : vydannia TzVO «Vymir» [in Ukrainian].

13. Radul, O.S. Vynyknennia maloi simi ta stanovlennia simeinoho vykhovannia u davnikh slovian (2022) [The emergence of the small family and the establishment of family

education among the ancient Slavs] // Sotsialna robota ta sotsialna osvita. Uman, 2, 48-57. https://library.udpu.edu.ua/library_files/soc_robota_soc_osvita/2022_2/8.pdf. [in Ukrainian].

14. Rizdvo po ukrainski: yak zberihlysia ta vidrodzhuiutsia tradytsii predkiv (2024). [Christmas in Ukraine: how ancestral traditions have been preserved and revived] // Ukrainski natsionalni novyny. 22 hrudnia. https://surli.cc/jwajbs [in Ukrainian].

15. Statsenko, Ya. Yak hovoryty z ditmy pro viinu: povnyi hid dlia batkiv [How to talk to children about war: a complete guide for parents]. Wem.ua. https://wem.ua/yak-govoryty-z-ditmy-pro-vijnu-povnyj-gid-dlya-batkiv/ [in Ukrainian].

16. Stelmakhovych, M.H. (1985) Narodna pedahohika [Folk pedagogy]. K: Radianska shkola [in Ukrainian].

17. Stelmakhovych,M.H. (1996) Ukrainska rodynna pedahohika [Ukrainian family pedagogy]. K.: ISDO [in Ukrainian].

18. Stepyko, M.T. (1998) Buttia etnosu: vytoky, suchasnist, perspektyvy (filosofsko-metodolohichnyi analiz) [The existence of an ethnic group: origins, present day, prospects (philosophical and methodological analysis)]. K.:Tovarystvo «Znannia», KOO [in Ukrainian].

19. Fediaieva, V.L. (2010) Simeine vykhovannia v istorychnii retrospektyvi (druha polovyna XIX – XX stolittia) [Family education in historical retrospect (second half of the 19th – 20th centuries)]: monohrafiia. Kherson: RIPO [in Ukrainian].

20. Fediaieva, V.L. (2004) Trudove vykhovannia v selianskii rodyni kintsia XIX – pochatku XX stolittia v Ukraini [Labour education in peasant families in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries] // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. K.; Vinnytsia: DOV Vinnytsia. Vyp. 6, 82-86. [in Ukrainian].

21. Chmelyk, R. (1999) Mala ukrainska selianska simia druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. (struktura i funktsii) [Small Ukrainian peasant families in the second half of the 19th century and early 20th century (structure and functions)]: monohrafiia / In.-t narodoznavstva NAN Ukrainy. Lviv [in Ukrainian].

22. Shpulak, N. Shist nadykhaiuchykh istorii pro ditei-volonteriv z Khmelnychchyny [Six inspiring stories about child volunteers from Khmelnytskyi region]. URL: https://surl.li/nnhuft [in Ukrainian].

23. Shcherbyna, V.Yu.(2013) Osoblyvosti vykhovannia ditei u simi Pivdnia Ukrainy [Characteristics of Child-Rearing Practices in Families of Southern Ukraine in the 19th Century]: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Kherson [in Ukrainian].

24. Iak hovoryty z ditmy pro viinu. 8 porad batkam, shchob pidtrymaty i vtishyty svoikh ditei. [How to talk to children about war. 8 tips for parents to support and comfort their children] https://surl.li/wgrvnb [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 159.97:616.89-008.441.44

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2579-2599

Приходькіна Наталія Олексіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9965-6912

ТРАВМА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Анотація: У статті здійснено комплексний міждисциплінарний аналіз психологічної травми як детермінанти деструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Актуальність дослідження обумовлена сучасними воєнними реаліями України: за даними Центру громадського здоров'я, внаслідок тривалої російської агресії психологічної допомоги та психосоціальної підтримки потребуватимуть близько 15 мільйонів українців. Дослідження SCORE засвідчило, що рівень агресії серед ветеранів АТО та ООС є значно вищим порівняно з цивільним населенням, що актуалізує необхідність наукового осмислення зв'язку між травматичним досвідом та поведінковими порушеннями.

Проаналізовано теоретичні основи розуміння психологічної травми через призму сучасних наукових підходів. Розглянуто концептуальні визначення травми за DSM-5 (подія, пов'язана зі смертю, загрозою життю або фізичній цілісності), підхід Б. ван дер Колка (травма як особливий тип фрагментарної сенсорної пам'яті) та вітчизняні дослідження. Систематизовано типологію травм: простий ПТСР (внаслідок одноразової події), комплексний ПТСР (множинні повторювані травми з порушеннями афективної регуляції, негативною самооцінкою та труднощами у стосунках за МКХ-11), розвиткова травма (хронічна травматизація в період формування особистості з руйнівним впливом на розвиток мозку та системи стрес-реагування), воєнна травма та моральна травма (порушення базових етичних переконань внаслідок участі, свідчення або неспроможності запобігти подіям, що суперечать моральним цінностям).

Визначено багаторівневі механізми зв'язку між травмою та деструктивною поведінкою в конфліктних ситуаціях. На нейробіологічному рівні встановлено дисфункцію гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі,

гіперактивацію амігдали, зниження активності префронтальної кори та порушення нейромедіаторного балансу, що призводить до зниження імпульс-контролю та підвищеної реактивності на загрозу. На психологічному рівні виявлено порушення емоційної регуляції (алекситимія, емоційне заціпеніння, афективна нестабільність), когнітивні спотворення (гіпервігільність, катастрофізація, дихотомічне мислення, руйнування базових переконань про безпеку світу та довіру до людей), деструктивні копінг-стратегії (уникнення, дисоціація, агресивні форми захисту). На соціальному рівні описано деструктивні моделі міжособистісної взаємодії, соціальну ізоляцію, проективну ідентифікацію та міжгенераційну передачу травми.

Окрему увагу приділено феномену моральної травми, яка виникає при порушенні глибинних моральних переконань особистості та характеризується інтенсивним почуттям провини, сорому, гнівом, втратою довіри та самозвинуваченням. Проаналізовано специфіку колективної травматизації як соціально-психологічного феномену, що охоплює всіх учасників конфліктної міжгрупової взаємодії (жертв, агресорів та пособників) і створює міжгенераційний цикл відтворення травматичного досвіду через соціальні ритуали, наративи та історичну пам'ять. Розглянуто особливості деструктивної поведінки травмованих осіб у конфліктних ситуаціях: підвищену агресивність та імпульсивність, схильність до реактивних реакцій замість проактивних, тенденцію до ескалації конфлікту, складність у співпереживанні та розумінні перспективи іншого, ригідність позицій та опір компромісам. Проаналізовано гендерну специфіку прояву травми: у чоловіків частіше спостерігається зовнішньо спрямована агресія, а у жінок – самодеструктивна поведінка та інтерналізація травматичного досвіду.

Обґрунтовано необхідність комплексного травма-інформованого підходу до профілактики та корекції деструктивної поведінки, що включає: терапію EMDR (десенсибілізація та опрацювання травми рухами очей), когнітивно-поведінкову терапію, соматичні практики (за П. Левіном), групову психотерапію для формування безпечного середовища, розвиток навичок емоційної регуляції та усвідомленості (DBT, mindfulness), роботу з моральною травмою через відновлення системи цінностей, соціально-психологічну реабілітацію з фокусом на відновленні соціальних зв'язків. Наголошено на важливості системного підходу до реінтеграції ветеранів, що потребує координації медичних, психологічних, соціальних та освітніх програм підтримки.

Ключові слова: психологічна травма, посттравматичний стресовий розлад, комплексний ПТСР, деструктивна поведінка, конфліктна поведінка, моральна травма, колективна травма, емоційна регуляція, агресія, імпуль-

сивність, нейробіологічні механізми, когнітивні спотворення, травма-інформований підхід, соціально-психологічна реабілітація, реінтеграція ветеранів, міжгенераційна передача травми.

Prykhodkina Natalia Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology, State Higher Education Institution «University of Educational Management», National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9965-6912

TRAUMA AS A DETERMINANT OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS

Abstract: The article presents a comprehensive interdisciplinary analysis of psychological trauma as a determinant of destructive behavior in conflict situations. The relevance of the study is driven by the current wartime realities in Ukraine: according to the Center for Public Health, as a result of prolonged Russian aggression, approximately 15 million Ukrainians will require psychological assistance and psychosocial support. The SCORE study demonstrated that the level of aggression among ATO and JFO veterans is significantly higher compared to the civilian population, highlighting the need for a scientific understanding of the link between traumatic experience and behavioral disorders.

The theoretical foundations of understanding psychological trauma are analyzed through the prism of modern scientific approaches. The article examines conceptual definitions of trauma according to DSM-5 (an event related to death, threat to life, or physical integrity), B. van der Kolk's approach (trauma as a specific type of fragmentary sensory memory), and domestic studies. The typology of trauma is systematized: simple PTSD (resulting from a single event), complex PTSD (multiple repeated traumas with disturbances in affective regulation, negative self-esteem, and relationship difficulties according to ICD-11), developmental trauma (chronic traumatization during personality formation with a destructive impact on brain development and the stress response system), war trauma, and moral trauma (violation of basic ethical beliefs due to participation in, witnessing of, or inability to prevent events that contradict moral values).

Multilevel mechanisms of the connection between trauma and destructive behavior in conflict situations are defined. At the neurobiological level, dysfunction of the hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis, amygdala hyperactivation, decreased prefrontal cortex activity, and neurotransmitter

imbalance are established, leading to reduced impulse control and increased reactivity to threats. At the psychological level, emotional regulation disorders (alexithymia, emotional numbing, affective instability), cognitive distortions (hypervigilance, catastrophizing, dichotomous thinking, destruction of basic beliefs about the world's safety and trust in people), and destructive coping strategies (avoidance, dissociation, aggressive forms of defense) are identified. At the social level, destructive models of interpersonal interaction, social isolation, projective identification, and intergenerational transmission of trauma are described.

Particular attention is paid to the phenomenon of moral trauma, which arises from the violation of the individual's deep moral beliefs and is characterized by intense feelings of guilt, shame, anger, loss of trust, and self-blame. The specifics of collective traumatization as a socio-psychological phenomenon covering all participants of intergroup conflict interaction (victims, aggressors, and bystanders) and creating an intergenerational cycle of traumatic experience reproduction through social rituals, narratives, and historical memory are analyzed. The features of destructive behavior of traumatized individuals in conflict situations are examined: increased aggressiveness and impulsivity, a propensity for reactive rather than proactive responses, a tendency towards conflict escalation, difficulty in empathy and understanding another's perspective, rigidity of positions, and resistance to compromise. Gender specifics of trauma manifestation are analyzed: males more often show externally directed aggression, while females show self-destructive behavior and internalization of the traumatic experience.

The necessity of a comprehensive trauma-informed approach to the prevention and correction of destructive behavior is substantiated. This includes: EMDR therapy (Eye Movement Desensitization and Reprocessing), cognitive-behavioral therapy, somatic practices (according to P. Levine), group psychotherapy to form a safe environment, development of emotional regulation skills and mindfulness (DBT, mindfulness), work with moral trauma through the restoration of the value system, and socio-psychological rehabilitation with a focus on restoring social ties. The importance of a systemic approach to the reintegration of veterans, requiring the coordination of medical, psychological, social, and educational support programs, is emphasized.

Keywords: psychological trauma, post-traumatic stress disorder (PTSD), complex PTSD (C-PTSD), destructive behavior, conflict behavior, moral trauma, collective trauma, emotional regulation, aggression, impulsivity, neurobiological mechanisms, cognitive distortions, trauma-informed approach, socio-psychological rehabilitation, veteran reintegration, intergenerational transmission of trauma.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження психологічної травми як детермінанти деструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях обумовлена сучасними соціальними реаліями України та світу загалом. Починаючи з 2014 р., Україна перебуває в стані збройного конфлікту, який з 2022 р. набув характеру повномасштабної війни. Ці події спричинили масову травматизацію населення, що актуалізувало потребу в науковому осмисленні зв'язку між травматичним досвідом та поведінковими порушеннями.

За даними Центру громадського здоров'я, через тривалу російську агресію психологічної допомоги та психосоціальної підтримки потребуватимуть близько 15 мільйонів українців [23].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 70% людей переживали хоча б одну потенційно травматичну подію протягом життя, з них 5,6% можуть мати ПТСР. Рівень ПТСР більш ніж у три рази вищий (15,3%) серед людей, які живуть в умовах війни [4]. На сьогодні в Україні є понад 1,2 мільйона ветеранів, кожен з яких є окремою особистістю з власною історією та досвідом, найчастіше негативним [13]. Дослідження SCORE, проведене серед ветеранів АТО та ООС в Україні, засвідчило, що агресія є вищою серед ветеранів порівняно з цивільним населенням та є серйозним клінічним викликом для фахівців [33].

Як зазначає Т. Титаренко, особистість, що переживає наслідки тривалого воєнного конфлікту, потребує спеціальних засобів соціально-психологічної реабілітації, оскільки травматизація суттєво впливає на всі сфери її життєдіяльності [37, с. 15]. П. П. Горностай у своїх дослідженнях колективної травми наголошує, що травмуються всі учасники конфліктної міжгрупової взаємодії: жертви, агресори і пособники [10].

Це актуалізує необхідність вивчення механізмів зв'язку між травмою та деструктивною поведінкою на різних рівнях – індивідуальному, груповому та суспільному.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика психологічної травми та її зв'язку з деструктивною поведінкою є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Серед українських дослідників слід виділити роботи Т. Титаренко (соціально-психологічна реабілітація травмованої особистості), П. Горностая (колективні травми та міжгрупові конфлікти), С. Максименка (особистість як форма існування психіки), А. Терещук (афективна поведінка травмованої особистості), Л. О. Котлової (психологія конфлікту), Л. Засєкіної (моральна травма). Серед зарубіжних дослідників особливе місце посідають роботи Б. ван дер Колка (травма та тіло), Дж. Германа (травма та відновлення), Дж. Шея (моральна травма), П. Левіна (соматичний досвід травми) та ін.

Мета статті – здійснити комплексний міждисциплінарний аналіз психологічної травми як детермінанти деструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, визначити механізми цього зв'язку на різних рівнях функціонування особистості та групи, дослідити особливості різних типів травми (воєнної, моральної, колективної) та окреслити напрями профілактично-корекційної роботи.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань у статті було застосовано комплекс теоретичних методів, зокрема, аналіз літератури, систематизацію, структурування та узагальнення отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Поняття «психологічна травма» є базовим для розуміння механізмів формування деструктивної поведінки, однак не має єдиного визначення в сучасній психологічній науці. Історично концепт травми розвивався від медичного розуміння (фізичне пошкодження) до психологічного (порушення психічної цілісності).

За Американською класифікацією хвороб DSM-5, травматичною можна назвати подію, яка пов'язана зі смертю, загрозою смерті, тяжким пораненням або іншою загрозою фізичної цілісності [43].

О. Туриніна визначає психологічну травму як стан сильного страху, що переживається людиною при зіткненні з раптовою подією, яка є потенційно загрозливою її життю. Такий страх перевершує можливості індивіда та не дозволяє йому контролювати ситуацію та ефективно реагувати [38, с. 35]. Це визначення акцентує увагу на суб'єктивному характері травматичного переживання – одна й та сама подія може бути травматичною для однієї людини і не бути такою для іншої.

Б. Колк, провідний американський дослідник психологічної травми, визначає її як особливий тип пам'яті, відмінний від звичайної, що характеризується фрагментарністю та сенсорною інтенсивністю спогадів. За його концепцією, аромат у кімнаті, де було скоєне насильство, колір одягу кривдника, звук чи поведінка, що передували вибуху – усе це може бути частинками особливого типу пам'яті, характерного для людей, які пережили травму [44]. Травматичні спогади не інтегруються у загальну біографічну пам'ять особистості, а залишаються ізольованими фрагментами, що можуть раптово активуватися під впливом тригерів.

С. Максименко зазначає, що особистість як форма існування психіки людини являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, однак травматичний досвід може суттєво порушувати цю цілісність [16]. Травма впливає на всі структурні компоненти особистості: когнітивну сферу (спотворення картини світу, негативні автоматичні думки), афективну сферу (порушення емоційної регуляції, алекситимія), поведінкову сферу (дезорганізація поведінки, імпульсивність), соціальну сферу (порушення стосунків, ізоляція).

А. Терещук підкреслює, що психотравмуючі події, складні життєві ситуації суттєво порушують базове почуття безпеки, зумовлюють ризик руйнування адаптаційної системи особистості та провокують конфліктність у соціальних взаєминах і порушення регуляції поведінки [36]. Порушення почуття базової безпеки (за Е. Еріксоном – базової довіри до світу) є ключовим механізмом, що пояснює зв'язок травми з деструктивною поведінкою.

Важливим є розрізнення між простим і комплексним ПТСР. Простий ПТСР розвивається внаслідок одноразової травматичної події (аварія, напад, стихійне лихо). Комплексна травма виникає внаслідок впливу численних і повторюваних епізодів віктимізації або інших травматичних подій. Особи, які зазнали множинних форм травми, часто демонструють широкий спектр труднощів порівняно з тими, хто зазнав лише одного травматичного впливу [34]. МКХ-11 включає діагноз комплексного ПТСР, що характеризується не лише класичними симптомами ПТСР (інтрузії, уникнення, гіперзбудження), а й порушеннями афективної регуляції, негативною самооцінкою та труднощами у стосунках. Окремо слід виділити поняття розвиткової́ травми, яке описує хронічну травматизацію в період розвитку дитини внаслідок насильства, занедбання або порушення прив'язаності. Розвиткова травма має особливо руйнівні наслідки, оскільки впливає на формування мозку, системи стрес-реагування та особистості загалом [44].

Механізми зв'язку між травмою та деструктивною поведінкою в конфліктних ситуаціях. Деструктивна поведінка визначається як руйнівні дії особи (вербальні чи практичні), які можуть бути спрямовані на саму себе або зовнішній світ і проявляються в нападах агресії, гніву чи ворожості. Численні дослідження науковців, всеукраїнські репрезентативні опитування «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» демонструють, що поширеними серед підлітків є зловживання електронними іграми, Інтернетом та соціальними мережами, ризиковані захоплення, агресивна поведінка, булінг та приниження однолітків [28, с. 5].

Дослідники виділяють два основні типи деструктивної поведінки: зовнішньо деструктивну (цілі якої спрямовані на порушення соціальних норм, агресію щодо інших) та внутрішньо деструктивну (спрямовану на саморуйнацію та дезінтеграцію власної особистості) [11]. До проявів зовнішньо деструктивної поведінки належать: умисне заподіяння фізичних збитків іншим людям (побої, хуліганство, крадіжки); моральне приниження інших людей (участь у булінгу, провокування конфліктів); порушення соціальних норм (агресивна поведінка, обман); вандалізм; жорстокість до тварин. Такий тип поведінки стає джерелом підвищеної небезпеки не лише для самої особи, а й для її оточення та суспільства в цілому.

Нейробіологічні механізми зв'язку травми та деструктивної поведінки включають зміни в структурі та функціонуванні головного мозку. Травма призводить до гіперактивації мигдалеподібного тіла (центру страху), гіпоактивації префронтальної кори (відповідальної за контроль імпульсів та прийняття рішень), а також до порушення функціонування гіпокампу (відповідального за контекстуалізацію спогадів) [44]. Це спричиняє підвищену реактивність на стресові стимули, труднощі з контролем імпульсів та невміння адекватно оцінювати загрозу.

Дослідження Ван дер Колка та співавторів демонструють, що травмовані особи переживають труднощі з регулюванням емоцій, таких як гнів, тривога, смуток і сором – це особливо виражено, коли травма сталася в молодому віці [45]. Такі люди можуть мати проблеми з ідентифікацією та диференціацією своїх емоцій (алекситимія), що ускладнює конструктивне вирішення конфліктних ситуацій та призводить до імпульсивних агресивних реакцій.

Н. Пилипенко зазначає, що у поведінкових проявах травмованих осіб спостерігається загальна дезорганізація, яка проявляється втратою цілеспрямованості поведінки, її контрольованості людиною. Переважає безцільна підвищена активність або, навпаки, пасивність, загальмованість. У сфері соціальної взаємодії часто спостерігається агресивна поведінка, конфліктність, пошук винуватців та звинувачення оточуючих, відчуження, соціальна ізоляція [22].

Когнітивні механізми включають формування негативних когнітивних схем: «світ небезпечний», «люди ворожі», «я безпорадний» або «я поганий». Ці схеми фільтрують сприйняття реальності таким чином, що нейтральні стимули інтерпретуються як загрозливі, що провокує захисну агресивну реакцію. Л. О. Котлова зазначає, що до критичних ситуацій, які провокують деструктивні реакції, належать стрес, фрустрація, криза і конфлікт. Визначити чітку межу між цими поняттями досить складно, оскільки вони взаємопов'язані та можуть переходити одне в одне [15, с. 18].

При дистрофічному типі ПТСР спостерігається замкнутість, пацієнти намагаються уникати оточуючих, часто з'являється незрозуміла агресія [12]. Механізм формування деструктивної поведінки пов'язаний із порушенням функціонування системи «боротьба-втеча-завмирання»: травмована особа може застрягати в стані гіперзбудження, реагуючи на нейтральні стимули як на загрозливі, що призводить до невиправданої агресії в конфліктних ситуаціях. Важливим механізмом є також реенактмент (реконструкція) травми, коли особа несвідомо відтворює травматичні ситуації у своєму житті. Як зазначають дослідники, спроби зрозуміти реконструкції дуже складні, оскільки вони відбуваються з різних причин. Іноді люди реагують

минулі травми, щоб освоїти їх. Прикладами реконструкцій є самотравматична поведінка, гіперсексуальність, поведінка з високим ризиком, участь у повторюваних руйнівних стосунках [34].

Сутність агресивної поведінки проявляється в аналізі її мотивації. Помітну роль у цій мотивації відіграють почуття та емоції негативного характеру – гнів, помста, ворожість, злість, відраза, страх, тривожність, провина тощо. Агресивна поведінка, пов'язана з цими емоціями, виражається у бійках, побоях, образах, тілесних ушкодженнях, в знищенні або пошкодженні майна [30]. На когнітивному рівні вона підтримується установками, що підтверджують правильність такої поведінки.

Воєнна травма та проблеми реінтеграції ветеранів. Воєнна травма є особливим типом психологічної травми, що характеризується високою інтенсивністю та специфічними наслідками. Військові та ветерани, які брали участь у бойових діях, стикаються з численними психічними травмами. Повернення до цивільного життя може бути складним, особливо без належної підтримки. Вони потребують спеціалізованої допомоги для реінтеграції в мирне життя [3].

Керівник Центру психічного здоров'я і травматерапії «Інтеграція» А. Карачевський зазначає, що за результатами досліджень, проведених у 2001–2005 роках у США, серед ветеранів тих, хто має поранення, вчетверо менше, ніж тих, хто має проблеми з психічним здоров'ям [41]. Тож система допомоги ветеранам є надзвичайно актуальною для України.

Дослідження SCORE засвідчило, що агресія є вищою серед ветеранів, ніж серед порівнянної цивільної вибірки. Агресія, згідно з вимірюванням SCORE, є психосоціальною схильністю до бійок, бурхливої реакції, коли людина злиться, або труднощів у стримуванні гніву. Агресія є клінічним викликом для медичних працівників та має тенденцію до поширення [33]. Чоловіки-ветерани можуть занижувати прояви власної депресії та інших проблем психічного здоров'я через гендерні стереотипи та очікування.

Ветерани продовжують жити в стані підвищеної тривожності, постійного відчуття безпосередньої загрози, що може призвести до появи збудливості, агресивності та інших симптомів. Вони можуть відмовлятися від активних стосунків з людьми. Пізніше виникають складніші емоції, такі як сором, провина та почуття моральної травми. Багато хто залишається в цій «пастці» тривалий час [19].

Дуже важливо враховувати наслідки легкої черепно-мозкової травми від вибухів, які можуть бути серйозними – роздратованість, емоційна запальність та емоційна нестабільність [13]. Ці фізіологічні зміни безпосередньо впливають на здатність контролювати імпульси та регулювати емоції, що підвищує ризик деструктивної поведінки.

Реінтеграція – це процес, за допомогою якого учасники бойових дій отримують цивільний статус і стале працевлаштування та дохід. Це соціально-економічний процес із відкритими часовими межами [20]. Результати дослідження показують певні відмінності між ветеранами, які продовжують та не продовжують службу, щодо їх сприйняття дискримінації й образ. Серед ветеранів, які продовжують службу, 61% заявили, що не стикалися з образами чи дискримінацією на підставі свого статусу, порівняно з 46% ветеранів, які не продовжують службу [1]. Неповна реінтеграція або відчуття втрати орієнтирів та цілей можуть посилювати прояви деструктивної поведінки.

Серед багатьох причин суїцидальної поведінки воїнів психологи виокремлюють такі: певна напруга у виконанні службових обов'язків, сімейні негаразди, негативне ставлення людей навколо до ветеранів, суперечності щодо образу ветерана, труднощі з працевлаштуванням, високе почуття справедливості, наявність травматичних переживань внаслідок участі в бойових діях, зловживання алкоголем [42].

Моральна травма як особливий вид психологічної травми. Термін «моральна травма» привертає увагу значної кількості вчених від початку 1990-х років, коли психіатр Дж. Шей вперше увів його у науковий обіг. Моральна травма визначається як емоційний дистрес та страждання, що виникають внаслідок порушення своїх основних моральних принципів або етичних переконань і пов'язані з почуттями сорому та провини [18]. На відміну від ПТСР, який пов'язаний переважно зі страхом смерті, моральна травма зачіпає глибинні ціннісні структури особистості.

Л. Засєкіна та М. Козігора здійснили крос-культурну адаптацію та дослідження психометричних властивостей Шкали симптомів моральної травми – військової версії – короткої форми (MISS-M-SF) на цивільному населенні під час війни. Дослідження послідовно показують, що моральна травма була поширеною серед ветеранів та діючих військових з симптомами ПТСР. Однак останні дані свідчать, що моральна травма може виникнути і серед цивільного населення та професійного персоналу, який перебуває в ситуаціях високого ризику [14].

Моральна травма стала звичним явищем не лише для військових, а й для цивільних осіб в Україні [39]. В умовах війни аморальні та моральні вчинки часто дуже пов'язані, що створює особливі виклики для психічного здоров'я.

Негативне ставлення до аморальності сприяє таким явищам, як покарання, перешкоджання деструктивній поведінці, такій як обман, крадіжка. Тому критично важливо визначити, чи вплив моральних рис на симпатію та позитивне ставлення до себе та до інших є домінуючим.

Серед контекстів ужитку поняття моральної травми Дж. Шей та Дж. Манро пропонують три важливих: зрада своїх стійких моральних переконань; зрада з боку осіб, які мають владу і авторитет; ситуації, коли людина стає свідком морально неприйнятних дій [39]. Кожен з цих контекстів може призвести до глибокого ціннісного конфлікту та деструктивної поведінки як способу впоратися з моральним дистресом.

Дослідження A Concept Analysis of Moral Injury in Ukrainian National Guard Service Members' Narratives демонструє, що моральна травма тісно пов'язана з ПТСР, але має також відмінні особливості, які можуть не перекриватися з ПТСР [46]. Зокрема, моральна травма характеризується переважанням емоцій сорому та провини, а не страху, що потребує специфічних терапевтичних підходів.

Колективна травма та міжгрупові конфлікти. Колективна травма є важливим соціально-психологічним феноменом, який впливає на соціальне життя великих і глобальних груп людей, іноді визначаючи навіть успішність чи неуспішність виконання основних життєвих завдань спільноти [10]. П. Горностай визначає колективну травму як психічну травму, отриману групою людей будь-якої чисельності, аж до цілого суспільства, внаслідок соціальної, техногенної чи екологічної катастрофи або злочинних дій політичних чи інших сил [7].

У результаті дослідження визначено, що міжгрупова взаємодія може бути симетричною, коли учасники почергово або одночасно виступають у ролі жертв і агресорів; асиметричною, коли позиції груп-жертв і груп-агресорів чітко окреслені; і змішаною, коли на різних історичних етапах чергується симетрія і асиметрія. Прикладами симетричних міжгрупових конфліктів є війни, прикладами асиметричної міжгрупової конфліктної взаємодії – геноцид, рабство, колективна депортація [10]. У конфліктній міжгруповій взаємодії травмуються всі її учасники: жертви, агресори і пособники – специфічна група людей, що стоїть між першими двома, колишні жертви, що приєдналися до агресорів. Це важливий висновок для розуміння масштабності проблеми та необхідності комплексних підходів до її вирішення. Кожна група незалежно від її чисельності прагне захищати від руйнування систему своїх групових цінностей і свою картину світу. Колективна травма створює загрозу цінностям групи, тому група використовує низку захисних механізмів, які часто не сприяють зціленню від травми, а лише консервують проблему і стають причиною відновлення травми в наступних поколіннях [8]. Цим пояснюється феномен міжпоколінної передачі травматичного досвіду.

Деякі соціально-психологічні характеристики груп, що беруть участь у міжгруповій взаємодії, посилюють конфліктність і травмованість: групова

агресивність, групова віктимність, комплекс групової меншовартості [10]. Є також індивідуальні психологічні чинники, що уможливлюють агресію і травмування.

Групова травматизація не може відбуватися без певних змін групової (колективної) ідентичності. Власне, відмінності між ідентичностями провокують міжгрупові конфлікти, які є основним джерелом колективних травм. Ці відмінності можуть перетворюватися на гострі суперечності, що спричиняють війну ідентичностей з усіма наслідками групової травматизації [6].

Серед захисних механізмів, які використовує група в умовах колективної травми, механізм сублімації є найбільш продуктивним засобом групового зцілення. Інші захисні механізми дають змогу зменшити силу травматичних переживань, але в майбутньому можуть бути джерелом нових конфліктів і пов'язаних із ними колективних травм [5].

Законодавче регулювання надання допомоги травмованим особам в Україні. Закон України «Про психіатричну допомогу» від 22.02.2000 № 1489-III визначає психіатричну допомогу як комплекс спеціальних заходів, спрямованих на обстеження стану психічного здоров'я осіб, профілактику, діагностику психічних розладів, лікування, нагляд, догляд, медичну та психологічну реабілітацію осіб, які страждають на психічні розлади [25]. Психіатрична допомога надається на основі принципів законності, гуманності, додержання прав людини і громадянина, добровільності та доступності.

У 2024 році Верховна Рада України ухвалила Закон про систему охорони психічного здоров'я, який закладає основу майбутнього, де психічне здоров'я – в пріоритеті. Документ передбачає чіткі повноваження, тісну співпрацю між центральними та місцевими органами влади. Для координації послуг у цій сфері запроваджується Національна комісія з питань психічного здоров'я. Одним із найважливіших пунктів є запровадження системи безперервного професійного розвитку та сертифікації фахівців у сфері психічного здоров'я [29].

Наказом МОЗ України від 19.07.2024 № 1265 затверджено Уніфікований клінічний протокол первинної та спеціалізованої медичної допомоги «Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації» [24]. Протокол розроблений мультидисциплінарною робочою групою з урахуванням сучасних міжнародних рекомендацій та визначає стандарти діагностики, лікування та реабілітації осіб з травматичними розладами.

Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року передбачає посилення диференційованості надання допомоги

та підвищення чутливості до потреб специфічних суспільних груп, поліпшення доступності допомоги шляхом децентралізації [26]. Наказом МОЗ України від 13.12.2023 № 2118 затверджено перелік із 20 психосоціальних послуг та порядок їх надання, включаючи понад 400 валідних методів психологічної діагностики та 20 методів психотерапії з доведеною ефективністю [17].

Міністерство у справах ветеранів України розробило Порядок та умови надання психологічної допомоги ветеранам. На другому рівні отримувачам послуг надається психологічна допомога, спрямована на розв'язання актуальних або специфічних психологічних проблем, які виникли внаслідок участі в бойових діях або перебування в екстремальній ситуації. Робота спрямовується на сприяння осмисленню отриманого досвіду та посткризове зростання [27].

Для ветеранів функціонує телефон цілодобової психологічної допомоги Всеукраїнського ветеранського фонду – 0800 33 20 29, де працюють фахові психологи. Створено цифровий Реєстр надавачів послуг, де ветерани можуть знайти інформацію про установи підтримки. Платформа MARTA дозволяє анонімно оцінити свій психічний стан і отримати рекомендації [31].

Напрями профілактики та корекції деструктивної поведінки травмованих осіб. Т. Титаренко розробила концепцію соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах травматизації, що включає поетапну модель відновлення психологічного здоров'я. Ефективність реабілітаційних психологічних впливів на травмовану особистість визначено як необхідність досягнення певного балансу між повсякденними практиками, стабілізаційними заходами та зменшенням ризикованих практик [37, с. 96]. Серед важливих напрямів – самоідентифікація, автономізація та конструювання нових смислів.

Згідно з сучасними міжнародними протоколами, основним рекомендованим лікуванням ПТСР є два травмофокусовані методи психотерапії – когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та EMDR (метод десенсибілізації та репроцесуалізації травми рухом очей). Обидва методи продемонстрували у наукових дослідженнях високу ефективність у терапії ПТСР [40]. Додатково може бути показана медикаментозна терапія, але не як метод лікування власне ПТСР, а як втручання, орієнтоване на супутні розлади та проблеми (депресія, розлади сну).

Важливе значення має інтегрована медична допомога з комплексною соціальною реабілітацією пацієнтів із залученням членів сім'ї [24]. Орієнтація на комплексний підхід під час надання допомоги сприяє швидшому відновленню докризового функціонального стану людини, її

здатності до адекватного сприйняття реальності та більшому самоконтролю поведінки в умовах кризової ситуації, а також зниженню ймовірності появи психічних розладів та психосоматичних захворювань внаслідок пережитого травматичного досвіду [22].

Профілактика деструктивної поведінки травмованих осіб має включати кілька рівнів втручання. На первинному рівні: раннє виявлення ознак травматизації та ПТСР; надання першої психологічної допомоги; психоедукація щодо нормалізації реакцій на травму. На вторинному рівні: формування конструктивних копінг-стратегій; розвиток навичок емоційної регуляції; робота з найближчим оточенням травмованої особи. На третинному рівні: травмофокусована психотерапія та комплексна реабілітація [35].

Для опрацювання колективних травм та інших соціокультурних тем розроблено низку методів, серед яких одне з чільних місць займає метод соціодрами [9]. У США психологічними травмами військових опікується Міноборони на базі близько 600 спеціально створених шпиталів. Для представників багатьох професій розроблені пам'ятки про поводження й спілкування з ветеранами [42].

Психотерапія та консультування – індивідуальна та групова психотерапія, консультування з психіатром або психологом – можуть значно покращити стан пацієнтів. Важливо знайти фахівця, який спеціалізується на роботі з травмами війни. Практики медитації, йоги та інших альтернативних методів можуть доповнювати традиційні методи лікування та допомагати відновлювати психічне здоров'я [3].

Висновки. Психологічна травма є потужним чинником формування деструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Механізми цього зв'язку є багаторівневими та включають: нейробіологічні зміни (гіперактивація мигдалеподібного тіла, гіпоактивація префронтальної кори); порушення емоційної регуляції (труднощі з контролем гніву, тривоги, імпульсивність, алекситимія); когнітивні спотворення (негативні схеми, інтерпретація нейтральних стимулів як загрозливих); дезорганізацію поведінки (втрата цілеспрямованості та контрольованості); актуалізацію дезадаптивних захисних механізмів; підвищену конфліктність у соціальних взаєминах; реенактмент (несвідоме відтворення травматичних ситуацій).

Воєнна травма характеризується високою інтенсивністю та специфічними наслідками. Агресія є вищою серед ветеранів порівняно з цивільним населенням. Успішна реінтеграція ветеранів потребує комплексної підтримки: медичної, психологічної, соціальної та економічної. Моральна травма є окремим видом психологічної травми, що зачіпає глибинні ціннісні структури особистості та характеризується переважанням емоцій сорому і

провини. Моральна травма поширена не лише серед військових, а й серед цивільного населення в умовах війни, що потребує специфічних терапевтичних підходів. Колективна травма є важливим соціально-психологічним феноменом, що впливає на функціонування груп та суспільств.

Профілактика та корекція деструктивної поведінки травмованих осіб потребує комплексного багаторівневого підходу, що поєднує раннє виявлення, психоедукацію, травмофокусовану психотерапію (КПТ, EMDR), медикаментозну підтримку за показаннями та соціальну реабілітацію із залученням найближчого оточення. Допомога з урахуванням травми дає кращі результати, ніж «звичайне лікування».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні: специфіки деструктивної поведінки різних категорій травмованих осіб (ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, дітей війни, жертв окупації); ефективності різних методів терапії в українському контексті; особливостей трансгенераційної передачі травми та агресивних патернів поведінки; взаємозв'язку індивідуальної та колективної травми; розробці диференційованих програм профілактики й корекції для різних цільових груп; впровадженні травма-інформованого підходу в систему освіти, охорони здоров'я та соціального захисту.

Література:

1. Аналітичний звіт «Програма реінтеграції ветеранів». IREX. 2021. URL: https://www.irex.org/

2. Війна та екологія: чому природа стає жертвою збройного конфлікту? URL: https://iaa.org.ua/articles/vijna-ta-ekologiya-chomu-pryroda-staye-zhertvoyu-zbrojnogo-konfliktu/

3. Вплив війни на психічне здоров'я українців. *Topical in Ukraine.* 2025. URL: https://www.topical.in.ua/

4. Всесвітня організація охорони здоров'я. Дані щодо поширеності ПТСР. 2024. https://umj.com.ua/uk/novyna-256070-poshirennya-psihichnoyi-travmatizatsiyi-ta-ptsr

5. Горностай П. П. Групові захисні механізми як форма реагування на колективні травми. *Проблеми політичної психології.* 2019. № 22(1). С. 89-114. URL: https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-27

6. Горностай П. П. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології. *Проблеми політичної психології.* 2018. Вип. 7. С. 54-68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2018_7_6

7. Горностай П. П. Колективна травма як складна соціальна ситуація: системно-понятійний аналіз. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2021. Вип. 48 (51). URL: https://www.researchgate.net/publication/358438420_Kolektivna_travma_ak_skladna_socialna_situacia_Sistemno-ponatijnij_analiz

8. Горностай П. П. Колективні травми: досвід усвідомлення і соціально-психологічні механізми долання. 2019. URL: http://gorn.kiev.ua/Gorn2019-1.pdf

9. Горностай П. П. Психологія колективних травм : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 336 с. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Gornostai_Collective_traumas.pdf

10. Горностай П. П. Травма жертви і травма агресора у міжгрупових конфліктах. *Проблеми політичної психології.* 2021. Вип. 24 (1). С. 114–133. URL: https://www.academia.edu/71376096/Травма_жертви_і_травма_агресора_у_міжгрупових_конфліктах

11. Деструктивна поведінка підлітків. URL: https://educom.org.ua/2023/10/16/destruktivna-povedinka-pidlitkiv/

12. Діагноз ПТСР. Посттравматичний стресовий розлад. URL: https://medikom.ua/diagnoz-ptsr/

13. Є травми, яких не видно: як підтримати ветеранів та про які хитрощі варто знати їхнім родичам. 24 канал. 2024. URL: https://24tv.ua/

14. Засєкіна Л. В., Козігора М. Cross-Cultural Adaptation and Psychometric Properties of Moral Injury Symptoms Scale. Психологічні перспективи. 2022. Вип. 39. С. 139–152. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21825/1/Психологічні_перспективи_№%2B39_2022-139-152.pdf

15. Котлова Л. О. Психологія конфлікту: курс лекцій : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/12901/1/Психологія%20конфлікту%20Курс%20лекцій.pdf

16. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/1/Генеза%20здійснення%20особистості%20%28укр.вар.%2C%20монографія%2C%20Максименко%20С.Д.%202006р.%29%20%281%29.pdf

17. МОЗ: Розширено перелік послуг із надання психосоціальної допомоги населенню. URL: https://www.kmu.gov.ua/

18. Моральний дистрес & моральна травма особистості: теоретичний дискурс проблеми. Academia. 2024. URL: https://www.academia.edu/

19. Невидимі наслідки війни: довідник. *Legal100.* 2023. URL: https://legal100.org.ua/

20. Огляд міжнародних практик у сфері реінтеграції ветеранів і ветеранок: міркування щодо воєнного та повоєнного контексту України. ПРООН Україна. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2025-11/undp-ua-veteran-reintegration-report-ukr.pdf

21. Пилипенко Н. Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. *Вісник Національного університету оборони України.* 2022. № 70(6). С. 142–148. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148

22. Пилипенко Н. Теоретичні засади та практичні підходи попередження і подолання негативних психічних наслідків кризових станів у населення під час війни. *Клінічна та профілактична медицина.* 2022. № 3. С. 34–41. URL: https://doi.org/10.31612/2616-4868.3(21).2022.05

23. Позбутися шахраїв та самозванців: як зміняться закони, що регулюють роботу психологів. *Рубрика: все по поличках.* 2023. URL: https://rubryka.com/article/zakon-pro-psyhologichnu-dopomogu/

24. Про затвердження Уніфікованого клінічного протоколу первинної та спеціалізованої медичної допомоги «Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації»: Наказ МОЗ України від 19.07.2024 № 1265. URL: https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-19-07-2024-1265-pro-zatverdzhen

nya-unifikovanogo-klinichnogo-protokolu-pervinnoyi-ta-specializovanoyi-medichnoyi-dopomogi-gostra-reakciya-na-stres-posttravmatichnij-stresovij-rozlad-porushennya-adaptaciyi

25. Про психіатричну допомогу : Закон України від 22.02.2000 № 1489-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1489-14

26. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження КМУ від 27.12.2017 № 1018-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-р#Text

27. Проєкт постанови КМУ «Про затвердження Порядку та умов надання психологічної допомоги». Міністерство у справах ветеранів України. URL: https://mva.gov.ua/

28. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. / упоряд. Т. Журавель. Київ: ЮНІСЕФ, 2021. 120 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/21421/file/destructive_behavior.pdf

29. Психологів та психотерапевтів в Україні сертифікуватимуть – ухвалено закон про систему охорони психічного здоров'я. МОЗ України. 2024. URL: https://moz.gov.ua/

30. Психологічні фактори динаміки агресивної поведінки підлітків. URL: https://vseosvita.ua/

31. Реінтеграція ветеранів – куди звертатися після повернення з війни і які є проблеми у захисників. РБК-Україна. 2024. URL: https://daily.rbc.ua/

32. Реінтеграція ветеранів - світовий та український досвід. URL: https://www.prostir.ua/m/?id=207406

33. Реінтеграція ветеранів АТО та ООС : звіт дослідження SCORE. URL: https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/REP_DGEUkr21_Vets-Report_FIN_UKR.pdf

34. Розуміння впливу травми. LibreTexts. URL: https://ukrayinska.libretexts.org/

35. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій : практ. посіб. / Т. М. Титаренко та ін. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717518/3/Практ.посіб.-2019-Соц.-психол.технології%20відновлення%20особистості-%28за%20ред.Т.М.Титаренко%29.pdf

36. Терещук А. Д. Психологічна травма як чинник афективної поведінки особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Том IX. Вип. 10. С. 251–260. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712656/3/Стаття.pdf

37. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. URL: https://www.academia.edu/37037543/ПСИХОЛОГІЧНЕ_ЗДОРОВ_Я_ОСОБИСТОСТІ_ЗАСОБИ_САМОДОПОМОГИ_В_УМОВАХ_ТРИВАЛОЇ_ТРАВМАТИЗАЦІЇ_2018_

38. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій : навч. посіб. Київ: МАУП, 2017. 184 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055804.pdf

39. Харченко Н., Лукомська С., Довбиш А. Життєві наративи у контексті травм війни. *Психологічний журнал*. Умань, 2024. № 12. С.116–123. URL: http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306794(Index Copernicus

40. Центр «Коло сім'ї». Посттравматичний стресовий розлад. URL: https://k-s.org.ua/resources/mh-academy/ptsd/

41. Як відновитись після пережитих травмуючих подій. Мінветеранів видало довідник «Невидимі наслідки війни». АрміяInform. 2023. URL: https://armyinform.com.ua/

42. Як подолати психологічні травми після війни? *АрміяInform*. 2020. URL: https://armyinform.com.ua/

43. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Washington, DC: APA, 2013. URL: https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm

44. Van der Kolk B. A. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York : Viking, 2014. 464 p.

45. Van der Kolk B. A., Roth S., Pelcovitz D., Mandel F. S. Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. Journal of Traumatic Stress. 2005. Vol. 18. № 5. P. 389–399. URL: https://doi.org/10.1002/jts.20047

46. Zasiekina L. A Concept Analysis of Moral Injury in Ukrainian National Guard Service Members' Narratives: A Clinical Case Study. East European Journal of Psycholinguistics. 2022. URL: https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.

References:

1. Analitychnyi zvit "Prohrama reintehratsii veteraniv" [Analytical report "Veterans Reintegration Program"]. (2021). IREX. Retrieved from https://www.irex.org/ [in Ukrainian].

2. Viina ta ekolohiia: chomu pryroda staie zhertvoiu zbroinoho konfliktu [War and ecology: why nature becomes a victim of armed conflict]. (n.d.). Retrieved from https://iaa.org.ua/articles/vijna-ta-ekologiya-chomu-pryroda-staye-zhertvoyu-zbrojnogo-konfliktu/ [in Ukrainian].

3. Vplyv viiny na psykhichne zdorovia ukraintsiv [The impact of war on the mental health of Ukrainians]. (2025). Topical in Ukraine. Retrieved from https://www.topical.in.ua/ [in Ukrainian].

4. Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorovia. Dani shchodo poshyrenosti PTSR [World Health Organization. Data on the prevalence of PTSD]. (2024). Retrieved from https://umj.com.ua/uk/novyna-256070-poshirennya-psihichnoyi-travmatizatsiyi-ta-ptsr [in Ukrainian].

5. Hornostai, P. P. (2019). Hrupovi zakhysni mekhanizmy yak forma reahuvannia na kolektyvni travmy [Group defense mechanisms as a form of response to collective traumas]. *Problemy politychnoi psykholohii*. Retrieved from https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-27 [in Ukrainian].

6. Hornostai, P. P. (2018). Kolektyvna travma yak problema sotsialnoi ta politychnoi psykholohii [Collective trauma as a problem of social and political psychology]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 7, 54–68. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2018_7_6 [in Ukrainian].

7. Hornostai, P. P. (2021). Kolektyvna travma yak skladna sotsialna sytuatsiia: systemno-poniatiinyi analiz [Collective trauma as a complex social situation: system-conceptual analysis]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 48(51). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/358438420 [in Ukrainian].

8. Hornostai, P. P. (2019). Kolektyvni travmy: dosvid usvidomlennia i sotsialno-psykholohichni mekhanizmy dolannia [Collective traumas: experience of awareness and socio-psychological mechanisms of overcoming]. Retrieved from http://gorn.kiev.ua/Gorn2019-1.pdf [in Ukrainian].

9. Hornostai, P. P. (2023). *Psykholohiia kolektyvnykh travm* [Psychology of collective traumas]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Gornostai_Collective_traumas.pdf [in Ukrainian].

10. Hornostai, P. P. (2021). Travma zhertvy i travma ahresora u mizhrupovykh konfliktakh [Victim trauma and aggressor trauma in intergroup conflicts]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 24(1), 114–133. Retrieved from https://www.academia.edu/71376096 [in Ukrainian].

11. Destruktyvna povedinka pidlitkiv [Destructive behavior of adolescents]. (n.d.). Retrieved from https://educom.org.ua/2023/10/16/destruktivna-povedinka-pidlitkiv/ [in Ukrainian].

12. Diahnoz PTSR. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad [PTSD diagnosis. Post-traumatic stress disorder]. (n.d.). Retrieved from https://medikom.ua/diagnoz-ptsr/ [in Ukrainian].

13. Ye travmy, yakykh ne vydno: yak pidtrymaty veteraniv ta pro yaki khytroshchi varto znaty yikhnim rodycham [There are invisible traumas: how to support veterans and what tricks their relatives should know]. (2024). 24 Kanal. Retrieved from https://24tv.ua/ [in Ukrainian].

14. Zasiekina, L. V., & Kozihora, M. (2022). Cross-Cultural Adaptation and Psychometric Properties of Moral Injury Symptoms Scale. *Psykholohichni perspektyvy*, 39, 139–152. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21825/1/Психологічні_перспективи_№%2B39_2022-139-152.pdf [in Ukrainian].

15. Kotlova, L. O. (2013). *Psykholohiia konfliktu: kurs lektsii* [Psychology of conflict: course of lectures]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. Retrieved from https://eprints.zu.edu.ua/12901/1/Психологія%20конфлікту%20Курс%20лекцій.pdf [in Ukrainian].

16. Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti* [Genesis of personality realization]. Kyiv: TOV "KMM". Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/1/Генеза%20здійснення%20особистості.pdf [in Ukrainian].

17. MOZ: Rozshyreno perelik posluh iz nadannia psykhosotsial'noi dopomohy naselenniu [Ministry of Health: The list of services for providing psychosocial assistance to the population has been expanded]. (n.d.). Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/ [in Ukrainian].

18. Moralnyi dystres & moralna travma osobystosti: teoretychnyi dyskurs problemy [Moral distress & moral trauma of personality: theoretical discourse of the problem]. (2024). Academia. Retrieved from https://www.academia.edu/ [in Ukrainian].

19. Nevydymi naslidky viiny: dovidnyk [Invisible consequences of war: handbook]. (2023). Legal100. Retrieved from https://legal100.org.ua/ [in Ukrainian].

20. Ohliad mizhnarodnykh praktyk u sferi reintehratsii veteraniv i veteranok: mirkuvannia shchodo voiennoho ta povoiennoho kontekstu Ukrainy [Review of international practices in the field of reintegration of veterans: considerations regarding the war and post-war context of Ukraine]. (n.d.). PROON Ukraina. Retrieved from https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2025-11/undp-ua-veteran-reintegration-report-ukr.pdf [in Ukrainian].

21. Pylypenko, N. (2022). Psykholohichna dopomoha ta pidtrymka postrazhdalym vnaslidok viiny v Ukraini [Psychological assistance and support to victims of war in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 70(6), 142–148. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148 [in Ukrainian].

22. Pylypenko, N. (2022). Teoretychni zasady ta praktychni pidkhody poperedzhennia i podolannia nehatyvnykh psykhichnykh naslidkiv kryzovykh staniv u naselennia pid chas viiny [Theoretical principles and practical approaches to preventing and overcoming negative mental consequences of crisis states in the population during war]. *Klinichna ta profilaktychna medytsyna*, 3, 34–41. https://doi.org/10.31612/2616-4868.3(21).2022.05 [in Ukrainian].

23. Pozbutysia shakhraiv ta samozvantsiv: yak zminiatsia zakony, shcho rehuliuiut robotu psykholohiv [Get rid of scammers and impostors: how laws regulating the work of psychologists will change]. (2023). Rubryka: vse po polychkakh. Retrieved from https://rubryka.com/article/zakon-pro-psyhologichnu-dopomogu/ [in Ukrainian].

24. Pro zatverdzhennia Unifikovanoho klinichnoho protokolu pervynnoi ta spetsializovanoi medychnoi dopomohy "Hostra reaktsiia na stres. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. Porushennia adaptatsii": Nakaz MOZ Ukrainy vid 19.07.2024 № 1265 [On approval of the Unified clinical protocol of primary and specialized medical care "Acute stress reaction. Post-traumatic stress disorder. Adaptation disorders": Order of the Ministry of Health of Ukraine dated July 19, 2024 No. 1265]. (2024). Retrieved from https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-19-07-2024-1265 [in Ukrainian].

25. Pro psikhiatrychnu dopomohu: Zakon Ukrainy vid 22.02.2000 № 1489-III [On psychiatric care: Law of Ukraine dated February 22, 2000 No. 1489-III]. (2000). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1489-14 [in Ukrainian].

26. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku: Rozporiadzhennia KMU vid 27.12.2017 № 1018-r [On approval of the Concept of mental health care development in Ukraine for the period until 2030: Order of the Cabinet of Ministers dated December 27, 2017 No. 1018-r]. (2017). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-p#Text [in Ukrainian].

27. Proiekt postanovy KMU "Pro zatverdzhennia Poriadku ta umov nadannia psykholohichnoi dopomohy" [Draft resolution of the Cabinet of Ministers "On approval of the Procedure and conditions for providing psychological assistance"]. (n.d.). Ministerstvo u spravakh veteraniv Ukrainy. Retrieved from https://mva.gov.ua/ [in Ukrainian].

28. Profilaktyka destruktyvnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of destructive behavior of adolescents]. (2021). (Comp. T. Zhuravel). Kyiv: YUNISEF. Retrieved from https://www.unicef.org/ukraine/media/21421/file/destructive_behavior.pdf [in Ukrainian].

29. Psykholohiv ta psykhoterapevtiv v Ukraini sertyfikuvatymut – ukhvaleno zakon pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia [Psychologists and psychotherapists in Ukraine will be certified - a law on the mental health care system has been adopted]. (2024). MOZ Ukrainy. Retrieved from https://moz.gov.ua/ [in Ukrainian].

30. Psykholohichni faktory dynamiky ahresyvnoi povedinky pidlitkiv [Psychological factors of dynamics of aggressive behavior of adolescents]. (n.d.). Retrieved from https://vseosvita.ua/ [in Ukrainian].

31. Reintehratsiia veteraniv – kudy zvertatysia pislia povernennia z viiny i yaki ye problemy u zakhysnykiv [Reintegration of veterans – where to turn after returning from war and what problems defenders have]. (2024). RBK-Ukraina. Retrieved from https://daily.rbc.ua/ [in Ukrainian].

32. Reintehratsiia veteraniv - svitovyi ta ukrainskyi dosvid [Reintegration of veterans - world and Ukrainian experience]. (n.d.). Retrieved from https://www.prostir.ua/m/?id=207406 [in Ukrainian].

33. Reintehratsiia veteraniv ATO ta OOS: zvit doslidzhennia SCORE [Reintegration of ATO and JFO veterans: SCORE research report]. (n.d.). Retrieved from https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/REP_DGEUkr21_Vets-Report_FIN_UKR.pdf [in Ukrainian].

34. Rozuminnia vplyvu travmy [Understanding the impact of trauma]. (n.d.). LibreTexts. Retrieved from https://ukrayinska.libretexts.org/ [in Ukrainian].

35. Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii [Socio-psychological technologies of personality recovery after traumatic events].

(2019). (T. M. Tytarenko et al.). Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717518/3/Практ.посіб.-2019-Соц.-психол.технології%20відновлення%20особистості.pdf [in Ukrainian].

36. Tereshchuk, A. D. (n.d.). Psykholohichna travma yak chynnyk afektyvnoi povedinky osobystosti [Psychological trauma as a factor of affective behavior of personality]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, IX(10), 251–260. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712656/3/Стаття.pdf [in Ukrainian].

37. Tytarenko, T. M. (2018). *Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii* [Psychological health of personality: means of self-help in conditions of prolonged traumatization]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. Retrieved from https://www.academia.edu/37037543 [in Ukrainian].

38. Turynina, O. L. (2017). *Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii* [Psychology of traumatic situations]. Kyiv: MAUP. Retrieved from https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0055804.pdf [in Ukrainian].

39. Kharchenko, N., Lukomska, S., & Dovbysh, A. (2024). Zhyttievi naratyvy u konteksti travm viiny [Life narratives in the context of war traumas]. *Psykholohichnyi zhurnal*, 12, 116–123. Uman. Retrieved from http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306794 (Index Copernicus) [in Ukrainian].

40. Tsentr "Kolo simi". Posttravmatychnyi stresovyi rozlad [Center "Circle of Family". Post-traumatic stress disorder]. (n.d.). Retrieved from https://k-s.org.ua/resources/mh-academy/ptsd/ [in Ukrainian].

41. Yak vidnovytys pislia perezhytykh travmuiuchykh podii. Minveteraniv vydalo dovidnyk "Nevydymi naslidky viiny" [How to recover after traumatic events. The Ministry of Veterans issued a handbook "Invisible consequences of war"]. (2023). ArmiyaInform. Retrieved from https://armyinform.com.ua/ [in Ukrainian].

42. Yak podolaty psykholohichni travmy pislia viiny [How to overcome psychological trauma after the war]. (2020). ArmiyaInform. Retrieved from https://armyinform.com.ua/ [in Ukrainian].

43. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA. Retrieved from https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm [in English].

44. Van der Kolk B. A. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York : Viking, 2014. 464 p.

45. Van der Kolk B. A., Roth S., Pelcovitz D., Mandel F. S. Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. Journal of Traumatic Stress. 2005. Vol. 18. № 5. P. 389–399. URL: https://doi.org/10.1002/jts.20047

46. Zasiekina L. A Concept Analysis of Moral Injury in Ukrainian National Guard Service Members' Narratives: A Clinical Case Study. East European Journal of Psycholinguistics. 2022. URL: https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 373.3.091:004:51:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2600-2611

Прокопенко Альона Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та фізики, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3735-342X

Полякова Ірина Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-4931-2203

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ ТА МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті здійснено теоретико-методичний аналіз проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в процесі викладання математики та мовно-літературної галузі. Актуальність дослідження зумовлена цифровою трансформацією освіти, реалізацією компетентнісного підходу відповідно до концепції Нової української школи, вимог Державного стандарту початкової освіти, а також викликами, спричиненими умовами воєнного стану та поширенням дистанційного і змішаного навчання. Обґрунтовано, що інформаційно-цифрова компетентність є інтегративним результатом навчання, який охоплює уміння працювати з інформацією, аналізувати й інтерпретувати дані, використовувати цифрові інструменти для навчальних цілей, здійснювати комунікацію та дотримуватися засад безпечної й відповідальної поведінки в цифровому середовищі.

У роботі доведено доцільність міжпредметної інтеграції математики та мовно-літературної галузі як ефективного педагогічного чинника формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів. Визначено, що математика забезпечує розвиток логіко-алгоритмічного та аналітичного мислення, умінь опрацювання числової та графічної інформації, тоді як мовно-літературна галузь сприяє формуванню навичок осмислення, інтерпретації та презентації інформації в усній, письмовій і цифровій формах. Показано, що інтегровані навчальні завдання, проєктна

діяльність і педагогічно виважене використання цифрових технологій створюють умови для цілісного розвитку цифрового мислення учнів початкової школи. Зроблено висновок, що формування інформаційно-цифрової компетентності в початковій школі має здійснюватися системно, з урахуванням вікових особливостей учнів, принципів безпечного цифрового середовища та міжпредметних зв'язків. Матеріали статті можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкової школи, у процесі підготовки майбутніх педагогів та під час розроблення освітніх програм і методичних рекомендацій.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, початкова школа, міжпредметна інтеграція, математика, мовно-літературна галузь, цифрові технології, компетентнісний підхід, Нова українська школа.

Prokopenko Alona Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Mathematics and Physics, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3735-342X

Polyakova Iryna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Linguistics, Literature and Teaching Methods, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4931-2203

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS AND LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article provides a theoretical and methodological analysis of the problem of forming information and digital competence of primary school students in the process of teaching mathematics and language and literature. The relevance of the study is due to the digital transformation of education, the implementation of a competency-based approach in accordance with the concept of the New Ukrainian School, the requirements of the State Standard of Primary Education, as well as the challenges caused by martial law and the spread of distance and blended learning. It is substantiated that information and digital competence is an integrative learning outcome that includes the ability to work with information, analyze and interpret data, use digital tools for educational purposes, communicate, and adhere to the principles of safe and responsible behavior in the digital environment.

The work proves the feasibility of cross-curricular integration of mathematics and language and literature as an effective pedagogical factor in the formation of information and digital competence of younger schoolchildren. It is determined that mathematics provides the development of logical-algorithmic and analytical thinking, skills in processing numerical and graphic information, while the language and literature field contributes to the formation of skills in understanding, interpreting and presenting information in oral, written and digital forms.

It is shown that integrated educational tasks, project activities and pedagogically balanced use of digital technologies create conditions for the holistic development of digital thinking of primary school students.

It is concluded that the formation of information and digital competence in primary school should be carried out systematically, taking into account the age characteristics of students, the principles of a safe digital environment and interdisciplinary connections. The materials of the article can be used in the practice of primary school teachers, in the process of training future teachers and in the development of educational programs and methodological recommendations.

Keywords: information and digital competence, primary school, interdisciplinary integration, mathematics, language and literature, digital technologies, competency-based approach, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Глобальні трансформаційні процеси, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, істотно змінюють вимоги до якості освіти та результатів навчання на всіх рівнях. Сучасна школа дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння учнями предметних знань, а й на формування ключових компетентностей, що забезпечують здатність особистості успішно функціонувати в умовах інформаційного суспільства, швидких соціальних змін та зростаючої ролі цифрового середовища. У цьому контексті інформаційно-цифрова компетентність постає як одна з базових, оскільки вона інтегрує в собі уміння працювати з інформацією, використовувати цифрові інструменти, критично оцінювати інформаційні потоки та здійснювати комунікацію в цифровому просторі.

Актуальність проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності учнів особливо посилюється в умовах трансформації української освіти відповідно до європейських орієнтирів та концепції Нової української школи. НУШ декларує перехід від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, де результатом освітнього процесу є не обсяг засвоєної інформації, а здатність учня застосовувати знання, уміння й навички в різних життєвих ситуаціях. Інформаційно-цифрова компетентність у цьому

контексті розглядається як універсальний інструмент навчання, саморозвитку та соціальної адаптації.

Особливої значущості ця проблема набуває на рівні початкової школи, яка є фундаментальним етапом у формуванні особистості дитини. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи навчальної діяльності, формуються базові когнітивні та комунікативні вміння, розвивається пізнавальна мотивація та ставлення до навчання загалом. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, інформаційно-цифрова компетентність визначається як одна з ключових, а її формування має здійснюватися не ізольовано, а інтегровано – у процесі вивчення всіх освітніх галузей.

Сучасні умови функціонування закладів загальної середньої освіти в Україні, зокрема в контексті повномасштабної війни, додатково актуалізують проблему формування інформаційно-цифрової компетентності. Перехід до дистанційного та змішаного навчання, вимушене використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів і засобів онлайн-комунікації поставили перед учнями й учителями нові виклики. У цих умовах цифрові технології перестали бути допоміжним інструментом навчання й перетворилися на необхідну умову забезпечення безперервності освітнього процесу, психологічної підтримки учнів та збереження освітніх зв’язків.

Водночас практика засвідчує, що наявність цифрових засобів і доступ до технологій самі по собі не гарантують ефективного формування інформаційно-цифрової компетентності. Без належного методичного забезпечення та педагогічно виваженого підходу використання цифрових інструментів може мати фрагментарний характер і не забезпечувати системного розвитку відповідних умінь. Саме тому особливої ваги набуває пошук ефективних дидактичних механізмів формування інформаційно-цифрової компетентності, одним із яких є міжпредметна інтеграція.

Міжпредметна інтеграція в початковій школі розглядається як важливий принцип організації освітнього процесу, що сприяє цілісному сприйняттю знань, формуванню універсальних навчальних умінь та перенесенню набутих способів діяльності в нові навчальні й життєві ситуації. У контексті цифровізації освіти інтеграція різних освітніх галузей дозволяє уникнути фрагментарності у формуванні інформаційно-цифрової компетентності та забезпечує її поступовий і системний розвиток.

Особливий інтеграційний потенціал у цьому процесі мають математика та мовно-літературна галузь. Математика традиційно асоціюється з розвитком логічного, алгоритмічного та аналітичного мислення, умінням працювати з числовою, табличною та графічною інформацією. У

цифровому вимірі ці вміння трансформуються в здатність аналізувати дані, використовувати цифрові моделі, інтерпретувати результати обчислень і працювати з інформацією в різних форматах.

Мовно-літературна галузь, своєю чергою, забезпечує формування мовленнєвої, читацької та комунікативної компетентностей, без яких неможливе повноцінне функціонування особистості в цифровому середовищі. Робота з текстами, осмислення інформації, формулювання власних думок, аргументація та презентація результатів діяльності є необхідними складниками інформаційно-цифрової компетентності, особливо в умовах домінування текстових і мультимедійних цифрових ресурсів.

Інтеграція математики та мовно-літературної галузі дозволяє поєднати аналітичний і комунікативний компоненти роботи з інформацією, що є надзвичайно важливим для молодших школярів. Учні не лише виконують математичні дії або читають тексти, а й навчаються інтерпретувати дані, пояснювати результати, робити висновки та представляти інформацію в доступній формі з використанням цифрових засобів. Такий підхід відповідає компетентнісній парадигмі освіти та сприяє формуванню цілісного цифрового мислення.

У воєнних умовах міжпредметна інтеграція набуває ще одного важливого виміру – психологічного та соціального. Інтегровані завдання, орієнтовані на практичне застосування знань і роботу з актуальною для дітей інформацією, сприяють підвищенню навчальної мотивації, формуванню відчуття успіху та стабільності освітнього процесу. Використання цифрових інструментів у поєднанні з математичним і мовленнєвим змістом дозволяє підтримувати активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, що є особливо важливим у період соціальної нестабільності.

Таким чином, формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи в процесі викладання математики та мовно-літературної галузі постає як комплексна педагогічна проблема, що потребує теоретичного осмислення й методичного обґрунтування.

Актуальність дослідження зумовлена поєднанням кількох чинників: нормативними вимогами сучасної освітньої політики, викликами цифровізації та воєнного часу, а також необхідністю забезпечення цілісного й системного підходу до формування ключових компетентностей молодших школярів.

Саме тому звернення до міжпредметної інтеграції математики та мовно-літературної галузі як чинника формування інформаційно-цифрової компетентності учнів є своєчасним і науково обґрунтованим, а результати такого дослідження можуть мати практичну значущість для вчителів початкової школи та розробників освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у початковій школі активно розглядається в сучасних педагогічних дослідженнях у руслі компетентнісного підходу та цифрової трансформації освіти. У наукових працях обґрунтовується, що інформаційно-цифрова компетентність є інтегрованим результатом навчання, який охоплює уміння здійснювати пошук і відбір інформації, критично її оцінювати, опрацьовувати дані, створювати цифрові продукти та дотримуватися засад безпечної й етичної поведінки в онлайн-середовищі. Дослідники підкреслюють необхідність формувати зазначену компетентність не фрагментарно, а системно – через усі освітні галузі, поєднуючи предметний зміст із цифровими практиками навчальної діяльності (О. Кравець, М. Моісеєнко, Г. Розлуцька,О. Цюняк).

Окремий масив публікацій присвячено методичним можливостям цифрових технологій у викладанні математики: акцентується роль візуалізації, моделювання, роботи з даними (таблиці, діаграми), використання інтерактивних вправ і засобів самоперевірки як чинників розвитку логіко-алгоритмічного мислення та навичок опрацювання інформації (М. Стойка, Ю. Петечук).

У межах мовно-літературної галузі науковці зосереджуються на розвитку читацької та комунікативної грамотності в цифровому середовищі, роботі з різними типами текстів (зокрема цифровими), формуванні навичок інтерпретації повідомлень, створенні власних висловлювань і мультимедійних матеріалів (А. Романова, С. Паламар).

Водночас у більшості досліджень математика й мовно-літературна галузь аналізуються переважно ізольовано, тоді як потенціал їх цілеспрямованої інтеграції для формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів потребує глибшої систематизації. Недостатньо розробленими залишаються: моделі міжпредметних завдань «дані–інтерпретація–текст/презентація», критерії оцінювання результатів інтегрованої цифрової діяльності, а також методичні умови організації таких практик у дистанційному та змішаному форматах, що актуалізує потребу подальшого теоретико-методичного обґрунтування інтегрованих підходів у початковій школі..

Метою статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та методичному окресленні процесу формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи у процесі викладання математики та мовно-літературної галузі на засадах міжпредметної інтеграції, а також у визначенні основних педагогічних умов і методичних підходів, що забезпечують ефективну реалізацію інтегрованого навчання в сучасних умовах цифровізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів у сучасних умовах розвитку освіти є одним із пріоритетних завдань початкової школи, що зумовлено стрімкою цифровізацією суспільства, трансформацією освітніх практик та необхідністю підготовки особистості до життя й навчання в інформаційному середовищі. Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на компетентнісну модель, у межах якої ключовим результатом навчання є не лише засвоєння знань, а здатність учнів застосовувати їх у різних навчальних і життєвих ситуаціях, зокрема з використанням цифрових технологій.

О. Цюняк, Г. Розлуцька, О. Кравець О. В. наголошують: «нині в умовах інноваційних змін у системі освіти та впровадження освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій важливим є забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів та формування у них базових та предметних компетентностей, особливе місце серед яких займає інформаційно-цифрова компетентність» [6, с. 435-436].

Відповідно до концепції Нової української школи [1] та Державного стандарту початкової освіти [3], інформаційно-цифрова компетентність визначається як одна з ключових і має формуватися наскрізно – у процесі вивчення всіх освітніх галузей. Початкова школа є сенситивним періодом для формування основ цієї компетентності, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються базові навчальні уміння, формується пізнавальна мотивація, навички роботи з інформацією та ставлення до цифрових засобів як інструментів навчання й пізнання.

Актуальність формування інформаційно-цифрової компетентності учнів суттєво посилилася в умовах воєнного стану, коли дистанційне та змішане навчання стали не винятком, а необхідністю. Використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів і засобів онлайн-комунікації забезпечило безперервність освітнього процесу, однак водночас виявило низку проблем, пов’язаних із фрагментарністю цифрових умінь учнів, нерівномірністю їх сформованості та недостатнім методичним забезпеченням інтеграції цифрових технологій у навчання. У цьому контексті особливої ваги набуває пошук педагогічно доцільних підходів до формування інформаційно-цифрової компетентності, здатних забезпечити її системність і цілісність.

Наукові дослідження засвідчують, що інформаційно-цифрова компетентність є інтегрованим утворенням, яке охоплює уміння працювати з інформацією, аналізувати та інтерпретувати дані, створювати цифрові продукти, здійснювати комунікацію й дотримуватися принципів безпечної та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Водночас у більшості праць акцент робиться на окремих освітніх галузях або технологічному

аспекті цифровізації, тоді як потенціал міжпредметної інтеграції для формування цієї компетентності в початковій школі залишається недостатньо систематизованим.

Міжпредметна інтеграція в початковій школі розглядається як ефективний дидактичний принцип, що сприяє цілісному сприйняттю знань, формуванню універсальних навчальних умінь і перенесенню набутих способів діяльності в нові контексти. У процесі формування інформаційно-цифрової компетентності інтеграція дозволяє уникнути фрагментарності, забезпечує поєднання різних аспектів роботи з інформацією та сприяє усвідомленому використанню цифрових інструментів.

Так, М. Моісеєнко [2, с. 100] однією із дидактичних умов формування цифрової компетентності здобувачів освіти педагогічних університетів у процесі навчання інформативних дисциплін виокремлює таку педагогічну умова як «структурування навчальної інформації у вигляді проблемної, евристичної та інтегративної моделей навчання та її переклад в режим проєктної діяльності».

Особливий інтеграційний потенціал у цьому процесі мають математика та мовно-літературна галузь. Математика забезпечує розвиток логічного, алгоритмічного та аналітичного мислення, уміння працювати з числовою, табличною та графічною інформацією, що є основою для опрацювання даних у цифровому середовищі. У процесі навчання математики учні початкової школи оволодівають уміннями аналізувати результати обчислень, будувати моделі, встановлювати закономірності та перевіряти правильність власних дій, що безпосередньо пов’язано з формуванням інформаційно-цифрової компетентності.

Використання цифрових освітніх ресурсів у навчанні математики – електронних тренажерів, інтерактивних вправ, візуалізацій – сприяє підвищенню рівня усвідомленості навчальної діяльності, розвитку навичок самоконтролю та рефлексії.

М. Стойка, Ю. Петечук зауважують: «застосування на уроках математики різних програм, наприклад, динамічної програми GeoGebra сприяє виробленню дослідницьких умінь, кращому розумінню і засвоєнню математики» [5, с. 237].

Цифрові інструменти дозволяють учням експериментувати з даними, отримувати миттєвий зворотний зв’язок і аналізувати результати власної діяльності, що формує відповідальне ставлення до навчання.

Мовно-літературна галузь, у свою чергу, відіграє ключову роль у формуванні комунікативного та інтерпретаційного аспектів інформаційно-цифрової компетентності. У сучасному цифровому середовищі більшість інформації подається в текстовій або мультимедійній формі, що зумовлює

необхідність розвитку в учнів умінь читати цифрові тексти, виділяти головну інформацію, критично її осмислювати та формулювати власні висловлювання. Робота з електронними навчальними матеріалами, створення коротких письмових і усних повідомлень, презентацій і візуальних продуктів сприяє розвитку мовленнєвої культури та навичок цифрової комунікації.

Як влучно зазначають А. Романова, С. Паламар: «інформаційно-комунікаційні технології можуть покращити мотивацію учнів до вивчення літератури, сприяти активній участі учнів у процесі навчання та забезпечувати доступ до різноманітного літературного матеріалу. Вони дозволяють швидко отримувати інформацію, використовувати інтерактивні методи навчання, а також сприяють розвитку навичок критичного мислення та аналізу тексту» [4, с. 43].

Інтеграція математики та мовно-літературної галузі в початковій школі реалізується через виконання завдань, що поєднують аналіз числових даних із мовленнєвим оформленням результатів. Учні навчаються пояснювати способи розв'язання задач, інтерпретувати результати обчислень, створювати зв'язні усні та письмові висловлювання на основі математичної інформації, представляти її у цифровому форматі. Така діяльність сприяє формуванню цілісного уявлення про інформаційний процес – від отримання даних до їх осмислення та презентації.

Важливим складником формування інформаційно-цифрової компетентності є проєктна діяльність, яка дозволяє поєднати математичний і мовно-літературний зміст із використанням цифрових інструментів.

Навчальні міні-проєкти, що передбачають збір, аналіз і представлення інформації, формують у молодших школярів уміння працювати з даними, співпрацювати, планувати власну діяльність і відповідально використовувати цифрові ресурси.

Особливої уваги потребує питання педагогічної доцільності та безпеки використання цифрових технологій у початковій школі. З огляду на вікові особливості учнів, цифрове навантаження має бути дозованим, а добір інструментів – методично виваженим. У процесі інтегрованого навчання доцільно формувати в учнів елементарні навички цифрової безпеки, критичного ставлення до інформації та усвідомлення наслідків власної діяльності в цифровому просторі. В умовах воєнного стану цифрове середовище виконує не лише освітню, а й соціально-психологічну функцію, забезпечуючи підтримку навчальної взаємодії та стабільність освітнього процесу. Інтегровані цифрові завдання з математики та мовно-літературної галузі сприяють збереженню структури навчання, підвищенню мотивації та формуванню в учнів відчуття успіху й залученості.

Отже, формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи у процесі викладання математики та мовно-літературної галузі є комплексним педагогічним процесом, що охоплює когнітивний, діяльнісний, комунікативний і ціннісний аспекти. Реалізація цього процесу на засадах міжпредметної інтеграції забезпечує цілісність освітнього результату, відповідає сучасним нормативним вимогам і створює підґрунтя для подальшого розвитку ключових компетентностей учнів упродовж усього періоду навчання.

Висновки. У ході дослідження обґрунтовано, що формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи є одним із ключових завдань сучасної освіти та важливою умовою реалізації компетентнісного підходу, задекларованого концепцією Нової української школи й Державним стандартом початкової освіти. Встановлено, що інформаційно-цифрова компетентність має інтегративний характер і передбачає поєднання умінь працювати з інформацією, аналізувати та інтерпретувати дані, здійснювати цифрову комунікацію та відповідально використовувати цифрові технології в навчальній діяльності.

Доведено, що міжпредметна інтеграція математики та мовно-літературної галузі в початковій школі є ефективним педагогічним чинником формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, оскільки забезпечує поєднання логіко-математичного й мовленнєвого компонентів роботи з інформацією. Математика сприяє розвитку аналітичного, алгоритмічного мислення та умінь опрацювання даних, тоді як мовно-літературна галузь формує здатність осмислювати, інтерпретувати та презентувати інформацію в усній, письмовій і цифровій формах. У комплексі це створює умови для цілісного розвитку цифрового мислення молодших школярів.

Визначено, що ефективність формування інформаційно-цифрової компетентності значною мірою залежить від педагогічно виваженого використання цифрових технологій, системності міжпредметних зв’язків, урахування вікових особливостей учнів початкової школи та створення безпечного цифрового освітнього середовища. Особливу роль відіграє інтеграція навчальних завдань, орієнтованих на аналіз інформації, її мовленнєве оформлення та представлення результатів у цифровому форматі, що сприяє підвищенню навчальної мотивації та розвитку рефлексивних умінь учнів.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні й експериментальній перевірці інтегрованих методик викладання математики та мовно-літературної галузі з використанням цифрових технологій у початковій школі.

Література

1. Концепція Нової української школи URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 20.01.2026)

2. Моісеєнко М. В. Дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів у процесі вивчення інформатичних дисциплін: дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2021. 305 с.

3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення 20.01.2026).

4. Романова А. С., Паламар С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках літературного читання. Молодий вчений. 2023. № 7 (119). С. 42–47.

5. Стойка М., Петечук, Ю. Формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти при викладанні математики. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2025. № 1(56). С. 234–239. URL : https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.234-239 (дата звернення 20.01.2026).

6. Цюняк О., Розлуцька Г., Кравець О. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. № 1(48). С 435–438. URL: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.435-438 (дата звернення 20.01.2026).

References:

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved January 20, 2026, from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Moiseienko, M. V. (2021). Dydaktychni umovy formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi vyvchennia informatychnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of digital competence of students of pedagogical universities in the process of studying computer science disciplines] (PhD dissertation). Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih [in Ukrainian].

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [On approval of the State Standard of Primary Education] (Resolution No. 87, February 21, 2018). Retrieved January 20, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

4. Romanova, A. S., & Palamar, S. (2023). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh literaturnoho chytannia [The use of information and communication technologies in literary reading lessons]. Molodyi vchenyi – Young Scientist, 7(119), 42–47 [in Ukrainian].

5. Stoika, M., & Petechuk, Yu. (2025). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity pry vykladanni matematyky [Formation of information and digital competence of learners in teaching mathematics]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1(56), 234–239. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.234-239 [in Ukrainian].

6. Tsiuniak, O., Rozlutska, H., & Kravets, O. (2021). Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u zakladakh vyshchoi osvity [Formation of information and digital competence of future primary school teachers in higher education institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 1(48), 435–438. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.435-438 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 378.14

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2612-2623

Прокоф'єв Євген Геннадійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-6524-1663

Брюховецька Ірина Володимирівна кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри біології та хімії Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0009-0004-6694-4570

Соняк Наталія Леонідівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, психології та методики початкової освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк. https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-6324-3866

ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз дуальної освіти як інноваційної та перспективної моделі професійної підготовки фахівців в Україні в умовах трансформації системи вищої освіти та зростання вимог ринку праці до якості підготовки випускників. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання розриву між теоретичною підготовкою здобувачів вищої освіти та практичними потребами роботодавців, а також потребою у формуванні конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко адаптуватися до професійної діяльності. У роботі проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до трактування сутності дуальної освіти, розкрито її основні переваги та обґрунтовано доцільність впровадження дуальної форми здобуття вищої освіти в українських закладах вищої освіти. Особливу увагу приділено характеристиці ключових умов ефективної реалізації дуального навчання, зокрема гласності й відкритості освітнього процесу, ресурсній та кадровій спроможності підприємств-партнерів, модернізації змісту й методів навчання, організаційно-управлінській впорядкованості та налагодженій взаємодії між закладами вищої освіти, роботодавцями і здобувачами освіти.

Висвітлено роль закладів вищої освіти у забезпеченні науково-методичного супроводу дуального навчання та значення роботодавців у формуванні практичних компетентностей майбутніх фахівців. Наголошено, що дуальна освіта сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, ранній професійній соціалізації, формуванню стійких партнерських зв'язків між освітою та виробництвом, а також підвищенню якості й практичної спрямованості професійної підготовки.

Зроблено висновок, що дуальна освіта є ефективною моделлю підготовки фахівців, упровадження якої сприятиме модернізації вищої освіти в Україні, узгодженню освітніх результатів із потребами економіки та підвищенню конкурентоспроможності випускників на національному й міжнародному ринках праці.

Ключові слова: дуальна освіта, професійна підготовка фахівців, заклади вищої освіти, партнерство освіти і виробництва, практична підготовка, модернізація вищої освіти.

Prokofiev Yevhen Ph.d., Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy National University of Physical Education and Sports of Ukraine Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-6524-1663

Briukhovetska Iryna Candidate of Science in Chemistry, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology and Chemistry Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0009-0004-6694-4570

Nataliia Soniak candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy, Psychology and Primary Education Methods of The Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical Institute" of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0008-6324-3866

DUAL EDUCATION AS AN EFFECTIVE MODEL OF VOCATIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN UKRAINE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of dual education as an innovative and promising model of professional training of specialists in Ukraine in the context of the transformation of the higher education system and the growth of labor market requirements for the quality of graduate training. The relevance of the study is due to the need to bridge the gap between the theoretical training of higher education applicants and the practical needs of employers, as

well as the need to form competitive specialists who are able to quickly adapt to professional activity.

The paper analyzes the scientific approaches of domestic and foreign researchers to the interpretation of the essence of dual education, reveals its main advantages and justifies the feasibility of introducing a dual form of higher education in Ukrainian higher education institutions. Particular attention is paid to the characteristics of the key conditions for the effective implementation of dual education, in particular, the transparency and openness of the educational process, the resource and personnel capacity of partner enterprises, the modernization of the content and methods of education, organizational and managerial order and well-established interaction between higher education institutions, employers and students.

The role of higher education institutions in ensuring scientific and methodological support for dual education and the importance of employers in the formation of practical competencies of future specialists are highlighted. It is emphasized that dual education contributes to increasing students' motivation to study, early professional socialization, the formation of stable partnerships between education and production, as well as improving the quality and practical orientation of professional training.

It is concluded that dual education is an effective model of training specialists, the implementation of which will contribute to the modernization of higher education in Ukraine, the alignment of educational outcomes with the needs of the economy, and the increase in the competitiveness of graduates in the national and international labor markets.

Keywords: dual education, professional training of specialists, higher education institutions, partnership of education and production, practical training, modernization of higher education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується динамічними змінами в економіці, технологіях та ринку праці, що зумовлює зростання вимог до рівня професійної підготовки фахівців. Роботодавці дедалі частіше наголошують на невідповідності між теоретичною підготовкою випускників закладів освіти та практичними потребами виробництва й сфери послуг. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних моделей організації професійної освіти, здатних забезпечити інтеграцію теорії та практики.

Однією з таких моделей є дуальна освіта, яка поєднує навчання в закладі освіти з систематичною практичною підготовкою на підприємствах, в установах та організаціях. Запровадження дуальної форми здобуття освіти в Україні відповідає стратегічним напрямам реформування системи

професійної та вищої освіти, а також європейським освітнім стандартам, що передбачають тісну співпрацю освіти й бізнесу. Дуальна освіта сприяє формуванню у здобувачів не лише фахових компетентностей, а й професійної відповідальності, мобільності, здатності до адаптації та безперервного професійного розвитку.

Актуальність дуальної освіти в Україні посилюється в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення держави, коли особливо гостро постає потреба у кваліфікованих кадрах, здатних швидко включатися в професійну діяльність і забезпечувати відбудову економіки. Водночас дуальна модель підготовки створює передумови для зниження рівня безробіття серед молоді, підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці та зміцнення кадрового потенціалу країни.

Незважаючи на наявність нормативно-правових засад упровадження дуальної освіти в Україні, проблема її ефективної реалізації залишається недостатньо дослідженою, зокрема щодо педагогічних умов, механізмів взаємодії закладів освіти з роботодавцями та оцінювання результатів професійної підготовки фахівців, що зумовлює необхідність наукового осмислення дуальної освіти як ефективної моделі професійної підготовки фахівців, що й визначає актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку дуальної освіти як ефективної моделі професійної підготовки фахівців знайшла відображення у працях вітчизняних науковців у контексті модернізації системи професійної та вищої освіти. Зокрема, В. Кремень, аналізуючи філософські засади розвитку освіти в Україні, наголошує на необхідності інтеграції освіти, науки й виробництва як передумови підвищення якості підготовки фахівців та їх відповідності потребам економіки знань, що концептуально узгоджується з ідеями дуальної освіти [6].

Вагомий внесок у дослідження теорії професійної освіти зробила Н. Ничкало, яка розглядає соціальне партнерство між закладами освіти та роботодавцями як ключовий чинник оновлення змісту і форм професійної підготовки, підкреслюючи значення поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю [14].

О. Діденко здійснив аналіз ключових аспектів розвитку дуальної освіти в Україні, дослідив основні етапи її становлення та довів, що дуальна форма здобуття освіти володіє значним потенціалом для розв'язання актуальних проблем сучасної економіки та сприяє подоланню дефіциту кадрів завдяки практичній спрямованості підготовки молодих фахівців, затребуваних на ринку праці [3].

Л. Сліпчишин висвітлила досвід викладання фахових дисциплін в умовах дуальної форми навчання, закцентувавши на основних проблемах та

чинниках, що впливають на якість професійної підготовки випускників закладів вищої освіти України [12].

А. Акімова та С. Осипенко аналізують перспективи і значення дуальної системи освіти в контексті розбудови України [1].

О. Ярошенко [15; 16], Л. Марценюка і О. Груздєва досліджують дуальну форму навчання як спосіб підготовки випускників до актуальних на сьогодні вимог ринку праці [8].

Аналіз наукових джерел також свідчить, що українські дослідники розглядали дуальну освіту крізь призму модернізації професійної освіти, компетентнісного підходу, соціального партнерства та професійної адаптації фахівців [11]. Водночас питання цілісного педагогічного забезпечення ефективної реалізації дуальної освіти в умовах сучасних викликів потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування дуальної освіти як ефективної моделі професійної підготовки фахівців в Україні, а також визначення ключових умов успішного впровадження дуальної форми здобуття вищої освіти в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Т.Пісна зауважує, що постійна еволюція виробничого середовища формує якісно нові вимоги до рівня професійної підготовки та кваліфікації працівників, що, своєю чергою, активізує процеси трансформаційних змін в освітньому середовищі [9, с. 56].

У межах системи взаємодії «держава - промисловість - ринок праці - освіта» потреба у висококваліфікованих фахівцях певної галузі визначається попитом на їхню діяльність та її суспільною значущістю. За твердженням Л. Кримчак, одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є подолання дисбалансу між вимогами роботодавців і ринку праці та реальним рівнем підготовки майбутніх спеціалістів, а також постійне оновлення й підвищення оперативності реагування освітньої системи на актуальні запити виробничої сфери [7, с. 119–120].

Одним із ефективних шляхів розв’язання зазначеної проблеми виступає модернізація освітнього середовища шляхом упровадження дуальної форми освіти.

У Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти наголошується, що трансформаційні процеси, зумовлені європейською інтеграцією, позитивними результатами освітніх реформ і необхідністю підвищення конкурентоспроможності національної економіки, вимагають формування ефективної системи освіти та професійної підготовки кадрів. Одним із ключових завдань у цьому контексті є створення умов для поєднання навчання з практичною діяльністю, зокрема як у межах вечірньої та заочної форм освіти, так і шляхом організації практичної підготовки

здобувачів вищої та професійної (професійно-технічної) освіти безпосередньо на робочих місцях [10; 13].

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 49) визначено, що дуальна форма здобуття вищої освіти є способом навчання здобувачів денної форми, який поєднує освітній процес у закладі вищої освіти з навчанням безпосередньо на робочому місці в умовах підприємств, установ і організацій. Така форма передбачає опанування освітньої програми на підставі договору, при цьому обсяг навчання на виробництві становить від 25 % до 60 % загального обсягу освітньої програми та здійснюється через виконання посадових обов'язків відповідно до укладеного трудового договору.

Відповідно до цього підходу, дуальна форма здобуття освіти розглядається як особливий спосіб організації освітнього процесу, що передбачає поєднання навчання в закладах освіти з навчанням на підприємствах, в установах і організаціях з метою набуття визначеної кваліфікації. Реалізація такої форми освіти, як правило, здійснюється на підставі договору між усіма учасниками освітнього процесу.

Актуальність розвитку дуальної освіти в Україні значно посилилася в умовах повномасштабної війни. Як зазначає О. Діденко, освітній процес зазнав суттєвих викликів унаслідок руйнування або закриття закладів освіти, небезпеки очного навчання, вимушеного переходу на дистанційний або змішаний формат, окупації окремих територій, постійних обстрілів, еміграції науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти, мобілізації, а також регулярних відключень електроенергії. Усі ці фактори негативно впливають на освітні можливості здобувачів, знижують їхню мотивацію та моральну стійкість до продовження навчання. У перспективі це може призвести до зниження рівня професійної підготовки фахівців і їхньої конкурентоспроможності на ринку праці [3, с.349].

Відтак, сучасний ринок праці, за твердженням В. Вем'яна та В. Тер-Ованесяна, зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до професійної освіти. Умови ринкової економіки вимагають орієнтації не лише на засвоєння теоретичних знань, а насамперед на сформованість практичних умінь і готовність випускників до виконання професійних обов'язків. Водночас заклади освіти ще не повною мірою адаптувалися до нових вимог. Упровадження зарубіжного досвіду організації освітнього процесу, інноваційних технологій та цифровізації освіти покликане сприяти підвищенню кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців [2].

У цьому контексті важливою є позиція вітчизняної дослідниці Н. Ничкало, яка розглядає ринок праці як соціально-педагогічну категорію, тісно пов'язану з особистістю людини, її творчим потенціалом, вихованням, професійною діяльністю та безперервною освітою впродовж життя. Такий

підхід підкреслює значення дуальної форми освіти як інструменту гармонійного поєднання потреб ринку праці та розвитку особистості майбутнього фахівця [14, с.136].

Доповнюючи зазначені підходи, С. Дражниця розглядає дуальне навчання як інтерактивний механізм надання професійної освіти, що ґрунтується на паралельному засвоєнні теоретичних знань у закладах вищої освіти та набутті практичних умінь і професійного досвіду безпосередньо на підприємстві. Така модель дає змогу здобувачам освіти оперативно опановувати фахові компетентності й одночасно набувати досвіду роботи за спеціальністю без значних фінансових витрат. Водночас заклади вищої освіти отримують можливість упроваджувати результати наукових досліджень і прикладних розробок у виробничу практику, а роботодавці - залучати підготовлених фахівців із мінімальними часовими та фінансовими витратами, формувати стабільні партнерські зв'язки та використовувати креативний потенціал молоді для підвищення ефективності власної діяльності [4, с. 19-20].

Поділяючи цю позицію, С. Шевченко, спираючись на висновки М. Дрозач, зазначає, що практика впровадження дуальної системи навчання в освітній процес підтвердила її суттєві переваги порівняно з традиційною моделлю освіти. Зокрема, дуальна освіта сприяє подоланню основних недоліків традиційних форм і методів навчання, мінімізує розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, а також забезпечує раннє ознайомлення студентів із корпоративною культурою, специфікою та вимогами конкретного підприємства. Важливою перевагою є зростання мотивації здобувачів освіти до поглибленого вивчення теоретичного матеріалу й активного набуття практичного досвіду. Крім того, у межах дуальної системи підготовки фахівців заклади вищої освіти мають змогу враховувати актуальні вимоги роботодавців, що, своєю чергою, зумовлює зацікавленість керівників підприємств у забезпеченні високої якості як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх працівників [5, с.10].

Узагальнюючи наукові підходи до проблематики дуальної освіти, М. Олефіренко та О. Король зазначають, що сутнісною особливістю дуальної форми освіти є активна участь роботодавців у підготовці фахівців.

Підприємства формують запит на підготовку спеціалістів певних спеціальностей і кількості, а також долучаються до розроблення та коригування освітніх програм. У межах такої співпраці роботодавці можуть брати на себе різні форми фінансової та організаційної відповідальності: повністю або частково фінансувати навчання здобувачів освіти, забезпечувати матеріально-технічну базу, покривати витрати, пов'язані з виробничим навчанням, а також надавати грошову винагороду студентам за

виконану роботу. Саме тому, на думку дослідників, доцільним є подальше поширення та активне впровадження елементів дуальної форми підготовки фахівців у систему професійної та вищої освіти України [5, с.20].

Розвиваючи зазначені положення, В. Цибок наголошує, що налагодження ефективного механізму партнерської взаємодії між закладами освіти та роботодавцями - підприємствами, установами й організаціями може здійснюватися через проведення спільних нарад і консультацій керівників освітніх закладів і представників бізнесу з метою вироблення узгодженої стратегії дій, визначення професійних і ключових компетентностей, якими повинні володіти випускники, а також коригування освітніх програм відповідно до потреб ринку праці [5, с.24-25].

Крім того, важливими складовими ефективної реалізації дуальної освіти є формування переліку підприємств, що забезпечують якісну базу для проходження виробничої практики, удосконалення механізмів укладання договорів про дуальну освіту, активне залучення стейкхолдерів до організації виробничого навчання, технологічної та переддипломної практик, а також сприяння подальшому працевлаштуванню та закріпленню випускників на робочих місцях. Не менш значущою є участь фахівців-практиків в освітньому процесі, зокрема у проведенні занять, роботі екзаменаційних комісій, керівництві курсовими та кваліфікаційними роботами, що забезпечує підготовку фахівців, адаптованих до сучасних умов виробництва.

Водночас інформаційно-рекламна діяльність підприємств, спрямована на популяризацію затребуваних професій і гідних умов праці, сприяє підвищенню престижу дуальної освіти та формуванню позитивної мотивації до професійного навчання [5, с.24-25].

О. Ярошенко, своєю чергою, визначила ключові умови ефективного впровадження дуальної форми здобуття вищої освіти [16, с.161].

Проаналізуємо їх.

*Гласність і відкритість дуальної підготовки***.** Ефективність дуальної освіти значною мірою, як зауважує науковиця, забезпечується прозорістю її організації, перебігу та результатів. Відповідно відкритий доступ до інформації про можливості дуального навчання, його зміст і переваги сприяє підвищенню поінформованості здобувачів освіти та роботодавців, а також узгодженню підготовки фахівців із реальними потребами регіонального ринку праці [16, с.161].

Ресурсна спроможність і кадровий потенціал підприємств-партнерів.

Необхідною умовою якісної практичної підготовки є залучення роботодавців, які мають сучасну матеріально-технічну базу та кваліфікованих фахівців. Такі підприємства, вважає О.Ярошенко, здатні

забезпечити навчання студентів у реальних виробничих умовах, організувати наставництво та сприяти формуванню професійних умінь і навичок відповідно до сучасних технологічних вимог.

Оновлення змісту та методів освітнього процесу. Дуальна форма навчання, як було доведено вище, потребує модернізації освітніх програм, що передбачає інтеграцію теоретичної і практичної складових, оновлення навчальних дисциплін, перерозподіл навчального навантаження та впровадження інноваційних методів і технологій навчання. Відтак, важливу роль у цьому відіграє професійна мотивація науково-педагогічних працівників і методична підготовленість наставників з боку підприємств.

*Організаційно-управлінська впорядкованість дуального навчання***.** Реалізація дуальної освіти вимагає чітко вибудуваної системи управління, що охоплює розроблення спеціальних навчальних планів, графіків освітнього процесу та індивідуальних траєкторій навчання здобувачів освіти. При цьому узгоджене планування діяльності закладу вищої освіти, наставників і студентів забезпечує цілісність та послідовність підготовки.

Системна взаємодія суб'єктів дуальної освіти.

Успішність дуального навчання визначається налагодженою співпрацею між закладом вищої освіти, підприємством-роботодавцем і здобувачем освіти. Чіткий розподіл прав і обов'язків, закріплений у тристоронніх угодах, формує партнерські відносини, орієнтовані на спільну відповідальність за якість професійної підготовки та досягнення визначених освітніх результатів [16, с.161-162].

Висновки. Проаналізовані наукові підходи свідчать про те, що дуальна освіта є ефективною інноваційною моделлю професійної підготовки, яка органічно поєднує теоретичну освіту у закладах вищої освіти з практичною діяльністю на підприємствах, що створює взаємовигідні умови для всіх учасників освітнього процесу: здобувачі освіти отримують можливість ранньої професійної соціалізації, підвищення мотивації до навчання та набуття практичного досвіду без додаткових фінансових витрат; заклади вищої освіти - механізм упровадження наукових і прикладних розробок у реальне виробництво та оновлення освітнього змісту відповідно до потреб ринку праці; роботодавці - доступ до підготовлених кадрів, зменшення витрат на адаптацію молодих спеціалістів і формування сталих партнерських відносин з освітніми установами.

Ефективне впровадження дуальної форми здобуття вищої освіти ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних умов: відкритості та прозорості організації дуального навчання; ресурсній і кадровій спроможності підприємств-партнерів; оновленні змісту, методів і освітніх програм відповідно до вимог ринку праці; чіткій організаційно-управлінській регламентації

освітнього процесу; а також налагодженій партнерській взаємодії між закладом вищої освіти, роботодавцем і здобувачем освіти. Дотримання цих умов забезпечує цілісність підготовки майбутніх фахівців, підвищує якість професійної освіти та її практичну спрямованість.

Література:

1. Акімов А., Осипенко С. Перспективи і вирішальне значення дуальної системи освіти в контексті розбудови України в сучасних геополітичних реаліях мілітаризаційного формування держави. Аспекти публічного управління. 2024. № 12(1). С. 37–42.

2. Вем'ян В. Г., Тер-Ованесян В. Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації освіти. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 5. С. 29–33.

3. Діденко О. Розвиток дуальної форми здобуття освіти в україні до і під час повномасштабного вторгнення російської федерації. Social Work and Education. 2023. Vol. 10, № 3. Pp. 348-360.

4. Дражниця С. А., Дражниця О. М. Дуальне навчання як інтерактивна форма організації навчального процесу. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2016. № 12. С. 17-20.

5. Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми третього року запровадження пілотного проєкту у закладах вищої та фахової передвищої освіти України: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 23 листопада 2022 р., Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2022. 128 с.

6. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Освіта України. 2002. № 102/103. С. 6-7.

7. Кримчак Л. Дуальна форма навчання як прояв соціального партнерства. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. № 69. С. 117–120.

8. Марценюк Л. В., Груздєв О. В. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики. Економіка та держава. 2021. № 3. С. 58–65.

9. Пісна Т.М. Дуальна освіта як фактор формування індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Кривий Ріг : КДПУ, 2020. С. 55–59.

10. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти: Розпорядження Кабінету міністрів України від 19 вересня 2018 року № 660-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018- %D1%80

11. Сергеєва Л. М. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навч. посіб. / Л. М. Сергеєва, Т. О. Лукіна, Ю. С. Красильник [та ін.]. Київ : Ліра-К, 2017. 124 с.

12. Сліпчишин Л. В. Дуальна освіта як інструмент підвищення якості викладання фахових дисциплін / Л. В. Сліпчишин // Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: прблеми та перспективи: зб. наук. праць / [гол. ред. Ю. І. Колісник-Гуменюк]. Київ-Львів-Бережани-Кєльце, 2022. Вип. 10. С. 12–18.

13. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13 квітня 2023 року № 426 «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23#Te

14. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н.Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття: зб. матер. реалізації укр.-нім. проекту „Підтримка реформи професійно- технічної в Україні" [Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін.]. Ніжин: ТОВ „Видавництво „Аспект-Поліграф", 2007. С. 134-148.

15. Ярошенко О. Дуальна форма здобуття вищої освіти як спосіб забезпечення вимог ринку праці до практичної підготовки випускників. Проблеми освіти. 2023. № 1. С. 98.

16. Ярошенко О. Г. Умови здобуття вищої освіти із застосуванням дуальної форми навчання. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2024. № 6. С. 158-165.

References:

1. Akimov, A., Osypenko, S. (2024). Perspektyvy i vyrishalne znachennia dualnoi systemy osvity v konteksti rozbudovy Ukrainy v suchasnykh heopolitychnykh realiiakh militaryzatsiinoho formuvannia derzhavy [Prospects and the crucial importance of the dual education system in the context of Ukraine's development in the modern geopolitical realities of the militarized formation of the state]. *Aspekty publichnoho upravlinnia - Aspects of public administration, 12(1),* 37–42 [in Ukrainian].

2. Vemian, V. H., Ter-Ovanesian, V. H. (2015). Dualna forma profesiinoi osvity yak umova efektyvnoho rishennia zavdan modernizatsii osvity [Dual form of vocational education as a condition for effective solution of the tasks of modernization of education]. *Zbirnyk naukovykh prats Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu - Collection of scientific works of Rivne State Humanitarian University, 5,* 29–33 [in Ukrainian].

3. Didenko, O. (2023). Rozvytok dualnoi formy zdobuttia osvity v ukraini do i pid chas povnomashtabnoho vtorhnennia rosiiskoi federatsii [The development of the dual form of education in Ukraine before and during the full-scale invasion of the Russian Federation]. *Social Work and Education, 10, 3,* 348-360 [in Ukrainian].

4. Drazhnytsia, S. A., Drazhnytsia, O. M. (2016). Dualne navchannia yak interaktyvna forma orhanizatsii navchalnoho protsesu [Dual learning as an interactive form of organizing the educational process]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» - Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine", 12,* 17-20 [in Ukrainian].

5. Dualna forma zdobuttia osvity: uspikhy ta problemy tretoho roku zaprovadzhennia pilotnoho proiektu u zakladakh vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity Ukrainy [Dual form of education: successes and problems of the third year of implementation of the pilot project in higher and professional pre-higher education institutions of Ukraine] (2022). *Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii - Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, Naukovo-metodychnyi tsentr VFPO [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H. (2002). Filosofiia osvity XXI stolittia [Philosophy of education in the 21st century]. *Osvita Ukrainy - Education in Ukraine, 102/103,* 6-7 [in Ukrainian].

7. Krymchak, L. (2019). Dualna forma navchannia yak proiav sotsialnoho partnerstva [Dual form of education as a manifestation of social partnership]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova - Scientific journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov, 69,* 117–120 [in Ukrainian].

8. Martseniuk, L. V., Hruzdiev, O. V. (2021). Dualna osvita yak zasib efektyvnoho poiednannia teorii ta praktyky [Dual education as a means of effectively combining theory and practice]. *Ekonomika ta derzhava - Economy and state, 3,* 58–65 [in Ukrainian].

9. Pisna, T.M. (2020). Dualna osvita yak faktor formuvannia indyvidualnoho styliu diialnosti maibutnoho fakhivtsia sfery obsluhovuvannia [Dual education as a factor in the formation of the individual style of activity of a future service specialist]. *Proceedings of the International Scientific (pp..55-59).* Kryvyi Rih : KDPU [in Ukrainian].

10. Pro skhvalennia Kontseptsii pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity: Rozporiadzhennia Kabinetu ministriv Ukrainy vid 19 veresnia 2018 roku № 660-r [On approval of the Concept of training specialists in the dual form of education: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 19, 2018 No. 660-r]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018- %D1%80 [in Ukrainian].

11. Serheieva, L. M., Lukina, T. O., Krasylnyk, Yu. S. M. (2017). Upravlinnia rozvytkom profesiinoho navchalnoho zakladu [Management of the development of a vocational educational institution: praxeological principles]. Kyiv : Lira-K [in Ukrainian].

12. Slipchyshyn, L. V. (2022). Dualna osvita yak instrument pidvyshchennia yakosti vykladannia fakhovykh dystsyplin [Dual education as a tool for improving the quality of teaching professional disciplines]. (Eds.Yu. I. Kolisnyk-Humeniuk) *Suchasni tendentsii rozvytku osvity y nauky: prblemy ta perspektyvy - Modern trends in the development of education and science: problems and prospects (pp.12-18), 10.* Kyiv–Lviv–Berezhany–Kieltse [in Ukrainian].

13. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 13 kvitnia 2023 roku № 426 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dualnu formu zdobuttia fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated April 13, 2023 No. 426 "On Approval of the Regulations on the Dual Form of Obtaining Professional Pre-Higher and Higher Education"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23#Te [in Ukrainian].

14. Nychkalo, N.H. (2007). Profesiina osvita i navchannia: problemy vzaiemozviazku z rynkom pratsi [Vocational education and training: problems of interaction with the labor market]. (Eds. Iu. Vais, N. Nychkalo, A. Simak) *Formuvannia shyrokoi kvalifikatsii robitnykiv. Vklad PTO u rozvytok trudovoho potentsialu XXI stolittia - Formation of broad qualifications of workers. The contribution of vocational training to the development of labor potential of the 21st century*. Proceedings realizatsii ukr.-nim. proektu „Pidtrymka reformy profesiino-tekhnichnoi osvity v Ukraini". (pp. 134-148). Nizhyn: TOV „Vydavnytstvo „Aspekt-Polihraf [in Ukrainian].

15. Iaroshenko, O. (2023). Dualna forma zdobuttia vyshchoi osvity yak sposib zabezpechennia vymoh rynku pratsi do praktychnoi pidhotovky vypusknykiv [Dual form of higher education as a way to meet the labor market requirements for practical training of graduates]. *Problemy osvity - Problems of education, 1,* 98 [in Ukrainian].

16. Iaroshenko, O. H. (2024). Umovy zdobuttia vyshchoi osvity iz zastosuvanniam dualnoi formy navchannia [Conditions for obtaining higher education using the dual form of education]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk - Scientific notes of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University. Series: Theory and methodology of teaching natural sciences, 6,* 158-165 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 004.8:372.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2624-2634

Прус Наталія Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-7762-539X

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ

Анотація. У статті визначено потенціал та практичні можливості використання технологій штучного інтелекту для розвитку навичок читання іноземними мовами, зокрема іспанської, а також проаналізовано їхній вплив на якість засвоєння текстового матеріалу та формування мовної компетентності студентів. Читання розглядається як базова навичка у процесі оволодіння іноземною мовою, що забезпечує доступ до автентичних текстів, культурного контексту та різноманітних мовних структур. Сучасні цифрові технології, зокрема інструменти штучного інтелекту, відкривають нові можливості для адаптації складності навчального контенту, персоналізації навчання та підтримки мотивації. Водночас їх використання потребує обережності: вони мають гармонійно поєднуватися з традиційними методиками викладання, щоб не замінювати систематичну роботу з граматикою та живе пояснення викладача, а доповнювати їх. У статті здійснено порівняльний аналіз трьох платформ - LingQ, Readlang та News in Slow Spanish - які демонструють різні стратегії інтеграції цифрових ресурсів у розвиток навичок читання. LingQ забезпечує багаторівневе занурення у автентичні тексти та поступове ускладнення матеріалів, що сприяє систематичному формуванню мовної компетентності. Readlang пропонує мінімалістичний інструмент для індивідуальної роботи з імпортованими текстами, надаючи миттєвий переклад і словникову підтримку, проте має обмежений функціонал і залежність від якості матеріалів. News in Slow Spanish поєднує автентичні новини та культурні тексти зі сповільненим темпом і граматичними поясненнями, що робить її особливо корисною для студентів середнього та просунутого рівня, хоча висока вартість і обмежена інтерактивність можуть знижувати доступність ресурсу. Отримані результати підтверджують, що оптимальне використання інструментів штучного інтелекту у процесі читання полягає у поєднанні автентичних матеріалів, адаптації складності та швидкості, інтеграції граматичної підтримки й

елементів гейміфікації. Це дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, але й підтримати мотивацію студентів, забезпечуючи гармонійний баланс між сучасними цифровими технологіями та традиційними методами викладання.

Ключові слова: навички читання, іспанська мова, LingQ, Readlang, News in Slow Spanish

Prus Nataliia candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Faculty of Training Foreign Citizen of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-7762-539X

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLEGENCE INTO THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS

Abstract. In the article, the potential and practical possibilities of using artificial intelligence technologies for the development of foreign language reading skills, particularly Spanish, are identified, and their impact on the quality of text comprehension and the formation of students' language competence is analyzed. Reading is considered a fundamental skill in the process of mastering a foreign language, as it provides access to authentic texts, cultural context, and diverse linguistic structures. Modern digital technologies, especially artificial intelligence tools, open new opportunities for adapting the complexity of learning content, personalizing instruction, and supporting motivation. At the same time, their use requires caution: they should harmoniously complement traditional teaching methods rather than replace systematic grammar work and live teacher explanations. The article presents a comparative analysis of three platforms – LingQ, Readlang, and News in Slow Spanish – which demonstrate different strategies for integrating digital resources into the development of reading skills. LingQ offers multi-level immersion in authentic texts and gradual complication of materials, contributing to systematic language competence formation. Readlang provides a minimalist tool for individual work with imported texts, offering instant translation and vocabulary support, though its functionality is limited and dependent on the quality of materials. News in Slow Spanish combines authentic news and cultural texts with a slowed pace and grammatical explanations, making it particularly useful for intermediate and advanced students, although its high cost and limited interactivity may reduce accessibility. The findings confirm that the optimal use of artificial intelligence tools in the reading process lies in combining authentic materials, adapting complexity and pace, integrating grammatical support, and incorporating gamification elements.

This approach not only enhances learning efficiency but also sustains student motivation, ensuring a balanced integration of modern digital technologies with traditional teaching methods.

Keywords: reading skills, Spanish language, LingQ, Readlang, News in Slow Spanish

Постановка проблеми. У сучасній освітній практиці штучний інтелект дедалі частіше розглядається як ключовий інструмент для розвитку навичок читання іноземними мовами. Його інтеграція у навчальний процес створює умови для персоналізованого добору текстів, адаптації матеріалів до рівня студента та формування індивідуальних траєкторій навчання. Це дозволяє не лише підвищити ефективність засвоєння лексики й граматичних структур, а й забезпечити поступове занурення у автентичний мовний контекст, що робить процес читання більш природним і наближеним до реального використання мови.

Алгоритми штучного інтелекту здатні автоматично регулювати складність текстів, пропонувати лексичні підказки та контекстуальний переклад, що сприяє глибшому розумінню матеріалу. Вони також формують систему повторень, яка допомагає закріплювати нові слова й вирази, а генератори текстів та інструменти автоматичного оцінювання письмових робіт розширюють можливості для розвитку академічної грамотності. Таким чином, читання стає не лише засобом засвоєння інформації, а й інтерактивним процесом, який підтримується технологіями штучного інтелекту.

Впровадження AI у розвиток навичок читання має стратегічне значення для модернізації мовної освіти. Поєднання традиційних методів із цифровими платформами формує нову модель навчання, що відповідає викликам глобалізованого світу. Студенти отримують можливість працювати з автентичними текстами різних жанрів і рівнів складності, розвивати критичне мислення та цифрову компетентність, а також застосовувати інноваційні інструменти у професійній діяльності. У цьому контексті штучний інтелект постає не як допоміжний ресурс, а як потужний фактор трансформації освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна література з проблематики використання штучного інтелекту та цифрових платформ у мовній освіті демонструє різні підходи й акценти. У статті О. Гриценчука [1] розглянуто тенденції застосування ШІ в освітньому процесі в Україні та за кордоном, підкреслено його потенціал для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та підтримки викладачів, а також окреслено етичні й методичні виклики. Практичні аспекти використання сучасних

онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх філологів англійської мови аналізують М. Конєва та О. Колтунова [2], наголошуючи на інтерактивності, доступності та формуванні професійних компетентностей, водночас відзначаючи потребу методичної адаптації цифрових інструментів. Cristiano M. [3] у своєму огляді платформи *LingQ* підкреслює багатство автентичного контенту, що сприяє розвитку навичок читання та розуміння, але вказує на обмеженість у формуванні письмових та усних умінь. Topal I. H. [4] аналізує *Readlang* як багатомовний електронний рідер, ефективний для розширення словникового запасу та розвитку навичок читання, проте з обмеженими інтерактивними можливостями. Scott L. [5] у незалежному огляді також визнає корисність *Readlang* як асистованого рідера, але зазначає недоліки у користувацькому досвіді. Wei L. [6] доводить, що застосування ШІ у викладанні англійської мови позитивно впливає на навчальні досягнення студентів, їхню мотивацію до вивчення другої мови та розвиток навичок саморегульованого навчання. Разом із тим, у науковій літературі недостатньо висвітлено можливості платформ на основі штучного інтелекту для розвитку навичок читання здобувачів освіти, що вивчають іспанську мову.

Мета статті – визначення потенціалу та практичних можливостей використання технологій штучного інтелекту для розвитку навичок читання під час вивчення іспанської, а також аналіз їхнього впливу на якість засвоєння текстового матеріалу та формування мовної компетентності студентів.

Для цього вважаємо за необхідне вирішити наступні **завдання**:

Охарактеризувати сучасні підходи до застосування штучного інтелекту у процесі формування навичок читання.

Дослідити сильні та слабкі сторони цифрових платформ, що інтегрують AI у навчання читання іспанською мовою.

Сформулювати рекомендації щодо оптимального використання інструментів штучного інтелекту для підвищення ефективності та мотивації студентів у процесі читання.

Виклад основного матеріалу. Розвиток умінь читання має вирішальне значення для вивчення здобувачами освіти іноземної мови. Робота з текстами допомагає готуватися до реального спілкування, створює позитивну мотивацію до подальшого опанування мов та сприяє вдосконаленню мовних навичок. Важливим чинником є якість та інформативність матеріалу: саме вони визначають рівень зацікавленості й готовність студентів до активного навчання. Текст виступає не лише як мовний продукт, але й як цілісна система, що відображає тему, контекст, ситуацію, соціальне та професійне тло, а також позицію автора. Він є зразком

функціонування мови у певних умовах і жанрах, тому має особливу дидактичну цінність.

Для ефективного навчання необхідна систематизація різних типів текстів, адже це дозволяє студентам опановувати різні жанри, комунікативні стратегії та техніки мовленнєвої взаємодії. Тексти для читання виконують низку важливих функцій: вони збагачують знання, забезпечують тренування лексико-граматичного матеріалу, розвивають усне мовлення на основі прочитаного та формують уміння розуміти зміст.

Викладач, добираючи матеріали, має враховувати рівень володіння мовою, когнітивні та комунікативні потреби студентів, а також професійну спрямованість навчання. Це дає змогу вирішувати ключові завдання: підвищувати інтерес до іноземної мови, розвивати творчість та уяву, стимулювати мислення через аналіз і узагальнення, активізувати засвоєння граматики та лексики, а також удосконалювати навички усного й писемного мовлення [7].

Запровадження технологій, побудованих штучним інтелектом, відкриває для цього нові горизонти. Гнучкі алгоритми систем ШІ допомагають викладачу оцінити індивідуальні запити здобувачів, пропонуючи автентичні аудіальні й відео ресурси, а також вправи, що відповідають освітнім очікуванням. У процесі аналізу встановлено, що платформи, створені на основі штучного інтелекту, забезпечують численні інструменти для формування навичок читання [1; 2].

З’ясовано, що цифрові платформи забезпечують швидку адаптацію навчальних матеріалів та добір текстів, релевантних тематиці й рівню підготовки студентів. Це особливо важливо для тих, хто опановує іспанську мову у професійному контексті, адже саме ця сфера має обмежений ресурс якісних матеріалів порівняно з загальним мовним навчанням.

Дослідники наголошують, що інтелектуальні системи здатні автоматично регулювати складність текстів, зберігаючи їхню змістову цілісність. Крім того, інтегровані інструменти - лексичні підказки, контекстуальний переклад та граматичні коректори - сприяють глибшому розумінню матеріалу та формуванню академічної грамотності.

Використання генераторів текстів і систем автоматичного оцінювання письмових робіт стимулює розвиток критичного мислення та підвищує якість навчального процесу [8].

Водночас застосування штучного інтелекту у навчальних середовищах дозволяє створювати комплексні вправи, що поєднують читання, роботу з активною лексикою, письмо та аналітичні завдання. Такий підхід формує цілісну модель мовної компетентності та забезпечує ефективне засвоєння іспанської мови студентами різних рівнів.

Щодо іспанської мови, можна стверджувати, що ефективними платформами для розвитку навичок читання у здобувачів освіти є:

LingQ;

Readlang

News in Slow Spanish;

У LingQ розвиток навичок читання відбувається поступово й структуровано. На початковому етапі студентам пропонують мініісторії, побудовані на основі найуживаніших слів та ключових граматичних конструкцій. Ці тексти короткі, але містять повтори, що допомагає закріпити базову лексику та структури. Завдяки цьому формується фундамент для подальшого розширення мовних знань, а студенти отримують відчуття впевненості у власних силах.

Далі платформа поступово ускладнює матеріал: додаються довші тексти, автентичні статті, блоги та подкасти. Кожне нове завдання містить інтегровані словникові підказки, що дозволяє швидко розуміти незнайомі слова без відриву від читання. Крім того, система автоматично створює картки для повторення лексики, що забезпечує ефективне засвоєння нових одиниць у контексті.

На просунутих рівнях студенти працюють із великими текстами - художніми творами, новинами чи спеціалізованими матеріалами. Тут акцент робиться на розвитку критичного мислення та здатності аналізувати зміст. Платформа пропонує інструменти для самостійного імпорту текстів, що дозволяє адаптувати навчання до професійних чи академічних потреб. Таким чином, LingQ вибудовує поетапну траєкторію розвитку читання: від мініісторій з базовою лексикою до складних автентичних матеріалів, що формують цілісну мовну компетентність [9].

До переваг LingQ у розвитку навичок читання можна віднести використання автентичного контенту, створеного та озвученого носіями мови. Це забезпечує ефект цифрового занурення, коли студенти працюють із реальними текстами, що підвищує здатність розуміти живу мову та готує до спілкування у реальних комунікативних ситуаціях. Додатковою сильною стороною є наявність матеріалів для всіх рівнів - від початкового до просунутого, що дозволяє підтримувати інтерес і мотивацію протягом усього навчального процесу. Крім того, система статистики та відстеження прогресу створює ефект гри, де кожне нове слово чи текст сприймається як крок уперед, що стимулює регулярну практику та формує відчуття поступового «підвищення рівня» мовних навичок. Усе це робить LingQ потужним інструментом саме для розвитку читання, адже платформа поєднує автентичність, адаптивність і мотиваційні механізми, які сприяють глибокому та системному засвоєнню текстового матеріалу.

Попри очевидні переваги LingQ у розвитку навичок читання, платформа має й низку недоліків, які можуть впливати на ефективність роботи з текстами. Насамперед варто зазначити, що інтерфейс програми є доволі перевантаженим і не надто дружнім до користувача. У процесі читання це проявляється у складності навігації та візуальній непривабливості словникових підказок і перекладів, що може знижувати мотивацію та ускладнювати тривалу роботу з матеріалом.

Ще однією проблемою є відсутність систематичних пояснень граматики. Хоча LingQ дотримується підходу «занурення» у мову, для розвитку навичок читання це може бути перешкодою: студенти нерідко стикаються з незрозумілими синтаксичними конструкціями, які залишаються без пояснень. У результаті виникає ризик поверхневого сприйняття тексту без глибшого розуміння його структури.

Крім того, обмеженість функції імпорту матеріалів впливає на якість читання. Для роботи з відео чи аудіо потрібні точні транскрипти, а автоматично згенеровані субтитри часто містять помилки. Це знижує автентичність контенту та може спотворювати сприйняття тексту.

Важливо також враховувати, що контент користувачів, який постійно додається до платформи, не завжди проходить ретельну перевірку. Помилки у словниках чи текстах негативно позначаються на процесі читання, адже студенти отримують некоректні приклади використання лексики чи граматичних форм. До того ж, платформа має доволі високу ціну за преміум-доступ, і саме це може стати бар'єром для багатьох студентів. Безкоштовна версія дозволяє працювати лише з обмеженим набором функцій, тоді як повноцінний доступ до автентичних текстів, розширеної статистики та можливості імпорту матеріалів потребує платної підписки [3].

Після аналізу платформи LingQ, яка демонструє багаторівневу траєкторію розвитку навичок читання, доцільно перейти до розгляду **Readlang**. Якщо LingQ орієнтується на створення середовища цифрового занурення з використанням автентичних текстів та складної системи статистики, то Readlang вирізняється іншим підходом. Її концепція базується на мінімалізмі та зручності: платформа пропонує студентам працювати з будь-якими текстами, імпортованими з книг, статей чи веб-сторінок, забезпечуючи миттєвий переклад слів і фраз та автоматичне формування словникових карток.

Ключовою особливістю Readlang є можливість миттєво отримувати переклад незнайомих слів чи виразів у текстах іспанською мовою. Усі перекладені одиниці автоматично зберігаються у словникових картках, що формує ефективну систему повторення та сприяє закріпленню нової лексики у контексті. Крім того, платформа пропонує пояснення значень у

контексті, що допомагає краще зрозуміти семантику тексту й уникати буквального перекладу.

Важливою відмінністю Readlang є її доступність для різних рівнів володіння мовою. Студенти можуть обирати матеріали від найпростіших до складних, поступово переходячи до автентичних текстів без ризику втратити мотивацію. Це підтверджують сучасні огляди, де зазначається, що платформа допомагає долати труднощі з незнайомими словами та розвиває когнітивні процеси, необхідні для розуміння тексту [4].

Ще однією перевагою є мінімалістичний інтерфейс, який не перевантажує користувача зайвими елементами. Завдяки цьому процес читання стає більш комфортним і дозволяє зосередитися саме на тексті. На відміну від LingQ, де інтерфейс часто критикують за складність і перевантаженість, Readlang пропонує простоту та зручність, що є важливим чинником для тривалої роботи з матеріалами [10].

До основних недоліків платформи можна віднести:

- відсутність систематичних пояснень граматики, адже Readlang орієнтована на переклад і повторення лексики, але не пропонує структурованих граматичних пояснень. Це може призвести до поверхневого розуміння текстів, особливо для студентів, які потребують чітких правил для аналізу синтаксису та граматичних конструкцій.

- залежність від імпортованих матеріалів. Ефективність роботи напряму залежить від якості текстів, які додає користувач. Якщо матеріали містять помилки або є надто складними, процес читання стає менш продуктивним.

- технічна нестабільність та слабка підтримка розробників**.** Після придбання Readlang компанією Duolingo у 2017 році розвиток платформи практично зупинився. Користувачі відзначають відсутність оновлень і ризик закриття сервісу, що створює невизначеність для довгострокового використання [4; 5].

Третя платформа, яка сприяє розвитку навичок читання, є News in Slow Spanish, яка пропонує іншу стратегію: використання автентичних новин та культурних текстів, адаптованих за швидкістю та складністю. Такий підхід дозволяє студентам розвивати навички читання у реальному мовному контексті, але водночас знижує когнітивне навантаження завдяки сповільненому темпу подачі матеріалу.

До переваг цієї платформи можна віднести:

- автентичні тексти (новини та культурні матеріали), що підвищують мотивацію та актуальність навчання;

- адатацію швидкості (тексти подаються у сповільненому темпі, що дозволяє краще засвоювати лексику та структури);

- рівневий підхід (матеріали доступні для різних рівнів володіння мовою, що забезпечує поступовий розвиток навичок читання);

- граматичні пояснення та тлумачення ідіом, що допомагає глибше зрозуміти текст і уникати поверхневого сприйняття.

- культурний контекст (тексти охоплюють соціальні та культурні теми, формуючи ширше розуміння мови у реальних ситуаціях).

Водночас платформа має й певні недоліки. По-перше, її використання потребує платної підписки, що може бути бар'єром для студентів, які шукають доступні ресурси. По-друге, акцент робиться переважно на тексті та аудіо, тому здобувачі освіти з відуальним типом сприйняття можуть відчувати нестачу графічної підтримки. По-третє, найбільшу користь ресурс приносить студентам середнього та просунутого рівня, тоді як для початківців він може виявитися надто складним. Нарешті, у порівнянні з LingQ чи Duolingo, News in Slow Spanish має обмежену інтерактивність і менше елементів гейміфікації, що може знижувати мотивацію у довго-строковій перспективі [4; 11].

На основі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що оптимальне використання інструментів штучного інтелекту для розвитку читання полягає у поєднанні автентичних текстів, адаптації складності та інтерактивних елементів. Реальні дослідження показують, що AI-технології підвищують мотивацію студентів і сприяють кращому засвоєнню матеріалу [3; 4; 8]. Отже, під час розвитку навичок читання за допомогою платформ на базі AI доцільно:

- використовувати платформи, які інтегрують новини, статті та культурні матеріали з автоматичними перекладами та словниковими картками. Це дозволяє студентам працювати з реальними текстами, але водночас отримувати підтримку для розуміння незнайомої лексики;

- адаптувати складність текстів та швидкість до рівня групи або індивідуального студента; інструменти штучного інтелекту мають забезпечувати можливість регулювати темп читання (наприклад, сповільнене озвучення новин) та рівень складності текстів. Це допомагає уникати перевантаження студентів і підтримувати їхню мотивацію;

- інтегрувати елементи гейміфікації (тести, картки, інтерактивні вправи), які підтримуються AI, щоб підвищувати зацікавленість студентів і робити процес читання більш динамічним;

- використовувати алгоритми штучного інтелекту для відстеження прогресу та адаптації матеріалів під індивідуальні потреби студентів. Це дозволяє враховувати рівень знань, інтереси та темп навчання кожного.

Висновки. Читання є однією з ключових навичок у процесі вивчення іноземної мови, адже саме через роботу з текстами студенти отримують

доступ до автентичного мовного матеріалу, культурного контексту та різноманітних мовних структур. Використання інструментів штучного інтелекту у цьому процесі відкриває нові можливості для адаптації складності, персоналізації навчання та підтримки мотивації. Водночас застосовувати їх слід обережно: вони мають гармонійно поєднуватися з традиційними методиками викладання, щоб не замінювати живе пояснення викладача та систематичну роботу з граматикою, а доповнювати їх.

Оптимальне використання інструментів штучного інтелекту у процесі читання полягає у поєднанні автентичних матеріалів, адаптації складності та швидкості, інтеграції граматичної підтримки й елементів гейміфікації. Це дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, але й підтримати мотивацію студентів, забезпечуючи гармонійний баланс між сучасними цифровими технологіями та традиційними методами викладання.

Література:

1. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в країні та за кордоном. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2024. Вип. 10. С. 152–161. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012

2. Конєва М., Колтунова О. Практичні аспекти застосування сучасних онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх філологів англійської мови. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2022. № 95. С. 85–91. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2022-95-11

3. Cristiano M. Complete 2024 LingQ Review: Abundant Authentic Content but Lacks Writing and Speaking Skills. 2025. Complete 2024 LingQ Review: Abundant Authentic Content but Lacks Writing and Speaking Skills | FluentU

4. Topal I. H. A review of Readlang: Multilingual e-reader for language learners. Journal of Digital Educational Technology. 2025. № 5(1). ep2504, https://doi.org/10.30935/jdet/15857

5. Scott L. Readlang Review: a Decent Assisted Reader, but Could Be Better. https://www.mezzoguild.com/readlang-review/

6. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in Psychology. 2023. № 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1261955

7. Прус Н. О. Формування іншомовної комунікавтиної компетентності студентів під час читання: теоретичний і практичний аспект. 2020. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 28, том 3. С. 223-227. https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208776

8. Холмогорцева І. С., Матвійчук О. М. Адаптація мовного матеріалу за допомогою штучного інтелекту при викладанні іноземної мови спеціального вжитку. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 80. Т 2. С. 153-156. І https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.31

9. LingQ https://www.lingq.com/ru/learn/es/web/library

10. Readlang. Readlang - Leer, traducir y Supercarga tu vocabulario

11. News in Slow Spanish Official Site: https://www.newsinslowspanish.com

References:

1. 1. Hrytsenchuk, O. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsii ta perspektyvy v kraini ta za kordonom [Use of artificial intelligence in education: trends and prospects in the country and abroad]. Visnyk kafedry UNESCO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia» – Bulletin of the UNESCO Department "Continuing Professional Education of the 21st Century", 10, 152–161. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012 [in Ukrainian].
2. Konieva, M., Koltunova, O. (2022). Praktychni aspekty zastosuvannia suchasnykh onlain-platform u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh filolohiv anhliiskoi movy [Practical aspects of using modern online platforms in the professional training of future English philologists]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages, 95, 85–91. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2022-95-11 [in Ukrainian].
3. Cristiano, M. (2025) Complete 2024 LingQ Review: Abundant Authentic Content but Lacks Writing and Speaking Skills. Complete 2024 LingQ Review: Abundant Authentic Content but Lacks Writing and Speaking Skills | FluentU [in English].
4. Topal, I. H. (2025) A review of Readlang: Multilingual e-reader for language learners. Journal of Digital Educational Technology. (1). ep2504, https://doi.org/10.30935/jdet/15857
5. Scott, L. Readlang Review: a Decent Assisted Reader, but Could Be Better. https://www.mezzoguild.com/readlang-review/ [in English].
6. Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in Psychology, 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1261955 [in English].
7. Prus, N. O. (2020). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pid chas chytannia: teoretychnyi i praktychnyi aspekt [Formation of foreign language communicative competence of students during reading: theoretical and practical aspect]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 28(3), 223–227. https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208776 [in Ukrainian].
8. Kholmohortseva, I. S., & Matviichuk, O. M. (2025). Adaptatsiia movnoho materialu za dopomohoiu shtuchnoho intelektu pry vykladanni inozemnoi movy spetsialnoho vzhytku [Adaptation of language material using artificial intelligence in teaching a foreign language for specific purposes]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 80(2), 153–156. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.31 (doi.org in Bing) [in Ukrainian].
9. Readlang. Readlang - Leer, traducir y Supercarga tu vocabulario
10. LingQ https://www.lingq.com/ru/learn/es/web/library
11. News in Slow Spanish Official Site: https://www.newsinslowspanish.com

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:351.74(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2635-2651

Пшенична Олена Олександрівна доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, викладач кафедри прикордонного контролю, Національна академія Державної прикордонної служби України, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0003-1445-9122.

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПРИКОРДОННИЙ КОНТРОЛЬ»

Анотація. Метою статті було теоретичне обґрунтування принципів побудови навчальних занять з майбутніми офіцерами-прикордонниками у процесі вивчення навчальної дисципліни «Прикордонний контроль».

Актуальність дослідження зумовлена підвищеними вимогами до професійної підготовки офіцерських кадрів у контексті динаміки міграційних процесів, глобалізації та посилення загроз національній безпеці. Авторка зосередилась на адаптації загально-дидактичних принципів до специфіки професійної діяльності офіцерів-прикордонників на державному кордоні у пунктах пропуску, що передбачає не лише передачу теоретичних знань, а й формування практичних умінь, професійних якостей та професійної готовності.

У статті доводиться, що навчальна дисципліна «Прикордонний контроль» має центральне значення у професійній підготовці, оскільки інтегрує знання з різних галузей правових наук, міжнародних стандартів, психології, комунікації та інформаційних технологій. Особливістю навчальної дисципліни є постійна потреба в оновленні змісту через динаміку нормативно-правової бази, впровадження нових технологій ідентифікації та адаптацію до європейських стандартів інтегрованого управління державним кордоном. Ефективність освітнього процесу залежить від реалізації принципів науковості, систематичності, наочності, доступності, свідомості та активності, які в контексті військової професійної освіти набувають специфічного змісту.

Основна увага приділена реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів через активне моделювання професійних ситуацій. Навчальні заняття запропоновано будувати як систему навчально-професійних сценаріїв, що максимально наближені до реальних умов пунктів пропуску:

імітація відповідних процедур, рольові ігри, відтворення типових і нестандартних ситуацій, включаючи конфліктні. Такий підхід дозволяє курсантам не лише засвоювати алгоритми дій, а й розвивати критичне мислення, здатність до швидкого аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень в умовах стресу та дефіциту часу. Ключовими також є принципи професійної спрямованості та інтеграції теорії з практикою, коли теоретичні положення одразу підкріплюються практичними вправами з використанням автентичних матеріалів, зразків документів.

Важливим аспектом, окресленим у статті, є необхідність забезпечення міждисциплінарної узгодженості змісту та індивідуалізації освітнього процесу. Диференційовані завдання, персоналізований зворотний зв'язок та робота в малих групах дозволяють враховувати різний рівень базової підготовки курсантів і темп оволодіння навичками. Особливе значення надається формуванню рефлексивних умінь та здатності до самоаналізу професійної діяльності, що становить основу для безперервного самовдосконалення майбутніх офіцерів під час їхньої професійної кар'єри.

У висновках статті підкреслюється, що запропонована система принципів побудови навчальних занять, орієнтована на максимальне наближення освітнього середовища до реальних умов професійної діяльності, сприяє не лише формуванню професійних знань і навичок, але й розвитку ціннісного ставлення до професії, відповідальності за забезпечення національної безпеки, етичної культури та психологічної стійкості. Реалізація цих принципів забезпечує готовність випускників до ефективної діяльності на державному кордоні з першого дня самостійної роботи.

Ключові слова: прикордонний контроль, принципи навчання, офіцери-прикордонники, професійна підготовка, навчальні заняття, компетентнісний підхід, моделювання ситуацій, міждисциплінарність, індивідуалізація навчання, рефлексія, військова освіта.

Pshenychna Olena doctor of philosophy in educational, pedagogical sciences, lecturer of the department of border control, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, https//orcid.org/0000-0003-1445-9122.

PRINCIPLES OF BUILDING TRAINING SESSIONS WITH FUTURE BORDER OFFICERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «BORDER CONTROL»

Abstract. The purpose of the article is the theoretical substantiation of the principles of building training sessions with future border officers in the process

of studying the academic discipline «Border control». The relevance of the study is due to increased requirements for professional training of officers in the context of the dynamics of migration processes, globalization and increased cross-border threats to national security. The author focuses on the adaptation of general didactic principles to the specifics of control and verification activities at the state border, which involves not only the transfer of theoretical knowledge, but also the formation of practical skills, professional qualities and psychological readiness to work in extreme conditions.

The article proves that the academic discipline «Border control» is of central importance in professional training, as it integrates knowledge of administrative law, migration legislation, international standards, psychology, communication and information technologies. A feature of the discipline is the constant need to update the content through the dynamics of the regulatory framework, the introduction of new identification technologies and adaptation to European border management standards. The effectiveness of education depends on the implementation of the principles of scientificity, systematicity, visibility, accessibility, consciousness and activity, which in the context of military professional education acquire a specific content.

The main attention is paid to the implementation of competence and activity approaches through active modeling of professional situations. Educational classes should be built as a system of educational and professional scenarios that are as close as possible to the real conditions of checkpoints: simulation of control procedures, role-playing games, reproduction of typical and non-standard situations, including conflict situations. This approach allows cadets not only to learn action algorithms, but also to develop critical thinking, the ability to quickly analyze information and make informed decisions in conditions of stress and time pressure. The principles of professional orientation and integration of theory with practice are also key, when each theoretical position is immediately supported by practical exercises using authentic materials, sample documents and video recording of real situations.

An important aspect outlined in the article is the need to ensure interdisciplinary consistency of content and individualization of the educational process within group work. Differentiated tasks, personalized feedback and work in small groups allow you to take into account the different level of basic training of cadets and the pace of skill acquisition. Special importance is attached to the formation of reflective skills and the ability to introspect professional activity, which forms the basis for continuous self-improvement of future officers during their official career.

The conclusions of the article emphasize that the proposed system of principles for building educational classes, focused on the maximum

approximation of the educational environment to real conditions of service, contributes not only to the formation of professional knowledge and skills, but also to the development of a valuable attitude to the profession, responsibility for ensuring national security, ethical culture and psychological stability. The implementation of these principles ensures the readiness of graduates for effective activity at the state border from the first day of independent work.

Keywords: border control, principles of training, border officers, professional training, training classes, competence approach, modeling of situations, interdisciplinarity, individualization of training, reflection, military education..

Постановка проблеми. Сучасні проблеми сфери забезпечення національної безпеки України, пов'язані із війною, динамікою міграційних процесів, глобалізацією та посиленням транскордонних загроз, та обумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки офіцерських кадрів для сектору безпеки і оборони. Особливої актуальності набуває якість зазначеної підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України, адже саме від їхньої компетентності, рішучості та здатності діяти безпосередньо залежить ефективність організації та захисту державного кордону. Центральне місце у формуванні професійного профілю офіцера-прикордонника посідає навчальна дисципліна «Прикордонний контроль», що інтегрує міждисциплінарні знання та практичні навички, необхідні для виконання професійних обов'язків.

Мета статті є теоретичне обґрунтування принципів побудови навчальних занять з майбутніми офіцерами-прикордонниками у процесі вивчення дисципліни «Прикордонний контроль».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. Аналіз наукових джерел із запропонованої проблеми спирається виключно на реальні наукові публікації, переважно з репозитарію Національної академії Державної прикордонної служби України (надалі – НАДПСУ) та інших українських видань. Джерела охоплюють як спеціалізовану методику викладання дисципліни «Прикордонний контроль» (технічні засоби, моделювання ситуацій у пунктах пропуску, продуктивні та інтерактивні підходи), так і загальні педагогічні принципи професійної підготовки курсантів-прикордонників (персоналізація, ситуаційний аналіз, дистанційні технології, інноваційні методи).

Основний внесок у розробку принципів побудови занять становлять праці Ю. Кузя та співавторів [3]. У статтях автором представлено методику навчання курсантів здійсненню прикордонного контролю в пунктах пропуску з частковою експериментальною перевіркою, де акцентується на

моделюванні реальних ситуацій, міждисциплінарних зв'язках та практичній орієнтації занять. Педагогічна технологія продуктивного навчання застосуванню автоматизованих систем та засобів контролю підкреслює принципи активності, інтеграції теорії з практикою та формування професійних навичок через продуктивні завдання. Аналогічно, елементи технології «перевернутого навчання» пропонують поєднання самостійної підготовки поза аудиторією з активним обговоренням та практикою на заняттях. Навчальний посібник «Прикордонний контроль: vademecum» слугує базовим матеріалом для організації занять, містить рекомендації щодо структури, практичних вправ та інтеграції технічних засобів [2].

У праці О. Самойленка та О. Заболотної описано застосування технологій інтерактивного навчання в дистанційній формі для організації практичних занять з дисциплін професійного спрямування [9]. Принципи включають активне залучення курсантів через симуляції, групову взаємодію та цифрові інструменти, що забезпечує збереження професійної орієнтованості навіть за дистанційного формату.

Стаття В. Березюка та О. Заболотної використовує SWOT-аналіз для оцінки загрози порушення державного кордону чоловіками призовного віку [1]. Хоча безпосередньо не про педагогіку, вона висвітлює актуальні загрози, які мають враховуватися при побудові змісту занять з прикордонного контролю для формування компетентностей з протидії сучасним викликам.

Ці джерела демонструють еволюцію принципів побудови занять: від класичних методик моделювання та продуктивного навчання (Ю. Кузь та ін.[4]) до сучасних інновацій – персоналізації, ситуаційного аналізу, «перевернутого» та інтерактивного дистанційного підходів (О. Пшенична, О. Самойленко [5]). Основні принципи – професійна орієнтованість, інтеграція теорії з практикою, активність курсантів, використання технічних засобів та адаптація до реальних загроз – забезпечують ефективну підготовку офіцерів-прикордонників.

Дослідження зосереджені в НАДПСУ, що робить їх найбільш релевантними для української системи підготовки прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Прикордонний контроль» належить до низки ключових у професійній підготовці майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України, оскільки формує фахові компетентності для виконання основних професійних обов'язків. Зазначена навчальна дисципліна інтегрує теоретичні знання з міграційного законодавства та міжнародних вимог перетину кордону з практичними навичками здійснення відповідних процедур. У структурі освітньо-професійних програм, за якими здійснюють підготовку офіцерів-

прикордонників згадана дисципліна забезпечує міждисциплінарні зв'язки з правовими, управлінськими та гуманітарними науками, створюючи цілісне уявлення про специфіку охорони та захисту державного кордону.

Професійна діяльність офіцера-прикордонника охоплює виконання контрольно-перевірочних, організаційно-управлінських та аналітичних функцій у системі охорони державного кордону. До основних функціональних обов'язків належить здійснення перевірки документів осіб та транспортних засобів, що перетинають кордон, виявлення підроблених документів та порушників прикордонного режиму, а також організація роботи підрозділів на пунктах пропуску. Офіцер реалізує повноваження з прийняття рішень щодо дозволу або відмови у перетині кордону, застосовуючи норми національного законодавства та міжнародних угод. Типові завдання включають проведення співбесід з особами для з'ясування мети подорожі та достовірності наданих відомостей, використання технічних засобів контролю для верифікації документів, координацію взаємодії з іншими контролюючими органами на пункті пропуску. Офіцер-прикордонник здійснює первинний аналіз міграційних ризиків, виявляє ознаки можливого використання підроблених документів чи спроб незаконного перетину кордону. Важливим компонентом професійної діяльності є документування результатів контролю, ведення інформаційно-аналітичної роботи та забезпечення дотримання прав людини під час контрольних процедур [6].

Результати навчання з дисципліни «Прикордонний контроль» визначаються компетентнісним підходом та специфікою майбутньої професійної діяльності. Курсанти мають опанувати систему знань про правові засади здійснення прикордонного контролю, структуру та зміст міжнародних стандартів перетину кордону, методологію оцінювання ризиків та технології перевірки документів. Теоретична підготовка передбачає розуміння механізмів міжвідомчої взаємодії, особливостей контролю різних категорій осіб та специфіки застосування технічних засобів.

Практичні уміння охоплюють здатність проводити якісну перевірку документів, виявляти ознаки їх підробки, організовувати процес контролю на робочому місці інспектора прикордонної служби. Курсанти мають набути навичок професійної комунікації під час співбесіди, швидкого аналізу ситуації та прийняття обґрунтованих рішень в умовах обмеженого часу. Формування професійно важливих якостей включає розвиток спостережливості, критичного мислення, стресостійкості та здатності до концентрації уваги протягом тривалого періоду. Особливого значення набувають етична культура, повага до прав людини та готовність діяти відповідно до принципів законності у будь-яких службових ситуаціях [7].

Специфіка підготовки офіцерів-прикордонників вимагає створення умов, наближених до реальної професійної діяльності, що реалізується через використання навчально-тренувальних комплексів, імітацію пунктів пропуску та моделювання типових і нестандартних ситуацій професійної діяльності. Курсанти одночасно засвоюють теоретичний матеріал та відпрацьовують практичні дії в умовах, що максимально відтворюють реальне професійне середовище.

Інтеграція в освітній процес елементів професійної підготовки передбачає дотримання субординації, виконання нормативів з часу проведення контрольних процедур, формування готовності до тривалої концентрації уваги тощо.

Принципи навчання становлять фундаментальні положення, що визначають логіку організації освітнього процесу та регулюють взаємодію викладача і тих, хто навчається, для досягнення визначених педагогічних цілей. У класичній дидактиці принципи розглядаються як система вихідних теоретичних положень, що відображають закономірності процесу навчання та слугують орієнтирами для вибору змісту, методів і форм освітньої діяльності. Ці принципи мають об'єктивний характер, оскільки ґрунтуються на психологічних механізмах засвоєння знань, закономірностях розвитку пізнавальних процесів та особливостях формування практичних умінь [8].

У контексті військово-професійної освіти принципи навчання набувають специфічного змісту, зумовленого особливостями майбутньої службової діяльності випускників. Підготовка офіцерських кадрів для сектору безпеки і оборони передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування готовності діяти в екстремальних умовах, приймати відповідальні рішення в ситуаціях невизначеності та виконувати службові обов'язки з високим рівнем дисципліни. Принципи навчання у військових закладах освіти інтегрують загально-педагогічні закономірності з вимогами професійної підготовки, що виявляється у посиленні ролі практичної спрямованості навчання, наближенні навчальних ситуацій до реальних умов професійної діяльності та формуванні психологічної стійкості курсантів. Реалізація принципів у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників вимагає врахування специфіки професійної діяльності на державному кордоні, де поєднуються правоохоронні функції, необхідність швидкого аналізу інформації та вміння взаємодіяти з представниками різних культур.

Загально-дидактичні принципи у системі підготовки фахівців для сектору безпеки і оборони трансформуються відповідно до вимог професійної діяльності, зберігаючи при цьому свою педагогічну сутність.

Принцип науковості реалізується через вивчення сучасних концепцій управління кордонами, аналіз міжнародного досвіду організації прикор-

донного контролю та опанування методології оцінювання міграційних ризиків на основі актуальних наукових розробок. Систематичність та послідовність у військовій освіті передбачає структурування навчального матеріалу від базових правових норм до складних алгоритмів прийняття рішень, від окремих контрольних операцій до комплексного виконання професійних завдань.

Принцип доступності у підготовці офіцерів силових структур враховує попередній рівень підготовки курсантів та передбачає поступове ускладнення навчальних завдань відповідно до етапу професійного становлення. Наочність набуває особливого значення через необхідність демонстрації технологій перевірки документів, ознак їх підробки та використання технічних засобів контролю, що вимагає створення спеціалізованого навчально-матеріального забезпечення.

Принцип свідомості та активності трансформується у вимогу формування відповідального ставлення до виконання службових обов'язків, розуміння наслідків прийнятих рішень для національної безпеки та усвідомлення власної ролі у системі охорони державного кордону. Міцність засвоєння знань забезпечується через багаторазове відпрацювання практичних дій у різних навчальних ситуаціях, що створює автоматизовані навички виконання контрольних процедур навіть в умовах стресу чи обмеженого часу.

Специфіка навчальної дисципліни «Прикордонний контроль» зумовлює необхідність конкретизації загальних принципів навчання відповідно до особливостей змісту та характеру професійних завдань офіцера-прикордонника. Професійна діяльність на державному кордоні характеризується високою динамікою подій, необхідністю швидкого аналізу значних обсягів інформації та прийняттям рішень, що мають правові наслідки, що вимагає особливих підходів до організації навчального процесу. Адаптація принципів навчання передбачає врахування міжнародно-правового контексту діяльності прикордонної служби, специфіки міжкультурної комунікації під час контрольних процедур та необхідності постійного оновлення знань про нові технології фальсифікації документів.

Зміст дисципліни інтегрує правові, технологічні, психологічні та комунікативні компоненти професійної підготовки, що вимагає реалізації принципу міждисциплінарності у побудові навчальних занять. Курсанти мають одночасно застосовувати знання з права, володіти навичками роботи з технічними засобами верифікації документів, демонструвати психологічну проникливість під час співбесіди та дотримуватися міжнародних стандартів поведінки з особами, які перетинають кордон. Адаптація принципів навчання також враховує необхідність формування здатності

діяти в умовах конфлікту інтересів між забезпеченням безпеки держави та дотриманням прав людини, що потребує розвитку етичної рефлексії та критичного мислення майбутніх офіцерів.

Сучасна парадигма професійної освіти ґрунтується на компетентнісному підході, що визначає результати навчання через здатність випускника ефективно виконувати професійні завдання у реальних умовах діяльності. Принципи навчання у такому контексті спрямовуються на формування інтегрованих компетентностей, що поєднують знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для успішної реалізації діяльності офіцера-прикордонника. Реалізація принципів науковості та систематичності забезпечує когнітивну складову компетентностей, принципи активності та свідомості формують мотиваційно-ціннісний компонент, а принцип зв'язку теорії з практикою створює операційно-діяльнісну основу професійної компетентності.

Діяльнісний підхід конкретизує механізми реалізації принципів навчання через організацію активної діяльності курсантів у формах, що моделюють майбутню професійну діяльність. Навчальні заняття з прикордонного контролю будуються як система навчально-професійних ситуацій, де курсанти виконують дії, аналогічні тим, що здійснюватимуться під час служби на пункті пропуску. Принципи навчання визначають логіку послідовності цих ситуацій, критерії їх відбору та способи організації рефлексії власної діяльності курсантами. Взаємозв'язок принципів з діяльнісним підходом виявляється у створенні умов для суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі, коли вони не просто засвоюють готові алгоритми дій, а формують власні стратегії вирішення професійних завдань на основі аналізу конкретних ситуацій та рефлексії результатів своїх дій.

Професійна спрямованість навчальних занять з прикордонного контролю реалізується через орієнтацію всіх компонентів освітнього процесу на формування готовності курсантів до виконання конкретних функціональних обов'язків у пунктах пропуску через державний кордон. Кожен елемент змісту навчання, від теоретичних положень до практичних вправ, має відповідати реальним завданням професійної діяльності офіцера-прикордонника та сприяти розвитку професійно важливих якостей. Навчальний матеріал структурується навколо типових службових ситуацій, що забезпечує усвідомлення курсантами практичної значущості знань та підвищує мотивацію до якісного опанування дисципліни. Професійна спрямованість передбачає також формування ціннісного ставлення до майбутньої професії, розуміння відповідальності за забезпечення національної безпеки та готовності до постійного професійного розвитку в умовах динамічних змін міграційних процесів та технологій контролю [6].

Ефективність навчання майбутніх офіцерів-прикордонників досягається через органічне поєднання теоретичних знань з формуванням практичних умінь у межах кожного навчального заняття. Теоретичні положення щодо правових засад здійснення прикордонного контролю, методології оцінювання ризиків та технологій перевірки документів одразу ж підкріплюються практичними вправами, що дозволяє курсантам усвідомити прикладне значення засвоюваних знань. Викладач організовує навчальну діяльність таким чином, щоб курсанти не просто запам'ятовували теоретичні концепції, а застосовували їх для аналізу конкретних випадків з практики прикордонного контролю та вироблення обґрунтованих рішень. Інтеграція теорії і практики реалізується через використання автентичних матеріалів контрольної діяльності, зразків документів різних держав, відеофіксації реальних ситуацій на пунктах пропуску, що створює міст між академічним знанням та професійною реальністю.

Моделювання типових та нестандартних службових ситуацій становить основу практичної підготовки курсантів до діяльності в реальних умовах пунктів пропуску через державний кордон. Навчальні заняття включають відтворення контрольних процедур з різними категоріями осіб, імітацію виявлення порушень прикордонного законодавства, моделювання конфліктних ситуацій та відпрацювання алгоритмів професійної поведінки у різних обставинах. Створення навчальних ситуацій ґрунтується на аналізі реальної практики діяльності підрозділів прикордонного контролю, що забезпечує автентичність завдань та їх відповідність актуальним викликам у сфері управління кордонами. Моделювання передбачає варіативність розвитку подій, невизначеність вихідних даних та необхідність прийняття самостійних рішень курсантами, що формує здатність орієнтуватися в динамічних умовах професійної діяльності та адаптувати засвоєні алгоритми дій до конкретних обставин. Викладач вибудовує заняття таким чином, щоб курсанти використовували знання, отримані під час вивчення правових дисциплін, для обґрунтування рішень щодо перетину кордону, застосовували психологічні техніки для проведення якісної співбесіди та використовували навички роботи з інформаційними системами для верифікації даних. Міждисциплінарна узгодженість реалізується через узгодження програм суміжних дисциплін, використання єдиної термінології та створення комплексних завдань, що вимагають інтеграції знань з різних галузей для їх успішного виконання. Такий підхід формує в курсантів системне бачення професійної діяльності та здатність синтезувати знання з різних джерел для вирішення складних службових завдань [8].

Професійні уміння здійснювати прикордонний контроль формуються поступово, від простих операцій до складних комплексних дій, що

відображає закономірності процесу засвоєння практичних навичок. На початковому етапі курсанти опановують окремі елементи контрольних процедур, такі як первинний огляд документа, виявлення базових захисних елементів, проведення запитів до інформаційних систем. Наступний етап передбачає інтеграцію цих елементів у цілісну діяльність з перевірки осіб та транспортних засобів, що вимагає координації різних дій та прийняття проміжних рішень у процесі контролю. Завершальний етап характеризується формуванням здатності до самостійної організації контрольної діяльності, аналізу складних випадків та прийняття відповідальних рішень в умовах невизначеності. Поетапність забезпечується через систему навчальних завдань зростаючої складності, що враховують індивідуальний темп засвоєння матеріалу курсантами та дозволяють кожному досягти необхідного рівня сформованості професійних умінь.

Різний рівень базової підготовки курсантів, особливості їхніх пізнавальних процесів та темп формування практичних навичок зумовлюють необхідність індивідуалізації навчального процесу у межах групових форм організації занять. Викладач забезпечує диференційований підхід через варіювання складності навчальних завдань, надання додаткового часу для відпрацювання дій курсантам, які потребують цього, та пропонування завдань підвищеної складності тим, хто демонструє високий рівень засвоєння матеріалу. Індивідуалізація реалізується також через надання персоналізованого зворотного зв'язку, що враховує конкретні труднощі курсанта у виконанні професійних дій та містить рекомендації щодо їх подолання. Такий підхід дозволяє кожному курсанту рухатися власною траєкторією професійного розвитку, зберігаючи при цьому єдині вимоги до кінцевих результатів навчання.

Формування здатності до аналізу власної професійної діяльності та самостійного виявлення помилок становить важливий компонент підготовки офіцера-прикордонника, оскільки в реальних умовах служби відсутня можливість постійного зовнішнього контролю якості виконання контрольних процедур. Навчальні заняття організовуються таким чином, щоб курсанти після виконання практичних завдань здійснювали самоаналіз власних дій, виявляли допущені помилки та формулювали способи їх запобігання у майбутньому. Викладач створює умови для рефлексивної діяльності через постановку запитань, що спонукають до осмислення логіки власних рішень, організацію взаємооцінювання дій курсантами та обговорення альтернативних варіантів поведінки у змодельованих ситуаціях. Розвиток рефлексивних умінь забезпечує готовність випускників до самостійного професійного вдосконалення та адаптації до нових умов діяльності протягом усієї службової кар'єри.

Початковий етап навчального заняття з прикордонного контролю організовується з урахуванням принципу професійної спрямованості через представлення реальних випадків з практики діяльності підрозділів прикордонної служби, що демонструють значущість теми для майбутньої професійної діяльності курсантів. Викладач використовує автентичні приклади виявлення порушень прикордонного законодавства, аналізує помилки, допущені під час здійснення контрольних процедур, або представляє статистичні дані щодо актуальних міграційних ризиків, що створює усвідомлення необхідності якісного опанування навчального матеріалу. Принцип інтеграції теорії та практики реалізується через постановку проблемного питання, що вимагає застосування раніше засвоєних знань для аналізу конкретної службової ситуації.

Актуалізація опорних знань здійснюється відповідно до принципу міждисциплінарної узгодженості, коли викладач допомагає курсантам пригадати відповідні положення з адміністративного права, міжнародних угод або технічних характеристик засобів контролю, необхідні для розуміння нового матеріалу. Принцип рефлексії втілюється через запитання, що спонукають курсантів до усвідомлення власного рівня готовності до опанування нової теми та виявлення прогалин у попередньо засвоєних знаннях. Індивідуалізація на цьому етапі проявляється у диференційованому підході до формулювання запитань різного рівня складності, що дозволяє залучити до активної участі курсантів з різним рівнем підготовки та підтримати їхню впевненість у власних можливостях [8].

Викладання нового матеріалу з прикордонного контролю організовується відповідно до принципу систематичності та послідовності, коли інформація структурується від загальних правових засад до конкретних технологій їх реалізації, від простих контрольних операцій до складних алгоритмів прийняття рішень. Принцип науковості забезпечується через використання актуальних нормативно-правових документів, міжнародних стандартів управління кордонами та результатів наукових досліджень у сфері міграційної безпеки. Викладач демонструє взаємозв'язки між теоретичними положеннями та їх практичним застосуванням, що відповідає принципу інтеграції теорії та практики.

Принцип наочності реалізується через демонстрацію зразків документів різних держав, технічних засобів верифікації, ознак підробки проїзних документів та відеоматеріалів з реальних ситуацій на пунктах пропуску. Використання сучасних мультимедійних технологій дозволяє візуалізувати абстрактні поняття, такі як профілювання ризиків або алгоритми аналізу інформації, що полегшує їх усвідомлення курсантами. Принцип активності втілюється через організацію діалогу, коли викладач

ставить запитання для перевірки розуміння матеріалу, пропонує курсантам проаналізувати конкретні приклади або висловити припущення щодо можливих варіантів розвитку службової ситуації. Професійна спрямованість забезпечується через постійне акцентування уваги на практичному застосуванні знань під час виконання контрольних процедур та демонстрацію наслідків неналежного виконання службових обов'язків для національної безпеки.

Практична частина заняття вибудовується відповідно до принципу поетапного формування умінь, коли курсанти спочатку спостерігають за демонстрацією викладачем правильного виконання контрольних дій, потім відпрацьовують окремі елементи під керівництвом викладача і нарешті виконують комплексні завдання самостійно. Принцип моделювання службових ситуацій реалізується через створення навчальних сценаріїв, що максимально наближені до реальних умов пунктів пропуску, з використанням рольових ігор, імітації різних категорій осіб та моделювання нестандартних обставин. Курсанти відпрацьовують техніку проведення співбесіди, перевірку автентичності документів, використання технічних засобів контролю та прийняття обґрунтованих рішень щодо дозволу або відмови у перетині кордону.

Принцип індивідуалізації втілюється через організацію роботи у малих групах або парах, що дозволяє викладачу надавати персоналізовані рекомендації кожному курсанту, коригувати помилки у техніці виконання дій та варіювати складність завдань відповідно до індивідуального прогресу. Диференціація проявляється у наданні курсантам, які швидше опановують базові навички, додаткових завдань підвищеної складності, що включають елементи нестандартних ситуацій або необхідність координації декількох напрямків контрольної діяльності одночасно. Принцип інтеграції теорії та практики забезпечується через вимогу обґрунтовувати кожну дію посиланням на відповідні нормативно-правові документи та пояснювати логіку прийняття рішень. Моделювання різноманітних службових ситуацій сприяє формуванню гнучкості професійного мислення та здатності адаптувати засвоєні алгоритми до конкретних обставин.

Завершальний етап навчального заняття організовується з урахуванням принципу рефлексії, коли курсанти здійснюють самоаналіз виконаних завдань, виявляють власні помилки та формулюють способи вдосконалення техніки виконання контрольних процедур. Викладач застосовує різні форми контролю, що відповідають принципу об'єктивності оцінювання: спостереження за виконанням практичних дій з використанням стандартизованих критеріїв, аналіз обґрунтованості прийнятих рішень та перевірку розуміння теоретичних положень через усне опитування.

Принцип професійної спрямованості реалізується через використання критеріїв оцінювання, що відображають реальні вимоги до якості виконання службових обов'язків на пунктах пропуску.

Індивідуалізація оцінювання проявляється у наданні розгорнутого зворотного зв'язку кожному курсанту, що містить конкретні рекомендації щодо напрямків подальшого вдосконалення професійних умінь з урахуванням виявлених індивідуальних труднощів. Викладач використовує формувальне оцінювання, спрямоване не стільки на фіксацію результату, скільки на підтримку процесу професійного розвитку курсантів. Принцип систематичності контролю забезпечується через поєднання поточного оцінювання виконання окремих елементів завдань та підсумкової оцінки комплексної контрольної діяльності. Застосування взаємооцінювання відповідає принципу рефлексії та розвиває у курсантів здатність до критичного аналізу професійних дій, що є важливим для формування готовності до самостійного професійного вдосконалення після завершення навчання у закладі освіти.

Таким чином, у представленій статті було запропоновано дотримання загальнодидактичних принципів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Прикордонний контроль» майбутніми офіцерами-прикордонниками за умов реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів.

Висновки. Отже, проведений аналіз принципів побудови навчальних занять з дисципліни «Прикордонний контроль» для майбутніх офіцерів-прикордонників дозволяє сформулювати низку ключових положень: по-перше, ефективність професійної підготовки в даній галузі безпосередньо залежить від послідовної адаптації загальнодидактичних принципів до специфіки контрольно-перевірочної діяльності на державному кордоні. Принципи науковості, систематичності, наочності, зв’язку теорії з практикою та інші набувають конкретного змісту через орієнтацію на актуальні виклики: динаміку законодавства, технології фальсифікації документів, міжкультурну комунікацію та необхідність дотримання прав людини. Це вимагає від викладача постійного оновлення змісту навчання та використання автентичних матеріалів; по-друге, ядром організації навчального процесу має стати компетентнісний та діяльнісний підходи, реалізовані через активне моделювання професійних ситуацій. Створення навчально-тренувальних комплексів, імітація пунктів пропуску та відтворення типових і нестандартних сценаріїв дозволяють курсантам не лише засвоювати алгоритми дій, а й формувати критичне мислення, здатність до швидкого аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень в умовах стресу та обмеженого часу. Поетапність формування умінь – від окремих операцій до комплексної організації контрольної діяльності –

забезпечує міцність засвоєння навичок та їх автоматизацію; по-третє, необхідним компонентом є забезпечення міждисциплінарної узгодженості, оскільки прикордонний контроль інтегрує знання з права, психології, технологій та управління. Це вимагає узгодження програм суміжних дисциплін та розробки комплексних завдань, що сприяють формуванню системного мислення. Окрім того, індивідуалізація навчання в межах групової роботи, заснована на диференційованих завданнях та персоналізованому зворотному зв'язку, дозволяє враховувати різний рівень підготовки курсантів та забезпечувати досягнення кожною особою необхідного стандарту компетентності.

Таким чином, формування рефлексивних умінь та здатності до самоаналізу виступає критично важливим для майбутньої самостійної службової діяльності. Організація рефлексії після виконання практичних завдань, взаємооцінювання та обговорення альтернативних рішень створює основу для безперервного професійного самовдосконалення випускника. Запропоновані принципи побудови занять, орієнтовані на максимальне наближення навчального середовища до реальних умов служби, сприяють не лише формуванню професійних знань і навичок, але й розвитку ціннісного ставлення до професії, відповідальності за забезпечення національної безпеки та психологічної готовності до ефективної діяльності на державному кордоні.

Література:

1. Березюк В., Заболотна О. Використання SWOT-аналізу щодо оцінки загрози порушення державного кордону чоловіками – громадянами України призовного віку. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2023. №3 (92). С. 4–16. URL: https://periodica.nadpsu.edu. ua/index.php/military_tech/article/view/1471/1402.

2. Кузь Ю. Методика навчання курсантів прикордонного контролю у пунктах пропуску та її часткова експериментальна перевірка. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2018. – № 3(14). – С. 277–285. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpnadpcpn_2018_3_25.pdf.

3. Кузь Ю. М., Сичевський Ю. О. Педагогічна технологія продуктивного навчання курсантів застосуванню автоматизованих систем та засобів прикордонного контролю // Інноваційна педагогіка. – 2024. – Вип. 78, ч. 2. – С. 39–43. – Режим доступу: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/4789/1/%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%8C,%20%D0%A1%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf.

4. Кузь Ю. М. та ін. Застосування елементів технології «перевернутого навчання» у процесі вивчення навчальної дисципліни «Прикордонний контроль». Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2024. – № 2. – Режим доступу: http://irbis- nbuv.gov.ua/cgi- bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&

I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE _DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF%2Fznpnadpcpn_2024_2_7.pdf&P21DBN=UJRN.

5. Прикордонний контроль: vademecum: навч. посіб. / В. М. Серватюк, О. В. Сойко, Ю. О. Сичевський та ін. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2017. – 473 с. – Режим доступу: https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/1943/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%20%D0%92%D0%90%D0%94%D0%95%D0%9C%D0%95%D0%9A%D0%A3%D0%9C_2.pdf

6. Пшенична О. О. Персоналізоване навчання у викладанні навчальних дисциплін кафедри прикордонного контролю майбутнім офіцерам-прикордонникам [Текст]. Наука і техніка сьогодні. – 2025. – № 4(45). – С. 839-841. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-4(45)

7. Пшенична О. О. Ситуаційний аналіз як ефективний метод викладання дисциплін прикордонного спрямування для майбутніх офіцерів-прикордонників. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)»: журнал. 2025. № 11(52) 2025. С. 1343-1354.https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52).

8. Пшенична О. О. Сучасні методики викладання навчальних дисциплін на кафедрі прикордонного контролю: інновації та практичний досвід [Текст]. Вісник науки та освіти. – 2025. – № 4(34). – С. 1583-1591. DOI: https:// doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)

9. Самойленко О., Заболотна О. Застосування технологій інтерактивного навчання за дистанційною формою під час організації практичних занять з майбутніми офіцерами-прикордонниками з дисциплін професійного спрямування. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України: Серія “Педагогічні науки”. 2021.№ 2(25). URL: https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/ view/790/756.

References:

1. Bereziuk, V., & Zabolotna, O. (2023). Vykorystannia SWOT-analizu shchodo otsinky zahrozy porushennia derzhavnoho kordonu cholovikamy – hromadianamy Ukrainy pryzovnoho viku [The use of SWOT analysis to assess the threat of violation of the state border by men – citizens of Ukraine of conscription age]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: viiskovi ta tekhnichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: military and technical sciences, 3*(92), 4–16. https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/military_tech/article/view/1471/1402 [in Ukrainian].

2. Kuz, Yu. (2018). Metodyka navchannia kursantiv prykordonnoho kontroliu u punktakh propusku ta yii chastkova eksperymentalna perevirka [Methodology of teaching cadets border control at checkpoints and its partial experimental verification]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 3*(14), 277–285. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpnadpcpn_2018_3_25.pdf [in Ukrainian].

3. Kuz, Yu.M., & Sychevskyi, Yu.O. (2024). Pedahohichna tekhnolohiia produktyvnoho navchannia kursantiv zastosuvanniu avtomatyzovanykh system ta zasobiv prykordonnoho

kontroliu [Pedagogical technology of productive teaching of cadets to use automated systems and means of border control]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 78*(2), 39–43. https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/4789/1/%D0%9A%D1%83%D0%B7%D1%8C,%20%D0%A1%D0%B8%D1%87%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf [in Ukrainian].

4. Kuz, Yu.M., et al. (2024). Zastosuvannia elementiv tekhnolohii «perevernutoho navchannia» u protsesi vyvchennia navchalnoi dystsypliny «Prykordonnyi kontrol» [Application of elements of "flipped learning" technology in the process of studying the educational discipline "Border Control"]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 2*. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF%2Fznpnadpcpn_2024_2_7.pdf&P21DBN=UJRN [in Ukr].

5. Servatiuk, V.M., Soiko, O.V., Sychevskyi, Yu.O., et al. (2017). *Prykordonnyi kontrol : vademecum : navch. posib.* [Border control: vademecum: textbook]. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU. https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/1943/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%20%D0%92%D0%90%D0%94%D0%95%D0%9C%D0%95%D0%9A%D0%A3%D0%9C_2.pdf [in Ukrainian].

6. Pshenychna, O.O. (2025). Personalizovane navchannia u vykladanni navchalnykh dystsyplin kafedry prykordonnoho kontroliu maibutnim ofitseram-prykordonnykam [Personalized learning in teaching academic disciplines of the border control department to future border guard officers]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today, 4*(45), 839-841. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-4(45) [in Ukrainian].

7. Pshenychna, O.O. (2025). Situatsiinyi analiz yak efektyvnyi metod vykladannia dystsyplin prykordonnoho spriamuvannia dlia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Situational analysis as an effective method of teaching border-oriented disciplines to future border guard officers]. *«Nauka i tekhnika sohodni» (Seriia «Pedahohika», Seriia «Pravo», Seriia «Ekonomika», Seriia «Fizyko-matematychni nauky», Seriia «Tekhnika»): zhurnal – "Science and Technology Today" (Series "Pedagogy", Series "Law", Series "Economics", Series "Physical and Mathematical Sciences", Series "Technology"): journal, 11*(52), 1343-1354. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52) [in Ukrainian].

8. Pshenychna, O.O. (2025). Suchasni metodyky vykladannia navchalnykh dystsyplin na kafedri prykordonnoho kontroliu: innovatsii ta praktychnyi dosvid [Modern methods of teaching academic disciplines at the border control department: innovations and practical experience]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 4*(34), 1583-1591. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34) [in Ukrainian].

9. Samoilenko, O., & Zabolotna, O. (2021). Zastosuvannia tekhnolohii interaktyvnoho navchannia za dystantsiinoiu formoiu pid chas orhanizatsii praktychnykh zaniat z maibutnimy ofitseramy-prykordonnykamy z dystsyplin profesiinoho spriamuvannia [Application of interactive learning technologies in distance learning during the organization of practical classes with future border guard officers in professionally oriented disciplines]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: Seriia “Pedahohichni nauky” – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine: Series "Pedagogical Sciences", 2*(25). https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/790/756 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 364:378.147:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2652-2669

Романова Інна Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5318-8970

Єсіна Наталія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-9546-418X

Шеплякова Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1098-3480

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Анотація. Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у соціальній роботі. Теоретично узагальнено цифрові трансформації в сучасній соціальній практиці. Уточнено сутність поняття «цифрові ресурси соціальної роботи». Проаналізовано характер впливу цифрових ресурсів соціальної роботи на ефективність професійної діяльності соціальних працівників.

Узагальнено вітчизняний та закордонний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. Визначено ключові аспекти такої підготовки: загальна цифрова грамотність; електронне навчання; спеціалізований інструментарій; норми поведінки та безпеки; інтеграція теорії та практики в реальних умовах.

Основну увагу сфокусовано на аналізі змісту, методів і форм підготовки здобувачів до використання цифрових ресурсів у соціальній роботі.

Визначено, що в контексті випереджувальної освіти важливо постійно адаптувати навчальні програми до актуальних трендів диджиталізації, стимулюючи інноваційну активність майбутніх фахівців.

Обґрунтовано пропозиції щодо удосконалення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. Основний спектр цифрових інструментів, якими повинні оволодіти майбутні соціальні працівники, включає: інформаційні системи управління кейсами; програми для віддаленої комунікації (Zoom, Teams, Meet); CRM-системи; інструменти аналізу даних (Excel, SPSS); платформи управління документацією (Google Drive, Dropbox); засоби візуалізації (інфографіка, презентації, QR-коди); редактори блогів та персональні вебсайти (як інструменти онлайн-присутності, взаємодії з клієнтами та поширення методичних матеріалів).

Ключові слова: соціальний працівник, цифрові ресурси, соціальна робота, професійна підготовка фахівця соціальної галузі, навчально-методичне забезпечення.

Romanova Inna Anatoliivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy; H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5318-8970

Yesina Natalia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy; H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-9546-418X

Shepliakova Iryna Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy; H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-1098-3480

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS TO USE DIGITAL RESOURCES IN SOCIAL WORK

Abstract. The article is devoted to the problem of training future social workers to use digital resources in social work. Digital transformations in modern social practice are theoretically generalised. The essence of the concept of ‘digital resources of social work’ is clarified. The nature of the impact of digital resources of social work on the effectiveness of the professional activities of social workers is analysed. Domestic and foreign experience in training future social workers to use digital resources in their professional activities is summarised. The key aspects of such training are identified: general digital literacy; e-learning;

specialised tools; rules of conduct and safety; integration of theory and practice in real-life conditions. The main focus is on analysing the content, methods, and forms of training applicants to use digital resources in social work. It has been determined that in the context of advanced education, it is important to constantly adapt training programmes to current trends in digitalisation, stimulating the innovative activity of future specialists.

Proposals for improving the educational and methodological support of the process of training future specialists in the social sector to use digital resources in their professional activities are substantiated. The main range of digital tools that future social workers need to master includes: case management information systems; remote communication programmes (Zoom, Teams, Meet); CRM systems; data analysis tools (Excel, SPSS); document management platforms (Google Drive, Dropbox); visualisation tools (infographics, presentations, QR codes); blog editors and personal websites (as tools for online presence, client interaction and dissemination of methodological materials).

Keywords: social worker, digital resources, social work, professional training of social workers, teaching and methodological support.

Постановка проблеми. Актуалізованою в сьогоденні є потреба забезпечення соціальними службами максимальної доступності соціальної допомоги та підтримки для населення. При цьому сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, суттєво вплинувши на всі аспекти соціальної роботи, серед іншого уможливив дистанційне надання соціальних послуг. Профільні державні органи та служби (Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України, Міністерство у справах ветеранів України, Пенсійний фонд України та ін.) впроваджують та розширюють практику цифровізації соціальних послуг (зокрема, працює Соціальний веб-портал електронних послуг; електронний кабінет особи з інвалідністю; платформа про державну програму протезування; вебпортал електронних послуг Пенсійного фонду тощо). При цьому соціальні інституції різних рівнів та форм власності підтримують активний зв'язок з населенням через соціальні мережі, інтернет сторінки. Соціальні працівники створюють продукти соціальної реклами, заповнюють електронні реєстри, готують цифрові звіти, графіки презентації, проводять вебінари, онлайн тренінги тощо. А, отже, за таких умов цифрова компетентність стає невід'ємним складником професійної культури соціальних працівників. І, відповідно, для ефективної професійної взаємодії в умовах цифровізації процесу надання соціальних послуг соціальні працівники мають оволодіти навичками використання цифрових інструментів, що дозволяють оптимізувати роботу, сприяють покращенню комунікації з клієнтами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз джерельної бази засвідчив, що правові основи для використання цифрових ресурсів у соціальній галузі створено низкою нормативних актів, ключовими з яких є: Закони України «Про соціальні послуги»; «Про захист персональних даних»; «Про особливості надання публічних (електронних публічних) послуг»; «Про Єдину інформаційну систему соціальної сфери»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про Єдину інформаційну систему соціальної сфери» та інші. При цьому констатовано, що серед провідних векторів подальшого розвитку соціальної сфери є спрямованість на мінімізацію паперового документообігу (а, зрештою, і повну відмову від його використання), запровадження принципу проактивності (автоматичне призначення послуг) та забезпечення принципу «гроші ходять за людиною» через цифрові інструменти. Саме тому вкрай актуальним є забезпечити оволодіння майбутніми соціальними працівниками в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти високим рівнем цифрової компетентності, зокрема щодо використання цифрових інструментів у соціальній роботі.

Аналіз наукової літератури свідчить, що останнім часом проблема цифрової компетентності (грамотності) соціальних працівників є предметом пильної уваги вітчизняних учених у галузі теорії та практики соціальної роботи. Так, А. Каркач і Т. Семігіна [7] досліджували цифрові компетентності соціальних працівників як передумову готовності до навчання літніх людей; О. Власій, О. Дудка, Н. Іваночко [13] розробляли формування цифрової компетентності соціального педагога як шлях до його професійного розвитку; О. Кравченко, Н. Салата, А. Гедзик [18], В. Поліщук [20] аналізували досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності; А. Колосок, Т. Мартинюк, О. Мельник [15], Н. Коляда, О. Кравченко [16] досліджували проблему диджиталізації процесу надання соціальних послуг; вплив цифрової трансформації суспільства на професійну діяльність фахівців соціальної роботи розкривали В. Логвиненко, В. Грицанюк [19], Т. Семігіна [22].

Також констатовано, що в науковій спільноті існують різні підходи до трактування поняття «цифрові ресурси». Так, у вітчизняному правовому полі зафіксоване поняття «електронні інформаційні ресурси», які охоплюють дані в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, банках даних, реєстрах, тощо) [14], тобто це інформація, що збережена у цифровій формі. В освітній галузі під цифровими ресурсами здебільшого розуміють матеріали, створені в цифровому вигляді, які відтворюються за допомогою технічних засобів (наприклад, цифрові освітні курси). Своєю чергою,

ЮНЕСКО визначає цифрові ресурси як «мережі інструментів та програм, що з'єднують людей і допомагають вирішувати персональні та глобальні виклики» [12]. А IGI Global трактує цифрові ресурси як «інформаційні джерела в електронному форматі (е-книги, бази даних, вебсайти), доступні через комп'ютери або мобільні пристрої» [11].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що поняття «цифрові ресурси» розглядають у контексті цифрової компетентності, цифрової грамотності. Зокрема, за визначенням ООН, «цифрова грамотність – це здатність безпечно і належним чином управляти, розуміти, інтегрувати, обмінюватися, оцінювати, створювати інформацію й отримувати доступ до неї за допомогою цифрових пристроїв і мережевих технологій для участі в економічному і соціальному житті» [6]. Також з'ясовано, що в Україні розроблено оновлену версію Рамки цифрової компетентності громадян України – DigComp 2.2, відповідно до якої вона не обмежується лише технічними навичками, а охоплює п'ять ключових сфер: «1) інформаційна грамотність (пошук, фільтрація, перевірка та управління цифровими даними); 2) комунікація та співпраця (взаємодія через цифрові пристрої); 3) створення цифрового контенту (розробка та редагування матеріалів (текстів, зображень, відео), розуміння авторських прав та ліцензій); 4) безпека (захист персональних даних, пристроїв, а також турбота про фізичне та ментальне здоров'я в цифровому середовищі); 5) вирішення проблем (здатність творчо використовувати технології для вирішення професійних завдань)» [21].

Крім того, у ході аналізу встановлено, що, відповідно до концептуальних підходів, розроблених Міжнародною федерацією соціальних працівників (IFSW), «цифрова соціальна робота включає в себе використання цифрових засобів для надання послуг (e-social work), онлайн-консультування, а також етичне використання великих баз даних (Big Data) для прогнозування соціальних ризиків та адвокації прав людини у цифровому світі» [18, С. 72].

Також з'ясовано, що в контексті соціальної роботи поруч з поняттям «цифрові ресурси» широко вживаним є термін «диджиталізація». Так, у наукових студіях А. Колосок, Т. Мартинюк, О. Мельник, диджиталізація соціальних послуг визначається, як «процес застосування цифрових технологій у сфері соціального обслуговування населення, що включає використання електронних систем, програмного забезпечення та інтернет-ресурсів для покращення надання соціальних послуг та спрощення взаємодії між соціальними службами та користувачами» [15, С.140]. У статті Н. Коляди та О. Кравченко диджиталізація розглядається, як «процес інтеграції цифрових технологій у соціальну сферу для підвищення

доступності послуг» і підкреслюється, що в контексті соціальної сфери цей процес фактично полягає у «перетворенні інформації у цифровий формат, упровадженні інноваційних технологій у систему соціального захисту та соціального обслуговування населення, що передбачає створення єдиного інформаційного простору (електронні кабінети, реєстри, автоматизовані системи)» [16, С. 24]. У науковій публікації Т. Семігіної диджиталізація пов'язується з побудовою електронного урядування в соціальній сфері та наголошується, що аналізований процес – це «не лише автоматизація виплат, а впровадження Єдиної інформаційної системи соціальної сфери (ЄІССС), яка дозволяє інтегрувати дані різних відомств для надання проактивної допомоги клієнту на основі електронного кейс-менеджменту» [22, С. 48]. На думку В. Поліщук, цифровізація соціальної роботи (Digital Social Work) (визначена авторкою як «використання цифрових інструментів (соціальних платформ, мобільних додатків, штучного інтелекту) для проведення оцінки потреб, планування втручання та дистанційного супроводу клієнтів, що забезпечує безбар'єрність та оперативність соціального захисту» [20, С. 115]) змінює саму структуру взаємодії між клієнтом та працівником.

У ході проведеного аналізу досвіду підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових інструментів у соціальній роботі установлено, що освітні компоненти, спрямовані на формування в здобувачів вищої освіти (як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівнів) цифрової компетентності (і, зокрема, навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій) включено в освітні програми, у межах реалізації яких здійснюється така підготовка. Водночас констатовано, що залишається дискусійним питання щодо змісту й напрямів аналізованої підготовки. Окрім того, на наш погляд, недостатнім є її навчально-методичне забезпечення.

Мета статті – проаналізувати досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у соціальній роботі задля формулювання пропозицій щодо покращення навчально-методичного забезпечення такої підготовки.

Виклад основного матеріалу. На основі узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел з'ясовано, що в сучасних наукових дискурсах дефініція «цифрові ресурси» не має уніфікованого тлумачення і найчастіше розглядається крізь призму цифрової грамотності та компетентності фахівця. Установлено, що це поняття нерозривно пов'язане з диджиталізацією, яку в контексті соціальної роботи варто трактувати як системний комплексний процес, що об'єднує три площини: технічну (впровадження електронного документообігу та сервісів на кшталт «Дії» чи

ПФУ), фахову (опанування навичок роботи з реєстрами та КЕП) та деонтологічну (забезпечення кібербезпеки та конфіденційності даних отримувачів послуг). Відповідно, цифрові ресурси в соціальній роботі розуміємо, як інтегровану систему програмних засобів, онлайн-платформ та масивів даних, що дозволяють автоматизувати ведення кейсів, здійснювати дистанційну комунікацію з клієнтами та підвищувати загальну ефективність надання підтримки.

Потужний імпульс для поширення практики використання цифрових ресурсів у соціальній роботі дала криза COVID-19, що започаткувала трансформаційний період тривалістю понад шість років, протягом якого цифрові інструменти стали невід'ємною частиною щоденної практики.

Завдяки стратегічним ініціативам Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності України щодо цифровізації галузі відбулася докорінна зміна професійної парадигми: соціальний працівник перестав бути лише «технічним виконавцем» чи «збирачем довідок». Адже якщо раніше соціальний працівник витрачав до 70% часу на механічну роботу (заповнення паперових карток, формування черг, запити до архівів), то сьогодні цю «рутину соціальної роботи» виконують автоматизовані системи (оскільки завдяки інтеграції реєстрів у ЄІССС необхідні дані «підтягуються» автоматично). А це змінює напрям діяльності соціального працівника, котрий стає консультантом, який, за таких умов, допомагає клієнту, наприклад, розібратися у функціоналі порталу Дія, навчитися користуватися кабінетом ПФУ тощо. Водночас (завдяки саме цифровізації) вивільняється час для безпосереднього спілкування фахівця з клієнтом задля вирішення глибинних психосоціальних проблем. Також цифровізація дозволяє виявляти потреби клієнта ще до того, як він звернеться по допомогу. Адже соціальний працівник отримує сповіщення від системи (наприклад, про досягнення особою пенсійного віку або народження дитини у вразливій сім'ї) і, замість пасивного очікування звернення, виступає ініціатором допомоги, пропонуючи послуги на випередження. Отже, сьогодні його роль фактично трансформувалася у функцію цифрового модератора, стратегічного кейс-менеджера, провідника клієнта в екосистемі електронних сервісів та передбачає безпосередній соціальний супровід із фаховим керуванням цифровими інструментами допомоги.

Відповідно, цифрова компетентність є професійно необхідною, оскільки сприяє кращому розумінню соціальним працівником потреб клієнтів, оперативному отриманню інформації та реагуванню на зміни у їхньому стані. А також – професійному розвитку самих соціальних працівників, оскільки уможливлює швидке опанування ними новими інструментами та методами роботи, і, зрештою, покращення якості послуг, що надаються.

Окрім того, використання цифрових технологій дозволяє суттєво знизити адміністративне навантаження та зосередитися на безпосередній роботі з клієнтами.

У дослідженні А. Каркач і Т. Семігіної [7] оцінка рівня цифрової грамотності соціальних працівників проводилась за такими її складниками, як: інформаційна грамотність, комп'ютерна грамотність, комунікативна та медіа-грамотність, технологічна грамотність. При цьому інформаційна грамотність, на думку вчених, дозволяє соціальним працівникам ефективно шукати, оцінювати, використовувати і створювати інформацію для досягнення своїх особистих, соціальних, професійних та освітніх цілей. Комп'ютерна грамотність забезпечує спілкування у цифрових середовищах, обмін ресурсами за допомогою онлайн інструментів, уміння співпрацювати за допомогою цифрових інструментів, взаємодіяти в онлайн спільнотах та мережах. Комунікативний компонент цифрової грамотності припускає знання можливостей спілкування у цифрових середовищах, розуміння специфіки понять «ідентичність», «довіра», «обмін», «вплив» у цифровому просторі. Медіа-грамотність виявляється у здатності фахівця використовувати цифрові медіа й ІКТ, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту, а також уміти ефективно комунікувати у різноманітних контекстах. Технологічну грамотність трактують, як розуміння технологічних трендів, готовність працювати з новими і сучасними технологіями – додатками, ґаджетами, розуміння користі технологічних інновацій як для розвитку суспільства, так і себе особисто [7]. Слід зазначити, що сьогодні від соціальних працівників вимагається не лише володіння цифровими інструментами, а й уміння створювати інформаційні продукти.

За таких умов «освітній процес для майбутніх фахівців має передбачати перспективно-випереджувальне навчання» [22, С. 56] у визначеному напрямі і, зокрема, вимагає від закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців соціальної галузі, включати освітні компоненти, що забезпечуватимуть, серед іншого, і готовність здобувачів до використання цифрових ресурсів у соціальній роботі.

Задля обґрунтування пропозицій щодо покращення навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у соціальній роботі, нами було проаналізовано вітчизняний та закордонний досвід такої підготовки. У ході проведеного аналізу встановлено, що відповідно до «Стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти» [24] серед загальних компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі, є «ЗК 8. Навички

використання інформаційних і комунікаційних технологій» [24]. Також серед програмних результатів навчання є «ПРН 7. Використовувати спеціалізоване програмне забезпечення у ході розв'язання професійних завдань» [24]. Крім того, у переліку програмних результатів навчання, визначених у «Стандарті вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» [23], визначено «ПРН 7. Застосовувати загальне та спеціалізоване програмне забезпечення для вирішення професійних задач та здійснення наукових досліджень» [23]. На виконання вимог цих стандартів, як зазначалося, відповідні освітні компоненти, спрямовані на формування в здобувачів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників цифрової компетентності (зокрема, у контексті формування навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій), включено в переважну більшість освітніх програм підготовки таких фахівців. Так, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини в освітню програму підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота включено освітній компонент «Цифровізація системи соціального захисту», метою якого визначено «сформувати в здобувачів освіти поняття про сучасні процеси розвитку інформаційного суспільства та соціально-економічні, психологічні, інформаційні проблеми, що з ним пов'язані; закономірності і проблеми становлення інформаційного суспільства, формування інформаційного середовища; розвиток соціальних комунікацій, інформаційно-обмінних процесів у суспільстві та активне сприяння розвитку; можливості застосування в галузі соціальних наук; моделювання соціальних явищ і процесів» [16]. У зазначений освітній компонент включено два модулі: «Теоретичні аспекти цифровізації системи соціального захисту» [16] та «Особливості планування та реалізації інформаційної кампанії» [16].

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди в освітню програму підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота введено освітній компонент «Засоби цифрової підготовки», який складається з двох змістових модулів: «Фахова інформація у цифровому суспільстві» і «Інформаційні технології в професійній діяльності». Серед основних завдань освітнього компоненту, зокрема визначено: формування у студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти програмних загальних та спеціальних компетентностей інформаційного та цифрового спрямування; усвідомлення сутності основних понять і теорій інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій щодо подальшого їх використанням у фаховій діяльності; формування здатності усвідомлювати

інформаційну дійсність, зокрема, цифрову; формування здатності приймати ефективні професійні рішення із ефективним використання засобів ІКТ; формування вмінь і навичок організації самонавчання та створення персонального цифрового середовища; готовність вільно, відповідально й безпечно використовувати інформаційні технології та цифрові пристрої, а також критично оцінювати інформацію та її вплив на людину і суспільство, переваги та ризики використання ІТ для себе, суспільства й довкілля. Окрім цього, під час виробничої практики на підприємствах, перший модуль якої здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти проходять на 3 курсі на базі центрів соціальних служб, вони ближче знайомляться з реєстрами клієнтів, які ведуть соціальні працівники центрів, і надавачів соціальних послуг.

У фундаментальному міжнародному посібнику «Standards for Technology in Social Work Practice» визначаються професійні стандарти використання технологій у соціальній роботі. У документі деталізовано вимоги до електронної комунікації, етичних аспектів онлайн-консультування та цифрової грамотності фахівців. Особливий акцент зроблено на захисті конфіденційності клієнтів у цифровому просторі та обов'язковій інтеграції цих стандартів у навчальні програми університетів [9].

У міжнародних університетах цифрова підготовка виступає сучасним трендом щодо майбутніх соціальних працівників. Зокрема в Університеті Буффало (University at Buffalo, США) упроваджено модель «Digital Social Work». Університет активно інтегрує навчання цифровим навичкам у програму магістратури (MSW). Студенти проходять курси з використання соціальних медіа для професійної адвокації та навчання клієнтів цифровій грамотності. Особлива увага приділяється «теле-соціальній роботі» (tele-social work) [8].

Університет Единбурга (The University of Edinburgh, Великобританія) фокусується на етичних аспектах та управлінні даними (Data Ethics). При цьому в межах програми соціальної роботи студенти використовують симуляційні платформи для відпрацювання онлайн-консультування. Також вивчається вплив алгоритмів та штучного інтелекту на прийняття рішень у соціальному захисті [5].

Норвезька система підготовки є однією з найбільш диджиталізованих у Європі. Програма підготовки здобувачів в ОслоМет (Oslo Metropolitan University, Норвегія) включає обов'язкові модулі з роботи в державних електронних реєстрах та системах управління кейсами, які ідентичні реальним системам норвезького соціального забезпечення (NAV) [1].

В Університеті Монаша (Monash University, Австралія) використовується VR-симуляцій для підготовки студентів до візитів у сім'ї (Home

Visits). Студенти у віртуальному середовищі вчаться помічати ознаки домашнього насильства або неналежного догляду, що фіксується цифровою системою аналізу [10].

Німецькі університети (наприклад, у Кельні чи Мюнхені) впроваджують концепцію «Social Work 4.0». Студенти вчаться створювати та адмініструвати онлайн-спільноти підтримки та професійні блоги; значна увага також приділяється вивченню німецького законодавства про захист даних (GDPR).

Таким чином, на основі узагальнення результатів проведеного аналізу вітчизняного та закордонного досвіду з'ясовано, що підготовка соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у майбутній професійній діяльності включає навчання цифрової грамотності та професійного застосування цифрових інструментів для пошуку, аналізу та поширення інформації, а також для надання послуг. Це передбачає використання електронних освітніх платформ, інтерактивних завдань, а також ознайомлення з етикою онлайн-комунікації та цифрової безпеки для ефективної роботи з різними групами клієнтів.

При цьому встановлено, що ключовими аспектами такої підготовки є: 1) цифрова грамотність (розвиток здатності шукати, аналізувати та критично оцінювати достовірність інформації в цифровому середовищі); 2) використання освітніх платформ (залучення здобувачів до роботи з різноманітними онлайн-платформами, що містять навчальні матеріали, відеоуроки та інтерактивні завдання, для кращого засвоєння знань); 3) використання професійних інструментів (навчання використанню цифрових інструментів для соціальної роботи, таких як онлайн-платформи для консультування, управління випадками та взаємодії з клієнтами); 4) цифрова етика та безпека (ознайомлення з етичними аспектами онлайн-комунікації та правилами захисту конфіденційної інформації клієнтів, особливо в контексті соціальних мереж та мобільних технологій); 5) практична інтеграція (заохочення використання цифрових ресурсів у практиці, наприклад, для представництва інтересів, надання консультацій або організації роботи з певними групами населення (зокрема з дітьми, сім'ями, молоддю)).

Відповідно, задля забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі заклади вищої освіти мають комплексно підходити до формування їхньої цифрової компетентності шляхом: проведення навчальних занять з освоєння сучасних цифрових інструментів; забезпечення доступу до сучасних програм та технічного обладнання; співпраці з соціальними інституціями для забезпечення формування практичних навичок застосування наявних цифрових ресурсів у сучасній соціальній

роботі, а також здатності майбутніх соціальних працівників забезпечувати конфіденційність даних клієнтів при роботі з цифровими інструментами.

У межах визначеного вище перспективно-випереджувального навчання необхідним є системно відстежувати сучасні тенденції, методи та інструменти в сфері соціальної роботи, сприяти розвитку здатності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в умовах зростаючої цифровізації суспільства.

Розглядаючи форми організації навчання в контексті оволодіння цифровими ресурсами роботи з клієнтами, необхідно відзначити, що сучасні цифрові технології відкривають широкий спектр додаткових можливостей у навчанні майбутніх соціальних працівників: доступ до онлайн-курсів, вебінарів та віртуальних симуляцій для відпрацювання навичок взаємодії з клієнтами. У сфері неформальної освіти соціальних працівників поширеними є різноманітні тренінги, зокрема й «щодо оволодіння цифровими інструментами в соціальній роботі» [25, С. 66]. Водночас провідними формами організації навчання зі здобувачами залишаються лекційні та семінарсько-практичні заняття.

Серед інноваційних засобів можна виділити й засоби віртуальної реальності та гейміфікацію, які активно входять в освітній процес підготовки соціальних працівників. Так, Університет Бірмінгема та Sandwell Children's Trust офіційно запустили новий науково обґрунтований навчальний пакет із 360-градусними відео, який заохочує до ефективних практик, заснованих на відносинах, у роботі із захисту дітей. RIVRT (Research Informed Virtual Relationship-based Practice Training) базується на оригінальних дослідженнях і був створений Бірмінгемським університетом спільно із соціальними працівниками, менеджерами та молодими людьми з Sandwell Children's Trust. У рамках проєкту використовуються VR-гарнітури та імерсивні відео, що дозволяють стажерам стежити за взаємодією соціального працівника з родиною протягом 11 місяців [2].

Віртуальна реальність (VR) набуває популярності як інструмент для навчання практичним навичкам у вищій освіті в галузі охорони здоров'я та соціальної роботи [4]. У дослідженні цілої групи науковців (Лі С. С., Алвестад Р. В., Хелле Н., Вікман М. Д. та Даль-Міхельсен Т.) розкрито потенціал VR-симуляції як цінного інструменту для навчання професійній практиці. Вона забезпечує студентам автентичне та безпечне навчальне середовище і дозволяє їм випробувати складні сценарії, вдосконалювати свої практичні навички, підвищувати впевненість у собі, беручи участь у групових дискусіях та обговореннях. Відтворюючи окремі аспекти фахової взаємодії та надаючи можливість для повторного навчання, «VR-симуляція може допомогти підготувати студентів до вимог професійної практики» [3].

У ході дослідження змісту та структури цифрової компетентності майбутнього соціального працівника, В. Поліщук [20] проаналізовано досвід використання хмарних технологій, онлайн-платформ (Zoom, Google Meet), спеціалізованих реєстрів у процесі підготовки студентів та презентовано його результати. При цьому особливу увагу акцентовано на необхідності, серед іншого, формування в майбутніх соціальних працівників «цифрової емпатії» – здатності встановлювати професійний контакт із клієнтом у дистанційному форматі. Також авторкою описано практичні кейси моделювання соціального супроводу через цифрові ресурси.

У монографії «Соціальна робота в цифровому суспільстві: теорія та практика» [17] її авторами виявлено особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до використання цифрових ресурсів у територіальних громадах, а також висвітлено зміст дисциплін, у межах вивчення яких здобувачі опановують знання і формують практичні навички роботи з порталом «Дія», сервісами «єДопомога» та електронними кабінетами отримувачів послуг. Окремо акцентовано на ролі цифрового волонтерства як методу професійного загартування студентів.

Отже, на підставі виокремлених вченими компонентів цифрової компетентності соціальних працівників, нами визначено основні цифрові інструменти, умови для оволодіння якими має бути створено в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників: 1) інформаційні системи управління кейсами (Case Management Systems), які дозволяють соціальним працівникам збирати, зберігати та аналізувати дані про клієнтів; сприяють ефективному плануванню та управлінню випадком, дозволяючи зосередити більше уваги на допомозі клієнтам; 2) програми для віддаленої роботи та комунікації (платформи Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), що полегшують спілкування з клієнтами, коли немає можливості для очної зустрічі; можуть використовуватися для проведення в режимі відеоконференції консультацій, надання психосоціальної підтримки, допомагаючи зберегти безперервність надання послуг; 3) CRM-системи, котрі використовуються для відстеження взаємодій з клієнтами та управління даними про них, дозволяючи соціальним працівникам ефективно спостерігати за історією кожного клієнта, полегшуючи аналіз і визначення найбільш оптимального шляху допомоги; 4) інструменти для аналізу даних (наприклад, Excel, SPSS), котрі дозволяють соціальним працівникам аналізувати великі обсяги даних та отримувати корисну інформацію для прийняття рішень; 5) платформи для управління документацією (наприклад, Google Drive, Dropbox), які допомагають організувати доступ до документації, дозволяючи працювати з документами спільно; 6) новітні інструменти візуалізації даних (інформаційна графіка, сервіси та інструменти для

презентацій, інтелект-карти, QR-коди тощо); 7) редактори блогів для взаємодії з клієнтами через соціальні мережі; 8) персональні вебсайти, котрі є дієвим методичним інструментом у роботі соціального працівника. Одними із ключових адаптивних інструментів (навички роботи з якими повинні бути сформовані в здобувачів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників) є також цифрові платформи соціального захисту, зокрема «Соціальна громада», «єДопомога», а також функціонал мобільного застосунку «Дія».

Висновки. Таким чином, підготовка фахівців із соціальної роботи в університетському середовищі передбачає комплексний підхід до формування цифрової компетентності, що охоплює як базову цифрову грамотність, так і спеціалізовані навички використання електронних інструментів для надання послуг.

Освітній процес інтегрує електронні платформи, інтерактивні завдання, а також приділяє значну увагу питанням професійної етики в онлайн-середовищі та цифрової безпеки.

Ключовими складовими такої підготовки є: загальна цифрова грамотність (фундаментальні навички роботи з інформацією); електронне навчання (використання освітніх платформ та ресурсів); спеціалізований інструментарій (оволодіння професійними цифровими засобами); норми поведінки та безпеки (дотримання етичних стандартів та захист даних); інтеграція теорії та практики в реальних умовах. У контексті випереджувальної освіти важливо постійно адаптувати навчальні програми до актуальних трендів диджиталізації, стимулюючи інноваційну активність майбутніх фахівців. Сучасні технології розширюють дидактичні можливості: від онлайн-курсів та вебінарів до використання віртуальної реальності та гейміфікації для відпрацювання практичних навичок взаємодії з клієнтами.

Основний спектр цифрових інструментів, якими повинні оволодіти майбутні соціальні працівники, включає: інформаційні системи управління кейсами; програми для віддаленої комунікації (Zoom, Teams, Meet); CRM-системи; інструменти аналізу даних (Excel, SPSS); платформи управління документацією (Google Drive, Dropbox); засоби візуалізації (інфографіка, презентації, QR-коди); редактори блогів та персональні вебсайти (як інструменти онлайн-присутності, взаємодії з клієнтами та поширення методичних матеріалів).

Література:

1. Власій О., Дудка О., Іваночко Н. Формування цифрової компетентності соціального педагога як шлях до професійного росту. Освітологічний дискурс, 2021. № 2 (33). С.185-204.

2. Закон України «Про Національну програму інформатизації». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2023, № 51, ст.127. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text

3. Колосок А., Мартинюк Т., Мельник О. Діджиталізація надання соціальних послуг. Ввічливість. Humanitas. 2023. №5. С.134–143, doi: https://doi. org/10.32782/ humanitas/2023.5.17

4. Коляда Н., Кравченко О. Діджиталізація соціальної сфери в Україні: виклики та перспективи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2021. Вип. 2. С. 22-30.

5. Кравченко О. О. та ін. Соціальна робота в цифровому суспільстві: теорія та практика: монографія. Умань: Візаві, 2023. 245 с.

6. Кравченко О.О., Салата Н.Т., Гедзик А.А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №5. https://doi.org/10.57125/ pedacademy.2024.04.29.06

7. Логвиненко В.М., Грицанюк В.В. Цифрова трансформація суспільства та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності фахівців соціальної роботи: сучасні виклики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.Збірник наукових праць. 2022. Вип. 87. С. 53–57. (2, с. 56)

8. Поліщук В. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Соціальна робота та соціальна освіта. 2022. № 1 (8). С. 112–120. URL: srso.udpu.edu.ua

9. Рамка цифрової компетентності громадян України (DigCompUA 2.2). 2025. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf

10. Семігіна Т. Цифрова соціальна робота: нові виклики для професійної освіти. Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму. 2020. № 3-4. С. 45-56.

11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «231 Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України 24.04.2019 р. № 556. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf

12. Стандарт вищої освіти за спеціальністю«231 Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України 24.04.2019 р. № 557. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf

13. Цюприк А.Я. Формування інтегральної компетентності соціального працівника в умовах цифрового суспільства. Публічне управління та соціальна робота. 2023. No 2. С. 64–68(3, с.66)

14. Digital Competence in Social Welfare Services [Електронний ресурс] / Oslo Metropolitan University (OsloMet). Oslo, 2024. URL: www.oslomet.no.

15. Immersive 360 video training encourages empathy for social workers – study. 3 June 2024. URL: https://www.birmingham.ac.uk/news/2024/immersive-360-video-training-encourages-empathy-for-social-workers-study

16. Lie S.S., Alvestad R.W., Helle N., Vikman M.D., Dahl-Michelsen T. Exploring VR Simulation in Healthcare and Social Work Education: Students' Experiences with VR Simulation as Preparation for Professional Practice. Uniped. 2024. №47(1). С.18–31. https://doi.org/10.18261/uniped.47.1.3

17. Lie S.S., Helle N., Sletteland M.D., Bonsaksen T. Implementation of Virtual Reality in Health Professions Education: Scoping Review. JMIR Medical Education. 2023. №9, C.e41589. https://doi.org/10.2196/41589

18. Master of Social Work (MSW) Programme: Learning and Teaching [Електронний ресурс] / The University of Edinburgh. Edinburgh, 2025. URL: www.ed.ac.uk.

19. Redecker C., Punie Y. (2013). The Future of Learning 2025: Developing a vision for change. Future Learning. 2013. №2(1). C. 3–17. doi: 10.7564/13-fule12

20. Semigina T., Karkach A. Цифрові компетентності соціальних працівників як передумова готовності до навчання літніх людей. Path of Science. 2021. №7(5). C.5008-5018. https://doi.org/10.22178/pos.70-2

21. Social Work in a Digital Age [Електронний ресурс] / University at Buffalo School of Social Work. Buffalo, NY, 2025. URL: socialwork.buffalo.edu.

22. Standards for Technology in Social Work Practice [Електронний ресурс] / NASW, ASWB, CSWE, CSWA. Washington, DC, 2024. 51 p. URL: www.socialworkers.org.

23. UNESCO Strategy on Technological Innovation in Education (2022–2025). Paris : UNESCO, 2022. 45 p.

24. Virtual Reality Simulation in Social Work Education [Електронний ресурс] / Monash University. Melbourne, 2025. URL: www.monash.edu.

25. What is Digital Resources [Електронний ресурс]. IGI Global Scientific Publishing. Hershey: IGI Global, 2025. URL: https://www.igi-global.com/dictionary/beyond-library-beginnings/7695.

References:

1. Vlasii, O., Dudka, O., & Ivanochko, N. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha yak shliakh do profesiinoho rostu [Formation of digital competence of a social pedagogue as a way to professional growth]. Osvitolohichnyi dyskurs, 2(33), 185–204. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy “Pro Natsionalnu prohramu informatyzatsii” [Law of Ukraine “On the National Informatization Program”]. (2023). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 51, Article 127. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text [in Ukrainian].

3. Kolosok, A., Martyniuk, T., & Melnyk, O. (2023). Didzhytalizatsiia nadannia sotsialnykh posluh [Digitalization of social service provision]. Humanitas, 5, 134–143. https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.5.17 [in Ukrainian].

4. Koliada, N., & Kravchenko, O. (2021). Didzhytalizatsiia sotsialnoi sfery v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy [Digitalization of the social sphere in Ukraine: Challenges and prospects]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2, 22–30. [in Ukrainian].

5. Kravchenko, O. O., et al. (2023). Sotsialna robota v tsyfrovomu suspilstvi: teoriia ta praktyka [Social work in a digital society: Theory and practice]. Vizavi. [in Ukrainian].

6. Kravchenko, O. O., Salata, N. T., & Hedzyk, A. A. (2024). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Training future social workers to use ICT in professional activity]. Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky, 5. https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.04.29.06 [in Ukrainian].

7. Lohvynenko, V. M., & Hrytsaniuk, V. V. (2022). Tsyfrova transformatsiia suspilstva ta informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii diialnosti fakhivtsiv sotsialnoi roboty: suchasni vyklyky [Digital transformation of society and ICT in professional activity of social

work specialists]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky, 87, 53–57. [in Ukrainian].

8. Polishchuk, V. A. (2022). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Training future social workers for professional activity in conditions of digitalization]. Sotsialna robota ta sotsialna osvita, 1(8), 112–120. http://srso.udpu.edu.ua [in Ukrainian].

9. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. (2025). Ramka tsyfrovoi kompetentnosti hromadian Ukrainy (DigCompUA 2.2). https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/7451-ramka_cifrovoi_kompetentnosti.pdf [in Ukrainian].

10. Semigina, T. (2020). Tsyfrova sotsialna robota: novi vyklyky dlia profesiinoi osvity [Digital social work: New challenges for professional education]. Visnyk Akademii pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu, 3–4, 45–56 [in Ukrainian].

11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: Spetsialnist 231 “Sotsialna robota” (mahisterskyi riven). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf [in Ukrainian].

12. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: Spetsialnist 231 “Sotsialna robota” (bakalavrskyi riven). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf [in Ukrainian].

13. Tsiupryk, A. Ya. (2023). Formuvannia intehralnoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka v umovakh tsyfrovoho suspilstva [Formation of integral competence of a social worker in a digital society]. Publichne upravlinnia ta sotsialna robota, 2, 64–68 [in Ukrainian].

14. Oslo Metropolitan University. (2024). Digital competence in social welfare services. https://www.oslomet.no [in English].

15. University of Birmingham. (2024, June 3). Immersive 360 video training encourages empathy for social workers – study. https://www.birmingham.ac.uk/news/2024/immersive-360-video-training-encourages-empathy-for-social-workers-study [in English]

16. Lie, S. S., Alvestad, R. W., Helle, N., Vikman, M. D., & Dahl-Michelsen, T. (2024). Exploring VR simulation in healthcare and social work education: Students’ experiences with VR simulation as preparation for professional practice. Uniped, 47(1), 18–31. https://doi.org/10.18261/uniped.47.1.3 [in English]

17. Lie, S. S., Helle, N., Sletteland, M. D., & Bonsaksen, T. (2023). Implementation of virtual reality in health professions education: A scoping review. JMIR Medical Education, 9, e41589. https://doi.org/10.2196/41589 [in English]

18. University of Edinburgh. (2025). Master of Social Work (MSW) programme: Learning and teaching. https://www.ed.ac.uk [in English]

19. Redecker, C., & Punie, Y. (2013). The future of learning 2025: Developing a vision for change. Future Learning, 2(1), 3–17. https://doi.org/10.7564/13-fule12 [in English]

20. Semigina, T., & Karkach, A. (2021). Tsyfrovi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv yak peredumova hotovnosti do navchannia litnikh liudei [Digital competences of social workers as a prerequisite for readiness to teach older adults]. Path of Science, 7(5), 5008–5018. https://doi.org/10.22178/pos.70-2 [in Ukrainian]

21. University at Buffalo School of Social Work. (2025). Social work in a digital age. https://socialwork.buffalo.edu [in English]

22. National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, & Clinical Social Work Association. (2024). Standards for technology in social work practice. https://www.socialworkers.org [in English]

23. UNESCO. (2022). UNESCO strategy on technological innovation in education (2022–2025). UNESCO [in English]

24. Monash University. (2025). Virtual reality simulation in social work education. https://www.monash.edu [in English]

25. IGI Global Scientific Publishing. (2025). What is digital resources. https://www.igi-global.com/dictionary/beyond-library-beginnings/7695 [in English]

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.091.31-059.2:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2670-2682

Савел'єв Андрій Сергійович аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, https://orcid.org/0009-0000-9608-594X

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ В КОМАНДІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті досліджено особливості організації командної роботи майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах диджиталізації освітнього та професійного середовища. Актуальність проблеми зумовлена інтенсивним упровадженням цифрових технологій у всі сфери діяльності, що істотно змінює вимоги до підготовки ІТ-спеціалістів і висуває на перший план здатність до ефективної командної взаємодії. Сучасний ІТ-фахівець має володіти не лише технічними знаннями, а й розвиненими навичками співпраці, комунікації та спільного прийняття рішень у цифровому середовищі.

Проаналізовано специфіку формування та функціонування команд у процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців із використанням цифрових платформ, хмарних сервісів, систем управління проєктною діяльністю та засобів онлайн-комунікації. Визначено, що диджиталізація створює нові можливості для організації командної роботи, зокрема забезпечує гнучкість, мобільність і доступність взаємодії, водночас ускладнюючи процеси координації та контролю результатів спільної діяльності.

Особливу увагу приділено відповідальності, критичного мислення, креативності, здатності до самоорганізації та адаптації до змін. Наголошено на важливості міждисциплінарної взаємодії та формування цифрової культури як необхідної умови ефективної командної діяльності. Визначено роль викладача як координатора та фасилітатора командної роботи, який створює умови для продуктивної співпраці, підтримує мотивацію та забезпечує зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу.

Зроблено висновок, що організація командної роботи майбутніх ІТ-фахівців в умовах диджиталізації є багаторівневим процесом, який потребує цілеспрямованого поєднання цифрових інструментів, педагогічних підходів і розвитку професійних та особистісних компетентностей. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм і

методик підготовки фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти.

Ключові слова: диджиталізація, командна взаємодія, майбутні фахівці з інформаційних технологій, цифрове середовище, професійна підготовка.

Saveliev Andriy postgraduate student at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University, Poltava, https://orcid.org/0009-0000-9608-594X

SPECIFICS OF ORGANIZING TEAMWORK FOR FUTURE INFORMATION TECHNOLOGY SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Abstract. The article examines the peculiarities of organizing teamwork among future information technology specialists in the context of the digitization of the educational and professional environment. The relevance of the issue is due to the intensive introduction of digital technologies in all spheres of activity, which significantly changes the requirements for the training of IT specialists and brings to the fore the ability to interact effectively in a team. Modern IT specialists must possess not only technical knowledge, but also developed skills of cooperation, communication, and joint decision-making in a digital environment.

The specifics of team formation and functioning in the process of training future IT specialists using digital platforms, cloud services, project management systems, and online communication tools are analyzed. It has been determined that digitalization creates new opportunities for organizing teamwork, in particular, it provides flexibility, mobility, and accessibility of interaction, while complicating the processes of coordination and control of the results of joint activities.

Particular attention is paid to responsibility, critical thinking, creativity, self-organization, and adaptability to change. The importance of interdisciplinary interaction and the formation of a digital culture as a necessary condition for effective teamwork is emphasized. The role of the teacher as a coordinator and facilitator of teamwork is defined, creating conditions for productive collaboration, maintaining motivation, and ensuring feedback between participants in the educational process.

It is concluded that the organization of teamwork for future IT specialists in the context of digitalization is a multi-level process that requires a purposeful combination of digital tools, pedagogical approaches, and the development of professional and personal competencies. The results obtained can be used to

improve educational programs and methods of training information technology specialists in higher education institutions.

Keywords: digitalization, team interaction, future information technology specialists, digital environment, professional training.

Постановка проблеми. Зауважимо, що організація командної роботи в умовах диджиталізації набуває якісно нових характеристик, зумовлених упровадженням цифрових технологій у всі сфери професійної діяльності.

Тобто саме процес диджиталізації змінює традиційні підходи до координації спільної діяльності, комунікації, розподілу ролей і відповідальності, а також контролю результатів роботи команди. За таких умов команда дедалі частіше функціонує у віртуальному або гібридному форматі, що передбачає опосередковану взаємодію учасників через цифрові платформи та інформаційно-комунікаційні технології.

Стрімка диджиталізація суспільства та активне впровадження інформаційних технологій у всі сфери діяльності зумовлюють суттєві зміни у вимогах до професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Сучасний ринок праці орієнтований не лише на високий рівень технічної компетентності IT-спеціалістів, а й на їхню здатність ефективно працювати в команді, швидко адаптуватися до змін, взаємодіяти в цифровому середовищі та брати участь у спільному прийнятті рішень.

Особливої актуальності набуває проблема узгодження теоретичної підготовки студентів з практичними вимогами IT-галузі, де командна робота реалізується переважно в умовах віддаленої або змішаної взаємодії, використання цифрових платформ та гнучких підходів до організації діяльності. Недостатня сформованість soft skills, низький рівень самоорганізації та обмежений досвід участі у командних цифрових проєктах знижують конкурентоспроможність випускників на сучасному ринку праці.

Таким чином, виникає суперечність між зростаючими вимогами IT-індустрії до рівня командної компетентності фахівців та недостатньою методичною забезпеченістю організації командної роботи майбутніх IT-спеціалістів у закладах вищої освіти. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування підходів до організації командної діяльності в умовах диджиталізації та пошуку ефективних шляхів її інтеграції в освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика організації командної роботи в умовах диджиталізації широко представлена в працях як українських, так і зарубіжних науковців. Дослідники акцентують увагу на трансформації професійної діяльності фахівців з інформаційних технологій, зумовленій упровадженням цифрових інструментів, гнучких методологій управління та віддалених форматів співпраці.

У працях українських учених значна увага приділяється адаптації методологій управління ІТ-проєктами до сучасних умов. Так, О. Шабардіна та І. Хоменко розглядають особливості застосування Agile-підходів у розподілених командах, підкреслюючи їхню ефективність у середовищі з високим рівнем невизначеності та швидкою зміною вимог. Автори наголошують на важливості чіткого розподілу ролей і відповідальності між учасниками команди.

Питання лідерства та управління командною взаємодією в ІТ-сфері досліджує О. Шевченко, який зазначає, що успішне впровадження гнучких методологій значною мірою залежить від управлінських компетентностей керівника команди, рівня довіри між учасниками та налагодженого зворотного зв'язку.

У роботах Н. Скрипник, О. Вознюка та Л. Мандзюк проаналізовано використання Scrum і Kanban у процесі реалізації ІТ-проєктів. Дослідники вказують, що зазначені підходи сприяють підвищенню прозорості робочих процесів, розвитку навичок самоорганізації та колективної відповідальності, що є важливими для підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Проблеми цифрової комунікації в командній роботі висвітлюються в дослідженнях О. Васьківа та Н. Веретеннікової, які аналізують роль інформаційно-комунікаційних платформ у забезпеченні ефективної взаємодії між учасниками розподілених ІТ-команд.

Автори зазначають, що використання спеціалізованих цифрових сервісів сприяє координації діяльності, проте вимагає розвитку цифрової культури та комунікативних навичок.

Зарубіжні науковці доповнюють вітчизняні дослідження теоретичними та практичними аспектами організації командної роботи. Зокрема, К. Швабер і Дж. Сазерленд у своїх працях обґрунтовують ефективність Scrum як фреймворку для управління командною діяльністю в ІТ-проєктах, наголошуючи на принципах ітеративності, прозорості та постійного вдосконалення.

Дослідження Н. Даміанова та К. Берресуета-Гусмана присвячені використанню Scrum у студентських ІТ-командах. Автори доводять, що залучення здобувачів освіти до командних цифрових проєктів сприяє формуванню практичних навичок співпраці, відповідальності та адаптації до професійного середовища.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростаючий інтерес науковців до проблеми організації командної роботи майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах диджиталізації та підтверджує необхідність комплексного поєднання технологічних, організаційних і педагогічних підходів.

Мета статті полягає в аналізі специфіки організації командної роботи майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах диджиталізації, а також у визначенні ролі цифрових інструментів, гнучких методик управління та розвитку професійних і soft skills у процесі їхньої підготовки.

Виклад основного матеріалу. В межах організації дистанційної діяльності проєктної групи та підвищення рівня її результатів українські дослідниці М. Чупріна та С. Пермінова відзначають, що результативність діяльності команди може бути досягнута шляхом використання хмарних технологій. Всі необхідні для командної роботи ресурси, тобто програмні продукти та інформаційні ресурси, можуть бути розміщенні на віддаленому термінальному ресурсі або групі серверів. Зокрема, у хмарному середовищі можливе використання:

– додатків для координації та активізації командної роботи майбутніх фахівців з інформаційних технологій в єдиному цифровому просторі;

– інших спеціалізованих додатків і програмного забезпечення відповідно до потреб командної роботи;

– сервісів IP-телефонії;

– корпоративної електронної пошти та офіційного веб-сайту;

– системного резервного копіювання важливих даних;

– архівів та документації [10, с. 139].

Специфіка організації роботи в команді в умовах диджиталізації полягає насамперед у трансформації комунікаційних процесів. Цифрові інструменти забезпечують як синхронну, так і асинхронну взаємодію, що підвищує гнучкість командної діяльності, однак водночас потребує чіткого регламентування інформаційних потоків та формування чітких правил цифрової взаємодії. Як зазначає Н. Тюхненко, ефективність роботи в команді в цифровому середовищі значаною мірою залежить від налагодженості комунікацій та здатності учасників підтримувати взаєморозуміння і довіру за умови відсутності безпосереднього міжособистісного контакту [9, с. 139].

Очевидно, що сучасні підходи щодо комунікації в командній роботі передбачають застосування структурних стратегій для підвищення взаєморозуміння, ефективності та згуртованості команди. Важливим елементом є чітке визначення ролей в команді, що мінімізує дублюванню завдань та запобігає непорозумінням.

Наступною ознакою роботи в команді в умовах диджиталізації, що набуває значущості, є наявність цифрової компетентності учасників всієї команди. Цифрова грамотність та уміння працювати з онлайн-серверами стають необхідною умовою продуктивної взаємодії. В контексті нашого дослідження зосередимо увагу саме на командної взаємодії та комунікації,

оскільки майбутні фахівці з інформаційних технологій володіють цифровою компетентністю на високому рівні, тому не будемо зупинятися на формуванні цифрової компетентності в майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Науковці також звертають увагу на організаційно-управлінській компонент роботи в команді в умовах диджиталізації проявляється у зміні стилів керівництва і механізмів контролю. Традиційні ієрархічні стратегії поступово трансформуються у більш гнучкі та децентралізовані, орієнтовані на результат і самостійність членів команди. Лідер команди частіше виконує роль координатора чи фасилітатора, забезпечуючи умови для ефективної взаємодії, підтримки мотивації та професійного розвитку.

Водночас диджиталізація роботи в команді супроводжується низкою викликів, як зазначають І. Саврас та Н. Фединець, серед яких виокремлюють ризик зниженої соціальної згуртованості, емоційного вигорання, труднощі з підтриманням командної ідентичності та корпоративної культури. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого формування цифрової організаційної культури, що ґрунтується на принципах відкритості, відповідальності та взаємо підтримки [5, с. 114].

Отже, специфіка організації роботи в команді в умовах диджиталізації визначається поєднанням технологічних, організаційних і соціально-психологічних чинників. Ефективність роботи в команді майбутніх фахівців з інформаційних технологій залежить від рівня цифрової комунікації, адаптивності управлінських стратегій а здатності команди зберігати цілісність і спільну орієнтацію на результат у цифровому середовищі.

Слушну думку висловили науковці, які зауважили, що за умов дистанційної роботи можуть виникати певні ускладнення, зокрема: по-перше, проблеми із самоорганізацією членів команди; по-друге, ризик професійного вигорання; по-третє, труднощі в управлінні командою; по-четверте, специфіка вибору та підбору членів команди та розподіленням ролей. Для попередження та мінімізації зазначених проблем доцільно застосовувати комплексний підхід, який передбачає: 1) ретельне планування робочого часу; 2) регулярне проведення спільних онлайн-зустрічей для членів команди; 3) адаптація командної роботи до умов віддаленого взаємної праці (зокрема, дружні інформаційні розсилки, онлайн-кавабрейки в Zoom, кіберспортивні турніри тощо); проведення співбесід з використанням відеозв'язку; організацію приємних дистанційних ініціатив, тобто святкові зустрічі або надсилання тематичних подарунків). Для забезпечення ефективної віддаленої взаємодії доцільно використовувати такі інструменти, як віртуальні середовища Citrix і VMware, віртуальні приватні мережі (VPN), платформи для корпоративної співпраці, а також сервіри для

онлайн-презентацій і комунікації (Zoom, Webex, GoToMeeting та Skype) [10, с. 139].

Аналогічної думки І. Олійник, який вважає, що ефективна комунікація є ключовою умовою діяльності команди, однак в умовах дистанційної роботи її забезпечення істотно ускладняється, тобто на відміну від традиційних форматів взаємодії, де можливий безпосередній обмін ідеями, віддалені команди фахівців з інформаційних технологій функціонують у середовищі високої технологічної залежності, просторової роз'єднаності та різниці робочих графіків і часових поясів. Безумовно погоджуємося, що зазначені чинники ускладнюють організаційну роботу команди та потребують від лідера команди пошуку ефективних способів та форм цифрової комунікації, здатних забезпечити узгоджений та результативний обмін інформацією в команді.

Наступним логічним кроком нашого дослідження буде визначення специфічних принципів роботи в команді, які сприятимуть якісної організації та результативної діяльності команди майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах диджиталізаці.

Для початку розглянемо принципи роботи в команді в педагогічному контексті як ключовий чинник підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку особистості здобувачів освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Як зауважує видатний науковець і педагог сучасності В. Кремень, командна робота в освіті виступає не лише формою організації спільної діяльності педагогічного колективу, а й засобом формування соціальних, комунікативних та громадянських компетентностей здобувачів освіти на всіх рівнях [3].

Одним з провідних принципів роботи в команді в педагогічному середовищі визначає С. Сисоєва є *принцип спільної освітньої мети*, який передбачає узгодженість педагогічних зусиль щодо навчання, виховання та розвитку особистості [8]. Звідси спільна мета забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє координації діяльності команди та формує у майбутніх фахівців з інформаційних технологій розуміння значущості колективної відповідальності за результат навчання.

Важливим принципом, як вважає І. Бех, є *принцип партнерства*, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі та рівноправній взаємодії між усіма членами команди. В сучасній педагогічній науці принцип партнерства розглядається як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій кожен учасник висуває активним учасником освітнього процесу, в нашому випадку в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій [1, с. 167]. Безперечно, що реалізація принципу партнерства сприяє розвитку ініціативності, самостійності та відповідальності.

Наступний принцип, який є специфічним для ефективної організації роботи в команді, *принцип розподілу ролей і функцій в команді*, який забезпечує ефективну організацію спільної діяльності. В межах педагогічного колективу передбачено чітке визначення професійних обов'язків, форм участі кожного члена команди у межах вирішення кожного завдання. В освітніх командах здобувачів розподіл ролей сприяє розвитку лідерських якостей, навичок співпраці та взаємодопомоги [4, с. 81].

Суттєве значення для організації командної роботи має *принцип ефективної комунікації*, що забезпечує відкритий обмін думками, ідеями та зворотними зв'язками, тому комунікація в команді виконує не лише інформаційну, а й виховну функцію, сприяючи формуванню культури діалогу, толерантності та поваги до різних позицій. Як зазначає Л. Савченко, комунікативна взаємодія є підґрунтям співпраці та умовою формування сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі [6, с. 236].

Принцип взаємної відповідальності та підтримки в педагогічній команді передбачає усвідомлення спільної відповідальності за результати навчання та виховання. Такий підхід сприяє формуванню колективної рефлексії, готовності до спільного розв'язання педагогічних проблем та підтримки членів команди в складних ситуаціях при здійсненні професійних завдань [2, с. 186].

Наступним ключовим принципом організації ефективної роботи в команді є *принцип розвитку та саморозвитку*, який орієнтує командну роботу на постійне професійне зростання педагогів та особистісний розвиток здобувачів освіти [3 с. 68]. Звідси констатуємо, що командна взаємодія створює умови для обміну досвідом, спільного пошуку інноваційних методів навчання та формування здатності навчання впродовж життя.

Таким чином, нами були розглянуті принципи роботи в команді з педагогічної точки зору, які становлять систему взаємопов'язаних педагогічних засад, спрямованих на забезпечення ефективної освітньої комунікації, необхідних для успішної соціальної взаємодії. Реалізація розглянутих принципів сприяє підвищенню якості освітнього процесу та створенню гуманістичного орієнтованого освітнього простору.

Безсумнівно, що визначення специфічних принципів роботи в команді напряму залежать від специфіки організації командної роботи, тому враховуючи розглянуті теоретичні засади науковців стосовно принципів командної роботи, узагальнено попередній досвід, на основі розробленої моделі цифрової взаємодії на етапах формування команди, що було представлено в першому розділі дисертації, запропонуємо власний варіант специфічних принципів командної роботи, зокрема в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Серед основних специфічних принципів, на яких ґрунтується організація роботи в команді майбутніх фахівців з інформаційних технологій, доцільно виокремити такі:

по-перше, *принцип мотивації*, відповідно до якого в умовах віддаленої роботи доцільно застосовувати систему заохочень щодо роботи в команді;

по-друге, *принцип планування*, що передбачає чітке формулювання проєктних завдань із визначенням конкретних термінів виконання очікуваних результатів та розподілом відповідальності між учасниками проекту;

по-третє, принцип *формування спільних та індивідуальних цілей*, що забезпечує залучення всіх членів команди до командної роботи незалежно від їхнього місця знаходження, а також передбачає встановлення персональних цілей і регулярний моніторинг їх досягнення з боку лідера команди;

по-четверте, *принцип контролю*, який полягає у прозорості виконання знань і проінформованості всіх членів команди щодо розподілу функцій, відповідальних осіб та етапів реалізації конкретних завдань;

по-п'яте, *принцип відповідальності та підтримки*, який зумовлює необхідного рівні самоорганізації всіх членів команди;

по-шосте, *принцип систематичної комунікації*, що заснований на довірі та емпатії членів команди й забезпечує постійний та оперативний обмін інформацією між членами команди;

по-сьоме, *принцип налагодженого зв'язку*, що передбачає налагоджений взаємозв'язок між всіма учасниками команди і забезпечує часову синхронізацію комунікації між усіма членами команди;

по-восьме, *принцип подолання соціальної ізоляції*, який передбачає створення умов для ефективної взаємодії всіх членів команди і постійний супровід цього процесу. Візуально виокремлені специфічні принципи роботи в команді майбутніх фахівців з інформаційних технологій представлено на рис.1.

Рис. 1. Специфічні принципи роботи в команді майбутніх фахівців з інформаційних технологій

Наступним і останнім етапом обґрунтування другої педагогічно умови, яка передбачає орієнтацію майбутніх фахівців з інформаційних технологій на системне засвоєння знань організації, принципів та механізмів злагодженої роботи в команді в умовах диджиталізації, є виявлення механізмів злагодженої роботи в команді в умовах диджиталізації.

Як зазначає колектив науковців (Т. Шарова, Г. Коломоєць, Т. Малечко), однією з ключових механізмів забезпечення злагодженої роботи в команді в умовах диджиталізації є ефективне комунікаційне середовище, яке створюється за допомогою цифрових платформ та ресурсів, що забезпечують постійний обмін інформацією і зворотній зв’язок між учасниками процесу [11, с. 229]. Науковці стверджують, що участь у віртуальних конференціях сприяє розвитку особистісного та професійного потенціалу. Залучення до командної роботи та наукових дискусій у цифровому середовищі сприяє також формуванню навичок конструктивної комунікації, ефективного вирішення конфліктних ситуацій і співпраці, що є

необхідними для досягнення спільних наукових і професійних цілей. Участь у підготовці та презентації доповідей, написанні наукових матеріалів і взаємодії у віртуальних комунікаційних платформах забезпечує вдосконалення комунікації, а також сприяє розвитку умінь презентувати ідеї, думки та результати досліджень. Отримання конструктивного фідбеку від експертів сприяє підвищенню якості професійної діяльності, критичному осмисленню власних напрацювань. Саме віртуальні конференції створюють умови для розширення професійних контактів, налагодження міждисциплінарної та міжнародної взаємодії, а також формуванню спільнот однодумців. Отже, участь майбутніх фахівців з інформаційних технологій у віртуальних конференціях розглядають як ефективний інструмент розвитку навичок комунікації, активності та інтеграції в сучасний науково-професійний простір.

Аналогічної думки дотримуються Н. Тюхненко, яка зазначає, що одним з ключових механізмів злагодженої роботи команди в умовах диджиталізації є організація ефективної цифрової комунікації, оскільки саме комунікаційне забезпечення виступає системоутворювальним елементом командної роботи, особливо в умовах інформаційно-інтелектуальної економіки [9, с. 126].

Звідси цифрові платформи сприяють безперервному обміну інформацією, оперативному зворотному зв'язку та узгодженню дій членів команди незалежно від просторових обмежень.

Інші науковці (Л. Сакун, Ю. Вєдєніна, Ю. Шишлова) вважають, що механізмом забезпечення узгодженої командної роботи є цифрове планування та координація діяльності команди є продуктивнішою, ніж співпраця фахівців різних проділей, оскільки фахівці, які обізнані за одним профілем, мають можливість вказати на помилки один одного або дослідити загальну проблему всебічно, або знайти низку різних підходів щодо вирішення проблеми, які можуть виникати через вплив різних чинників та знайти оптимальні варіанти вирішення проблеми.

Ефективність командної діяльності простежується не тільки в корпоративному середовищі, а й у творчих групах, зокрема в музичній групі The Rolling Stones, яка протягом п'яти десятиліть зберігає високу професійну результативність і популярність, що значною мірою зумовлено налагодженою командною взаємодією, тобто стабільність й тривалий успіх групи забезпечується дотриманням ключових принципів взаємодоповюваності та чіткого розподілу функціональних ролей [7, с. 90]. В цьому контексті набуті навички роботи в команді не тільки сприяють досягненню місії та стратегічних завдань, але й сприяють особистісному та професійному розвитку членів команди.

Висновки. Отже, організація роботи в команді майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах диджиталізації має низку специфічних особливостей. Передусім вона ґрунтується на активному використанні цифрових інструментів і платформ для комунікації, спільної розробки та управління проєктами, що забезпечує гнучкість, мобільність і безперервність командної взаємодії.

Важливою умовою ефективної командної роботи є сформованість цифрових, комунікативних та соціальних компетентностей, зокрема вміння працювати в міждисциплінарних і віртуальних командах, швидко адаптуватися до технологічних змін і розподіляти ролі відповідно до індивідуальних можливостей учасників. Диджиталізація також підвищує значення самоорганізації, відповідальності та критичного мислення майбутніх ІТ-фахівців.

Таким чином, цілеспрямована організація командної роботи з урахуванням цифрового освітнього середовища сприяє підвищенню професійної готовності студентів, формуванню навичок командної взаємодії та конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій на сучасному ринку праці.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2018. 204 с.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти : навч. посіб. Київ: Либідь, 2015. 360 с.

3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ : Грамота, 2016. 448 с.

4. Пометун О. І. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання* : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2019. 192 с.

5. Саврас, І. З., Федінець, Н. І. Трансформаційне управління гібридними командами в умовах цифрової економіки. *Вісник ЛТЕУ. Економічні науки.* 2025. №82. С. 112–119.

6. Савченко Л. О. Педагогічна комунікація в сучасній школі: монографія. Київ: Освіта, 2017. 256 с.

7. Сакун, Л. М., Вєдєніна, Ю. В., & Шишлова, Ю. О. Вплив сучасних інформаційних технологій та командної роботи на систему менеджменту організацій в умовах глобалізаційних викликів. *Modeling the Development of the Economic Systems*. 2023. Вип. 1. С. 85–92.

8. Сисоєва С. О. Педагогіка : підручник, Київ : Міленіум, 2011. 504 с.

9. Тюхтенко, Н. А. Комунікаційне забезпечення командної роботи як важлива складова системи менеджменту в умовах інформаційно-інтелектуальної економіки. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*, *24*(1(59), 2025. С. 125–138. https://doi.org/10.18524/2413-9998.2025.1(59).333226.

10. Чупріна М. О., Пермінова С. О. Організація віддаленої роботи проєктної команди в умовах цифрової трансформації бізнесу. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління.* 2022. Вип. 2 (35). С. 136-140.

11. Шарова Т, Коломоєць Г, Малечко Т. Забезпечення командної роботи та комунікації в умовах віртуального середовища. *Нові технології навчання*. 2024. №98. С. 228–236.

References:

1. Bekh I. D. Osobystisno oriientovane vykhovannia [Personality-oriented education]: navch.-metod. posib. Kyiv : Lybid, 2018. 204 s, [in Ukrainian].

2. Karamushka L. M. Psykholohiia upravlinnia zakladamy osvity [Psychology of educational institution management] : navch. posib. Kyiv : Lybid, 2015. 360 s, [in Ukrainian].

3. Kremen V. H. Filosofiia osvity XXI stolittia [The Philosophy of Education in the 21st Century]. Kyiv : Hramota, 2016. 448 s, [in Ukrainian].

4. Pometun O. I. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive teaching technologies] : navch.-metod. posib. Kyiv: A.S.K., 2019. 192 s, [in Ukrainian].

5. Savras, I. Z., Fedynets, N. I. Transformatsiine upravlinnia hibrydnymy komandamy v umovakh tsyfrovoi ekonomiky [Transformational management of hybrid teams in the digital economy]. Visnyk LTEU. Ekonomichni nauky. 2025. №82. S. 112–119, [in Ukrainian].

6. Savchenko L. O. Pedahohichna komunikatsiia v suchasnii shkoli [Pedagogical communication in modern schools] : monohrafiia. Kyiv : Osvita, 2017. 256 s, [in Ukrainian].

7. Sakun, L. M., Viedienina, Yu. V., & Shyshlova, Yu. O. Vplyv suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii ta komandnoi roboty na systemu menedzhmentu orhanizatsii v umovakh hlobalizatsiinykh vyklykiv [The impact of modern information technologies and teamwork on the management system of organizations in the context of globalization challenges]. Modeling the Development of the Economic Systems. 2023. Vyp. 1. S. 85–92, [in Ukrainian].

8. Sysoieva S. O. Pedahohika [Pedagogy] : pidruchnyk. Kyiv : Milenium, 2011. 504 s, [in Ukrainian].

9. Tiukhtenko, N. A. (2025). Komunikatsiine zabezpechennia komandnoi roboty yak vazhlyva skladova systemy menedzhmentu v umovakh informatsiino-intelektualnoi ekonomiky [Communication support for teamwork as an important component of the management system in the context of the information and intellectual economy]. *Rynkova ekonomika: suchasna teoriia i praktyka upravlinnia*, 24(1(59), 125–138. https://doi.org/10.18524/2413-9998.2025.1(59).333226 [in Ukrainian].

10. Chuprina M. O., Perminova S. O. Orhanizatsiia viddalenoi roboty proiektnoi komandy v umovakh tsyfrovoi transformatsii biznesu [Organizing remote work for project teams in the context of digital business transformation]. *Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia*. 2022. Vyp. 2 (35). S. 136-140, [in Ukrainian].

11. Sharova T, Kolomoiets H, Malechko T. Zabezpechennia komandnoi roboty ta komunikatsii v umovakh virtualnoho seredovyshcha [Ensuring teamwork and communication in a virtual environment]. *Novi tekhnolohii navchannia*. 2024. №98. S. 228–236, [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:81'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2683-2694

Самойленко Михайло Андрійович аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0008-5552-8343

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Стаття присвячена вивченню проблеми методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їх професійної підготовки. Першим кроком до покращення педагогічної майстерності викладачів іноземних мов має стати визначення шляхів удосконалення методичної компетентності майбутніх педагогів особливо в умовах воєнного часу, коли в навчальний процес регулярно впроваджується змішаний формат навчання. Тому метою представленого дослідження є вивчення особливостей формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов в умовах змішаного формату навчання. Для досягнення цієї мети використано такі методи: аналіз науково-педагогічної літератури, пов'язаною з темою дослідження; аналіз та узагальнення точок зору науковців для визначення основних характеристик методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов; педагогічне спостереження для виявлення особливості змішаного формату дотично навчання майбутніх викладачів іноземних мов.

Дослідницьку увагу сфокусовано на аналізі поняття «методична компетентність майбутніх викладачів іноземних мов», яке розуміється, як ***знання*** теоретичних основ методики навчання іноземних мов та її взаємозв'язку з дидактикою, психологією та лінгвістикою; ***здатність*** володіння науково-методичним апаратом для вирішення професійно-методичних завдань і практичного застосовування набутих знань, навичок та вмінь у професійній діяльності викладання іноземної мови в школі та ВЗО; ***вміння*** самостійного вдосконалення методичного контенту цього предмету, а також досягнення високих результатів у засвоєнні іноземної мови у школярів / студентів в процесі їх навчання. В статті схарактеризовано поняття «змішане навчання», виокремлено основні переваги змішаного навчання в умовах університетської освіти, надано власну характеристику

цього терміну та встановлено особливості змішаного формату дотично навчання майбутніх викладачів іноземних мов.

Ключові слова: методична компетентність, професійна підготовка, змішане навчання, майбутні викладачі іноземних мов, університетська освіта.

Samoilenko Mykhailo postgraduate student at the Department of Pedagogy of the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https://orcid.org/0009-0008-5552-8343

METHODOLOGICAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of methodological competence of future foreign language teachers in the process of their professional training. The first step towards improving the pedagogical skills of foreign language teachers should be to determine the ways how to improve the methodological competence of future teachers, especially in wartime conditions, when blended learning is regularly introduced into the educational process. Therefore, the aim of the presented work is to study the peculiarities of the methodological competence development under blended learning of future foreign language teachers. To achieve this aim, the following methods were used: analysis of scientific and pedagogical literature related to the topic of the study; analysis and generalization of the scholars' points of view to determine the main characteristics of the methodological competence of future foreign language teachers; pedagogical observation to identify the peculiarities of blended learning concerning the training of future foreign language teachers.

The research focuses on the analysis of the concept "methodological competence of future foreign language teachers", which is understood as *knowledge* of the theoretical foundations of foreign language teaching methods and their interconnection with didactics, psychology and linguistics; the *ability* to master the scientific and methodological apparatus to solve professional and methodological tasks and to apply the acquired knowledge, skills and abilities into the professional activity of teaching a foreign language at schools and higher education institutions; the *skills* to improve independently the methodological content of the subject, as well as the *ability* to achieve high results in the acquisition of a foreign language by schoolchildren / students in the process of their education. The article characterizes the concept "blended learning",

highlights the main advantages of blended learning in university education, provides the authors' own characteristic of this term and establishes the special features of the blended learning in relation to the training of future foreign language teachers.

Keywords: methodological competence, professional training, blended learning, future foreign language teachers, university education.

Постановка проблеми. Викладач іноземної мови має бути не лише носієм іншомовних знань, а й організатором активної, пізнавально-творчої діяльності студентів; ініціатором упровадження інноваційних підходів; фахівцем, здатним планувати і повноцінно здійснювати навчальний процес, виконувати проектування та викладання навчальних дисциплін у ЗВО, застосовуючи актуальні методики та технологічний інструментарій для забезпечення високих освітніх результатів на професійному рівні; професіоналом, здатним до саморозвитку та постійного вдосконалення педагогічної майстерності. Стратегічні орієнтири модернізації вищої освіти з урахуванням вказаних вимог до викладача закріплені у законодавчих та нормативних документах, зокрема, в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, наказі Президента України від 03.07.2020 № 210/2020 «Про вдосконалення вищої освіти в Україні», професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти» (2024 р.) та у законі про новий статус англійської мови в Україні, як однієї з мов міжнародного спілкування (2024 р.)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення професійної майстерності викладачів іноземних мов зачинається з окреслення стратегій розвитку методичної компетентності майбутніх фахівців. Концептуальні основи цього процесу ґрунтовно висвітлені в теоретико-методологічних розвідках провідних вітчизняних та іноземних вчених-педагогів, зокрема: О. Бігич, С. Боднар, В. Заболотного, О. Коваленко, Т. Кокнова, Н. Майєр, А. Мормуль, С. Ніколаєвої, Р. Мартинової, Н. Остапенко, В. Плахотник, О. Попової, І. Самойлюкевич, В. Сидоренко, А. Ситченко, Н. Скіби, В. Студенікіна, А. Фрумкіної, S. Blömeke, M. Cantos, M. Furió, M. Tulenková, які розглядали це поняття як «високий рівень володіння дидактичним інструментарієм та здатність до системного проектування освітнього процесу, адаптованого до конкретних навчальних умов із релевантним урахуванням психології сприйняття та засвоєння знань» [3, С. 160], «здатність володіння сукупністю методів представлення та стимулювання процесу відтворення базових знань у межах навчального предмету; здатність передавати ці знання іноземною мовою тим, хто навчається» [8, С. 280].

Провідний український методист С. Ніколаєва наголошує на проблемах, які з'являються у майбутніх учителів іноземних мов, пов'язаних з відсутністю належної професійної підготовки в методичному напрямку. Вчена вказує, що «до шкіл приходять малокваліфіковані фахівці у руслі методики викладання фахового предмету, які не здатні реалізували міжкультурну іншомовну професійно-орієнтовану освіту на належному рівні» [11]. Т. Кокнова зазначає, що в Україні з 2015 р. стартували пілотні проєкти інноваційної підготовки майбутніх учителів англійської мови, в яких чимало уваги приділялося методиці навчання англійської мови. Ці проекти дали можливість проаналізувати емпіричний досвід, однак практичну реалізацію вони так і не отримали [4, С. 109]. Дані, отримані з аналітичної довідки щодо організації навчання, яку представила Державна служба якості освіти (2021 р.), також вказують на відсутність належної методичної підготовки майбутніх вчителів, а саме, відсутність досвіду здійснення дистанційного навчання учителів, незнання сучасних освітніх платформ і технологій, невміння поєднувати різні інформаційні технології у викладацькій діяльності. Таким чином, логічно виступає необхідність більш якісної методичної підготовки, особливо в умовах воєнного часу, коли в навчальний процес регулярно впроваджується змішаний формат навчання.

Мета представленої роботи полягає у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов в умовах змішаного формату навчання.

Дослідження передбачає вирішення таких ***завдань:*** аналіз актуальних наукових праць, присвячених розвитку методичної компетентності майбутніх філологів-викладачів; розкриття ключових параметрів змішаного навчання; а також виявлення специфіки формування фахової методичної підготовки викладачів іноземних мов саме в умовах комбінованого (змішаного) формату.

Для розв'язання завдань використано наступні ***методи:*** аналіз психолого-педагогічних джерел за обраною проблематикою; порівняння та узагальнення авторських підходів для детермінації сутності методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов; проектування механізму формування цієї компетентності в умовах поєднання аудиторного та дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги наукові напрацювання дослідників, вважаємо за доцільне розглянути ключові положення, пов'язані з означеною проблемою. Наголосимо, що в науковій літературі існують різні варіації в назві терміну, що досліджується, а саме, компетентність: «методична» (О. Бігич, С. Боднар, Р. Мартинова, С. Ніколаєва,

О. Попова), «дидактико-методична» (Н. Глузман), «навчально-методична» (Н. Рідей), «мовно-методична» (О. Божок), «лінгво-методична» (Т. Кокнова, Н. Синичкіна, І Хижняк); «професійно-методична» (О. Ігна, Т. Мамонтова), «науково-методична» (С. Масліч, М. Набок, С. Шевчук). У контексті Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» названа предметно-методична компетентність, яка тлумачиться як «здатність здійснювати проектування освітнього контенту у відповідності до обов'язкових результатів навчання, що окреслені державними стандартами; сприяти розвитку базових компетентностей у здобувачів освіти; формувати в здобувачів освіти ключові компетентності, необхідні для виконання педагогічних трудових функцій, і розвивати наскрізні вміння за стандартом; реалізовувати інтегроване навчання з використанням сучасних освітніх методик [10, С. 10]. Зазначимо, що зазначені дефініції розглядаються як синонімічні та застосовуються в ідентичних контекстах. Їхня спільна мета – підкреслити важливість методичної підготовки майбутнього педагога, що інтегрує специфіку викладання фахової дисципліни з набуттям первинного педагогічного досвіду, що набувається в стінах закладу вищої освіти. Студіюємо сутність методичної компетентності майбутніх фахівців з іноземних мов крізь призму наукових підходів. Зокрема, О. Бігич розглядає її як складне поєднання методичних знань і особистісних якостей вчителя, що разом забезпечують ефективне управління всіма аспектами іншомовної освіти молодших школярів [2]. Своєю чергою, Н. Майєр зміщує акцент на результативність підготовки, трактуючи компетентність як готовність до професійної діяльності та безперервного самовдосконалення [6]. У працях Р. Мартинової та С. Боднар підкреслюється значущість вільного володіння мовним матеріалом у поєднанні зі здатністю до стратегічного планування навчального процесу [7]. Доповнює ці погляди А. Фрумкіна, визначаючи пріоритетом знання методичних закономірностей та майстерне володіння інтерактивними технологіями для саморозвитку» [8, С. 32]. Н. Скіба трактує її як інтегративну особистісно-професійну характеристику, яка включає всі вищезазначені компоненти, які реалізуються в педагогічній діяльності [13, С. 55].

Специфікуємо поняття методичні знання, термін методичні навички та феномен методичні вміння, які фігурували у наведених вище визначеннях методичної компетентності. Щодо *методичних знань*, то вчені їх визначають, як «знання про методи, прийоми, форми, технології, що допомагають формуванню методичної компетентності» [2]. Щодо *методичних навичок*, це, за визначенням Н. Язикової, є «високоавтоматизовані, стійки методичні дії, які сформувалися у результаті активної практики, і які визначаються умовами виконання і виступають процесом вирішення конкретної

методичної задачі» [14, С. 50-51]. О. Бігич додає, що «методичні навички розглядаються як продукт виключно практичної діяльності. Вони базуються на розв'язанні професійно орієнтованих завдань, що імітують реальний навчальний процес, дозволяючи студентам не лише застосовувати набуті знання на практиці, а й постійно поглиблювати їх» [2, С. 24]. Щодо *методичних вмінь*, то вони трактуються вченими (О. Бігич, Н. Майер, Ж. Фріцко) «як здатність до усвідомленого та автономного здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток методичної компетентності студентів, яка ґрунтується на синергії методичного досвіду та знань.

Це дозволяє фахівцеві адаптуватися до нестандартних професійних ситуацій, самостійно визначати свої соціальні ролі та гнучко трансформувати їх відповідно до динамічних умов вищої школи» [6, С. 91].

Відтак, підсумуємо, методична компетентність викладача іноземної мови представляє собою: ***знання*** теоретичного підґрунтя методики викладання іноземних мов у її нерозривній єдності з дидактикою, психологією та лінгвістикою; ***здатність*** володіння науково-методичним апаратом для вирішення професійно-методичних завдань і практичного застосовування набутих знань, навичок та вмінь у професійній діяльності вчителя середньої школи та викладача вищої школи; ***вміння*** самостійного вдосконалення методичного контенту цього предмету.

У питанні формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов в умовах змішаного формату навчання (blended learning), варто, насамперед, назвати основні характеристики змішаного навчання. Ч. Грем вказує, що «це модель навчання, яка поєднує рівноправні частини аудиторного та дистанційного навчання» [15]. Ч. Рао трактує означене поняття, як: «поєднання традиційного навчання з веб-технологіями (віртуальними класами, самостійною підготовкою, колективним навчанням, потоковим відео, аудіо та текстовим контентом) для досягнення освітньої мети; поєднання технічних засобів навчання з аудиторною роботою під керівництвом викладача; а також інтеграцію навчального процесу з реальними професійними завданнями, що забезпечує гармонійний ефект поєднання навчання та практики [16].

Згідно з твердженнями В. Кухаренка, імплементація змішаного навчання в освітній процес вишів має низку ключових переваг:

1) *гнучкий графік та територіальна незалежність.* Студенти можуть самостійно обирати час і локацію для занять, що є критично важливим для осіб, які вже працевлаштовані;

2) *персоналізація навчання***.** Формат дозволяє опрацьовувати контент у зручному темпі, повертатися до складних тем та багаторазово тренуватися у виконанні завдань, фокусуючись на пріоритетних напрямах;

3) *стимулювання мотивації*. Залучення інтерактивного інструментарію (ігрових елементів, відеоматеріалів та симуляцій) надає навчальному процесу гнучкості та змістовної привабливості;

4) *формування цифрової компетентності*. Робота з інноваційними платформами та сервісами сприяє зростанню рівня технологічної грамотності майбутніх фахівців;

5) *якісне опанування знань*. Поєднання різних способів передачі інформації активізує візуальні, аудіальні та кінестетичні механізми сприйняття, що гарантує глибше засвоєння матеріалу;

6) оптимізація витрат. Перехід на електронні ресурси зменшує видатки на роздруковування літератури та мінімізує транспортні витрати учасників освітнього процесу [5].

Солідаризуємося з цією думкою, однак вважаємо за необхідне назвати ще декілька суттєвих переваг:

- можливість регулярного запровадження такого виду навчання незалежно від зовнішніх обставин;
- вільний доступ до різноманітних навчальних онлайн-ресурсів з урахуванням мови навчання (українська, англійська або інша іноземна);
- можливість інтерактивних консультацій з викладачами через електронну пошту, форуми, чати;
- можливість одночасно навчати декілька групп;
- підвищення відповідальності студента за процес навчання;
- максимальна організація робочого часу обох учасників: з одного боку, викладача, а з іншого боку, студента.

Зазначимо, що для раціонального виконання професійних обов'язків в умовах змішаного навчання сучасний викладач іноземної мови має максимально володіти технікою викладання свого предмету, мати обізнаність щодо методів проведення навчання аудиторно і дистанційно, тобто бути готовим до реалізації різних форм навчання [12].

Сфокусуємо увагу на особливостях змішаного навчання в межах університетської освіти дотично нашого дослідження, а саме до навчання майбутніх викладачів іноземних мов, є такі:

1) зміна ролей у взаємовідносинах викладачів і студентів. Викладач вже не виконує єдину головну роль – транслятора знань в навчальному процесі, його роль зводиться до безпосередньої інтерактивної взаємодії зі студентом як помічника при виборі освітньої траєкторії або консультанта в аудиторії при роботі з новим матеріалом чи за темами самостійної роботи в режимі онлайн або електронної пошти.

2) гнучкість програми, що ураховує можливості здобувачів освіти встановлювати навчальні цілі, визначати способи їх досягнення,

вимірювати зручний час та темп опрацьовування матеріалу самостійно, а також контролювати швидкість та обсяг засвоєння нової інформації. Викладач при цьому виступає помічником, а студент – головною діючою особою;

3) організація когнітивної автономної діяльності студентів. Однак закцентуємо, що самостійна робота студентів при змішаному навчанні повинна бути все одно контрольована викладачем і охоплювати не тільки домашні завдання, а й інтеракцію з викладачем та іншим студентами засобом електронної пошти (надсилання виконаних креативних завдань, творів) або соціальних мереж (Instagram, Telegram, Facebook, Messenger, Skype), вивчення навчальних матеріалів на YouTube платформі, роботу з науковими матеріалами в електронних бібліотеках для написання курсових або магістерських робіт, спілкування в чатах своєї професійної групи;

4) організація групової навчальної діяльності, яка часто превалює під час змішаного навчання в онлайн режимі. Вона передбачає спільну роботу студентів групи під час проведення: онлайн семінарів, дискусій, обговорень фахових питань, студентських конференцій, конкурсів або вікторин, практичних кейсів, гейміфікації, інформаційних форумів. Всі ці види діяльності стимулюють розвиток комунікативних вмінь;

5) організація індивідуальної підтримки кожного студента засобом його консультування викладачем за допомогою цифрового зворотного зв'язку.

Тут відмічається педагогічна свобода й автономія викладача щодо вибору освітніх сервісів і платформ;

6) підвищення мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності засобом побудови освітнього процесу, в якому перехрещуються різні форми навчання: аудиторні заняття, дистанційні заняття, індивідуальні чати, олімпіади, флешмоби, виїзні семінари, заняття за фахом на виробництві, класи на електронному додатку на освітній платформі;

7) створення викладачами навчально-методичного контенту і його презентація на сайті, що надає можливість студентові переглядати лекційний або практичний матеріал в будь-який час в режимі онлайн, прослуховувати звукозапис навчальних текстів та практикувати вимову слідом за диктором, передивлятися відеозаписи лекцій або навчальних фільмів, проходити тестування за модулями, самостійно оцінюючи знання за певною темою, мати доступ до додаткових джерел, бібліографічних списків та інтерактивних зошитів.

Однак при змішаному навчанні студенти одночасно мають право відвідувати заняття в аудиторії і брати участь в різноманітної офлайн діяльності.

Українські вчені (О. Башкір, Т. Собченко) наголошують на подвійній ролі, яку виконують сьогодні сучасні педагоги і яка явно простежується в освітніх реформах, а саме, викладач як суб'єкт і об'єкт реформацій. Викладач вчить, а також сам вчиться з метою власного професійного розвитку, опановуючи нові онлайн-інструменти та шукаючи зручні для себе та учнів навчальні платформи, хмарні сервіси та технології, які зможуть ефективно забезпечити дистанційне навчання при змішаній формі навчального процесу [1, С. 36], що, безсумнівно, вимагає розвинутої методичної компетентності. О. Мінєєва зауважує, що «сучасні студенти відносяться до цифрового покоління. Вони звикли отримувати інформацію через онлайн-канали, тому змішане навчання стає для них досить комфортною зоною набуття знань» [9, С. 117], відповідно викладачі повинні володіти методикою викладання матеріалу в обох форматах, а також бути обізнаними з сучасними інформаційними технологіями та хмарними сервісами, як-от: Zoom, Microsoft Powerpoint, Meet, Moodle, Google Drive, classroom, Canva, Padlet, Kahoot, Jamboard, Edpuzzle, а також знати, як їх задіювати в процесі заняття.

Висновки. Узагальнюючі проблеми методичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у контексті сьогодення, слід зазначити, що їх вирішення при змішаному форматі навчання потребує значних змін у всій системі педагогічної підготовки фахівців, які повинні оволодіти здатністю до: планування і реалізації аудиторного (онлайн) та дистанційного (офлайн) освітнього процесу; створення та реалізація безпечного і психологічно комфортного освітнього середовища в двох форматах, орієнтованих на розвиток студентів та мотивацію їх до навчання; реалізації постійного професійного розвитку, методичної підготовки з орієнтацією на цифрову грамотність, саморозвиток та рефлексію; впровадження інноваційних підходів до викладання та застосування креативності у створенні нових педагогічних завдань; проєктування методичної діяльності із використанням ІКТ для роботи в змішаному форматі.

Особливостями змішаного навчання в межах університетської освіти дотично навчання майбутніх викладачів іноземних мов, є такі: зміна ролей у взаємовідносинах викладачів і студентів; гнучкість програм навчання; організація когнітивної автономної діяльності студентів; організація групової навчальної діяльності; підвищення мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності; створення викладачами власного навчально-методичного контенту.

Перспективи дослідження вбачаються у виявленні специфіки формування методичної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання.

Література

1. Башкір О. І., Собченко Т. М. Діагностика стимулів підвищення кваліфікації вчителів. *Engineering and Educational Technologies*. 2019. № 7(3). С. 29–39.
2. Бігич О. Б. *Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи* [навчальний посібник].Київ:Ленвіт.2006.200с.
3. Заболотний В. Ф. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2013. № 7. С. 156-157.
4. Кокнова Т. А. Теорія і практика формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2021. 610 с.
5. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53-67.
6. Майєр Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.
7. Мартинова Р. Ю., Боднар С. В. Рівні методичної компетенції у викладанні іноземної мови. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія.* 2022. № 37. С. 17-25.
8. Мартинова Р. Ю., Фрумкіна А. Л. Моделювання процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи для викладання освітніх дисциплін іноземною мовою. *Журнал «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія».* 2021. № 1 (21). С. 278-285.
9. Минеєва О. А., Ляшенко М. С. Змішане навчання як інтенсифікації навчання. *Балтийський гуманітарний журнал*. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 115-119.
10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» № 1225 від 29.08.2024р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity
11. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови*. 2016. № 2. С. 3-9.
12. Самоленко М. А. Професійно-методична підготовка викладачів нового формату / *Мовна освіта: виклики, перспективи та інновації*: Матеріали І науково-практичної конференції з міжнародною участю (Одеса, 16-17 травня 2025 р.). Одеса: Магістр, 2025. С. 20-23.
13. Скіба Н.Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль. 2019. 341 с.
14. Язикова Н. В. Процес навчання іноземних мов як предмет професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя. *Іноземні мови в школі.* 1994. № 2. С. 49-54.
15. Graham Charles R. Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design. 2006. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. P. 3-22.
16. Rao Ch. S. Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 2019. N 13 (3). URL: https://www.researchgate.net/publication/333485907_Blended_Learning_A_New_Hybrid_Teaching_Methodology.

17. Asadchykh O., Sorokina N., Pereloma T., Popova O. & Konotopet V. Mobile applications in developing phonetic competence of the Chinese language. *Global Chinese*, 2024. 10 (1), P. 21–36. URL: https://doi.org/10.1515/glochi-2023-0027.

References

1. Bashkir, O. I., Sobchenko, T. M. (2029). Diahnostyka stymuliv pidvyshchennya kvalifikatsiyi vchyteliv [Diagnostics of incentives for teacher training]. *Engineering and Educational Technologies, 7(3),* 29–39 [in Ukrainian].

2. Bihych, O. B. (2006). Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentnosti vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly [Theory and practice of forming methodological competence of a foreign language teacher in primary school]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

3. Zabolotnyy, V. F. (2013). Metodychna kompetentsiya maybutn′oho uchytelya fizyky yak vazhlyva skladova profesiynoyi kompetentnosti. [Methodological competence of a future physics teacher as an important component of professional competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya - Problems of training a modern teacher*, *7*, 156-157 [in Ukrainian].

4. Koknova, T. A. (2021). Teoriya i praktyka formuvannya linhvometodychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Theory and practice of forming linguistic and methodological competence of future foreign language teachers in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Starobil′s′k: Derzhavnyy zaklad «Luhans′kyy natsional′nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

5. Kukharenko, V. M. (2015). Systemnyy pidkhid do zmishanoho navchannya [Systemic approach to blended learning]. *Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti – Information technologies in education, 24*, 53-67 [in Ukrainian].

6. Mayyer, N. V. (2015). Formuvannya metodychnoyi kompetentnosti u maybutnikh vykladachiv frantsuz′koyi movy: teoriya i praktyka [Formation of methodological competence in future French language teachers: theory and practice]. Kyiv : Vyd. tsentr KNLU [in Ukrainian].

7. Martynova, R. Yu., Bodnar, S. V. (2022). Rivni metodychnoyi kompetentsiyi u vykladanni inozemnoyi movy [Levels of methodological competence in teaching a foreign language]. *Visnyk KNLU. Seriya Pedahohika ta psykholohiya - Bulletin of the KNLU. Series Pedagogy and Psychology*, *37*, 17-25 [in Ukrainian].

8. Martynova, R. Yu., Frumkina, A. L. (2021). Modelyuvannya protsesu formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly dlya vykladannya osvitnikh dystsyplin inozemnoyu movoyu [Modeling the process of forming methodological competence of future primary school teachers for teaching educational disciplines in a foreign language]. *Zhurnal «Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelya». Seriya Pedahohika i psykholohiya - Journal Bulletin of the Alfred Nobel University. Series Pedagogy and Psychology*, 1 (21), 278-285 [in Ukrainian].

9. Myneyeva, O. A., Lyashenko, M. S. (2019). Zmishane navchannya yak intensyfikatsiyi navchannya [Blended learning as an intensification of learning]. *Baltyys'kyy humanitarnyy zhurnal - Baltic Humanitarian Journal*, 4(29), 115-119 [in Ukrainian].

10. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny «Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu «Vchytel′ zakladu zahal′noyi seredn′oyi osvity» № 1225 vid 29.08.2024 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of the professional standard "Teacher of a general secondary education institution" No. 1225 dated 08/29/2024]. URL:

https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity [in Ukrainian].

11. Nikolayeva, S. Yu. (2016). Mizhkul′turna inshomovna osvita v Ukrayini: klyuchovi problem [Intercultural foreign language education in Ukraine: key problems]. *Inozemni movy - Foreign languages*, 2, 3-9 [in Ukrainian].

12. Samolenko, M. A. (2025). Profesiyno-metodychna pidhotovka vykladachiv novoho formatu [Professional and methodological training of teachers of the new format]. Proceedings from I naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Movna osvita: vyklyky, perspektyvy ta innovatsiyi» - 1st scientific and practical conference with international participation «Language education: challenges, prospects and innovations» (pp. 20-23). Odesa: Mahistr [in Ukrainian].

13. Skiba, N. Ya. (2019). Intehrovane formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi ta metodychnoyi kompetentnostey maybutnikh vykladachiv anhliys′koyi movy dlya ekonomichnykh spetsial′nostey [Integrated formation of foreign language communicative and methodological competencies of future English language teachers for economic specialties]. *Candidate's thesis*. Ternopil′: Ternopil National Pedagogical University [in Ukrainian].

14. Yazykova, N. V. (1994). Protses navchannya inozemnykh mov yak predmet profesiyno-metodychnoyi pidhotovky maybutn′oho vchytelya [The process of teaching foreign languages as a subject of professional and methodological training of future teachers]. *Inozemni movy v shkoli - Foreign languages at school*, *2*, 49-54 [in Ukrainian].

15. Graham, Ch. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. P. 3-22 [in English].

16. Rao, Ch. S. (2019). Blended Learning: A New Hybrid Teaching Methodology. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 13 (3).* URL: https://www.researchgate.net/publication/333485907_Blended_Learning_A_New_Hybrid_Teaching_Methodology [in English].

17. Asadchykh, O., Sorokina, N., Pereloma, T., Popova, O. & Konotopet, V. (2024). Mobile applications in developing phonetic competence of the Chinese language. *Global Chinese, 10 (1),* 21–36. URL: https://doi.org/10.1515/glochi-2023-0027 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 796.011.3:613.71-053.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2695-2708

Саченко Костянтин Сергійович аспірант кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2353-1739

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДЮСШ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ: ДОСВІД АПРОБАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК

Анотація: У статті представлено результати апробації інноваційних методик формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) засобами ігрових видів спорту. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між зростаючими вимогами до спортивних результатів та необхідністю збереження здоров'я юних спортсменів в умовах інтенсифікації тренувального процесу, раннього залучення дітей до систематичних занять спортом та підвищення змагального навантаження. Особливу увагу приділено ігровим видам спорту – футболу, волейболу, баскетболу, які характеризуються підвищеним ризиком травматизму та значним психоемоційним навантаженням.

Мета статті – представити результати апробації інноваційних методик формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців ДЮСШ засобами ігрових видів спорту та обґрунтувати їх ефективність на основі емпіричних даних. Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як інтегративна особистісна якість, що включає когнітивний (знання про здоров'я та способи його збереження), операційно-діяльнісний (уміння та навички здоров'язбережувальної поведінки) та мотиваційно-ціннісний (свідоме ставлення до здоров'я як цінності) компоненти.

Дослідження проводилося на базі трьох закладів позашкільної спортивної освіти різних регіонів України протягом 2024-2025 навчального року: Комплексної ДЮСШ № 14 Деснянського району м. Києва, Свалявської ДЮСШ Закарпатської області та Чернігівської обласної комплексної ДЮСШ. Апробація охопила вихованців відділень футболу, волейболу та баскетболу і включала впровадження спеціально розроблених інноваційних методичних компонентів.

Інноваційні методики включали: аналіз кейсів про спортивне довголіття світових зірок футболу; практичне відпрацювання навичок надання першої допомоги при розтягненні гомілкостопа за алгоритмом RICE; міні-тренінг з корекції дієти в період змагань; тренінг саморегуляції для управління передстартовим хвилюванням; спеціалізовану програму навчання правильній біомеханіці приземлення для волейболістів та баскетболістів; комплекс вправ «Антистрес» для зниження психоемоційного напруження під час змагань.

За результатами апробації зафіксовано суттєві позитивні зміни: підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності вихованців на 23%; зменшення травматизму під час тренувальних занять на 18%; покращення показників психоемоційної стійкості під час змагань; формування стійкої мотивації до дотримання принципів здорового способу життя; покращення показників фізичного розвитку та функціонального стану юних спортсменів.

Висновки дослідження підтверджують актуальність та доцільність інтеграції здоров'язбережувальних технологій в освітньо-тренувальний процес ДЮСШ. Обґрунтовано ефективність комплексного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності, що враховує специфіку ігрових видів спорту, вікові особливості та функціональний стан вихованців. Емпірично доведено, що формування здоров'язбережувальної компетентності є необхідною умовою забезпечення спортивного довголіття юних спортсменів та збереження їхнього здоров'я в умовах інтенсивних тренувальних навантажень.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітньо-тренувального процесу в закладах позашкільної спортивної освіти, розробки методичних рекомендацій для тренерів-викладачів, створення електронних освітніх ресурсів з формування здоров'язбережувальної компетентності юних спортсменів.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, дитячо-юнацька спортивна школа, ігрові види спорту, юні спортсмени, профілактика травматизму, психоемоційна саморегуляція, інноваційні методики, позашкільна спортивна освіта, освітньо-тренувальний процес, спортивне довголіття.

Sachenko Kostiantyn Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology, State Higher Education Institution «University of Educational Management», National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2353-1739

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF YOUTH SPORTS SCHOOL STUDENTS THROUGH GAME SPORTS: EXPERIENCE OF INNOVATIVE METHODS APPROBATION

Abstract: The article presents the results of approbation of innovative methods for forming health-preserving competence of youth sports school students through game sports. The relevance of the study is determined by the contradiction between the growing demands for sports results and the need to preserve the health of young athletes in the context of intensified training process, early involvement of children in systematic sports activities, and increased competitive load. Special attention is paid to game sports – football, volleyball, basketball, which are characterized by increased risk of injuries and significant psycho-emotional stress.

The aim of the article is to present the results of approbation of innovative methods for forming health-preserving competence of youth sports school students through game sports and to substantiate their effectiveness based on empirical data. Health-preserving competence is considered as an integrative personal quality that includes cognitive (knowledge about health and ways to preserve it), operational-activity (skills and abilities of health-preserving behavior), and motivational-value (conscious attitude towards health as a value) components.

The research was conducted on the basis of three extracurricular sports education institutions in different regions of Ukraine during the 2024-2025 academic year: Complex Youth Sports School No. 14 of Desnianskyi district of Kyiv, Svalyava Youth Sports School of Zakarpattia region, and Chernihiv Regional Complex Youth Sports School. The approbation covered students of football, volleyball, and basketball departments and included the implementation of specially developed innovative methodological components.

Innovative methods included: case analysis of sports longevity of world football stars; practical training in first aid for ankle sprains using the RICE algorithm; mini-training on diet correction during competition periods; self-regulation training for managing pre-start anxiety; specialized program for teaching proper landing biomechanics for volleyball and basketball players; "Anti-stress" exercises complex for reducing psycho-emotional tension during competitions.

According to the results of approbation, significant positive changes were recorded: increase in the level of health-preserving competence of students by 23%; reduction of injuries during training sessions by 18%; improvement of indicators of psycho-emotional stability during competitions; formation of sustainable motivation to adhere to the principles of a healthy lifestyle;

improvement of indicators of physical development and functional state of young athletes.

The conclusions of the study confirm the relevance and feasibility of integrating health-preserving technologies into the educational and training process of youth sports schools. The effectiveness of a comprehensive approach to the formation of health-preserving competence, taking into account the specifics of game sports, age characteristics, and functional state of students, is substantiated. It has been empirically proven that the formation of health-preserving competence is a necessary condition for ensuring the sports longevity of young athletes and preserving their health in conditions of intensive training loads. The results of the study can be used to improve the educational and training process in extracurricular sports education institutions, develop methodological recommendations for coaches, and create electronic educational resources for forming health-preserving competence of young athletes.

Keywords: health-preserving competence, youth sports school, game sports, young athletes, injury prevention, psycho-emotional self-regulation, innovative methods, extracurricular sports education, educational and training process, sports longevity.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні характеризується суперечністю між зростаючими вимогами до спортивних результатів та необхідністю збереження здоров'я юних спортсменів. Інтенсифікація тренувального процесу, раннє залучення дітей до систематичних занять спортом, підвищення змагального навантаження актуалізують проблему формування здоров'язбережувальної компетентності як ключового чинника не лише спортивного довголіття, але й загального благополуччя молодого покоління.

Особливої уваги потребують ігрові види спорту – футбол, волейбол, баскетбол – які, з одного боку, є найпопулярнішими серед вихованців дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), а з іншого – характеризуються підвищеним ризиком травматизму, значним психоемоційним навантаженням та специфічними вимогами до функціонального стану організму. За статистичними даними, саме в ігрових видах спорту фіксується найбільша кількість травм опорно-рухового апарату серед юних спортсменів, що обумовлює необхідність цілеспрямованого формування у них знань, умінь та навичок збереження власного здоров'я [3].

Водночас аналіз практики засвідчує недостатню увагу до здоров'язбережувального компонента в освітньо-тренувальному процесі ДЮСШ. Традиційно акцент робиться на вдосконаленні техніко-тактичної підготовки та досягненні високих спортивних результатів, тоді як питання формування

свідомого ставлення вихованців до власного здоров'я, навичок самодопомоги та взаємодопомоги, психологічної саморегуляції залишаються на периферії педагогічної уваги. Це зумовлює актуальність розробки та впровадження інноваційних методик, спрямованих на формування здоров'язбережувальної компетентності юних спортсменів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності досліджувалися у працях С. Бєляєв, Н. Брижак, Н. Гук, К. Корсікова, О. Отравенко, Г. Пурій, О. Суровов та ін. Питання здоров'язбереження в системі фізичного виховання та спорту розглядали Є. Баженков, Н. Брижак, Б. Крищук, Б. Пустовойт, Л. Романишина та ін.

Специфіку підготовки юних спортсменів у ДЮСШ вивчали В. Гейтенко, В. Зайцев, В. Пристинський та ін.

Проблеми профілактики травматизму в ігрових видах спорту досліджували зарубіжні науковці Е. Дорошенко, І. Івасик, В. Кашуба, Ю. Крикун, які обґрунтували значення превентивних програм для зниження ризику травмування.

Проте, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, питання практичного впровадження комплексних здоров'язбережувальних методик в освітньо-тренувальний процес ДЮСШ залишається недостатньо висвітленим. Особливо бракує емпіричних досліджень ефективності інноваційних підходів до формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців, які займаються ігровими видами спорту.

Мета статті – представити результати апробації інноваційних методик формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців ДЮСШ засобами ігрових видів спорту та обґрунтувати їх ефективність на основі емпіричних даних.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання: охарактеризувати зміст та структуру інноваційних методичних компонентів, впроваджених в освітньо-тренувальний процес ДЮСШ; описати особливості реалізації методик у закладах позашкільної спортивної освіти різних регіонів України; проаналізувати кількісні та якісні результати апробації; сформулювати практичні рекомендації щодо масштабування апробованого досвіду.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки та практики. Це обумовлено загостренням суперечності між зростаючими вимогами суспільства до здоров'я молодого покоління та реальним станом здоров'я дітей і молоді. За даними досліджень Г. Апанасенко, Є. Булича, О. Петрик, С. Присяжнюк, згідно з результатами медичних

обстежень і спеціальних опитувань, 94 % молодих людей мають відхилення у стані здоров'я, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовку [1, с. 8]. Ці невтішні показники актуалізують необхідність системної роботи з формування в підростаючого покоління досвіду здоров'язбереження.

Нормативно-правове підґрунтя формування здоров'язбережувальної компетентності в системі освіти України визначається низкою законодавчих актів. Концепція Нової української школи та Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти включають здоров'язбережувальну компетентність до переліку ключових компетентностей, які є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, майбутнього фахівця. Відповідно до Державного стандарту, здоров'язбережувальна компетентність визначається як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [10, с. 6].

Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III визначає, що позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [11].

Законом передбачено, що позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я. Заклад позашкільної освіти створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців. Таким чином, законодавство чітко визначає здоров'язбережувальну спрямованість позашкільної освіти, до системи якої належать і дитячо-юнацькі спортивні школи.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24.12.1993 № 3808-XII встановлює правові та організаційні засади фізичної культури і спорту та визначає здоров'я нації як один із пріоритетів державної політики у цій сфері [12]. Закон наголошує на необхідності створення умов для зміцнення здоров'я громадян засобами фізичної культури і спорту, що безпосередньо стосується діяльності ДЮСШ як закладів, де систематично займаються фізичною культурою та спортом тисячі дітей і молоді.

Поняття «здоров'язбережувальна компетентність» активно досліджується у працях українських науковців. Романишина Л., Крищук Б., Брижак Н. визначають здоров'язбережувальну компетентність як сукупність всіх прийомів, методів, засобів, що використовуються в освітньому процесі та технологій, які не тільки оберігають здоров’я учнів від впливу несприятливих факторів освітнього середовища, а й сприяють вихованню в учнів культури здоров’я. [14, с. 6–7]. Ознаками її є поліфункціональність: ця

компетентність дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства в просторі всіх чотирьох складових здоров'я – фізичної, соціальної, психічної та духовної. По-друге, надпредметність і міждисциплінарність: інформація про формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення та передачу здоров'я має місце в усіх ланках неперервної валеологічної освіти. По-третє, багатовимірність: компетентність охоплює різні аспекти діяльності людини, пов'язані зі здоров'ям.

Бєляєв С., Корсікова К. та Суровов О. розглядають здоров'язбережувальну компетентність як інтегративну якість особистості, що виражається у здатності та готовності фахівця свідомо обирати стратегії поведінки, спрямовані на збереження всіх складників здоров'я – фізичного, психічного, соціального та духовного [2, с. 4]. Дослідники наголошують, що формування спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я є невід'ємним компонентом здоров'язбережувальної компетентності. Це особливо актуально для юних спортсменів, які мають усвідомлювати зв'язок між своєю поведінкою, способом життя та станом здоров'я.

Л. Романів та О. Пішак досліджували готовність педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі [15]. Науковці обґрунтували комплекс умов ефективного впровадження здоров'язбережувальних технологій, серед яких: наявність у педагогів відповідних знань і вмінь; сформованість мотивації до збереження та зміцнення здоров'я; створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Ці умови є актуальними і для тренерів-викладачів ДЮСШ, які безпосередньо здійснюють освітньо-тренувальний процес із юними спортсменами.

О. Отравенко характеризує здоров'язбережувальну компетентність складову якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти [9, с. 102]. Науковець обґрунтовує, що формування цієї компетентності має здійснюватися системно, з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Для спортсменів ця специфіка полягає у високих фізичних та психоемоційних навантаженнях, ризиках травматизму, необхідності швидкого відновлення після тренувань і змагань.

Здоров'язбережувальна компетентність вихованців ДЮСШ розглядається нами як інтегративна особистісна якість, що включає когнітивний (знання про здоров'я та способи його збереження), операційно-діяльнісний (уміння та навички здоров'язбережувальної поведінки) та мотиваційно-ціннісний (свідоме ставлення до здоров'я як цінності) компоненти. Така структура узгоджується з підходами, представленими у праці Н. Гук та Г. Пурій, які обґрунтували структурно-функціональну модель розвитку

здоров'язбережувальної компетентності учнів, що включає мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти [4, с. 42]. Формування здоров'язбережувальної компетентності у юних спортсменів має специфіку, пов'язану з особливостями їхньої діяльності. В. Гейтенко, В. Пристинський, В. Зайцев у підручнику «Теорія і методика дитячого та юнацького спорту» зазначають, що процес спортивної підготовки повинен забезпечувати зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток, оволодіння спортивною технікою та тактикою, розвиток фізичних якостей, виховання моральних і вольових якостей [3, с. 15]. Усі ці завдання мають вирішуватися комплексно, з урахуванням вікових особливостей та стану здоров'я вихованців.

Особливу увагу в контексті нашого дослідження привертає проблема травматизму в ігрових видах спорту. За даними наукових досліджень, найбільш травмонебезпечними щодо пошкодження опорно-рухового апарату є саме ігрові види спорту – футбол, волейбол, баскетбол, гандбол. Е. Дорошенко аналізує проблему травматизму в ігрових видах спорту та перспективи використання засобів фізичної реабілітації, наголошуючи на необхідності профілактичної роботи [5]. Найбільш поширеними травмами серед спортсменів ігрових видів спорту є забиття, розтягнення зв'язок та травми колінного суглоба. На травми колінного суглоба припадає до 50% усіх спортивних травм, на другому місці – травми гомілковостопного суглоба, що зустрічаються у 10% спортсменів [13]. Це обумовлює необхідність цілеспрямованого формування у юних спортсменів знань і навичок профілактики травматизму та надання першої допомоги.

В. Кашуба та Ю. Крикун досліджували профілактику та корекцію функціональних порушень опорно-рухового апарату юних спортсменів у складнокоординаційних видах спорту та спортивних іграх [7]. Науковці обґрунтували, що найбільшою проблемою сучасного спортивного тренування, особливо на етапі початкової підготовки, є невідповідність фізичних навантажень адаптаційному потенціалу організму юних спортсменів. У результаті це призводить до виникнення патологічних станів на подальших етапах багаторічної підготовки. Дослідники наголошують на необхідності підвищення здоров'язберігаючої спрямованості підготовки юних спортсменів.

Окремим напрямом наукових досліджень є вивчення психологічних аспектів підготовки юних спортсменів. Значне психоемоційне навантаження під час змагань, стрес очікування результату, тиск відповідальності – усе це впливає на психологічний стан вихованців ДЮСШ. Формування навичок психічної саморегуляції є важливим компонентом здоров'язбережувальної компетентності спортсменів. Г. Ложкін та О. Колосов

наголошують на важливості розвитку в юних спортсменів навичок управління своїм психоемоційним станом, концентрації уваги, подолання передстартового хвилювання [8].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що найбільш ефективними для профілактики травматизму є розвиток пропріоцепції, рівноваги та сили спортсмена. Особливо часто травмування через невідповідний рівень підготовки трапляється у складнокоординаційних (35,7%), технічних (35,3%), ігрових (34,3%) видах спорту [6]. Не менш важливою є психологічна підготовка спортсмена – надмірне психологічне перенапруження негативно впливає на координацію і зосередженість при виконанні вправ.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на значенні правильного харчування для здоров'я та працездатності спортсменів. Раціональне харчування є невід'ємною складовою здоров'язбережувальної поведінки юних спортсменів і має враховувати специфіку тренувального та змагального процесу. Знання принципів спортивного харчування, гідратації організму, особливостей харчування в передзмагальний, змагальний та відновлювальний періоди є важливим компонентом когнітивної складової здоров'язбережувальної компетентності.

Таким чином, аналіз законодавчої бази та наукових досліджень українських учених засвідчує, що здоров'язбережувальна компетентність визнається однією з ключових компетентностей сучасної освіти, а її формування у вихованців закладів позашкільної спортивної освіти має специфіку, пов'язану з особливостями спортивної діяльності. Водночас констатуємо недостатню розробленість методичного забезпечення формування здоров'язбережувальної компетентності саме у вихованців ДЮСШ, які займаються ігровими видами спорту, що обумовило актуальність нашого дослідження.

Розроблені нами методичні матеріали, спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності засобами ігрових видів спорту, були впроваджені в освітньо-тренувальний процес трьох закладів позашкільної спортивної освіти різних регіонів України протягом 2024-2025 навчального року.

Перша експериментальна база – Комплексна дитячо-юнацька спортивна школа № 14 Деснянського району міста Києва. Апробація охопила вихованців відділень футболу та волейболу і передбачала реалізацію таких інноваційних компонентів:

Аналіз кейсів «Спортивне довголіття світових зірок футболу» – вивчення та обговорення з вихованцями досвіду збереження здоров'я та підтримання високого рівня спортивної форми видатними футболістами (Кріштіану Роналду, Ліонель Мессі, Златан Ібрагімович). Методика

передбачала аналіз режиму тренувань, харчування та відновлення спортсменів світового рівня, що сприяло формуванню мотивації до підтримання здоров'я як основи професійної кар'єри.

Практичне відпрацювання «Перша допомога при розтягненні гомілкостопа» – формування практичних навичок надання першої допомоги при найпоширенішій травмі в ігрових видах спорту. Вихованці опановували алгоритм RICE (Rest – відпочинок, Ice – охолодження, Compression – компресія, Elevation – підняття кінцівки), вчилися правильно накладати еластичну пов'язку.

Міні-тренінг «Як скоригувати дієту в період змагань?» – практичні рекомендації щодо раціонального харчування спортсменів у передзмагальний, змагальний та відновлювальний періоди. Вихованці ознайомлювалися з принципами розрахунку індивідуальних потреб у макро- та мікронутрієнтах, правилами гідратації організму.

Тренінг саморегуляції «Стрес у грі» – опанування технік психологічної саморегуляції для управління передстартовим хвилюванням. Програма включала методи концентрації уваги, дихальні вправи для швидкого відновлення емоційної рівноваги під час гри, техніки візуалізації успішних ігрових моментів.

Друга експериментальна база – Свалявська дитячо-юнацька спортивна школа Свалявської міської ради Мукачівського району Закарпатської області. Практичне впровадження охопило вихованців, які займаються баскетболом, футболом та волейболом, і включало додаткові методичні розробки:

Міні-тренінг «Біомеханіка приземлення» для волейболістів та баскетболістів – спеціалізована програма навчання правильній техніці приземлення після стрибкових елементів, спрямована на профілактику травм колінних та гомілкостопних суглобів.

Вправи «Антистрес» під час тайм-ауту – комплекс дихальних та релаксаційних технік для зниження психоемоційного напруження вихованців під час змагальної діяльності, підвищення концентрації уваги та відновлення психологічної рівноваги.

Третя експериментальна база – Комунальна установа «Чернігівська обласна комплексна дитячо-юнацька спортивна школа» Чернігівської обласної ради.

Впровадження методичних матеріалів здійснювалося з використанням діагностичного інструментарію, розробленого в процесі дисертаційного дослідження. У Чернігівській ДЮСШ було створено інформаційно-освітнє середовище для популяризації здорового способу життя серед усіх учасників навчально-тренувального процесу.

Результати апробації засвідчили високу ефективність розроблених методик. За підсумками моніторингу зафіксовано: підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності вихованців на 23%; зменшення травматизму під час тренувальних занять на 18%; покращення показників психоемоційної стійкості вихованців під час відповідальних змагань; формування стійкої мотивації до дотримання принципів здорового способу життя; покращення показників фізичного розвитку та функціонального стану юних спортсменів.

Висновки. Проведене дослідження та апробація інноваційних методик формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців ДЮСШ засобами ігрових видів спорту дозволяють сформулювати такі висновки:

Підтверджено актуальність та доцільність інтеграції здоров'язбережувальних технологій в освітньо-тренувальний процес дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Формування здоров'язбережувальної компетентності є необхідною умовою забезпечення спортивного довголіття юних спортсменів та збереження їхнього здоров'я в умовах інтенсивних тренувальних навантажень.

Обґрунтовано ефективність комплексного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності, що включає когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти. Емпірично доведено ефективність розроблених інноваційних методик: підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності вихованців на 23%, зменшення травматизму на 18%, покращення показників психоемоційної стійкості.

Визначено перспективи подальших досліджень: розробка методичних рекомендацій для тренерів-викладачів ДЮСШ, створення електронних освітніх ресурсів з формування здоров'язбережувальної компетентності.

Література:

1. Баженков Є.В. Фізична підготовленість та здоров’я населення – пріоритетне завдання державного будівництва. Фізичне виховання студентської молоді: проблеми та перспективи вирішення. Матеріали міжнародної електронної науково-практичної конференції /за ред. доктора педагогічних наук, доцента С.І. Присяжнюка. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2014. С. 9-16.

2. Бєляєв С. Б., Корсікова К., Суровов О. А. Здоров’язбережувальна компетентність майбутніх педагогів як актуальна наукова проблема. Академічні візії. 2025. № 50. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2587

3. Гейтенко В. В., Пристинський В. М., Зайцев В. О. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту: Навчально-методичний посібник. Слов’янськ: вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 171 с. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/3913/1/2021-ТЕОРІЯ%20І%20МЕТОДИКА%20ДИТЯЧОГО%20ТА%20ЮНАЦЬКОГО%20СПОРТУ.pdf

4. Гук Н., Пурій Г. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. № 73. Т. 2. С. 42–48. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/73_2024/part_2/42.pdf

5. Дорошенко Е. Ю. Проблема травматизму в ігрових видах спорту та перспективи використання засобів фізичної реабілітації. Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2020. № 18. С. 127–132. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11669/1/Eduard%20Doroshenko.pdf

6. Івасик І. Реабілітація спортсменів після травм. URL: https://norimed.in.ua/reabilitatsiia-sportsmeniv-pislia-travm/

7. Кашуба В., Крикун Ю. Профілактика та корекція функціональних порушень опорно-рухового апарату юних спортсменів у складнокоординаційних видах спорту. Спортивний вісник Придніпров'я. 2023. № 3. С. 106–118. URL: http://doi.org/10.32540/2071-1476-2023-3-106.

8. Ложкін Г. В. Психологія спорту: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2007. 256 с.

9. Отравенко О. В. Здоров'язбережувальна компетентність як складова якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2019. № 4(327). С. 100–107. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4038/Otravenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

10. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text

11. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000 № 1841-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1841-14

12. Про фізичну культуру і спорт: Закон України від 24.12.1993 № 3808-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3808-12

13. Пустовойт Б.А.Основні принципи фізичної терапії у спортсменів після травм опорно-рухового апарату. Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології. № 6 (1). 2021. С. 26-29. URL: https://doi.org/10.15391/prrht.2021-6(1).04

14. Романишина Л., Крищук Б., Брижак Н. Сучасні підходи до формування здоров'язбережувальних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. 2023. № 1. С. 104-108. URL: http://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.16

15. Романів Л., Пішак О. (2024). Здоров'язбережувальні технології в освіті. Grail of Science. 2024. № 35. С. 561–563. URL: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.01.2024.103

References

1. Bazhenkov, Ye. V. (2014). Fizychna pidhotovlenist ta zdorovia naselennia – priorytetne zavdannia derzhavnoho budivnytstva [Physical fitness and health of the population – a priority task of state building]. *Fizychne vykhovannia studentskoi molodi: problemy ta perspektyvy vyrishennia. Materialy mizhnarodnoi elektronnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Physical education of student youth: problems and prospects for solution. Proceedings of the international electronic scientific-practical conference*, 9-16. Kyiv: Vydavnychyi tsentr NUBiP Ukrainy.

2. Bieliaiev, S. B., Korsikova, K., & Surovov, O. A. (2025). Zdoroviazberezhuval'na kompetentnist maibutnikh pedahohiv yak aktualna naukova problema [Health-preserving

competence of future teachers as an actual scientific problem]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 50. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2587

3. Heitenko, V. V., Prystynskyi, V. M., & Zaitsev, V. O. (2021). *Teoriia i metodyka dytiachoho ta yunatskoho sportu: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Theory and methods of children's and youth sports: Educational and methodological manual]. Sloviansk: vyd-vo B. I. Matorina. Retrieved from http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/3913/1/2021-ТЕОРІЯ%20І%20МЕТОДИКА%20ДИТЯЧОГО%20ТА%20ЮНАЦЬКОГО%20СПОРТУ.pdf

4. Huk, N., & Purii, H. (2024). Rozvytok zdoroviazberezhuval'noi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Development of health-preserving competence of primary school students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of humanitarian sciences*, 73(2), 42-48. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/73_2024/part_2/42.pdf

5. Doroshenko, E. Yu. (2020). Problema travmatyzmu v ihrovykh vydakh sportu ta perspektyvy vykorystannia zasobiv fizychnoi reabilitatsii [The problem of injuries in game sports and prospects for using physical rehabilitation means]. *Molodizhnyi naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Youth scientific bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 18, 127-132. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/11669/1/Eduard%20Doroshenko.pdf

6. Ivasyk, I. (n.d.). *Reabilitatsiia sportsmeniv pislia travm* [Rehabilitation of athletes after injuries]. Retrieved from https://norimed.in.ua/reabilitatsiia-sportsmeniv-pislia-travm/

7. Kashuba, V., & Krykun, Yu. (2023). Profilaktyka ta korektsiia funktsionalnykh porushen oporno-rukhovoho aparatu yunykh sportsmeniv u skladnokoordynatsiinykh vydakh sportu [Prevention and correction of functional disorders of the musculoskeletal system of young athletes in complex coordination sports]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports bulletin of Prydniprovia*, 3, 106-118. https://doi.org/10.32540/2071-1476-2023-3-106

8. Lozhkin, H. V. (2007). *Psykholohiia sportu: navchalnyi posibnyk* [Psychology of sport: textbook]. Kyiv: Profesional.

9. Otravenko, O. V. (2019). Zdoroviazberezhuval'na kompetentnist yak skladova yakisnoi profesiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Health-preserving competence as a component of quality professional training of higher education students]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 4(327), 100-107. Retrieved from https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4038/Otravenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

10. *Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity* [On approval of the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education]. (2011). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text

11. *Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy* [On Extracurricular Education: Law of Ukraine]. (2000, June 22). No. 1841-III. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1841-14

12. *Pro fizychnu kulturu i sport: Zakon Ukrainy* [On Physical Culture and Sports: Law of Ukraine]. (1993, December 24). No. 3808-XII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/3808-12

13. Pustovoit, B. A. (2021). Osnovni pryntsypy fizychnoi terapii u sportsmeniv pislia travm oporno-rukhovoho aparatu [Basic principles of physical therapy in athletes after injuries of the musculoskeletal system]. *Fizychna reabilitatsiia ta rekreatsiino-ozdorovchi tekhnolohii – Physical rehabilitation and recreational and health technologies*, 6(1), 26-29. https://doi.org/10.15391/prrht.2021-6(1).04

14. Romanyshyna, L., Kryshchuk, B., & Bryzhak, N. (2023). Suchasni pidkhody do formuvannia zdoroviazberezhuval'nykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Modern approaches to the formation of health-preserving competencies of future primary school teachers]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1, 104-108. https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.16

15. Romaniv, L., & Pishak, O. (2024). Zdoroviazberezhuval'ni tekhnolohii v osviti [Health-preserving technologies in education]. *Grail of Science*, 35, 561-563. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.01.2024.103

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 364-787.7:378.011.3-052-054.62](477):37.014:[364-787.522:001.895](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2709-2723

Свиридюк Ольга Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0003-3954-397X

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО УКРАЇНИ: ВІД ЗАКОНОДАВЧОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПРАКТИК АДАПТАЦІЇ

Анотація. У статті здійснено цілісний аналіз системи соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у закладах вищої освіти України в контексті сучасних глобальних трансформацій та безпекових викликів. На основі статистичних показників схарактеризовано динаміку контингенту іноземних здобувачів освіти, що дозволило визначити актуальні потреби в модернізації існуючих моделей підтримки. Досліджено еволюцію вітчизняного законодавства від суто адміністративного регулювання статусу іноземця до створення комплексної екосистеми соціальних та безпекових гарантій. У роботі деталізовано та систематизовано чотири фундаментальні бар'єри адаптації: мовний (мовна тривожність та бар'єр комунікації), соціокультурний (культурний шок та труднощі інтеркультурної взаємодії), психоемоційний (стресогенність середовища та соціальна ізоляція) та безпековий (необхідність захисту в умовах воєнного стану).

Особливу увагу приділено організаційно-педагогічним умовам, що забезпечують успішну інтеграцію іноземців, зокрема через створення інклюзивного освітнього середовища та розвиток студентського самоврядування. Висвітлено роль цифрової трансформації у системі підтримки, що проявляється у впровадженні мобільних застосунків, чат-ботів та віртуальних офісів супроводу 24/7. Автором обґрунтовано доцільність переходу від класичних форм кураторства до інноваційних технологій менторства та тьюторства. Окремим вектором дослідження є аналіз впровадження бадді-систем (Buddy System) на базі провідних університетів України (КНУ ім. Т. Шевченка, СумДУ, ВНМУ ім. М. Пирогова та ін.), що базуються на принципі «рівний-рівному» та сприяють горизонтальній соціалізації молоді. У висновках підкреслено, що ефективність соціально-педагогічної підтримки в міжкультурному середовищі залежить від

гнучкості кризового менеджменту та готовності ЗВО до забезпечення психологічної резильєнтності міжнародних студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, соціально-педагогічна підтримка, адаптаційні бар'єри, бадді-система, менторство, цифровізація освіти, кризовий менеджмент, заклади вищої освіти України, міжкультурне середовище, соціалізація.

Svyrydiuk Olha PhD in Education, Associated Professor, Post-Doctorate Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-3954-397X

SYSTEM OF SOCIAL AND INTERNATIONAL STUDENTS' ACADEMIC SUPPORT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE: FROM LEGISLATIVE SUPPORT TO INNOVATIVE ADAPTATION PRACTICES

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the international students' social and academic support system in higher education institutions of Ukraine within the context of modern global transformations and security challenges. Based on statistical indicators, the dynamics of the international student contingent are characterized, allowing for the identification of urgent needs for modernizing existing support models. The evolution of national legislation is examined, from purely administrative regulation of a foreigner's status to the creation of a complex ecosystem of social and security guarantees. The paper details and systematizes four fundamental adaptation barriers: linguistic (language anxiety and communication barriers), socio-cultural (culture shock and difficulties in intercultural interaction), psycho-emotional (environmental stress and social isolation), and security-related (the necessity of protection under martial law).

Special attention is paid to the organizational and pedagogical conditions that ensure the successful integration of foreigners, particularly through the creation of an inclusive educational environment and the development of student self-government. The role of digital transformation in the support system is highlighted, manifesting in the implementation of mobile applications, chatbots, and 24/7 virtual accompaniment offices. The author substantiates the expediency of transitioning from classic forms of supervision to innovative technologies of mentoring and tutoring. A separate vector of the study is the analysis of the implementation of buddy systems at leading Ukrainian universities (Taras Shevchenko National University of Kyiv, Sumy State University, Pirogov National Medical University, etc.), based on the «peer-to-peer» principle and

promoting the horizontal socialization of youth. The conclusions emphasize that the effectiveness of social and academic support in an intercultural environment depends on the flexibility of crisis management and the readiness of HEIs to ensure the international students' psychological resilience.

Keywords: international students, social and academic support, adaptation barriers, buddy system, mentoring, digitalization of education, crisis management, in higher education institutions of Ukraine, intercultural environment, socialization.

Постановка проблеми. У контексті глобалізації світового освітнього простору навчання іноземних громадян є не лише показником високого міжнародного статусу українських закладів вищої освіти (ЗВО), а й вагомим чинником економічного та культурного розвитку держави. Процес інтернаціоналізації вищої освіти України залишається стратегічним пріоритетом попри виклики воєнного часу.

Інтеграція іноземного студента в нове середовище є складним, багаторівневим процесом, що супроводжується низкою кризових явищ: від мовного бар'єру до гострої соціокультурної дезорієнтації. Тому залучення іноземних громадян до навчання потребує не лише високої якості викладання, а й створення цілісної системи соціально-педагогічної підтримки. Це необхідно для нівелювання «культурного шоку», подолання мовного бар'єру та забезпечення успішної соціалізації майбутніх фахівців у новому соціокультурному середовищі.

Необхідність переосмислення наявних форм і методів соціально-педагогічної підтримки зумовлена запитом на створення безбар'єрного, толерантного та безпечного освітнього середовища, яке здатне конкурувати на світовому ринку освітніх послуг навіть у кризових умовах. Саме тому аналіз сучасного стану та виявлення перспективних тенденцій розвитку цієї системи є нагальною науковою та практичною задачею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз найновіших досліджень та публікацій свідчить про зміщення акцентів у науковому дискурсі від загальних питань до вузькоспеціалізованих стратегій соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів ЗВО України у кризових умовах.

Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти обґрунтовані у працях О. Білик [1];: напрями, форми, методи педагогічної підтримка іноземних студентів у процесі адаптації до соціально-освітнього середовища під час навчання в Україні розкрито Н. Пилипенко-Фріцак [2]. Е. Панасенко та Я. Слуцький [3; 4] акцентують увагу на прогностичному характері

підтримки та ролі проєктування у системі соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів. Перспективні напрями розвитку адаптаційної системи підготовки іноземних студентів в українських закладах вищої освіти знайшли відображення у напрацюваннях О. Запорожченко [5], Т. Лещенко, В.Юфіменко, Н. Максименко [6]; О. Литвиненко, Н. Завацька, Т.Модестова, Т. Комар, Д. Данко, О. Вишневська [7]. Питання формування міжкультурного спілкування іноземних студентів висвітлено М. Ліпатовою [8], розвиток мовного потенціалу іноземних слухачів підготовчого відділення в контексті інтернаціоналізації освіти представили М. Соколов, Ю. Косенко [9]. Сучасні українські дослідники, такі як А. Чернякова, Н. Пилипенко-Фріцак [10], Я. Шейко [11] у своїх працях наголошують на важливості розробки індивідуалізованих траєкторій підтримки, які враховують не лише країну походження студента, а й рівень його цифрової грамотності та готовності до змішаного навчання. Особливу увагу в публікаціях останнього періоду приділено соціально-педагогічній підтримці іноземних студентів в умовах війни (І. Войціх, О. Польовик [12], О. Карпенко [13]).

У статтях останніх років активно обговорюється питання інформаційно-комунікаційних технології як засобу самоорганізації суб'єктів освітнього процесу (Н. Мирончук [14]) та феномену «цифрової соціалізації». Дослідники підкреслюють, що віртуальні освітні спільноти стають ключовим інструментом подолання мовного та соціокультурного бар'єрів, особливо для тих студентів, які змушені навчатися дистанційно (Н. Родінова, М. Червоній, І. Діордіца [15]). Важливим напрямом найновіших розвідок є вивчення ролі тьюторства та менторства (Г. Щука, Ю. Безрученков, В. Пацюк [16]), студентського самоврядування, громадських організацій та міжнародних фондів у системі підтримки іноземців. Також активно обговорюється концепція «інклюзивного міжнародного кампусу», де соціальний педагог виступає не просто консультантом, а дизайнером інклюзивного середовища, яке нейтралізує прояви мікроагресії та сприяє формуванню міжкультурної емпатії серед місцевих студентів.

Аналіз публікацій у фахових виданнях показує зростання інтересу до моделі «соціального партнерства» між університетами та діаспорами. Дослідники стверджують, що залучення представників етнічних громад до кураторства дозволяє значно знизити рівень емоційного вигорання студентів-іноземців на початкових етапах перебування в Україні. Таким чином, сучасна наукова думка в Україні еволюціонує від описових методів адаптації до проектування складних соціально-педагогічних екосистем, здатних забезпечити комплексний захист і розвиток особистості іноземного студента в умовах глобальної нестабільності. Разом із тим, попри значну кількість праць, в яких розкриваються різні аспекти соціально-педагогічної

підтримки іноземних студентів, потребує глибшого вивчення питання динаміки соціально-педагогічної підтримки саме в умовах затяжної воєнної агресії, коли традиційні механізми (гуртожиток, студентські клуби, очне консультування) обмежені, а потреба у соціально-педагогічному захисті іноземних студентів значно зросла.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі сучасного стану системи соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів в українських ЗВО, а також у визначенні провідних тенденцій її трансформації в умовах глобальних викликів та воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Сучасна архітектура соціально-педагогічної підтримки іноземців в Україні формується на тлі складних демографічних та геополітичних показників. Попри безпекові ризики, Україна залишається в освітньому полі зору країн Глобального Півдня та Центральної Азії. За даними Українського державного центру міжнародної освіти (УДЦМО), станом на початок 2024 року в Україні здобували освіту більше 50 тисяч іноземних студентів (що включає як студентів, які перебувають фізично в Україні, так і тих, хто навчається дистанційно) із понад 140 країн світу. Ключові країни-постачальники абітурієнтів: Індія та Марокко (традиційно висока частка на медичних спеціальностях); Китай та Туреччина (зростання інтересу до гуманітарних та інженерних напрямів); Країни Центральної Азії (Узбекистан, Туркменістан) – сталий попит на економічну освіту [17]. Хоча кількість іноземних студентів зменшилася порівняно з довоєнним показником (понад 76 тис. у 2021 році), вона свідчить про високий рівень довіри до української вищої школи та критичну потребу в адаптації сервісів підтримки під нові умови [18, с.51– 53].

В умовах сучасних викликів – наслідків пандемії COVID-19 та повномасштабної воєнної агресії проти України – система соціально-педагогічної підтримки зазнала докорінних трансформацій. Традиційні методи очної адаптації частково втратили свою ефективність, поступившись місцем цифровим технологіям та гібридним формам супроводу. Сучасний стан соціально-педагогічної підтримки іноземців в Україні характеризується переходом від «кризового реагування» до побудови стабільної системи дистанційно-очної підтримки. Сьогодні підтримка іноземця в українському університеті виходить за межі простого консультування; вона перетворюється на комплексний механізм забезпечення безпеки, психологічної стійкості та академічної успішності здобувача освіти, який часто перебуває у стані перманентного стресу.

Важливим вектором розвитку соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у закладах вищої освіти України є відповідність Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, яка визначає

інтернаціоналізацію як ключовий індикатор якості освіти. Зокрема, Стратегія передбачає: створення «єдиного вікна» для іноземних абітурієнтів (цифровізація вступу); розвиток англомовного освітнього середовища; забезпечення соціальних гарантій та безпекових протоколів для іноземних громадян.

Правовий статус іноземних студентів в Україні регулюється комплексною системою законодавчих актів, які за останні три роки зазнали суттєвої адаптації до умов воєнного стану. На загальнодержавному рівні Закони України «Про вищу освіту» та «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» визначають базові права на освіту та порядок легалізації перебування (отримання посвідок) та регламентують порядок надання освітніх послуг іноземцям. На галузевому рівні накази МОН України (зокрема № 1541) деталізують процедуру вступу, відрахування та переведення іноземних громадян. Нормативи УДЦМО регулюють функціонування електронної системи реєстрації запрошень на навчання.

Нормативна база України виявилася гнучкою, зумівши швидко легалізувати дистанційні форми навчання та супроводу, що зберегло міжнародний ринок освітніх послуг. Серед адаптаційних норм воєнного часу відзначимо впровадження дистанційного вступу та можливості проведення вступних іспитів у режимі онлайн (для тих, хто перебуває за кордоном) та спрощення процедур ідентифікації та легалізації документів у межах міжнародних угод про взаємне визнання кваліфікацій.

Спостерігається територіальний перерозподіл центрів підтримки. ЗВО західних та центральних регіонів (Львів, Тернопіль, Вінниця) стали основними хабами для очного навчання. Тут соціально-педагогічна робота зосереджена на реальній інтеграції у міське середовище. У ЗВО, що працюють переважно онлайн (Харків, Одеса, Київ – частково), підтримка перейшла у формат «цифрового тьюторства» та віртуального менторства.

Дослідження стану соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у провідних університетах (як-от КНУ ім. Т. Шевченка, ЛНМУ ім. Д. Галицького, КПІ ім. І. Сікорського) показує зміну організаційної структури: замість розрізнених відділів створюються «Центри міжнародної освіти», які працюють за принципом «єдиного вікна». Соціальний педагог у таких центрах виконує роль кейс-менеджера; понад 80% ЗВО впровадили особисті цифрові кабінети студента, інтегровані з платформою «ЄДЕБО» та системою «Дія», що дозволяє автоматизувати соціальні запити (отримання довідок, підтвердження статусу).

Процес інтеграції іноземних студентів у вищу школу України є складним соціокультурним феноменом, успішність якого детермінована здатністю особистості долати низку об’єктивних та суб’єктивних перешкод.

Комплексний аналіз дозволяє виокремити чотири домінантні групи бар'єрів (мовний, соціокультурний, психоемоційний, безпековий**)**, що суттєво уповільнюють темпи соціалізації та академічної адаптації іноземних громадян.

Першочергове значення має мовний бар'єр, який виступає базовим деструктивним чинником. Він проявляється не лише у недостатньому рівні володіння державною мовою або мовою навчання, а й у специфічній «комунікативній лакунарності». Труднощі в опануванні фахової термінології призводять до значного когнітивного навантаження, що неминуче знижує академічну успішність. Водночас обмеженість засобів вербалізації у побутовому житті спричиняє соціальну ізоляцію, за якої студент змушений обмежувати коло спілкування лише представниками своєї національної групи, що фактично зупиняє процес реальної інтеграції в українське суспільство. Мінімізація мовного бар'єра реалізується через впровадження моделі змішаного навчання (blended learning). Провідні заклади, зокрема Київський національний університет імені Тараса Шевченка, акцентують увагу на створенні мультимовних цифрових екосистем. Використання платформ Moodle та Google Classroom із розгалуженою системою інтерактивних глосаріїв дозволяє студентам швидше опановувати фахову термінологію, долаючи когнітивний дисонанс між мовою навчання та повсякденною комунікацією.

Соціокультурний бар'єр зумовлений значною «культурною дистанцією» між країною походження іноземного студента та Україною. Зіткнення з відмінними ціннісними орієнтаціями, релігійними нормами та соціальними стандартами часто викликає стан «культурного шоку». Зокрема, іноземні студенти нерідко демонструють дезадаптацію до місцевих адміністративних ієрархій, академічних традицій та навіть кліматичних чи побутових умов. Відсутність звичної інфраструктури (наприклад, специфічних релігійних об'єктів чи звичної дієтичної культури) посилює відчуття чужорідності в новому середовищі. Нівелювання соціокультурних перешкод шляхом залучення іноземців до активної взаємодії з місцевим студентським середовищем здійснюється паралельно з лінгвістичною підготовкою. Важливу роль тут відіграє «buddy-system» (система наставництва), яка успішно впроваджена у Харківському національному медичному університеті. Залучення українських студентів-волонтерів до супроводу іноземних колег сприяє швидкій деконструкції «культурного шоку», полегшує побутову орієнтацію та мінімізує прояви етноцентризму через спільну соціокультурну діяльність.

На фоні мовного та соціокультурного бар'єрів в іноземних студентів формуються психоемоційні бар'єри, що проявляються через стан глибокої

соціальної депривації та ностальгії. Втрата звичних каналів психологічної підтримки у поєднанні з постійною необхідністю контролювати власну поведінку в чужому соціумі призводить до хронічного стресу. Як наслідок, у студентів спостерігається ерозія навчальної мотивації, підвищення рівня тривожності та, у складних випадках, розвиток депресивних станів, що стають серйозною перешкодою для самореалізації в освітньому просторі. Подолання психоемоційних бар'єрів, що загострюються в умовах соціальної депривації, набуває особливої ваги. Досвід Національного університету «Львівська політехніка» демонструє ефективність роботи спеціалізованих психологічних служб, які надають англомовний консалтинг. Застосування методів арт-терапії та когнітивної корекції дозволяє стабілізувати емоційний стан студентів, знизити рівень тривожності, викликаної ностальгією або відчуттям відчуженості.

Сучасним специфічним викликом для України є безпековий бар'єр, що набув екзистенційного характеру в умовах воєнного стану. Постійна загроза життю, необхідність дотримання безпекових протоколів та перехід на дистанційні форми навчання мінімізують можливості для «живої» соціалізації. Атмосфера перманентної небезпеки у поєднанні з правовою вразливістю іноземця в країні, що перебуває у стані війни, створює додатковий психологічний пресинг, який може стати вирішальним фактором при прийнятті рішення про припинення навчання.

В умовах правового режиму воєнного стану подолання безпекового бар'єра стало домінуючим вектором діяльності ЗВО. Головною особливістю сучасного стану є інтеграція безпекових протоколів у виховний процес. Педагогічна підтримка сьогодні включає розробку багатомовних інструкцій щодо дій під час повітряних тривог, правил поведінки в умовах комендантської години та мапи укриттів кампусу; створюються закриті групи у месенджерах (Telegram, WhatsApp) для оперативного зв'язку з кожним студентом у режимі 24/7. Так, у Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського вибудована чітка логістика безпеки, що включає не лише фізичне облаштування укриттів, а й цифровізацію протоколів реагування. Створення мобільних застосунків для екстреного інформування та гнучка адаптація навчальних планів до асинхронного режиму роботи формують в іноземних студентів почуття захищеності, що є критично важливим для збереження контингенту в умовах воєнного стану.

Особливе місце серед інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів посідають тюторство та бадді-системи. Якщо тьютор забезпечує академічну стабільність, то «бадді» (студент-волонтер) відповідає за горизонтальну соціалізацію. У Вінницькому

національному медичному університеті ім. М. Пирогова діє «Інститут студентського тьюторства», де старшокурсники-іноземці допомагають новачкам. Отже, реалізується принцип «рівний-рівному», що є найбільш комфортним для соціалізації. Бадді-система (Buddy System) як форма неформального наставництва успішно реалізована в Харківському національному університеті ім. В. Каразіна. Українські студенти-волонтери («бадді») супроводжують іноземців від моменту прибуття, допомагаючи в побутових та логістичних питаннях, що створює атмосферу інклюзивності та допомагає іноземцям швидше знайти друзів серед місцевої молоді.

Важливим вектором соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів у ЗВО України є їхнє активне залучення до системи студентського самоврядування та громадського життя університету. Як показує досвід КНУ ім. Тараса Шевченка, участь іноземців у Студентському парламенті трансформує їх з об'єктів опіки на активних суб'єктів університетського життя; виступає потужним інструментом демократизації освітнього процесу та сприяє швидкій соціалізації через «горизонтальні» зв'язки.

Громадська діяльність сприяє розширенню соціальних зв'язків іноземних громадян за межі їхніх етнічних спільнот, підтримує інтеграцію у студентське середовище та формування лідерських навичок, що суттєво знижує ймовірність соціальної ізоляції. Особливої ваги це набуває під час кризових ситуацій, коли лідери земляцтв відіграють роль посередників між адміністрацією та студентами, забезпечуючи ефективну організацію кризового менеджменту.

У сучасних умовах, обтяжених викликами воєнного стану та необхідністю дистанціювання, у фундаментальну платформу соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів еволюціонували цифрові інструменти, трансформуючись у цілісну систему сервісів, що супроводжують студента-іноземця від моменту вступу до завершення навчання у ЗВО. Цифровізація соціально-педагогічної підтримки в українських закладах вищої освіти спрямована на створення безбар'єрного інформаційного середовища, що нівелює фізичну віддаленість та забезпечує безперервність соціокультурної інтеграції. Ключовим елементом цифрової підтримки є впровадження Learning Management Systems (LMS) (Moodle, Canvas, Google Classroom), які в українській практиці адаптуються під потреби іноземного контингенту. Зокрема, архітектура електронних курсів доповнюється мультимовними навігаційними панелями, інтерактивними глосаріями та відеоінструкціями, що дозволяє студентам самостійно долати термінологічні бар'єри. Академічна інтеграція в умовах обмеженого доступу до клінічних або лабораторних баз реалізується через VR-технології та віртуальні симулятори. Так, у Національному медичному університеті імені

О. О. Богомольця використання інтерактивних 3D-платформ та віртуальних сценаріїв роботи з пацієнтами дозволяє іноземним студентам, які перебувають на дистанційному навчанні, підтримувати високий рівень професійної мотивації та долати відчуття «освітньої ізоляції».

Важливим аспектом є інтеграція систем автоматизованого перекладу та чат-ботів зі штучним інтелектом (на базі Telegram або WhatsApp), які функціонують у режимі 24/7, надаючи консультації щодо міграційного законодавства, безпекових протоколів та академічних процедур.

Особливої уваги заслуговує досвід Сумського державного університету (СумДУ), де вибудована цілісна екосистема мобільної навігації. Впровадження спеціалізованих чат-ботів англійською мовою дозволило автоматизувати понад 80% типових запитів іноземних студентів, що стосуються міграційного обліку, алгоритмів дій під час повітряних тривог та фінансових процедур. У свою чергу, це суттєво знижує рівень тривожності на етапі первинної адаптації, коли мовний бар'єр ускладнює фізичну взаємодію з адміністративними підрозділами.

У контексті психоемоційної підтримки показовим є кейс НТУ «Дніпровська політехніка». Університет використовує цифрові форми експрес-діагностики, інтегровані в LMS Moodle, для регулярного моніторингу ментального здоров'я іноземного контингенту. Система автоматизованого скринінгу (цифрові анкети та форми зворотного зв'язку) дозволяє соціальним педагогам ідентифікувати ознаки депресивних станів або дезадаптації на ранніх стадіях, забезпечуючи оперативне спрямування студента до віртуальних кабінетів психологічної допомоги через платформи Zoom або Microsoft Teams.

Соціалізація в цифровому вимірі реалізується через віртуальні соціокультурні хаби та «хмарні» студентські об'єднання. Використання соціальних мереж та спеціалізованих платформ (Discord, Slack) для створення віртуальних «buddy-group» дозволяє іноземним студентам взаємодіяти з українськими однолітками незалежно від їхнього фізичного місцеперебування. Досвід Національного університету «Львівська політехніка» свідчить, що функціонування віртуальних інтернаціональних спільнот сприяє формуванню стійких горизонтальних зв'язків між іноземними та українськими студентами, нівелюючи ефект «соціальної лакунарності» навіть у межах онлайн-навчання та стимулює мовну практику в неформальному онлайн-середовищі.

Цифровізація безпекового компоненту соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів передбачає впровадження геоінформаційних систем та інтеграцію спеціалізованих оповіщувальних додатків (зокрема із загальнодержавними системами, такими як «Повітряна тривога»). Такий

підхід сприяє формуванню у студентів-іноземців відчуття інституційної підтримки та позитивно впливає на стабілізацію їхнього психоемоційного стану в умовах кризових ситуацій.

Отже, цифрові інструменти в системі соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів виконують три ключові функції: адаптивну (спрощення комунікації), діагностичну (моніторинг емоційного стану) та прогностичну (превенція дезадаптації). Комплексне використання цих інструментів дозволяє українським ЗВО забезпечувати високу якість інклюзивного освітнього середовища, попри зовнішні дестабілізуючі чинники.

Таким чином, сучасні стратегії подолання адаптаційних бар'єрів у ЗВО України трансформуються від фрагментарних заходів до цілісної моделі антропоцентричного супроводу. Поєднання технологічних рішень із персоналізованою підтримкою дозволяє не лише забезпечити безперервність освітнього процесу, а й сприяє формуванню позитивного іміджу української вищої школи на міжнародному ринку освітніх послуг навіть у кризових умовах.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що сучасна парадигма підтримки іноземних студентів в українських університетах ґрунтується на синергії цифровізації, інституційного тьюторства та створення комплексних безпекових протоколів. Система соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів в Україні перебуває на стадії глибокої структурної трансформації. Вона еволюціонує від формального адміністрування до людиноцентрованого сервісу і виступає не як допоміжний, а як стратегічний компонент освітнього процесу, що забезпечує безпеку, адаптацію та академічну успішність іноземця. В умовах воєнного стану відбувся перехід від опікунської моделі до цифрового кейс-менеджменту. Пріоритет змістився з побутової адаптації на психологічну стійкість та безпековий супровід. Однак існуюча модель соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів все ще потребує більшої формалізації. Майбутнє системи пов'язане з діджиталізацією (AI-тьюторство), розвитком інституту менторства (Buddy System), переходу від волонтерських ініціатив до закріплених на рівні університетських статутів «Стандартів соціального супроводу іноземного студента» та впровадженням європейських стандартів «Student Wellbeing».

Література:

1. Білик О. М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу: дис… д-ра пед. наук, 13.00.05. Харків, 2018. 683 с.

2. Пилипенко-Фріцак Н. Педагогічна підтримка іноземних студентів у процесі

адаптації до соціально-освітнього середовища під час навчання в Україні: напрями, форми, методи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 57, том 2. С.264–269.

3. Панасенко Е. А., Слуцький Я. С. Функції прогнозування та проєктування у системі соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань: Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, 2021. Вип. 1. С. 28–35.

4. Слуцький Я. С. Перспективні напрями розвитку адаптаційної системи підготовки іноземних студентів в українських закладах вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2021. № 3. С. 24– 34.

5. Запорожченко О. В. Феномен «культурного шоку» та парадигма мультикультуралізму в умовах сучасності. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2022. Вип.38. С.14– 18.

6. Лещенко Т. О., Юфіменко В.Г., Максименко Н. В. Соціокультурна адаптація іноземних студентів засобами краєзнавчого матеріалу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.* Київ: Видавничий дім «Гельветика». 2019. Т. 30 (69), № 3. Ч. 2. С. 187–190.

7. Литвиненко О.Д., Завацька Н.Є., Модестова Т.В., Комар Т.В., Данко Д.В., Вишневська О.П. Програма соціально-психологічного забезпечення міжкультурної адаптації студентської молоді в умовах трансформаційного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи:* зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 183–197.

8. Ліпатова М. До питання формування міжкультурного спілкування іноземних студентів. *Історія, археологія, інформаційна, бібліотечна та архівна справа: актуальні проблеми науки та освіти*: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної наукової конференції (м. Кропивницький, 13–14 травня 2021 р.). Кропивницький: ЦНТУ, 2021. С. 123-125.

9. Соколов М. О., Косенко Ю. Г. Розвиток мовного потенціалу іноземних слухачів підготовчого відділення в контексті інтернаціоналізації освіти. *Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: європейський контекст і вітчизняні практики:* Зб. матер. міжнар. наук.-практ. семінару (Харків, 28-29 жовтня 2021 р.) / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2021. С.44–48.

10. Чернякова А. В., Пилипенко-Фріцак Н. А. Особливості адаптації турецьких студентів до соціокультурного та освітнього середовища під час навчання в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2020. № 63. С. 184–189.

11. Шейко А.О. Специфіка адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні. *Раціогуманістичні студії.* Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 133-135.

12. Войціх І., Польовик О. Психолого-педагогічна та емоційна підтримка студентів в умовах військового стану. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2022. №6. С.117–123.

13. Карпенко О. Є. Соціально-педагогічна підтримка студентів в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2023. №12. С.267–276.

14. Мирончук Н. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самоорганізації суб'єктів освітнього процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 1. Т. 75. С. 202–211.

15. Родінова Н., Червоній М., Діордіца І. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №4 (9). С. 285–296.

16. Щука Г. П., Безрученков Ю. В., Пацюк В. С. Менторство в системі вищої освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2024. № 5. С. 128–132.

17. Іноземні студенти в Україні: запрошення на навчання та кількість студентів. *Український державний центр міжнародної освіти*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/11/22/02/inozemni-studenti-v-ukrayini-compressed.pdf (дата звернення: 24.12.2025).

18. Лазаренко В., Слободян О. Іноземне студентство в Україні: (не)узгодженість політик: дослідницький звіт. 2021. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/doslidzhennya-inozemnogo-studentstva-v-ukrayini.pdf (дата звернення: 24.12.2025).

References:

1. Bilyk, O. M. (2018). Teoriia ta metodyka sotsializatsii inozemnykh studentiv v osvitno-kulturnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu [Theory and methodology of socialization of foreign students in the educational and cultural environment of a higher educational institution]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Pylypenko-Fritsak, N. (2022). Pedahohichna pidtrymka inozemnykh studentiv u protsesi adaptatsii do sotsialno-osvitnyoho seredovyshcha pid chas navchannia v Ukraini: napriamy, formy, metody [Pedagogical support of foreign students in the process of adaptation to the socio-educational environment during studies in Ukraine: directions, forms, methods]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Humanities science current issues*, 57(2), 264–269 [in Ukrainian].

3. Panasenko, E. A., & Slutskyi, Ya. S. (2021). Funktsii prohnozuvannia ta proiektuvannia u systemi sotsialno-pedahohichnoho suprovodu inozemnykh studentiv [Functions of forecasting and design in the system of socio-pedagogical support of foreign students]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*, (1), 28–35 [in Ukrainian].

4. Slutskyi, Ya. S. (2021). Perspektyvni napriamy rozvytku adaptatsiinoi systemy pidhotovky inozemnykh studentiv v ukrainskykh zakladakh vyshchoi osvity [Perspective directions of development of the adaptive system of training foreign students in Ukrainian higher education institutions]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, (3), 24–34 [in Ukrainian].

5. Zaporozhchenko, O. V. (2022). Fenomen «kulturnoho shoku» ta paradyhma multykulturalizmu v umovakh suchasnosti [The phenomenon of "culture shock" and the paradigm of multiculturalism in modern conditions]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii – Actual problems of philosophy and sociology*, (38), 14–18 [in Ukrainian].

6. Leshchenko, T. O., Yufimenko, V. H., & Maksymenko, N. V. (2019). Sotsiokulturna adaptatsiia inozemnykh studentiv zasobamy kraieznavchoho materialu [Socio-cultural adaptation of foreign students by means of local lore material]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University*, 30(69), No. 3(2), 187–190 [in Ukrainian].

7. Lytvynenko, O. D., Zavatska, N. Ye., Modestova, T. V., Komar, T. V., Danko, D. V., & Vyshnevska, O. P. (2024). Prohrama sotsialno-psykholohichnoho zabezpechennia mizhkulturnoi adaptatsii studentskoi molodi v umovakh transformatsiinoho sotsiumu [Program

of socio-psychological support of intercultural adaptation of student youth in the conditions of a transformational society]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty – Theoretical and applied problems of psychology and social work*, (2), 183–197 [in Ukrainian].

8. Lipatova, M. (2021). Do pytannia formuvannia mizhkulturnoho spilkuvannia inozemnykh studentiv [On the issue of forming intercultural communication of foreign students]. *Istoriia, arkheolohiia, informatsiina, bibliotechna ta arkhivna sprava: aktualni problemy nauky ta osvity – History, archeology, information, library and archival affairs: actual problems of science and education*, 123–125 [in Ukrainian].

9. Sokolov, M. O., & Kosenko, Yu. H. (2021). Rozvytok movnoho potentsialu inozemnykh slukhachiv pidhotovchoho viddilennia v konteksti internatsionalizatsii osvity [Development of language potential of foreign students of the preparatory department in the context of internationalization of education]. *Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: yevropeiskyi kontekst i vitchyzniani praktyky – Internationalization of higher education in Ukraine: European context and domestic practices*, 44–48 [in Ukrainian].

10. Cherniakova, A. V., & Pylypenko-Fritsak, N. A. (2020). Osoblyvosti adaptatsii turetskykh studentiv do sotsiokulturnoho ta osvitnyoho seredovyshcha pid chas navchannia v Ukraini [Peculiarities of adaptation of Turkish students to the socio-cultural and educational environment during studies in Ukraine]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific Notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky*, (63), 184–189 [in Ukrainian].

11. Sheiko, A. O. (2020). Spetsyfika adaptatsii studentiv-inozemtsiv do navchannia v Ukraini [Specificity of adaptation of foreign students to studying in Ukraine]. *Ratiohumanistychni studii – Ratio-humanistic studies*, 133-135 [in Ukrainian].

12. Voitsikh, I., & Polovyk, O. (2022). Psykholoho-pedahohichna ta emotsiina pidtrymka studentiv v umovakh viiskovoho stanu [Psychological, pedagogical and emotional support of students in the conditions of martial law]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, (6), 117–123 [in Ukrainian]

13. Karpenko, O. Ye. (2023). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka studentiv v umovakh viiny [Socio-pedagogical support of students in war conditions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, (12), 267–276 [in Ukrainian].

14. Myronchuk, N. (2020). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib samoorhanizatsii subiektiv osvitnyoho protsesu [Information and communication technologies as a means of self-organization of subjects of the educational process]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 75(1), 202–211 [in Ukrainian].

15. Rodinova, N., Chervonii, M., & Diorditsa, I. (2022). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia studentiv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of distance learning of students in the conditions of martial law]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science*, 4(9), 285–296 [in Ukrainian].

16. Shchuka, H. P., Bezruchenkov, Yu. V., & Patsiuk, V. S. (2024). Mentorstvo v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Mentoring in the higher education system of Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, (5), 128–132 [in Ukrainian].

17. Ukrainian State Center for International Education. (2024). *Inozemni studenty v Ukraini: zaproshennia na navchannia ta kilkist studentiv* [Foreign students in Ukraine:

invitation to study and number of students]. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/11/22/02/inozemni-studenti-v-ukrayini-compressed.pdf [in Ukrainian].

18. Lazarenko, V., & Slobodian, O. (2021). *Inozemne studentstvo v Ukraini: (ne)uzhodzhenist polityk: doslidnytskyi zvit* [Foreign students in Ukraine: (in)consistency of policies: research report]. Retrieved from https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/doslidzhennya-inozemnogo-studentstva-v-ukrayini.pdf [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2724-2736

Слухенська Руслана Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-7308-9566

Амеліна Тетяна Миколаївна кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-7629-914X

Маліневська-Білійчук Олександра Володимирівна доктор філософії, асистент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-7635-396X

Поліщук Олександр Юрійович кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0001-8694-2004

Гінгуляк Олександр Миколайович кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0003-2638-0139

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Цифровізація вищої освіти постає безальтернативним та незворотним процесом, який передбачає трансформацію навчальних стратегій підготовки фахівців. Сфера фізичної терапії також зазнає впливу інноваційних методик викладання. Водночас, для специфічної медико-реабілітаційної галузі знань, характерні особливості впровадження цифрових рішень до освітнього процесу. Зазначається, що в освітніх стратегіях необхідно формувати баланс між традиційними та інноваційними мето-

диками навчання. Тотальний перехід до інноваційних цифрових форматів при підготовці фахівців з фізичної терапії унеможливлюється кадровими, професійно-діловими та ресурсними факторами.

Мета статті зосереджена на вивченні оптимальних форматів використання інноваційних цифрових методик викладання фізичної терапії у закладах вищої освіти. Завдання статті полягають у висвітленні переваг та ризиків, пов'язаних із впровадженням цифрових рішень до начального процесу.

У результатах дослідження наголошується на незворотності процесу залучення цифрових ресурсів до освітніх стратегій та програм. Потенціал цифрового формату дозволяє виокремлювати його як самодостатній механізм навчальної активності.

Проте, науково-педагогічна спільнота закликає регулювати рівень цифрового впливу при підготовці фахівців з фізичної терапії.

Основні настанови щодо масштабів та інтен-сивності інноваційних цифрових елементів в процесі викладання фізичної терапії у вищій школі стосуються виміру доступності цих ресурсів для всіх учасників освітнього процесу та їхньої відповідності ціннісно-цільовим константам фахової підготовки. Цифрові інновації покликані розширювати потенціал фахівця, не обмежуючи фундаментальні переваги медико-реабілітаційної активності (міжособистісна взаємодія на рівні лікар-пацієнт).

Отже, інноваційні прояви цифровізації підготовки фахівців з фізичної терапії чітко регламентуються в навчально-методичному розрізі в освітніх програмах, що зумовлює підвищення рівня якості освітньої підготовки у цій галузі знань. Майбутні фахівці отримують збалансовані рішення щодо навчального процесу, в якому поєднані фундаментальні практичні професійні стандарти та інноваційні технології розвитку.

Ключові слова: цифровий освітній формат, фізична терапія та реабілітація, здобувач вищої медичної освіти, навчальна активність, освітня програма.

Slukhenska Ruslana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Disaster Medicine and Military Medicine, Bukovynian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-7308-9566

Amelina Tetiana Mykolaivna Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sports Medicine, Bukovynian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-7629-914X

Malinevska-Biliychuk Oleksandra Volodymyrivna PhD, Assistant Professor of the Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sports Medicine, Bukovynian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-7635-396X

Polishchuk Oleksandr Yuriiovych Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sports Medicine, Bukovynian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0001-8694-2004

Hinhuliak Oleksandr Mykolayovych Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sports Medicine, Bukovynian State Medical University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0003-2638-0139

FEATURES OF INNOVATIVE METHODS OF TEACHING PHYSICAL THERAPY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The digitalization of higher education has emerged as an unavoidable and irreversible process, necessitating the transformation of instructional strategies for specialist training. The field of physical therapy is similarly influenced by innovative teaching methodologies. At the same time, this specific medical and rehabilitative branch of knowledge possesses unique characteristics regarding the implementation of digital solutions in the educational process. It is noted that educational strategies must establish a balance between traditional and innovative learning techniques. A total transition to digital-only formats in the training of physical therapists is hindered by personnel, professional, and resource-related factors. The purpose of this article is to examine the optimal formats for utilizing innovative digital teaching methodologies in physical therapy within higher education institutions. The objectives involve highlighting the advantages and risks associated with the integration of digital solutions into the learning process. The research findings emphasize the irreversibility of incorporating digital resources into educational strategies and programs. The potential of the digital format allows it to be identified as a self-sufficient mechanism for learning activity. However, the academic community calls for the regulation of digital influence when training physical therapy specialists. Key guidelines regarding the scale and intensity of innovative digital elements in higher education focus on the accessibility of these resources for all participants and their alignment with the core values and goals of professional

training. Digital innovations are intended to expand a specialist's potential without limiting the fundamental advantages of medical and rehabilitative activity, such as interpersonal interaction at the clinician-patient level. Consequently, the innovative manifestations of digitalization in physical therapy training are clearly regulated within the educational and methodological frameworks of curricula, leading to an improvement in the quality of professional training. Future specialists receive balanced educational solutions that combine fundamental practical professional standards with innovative development technologies.

Keywords: digital educational format, physical therapy and rehabilitation, higher medical education student, educational activity, educational program.

Постановка проблеми. Впровадження інноваційних цифрових вимірів до сучасної системи підготовки здобувачів вищої освіти характеризується динамічністю. В освітній сфері традиційно переважають консервативні стандарти щодо розробки та реалізації освітніх програм та стратегій. Проте, нинішній стрімкий розвиток технологій та інформаційного суспільства зумовлює необхідність швидкого залучення інноваційних форматів до освітньої парадигми. Інноваційні цифрові рішення оперативно утверджуються в процесі підготовки медичних фахівців, трансформуючи свій статус від інноваційних до стандартних вимірів освітнього простору.

Підготовка фахівців з фізичної терапії вимагає специфічної навчальної активності, оскільки має біопсихосоціальні виміри освітнього та медичного характеру. Наразі, в освітніх системах підготовки фізичних терапевтів процес впровадження цифрової освіти фіналізував адаптаційний період [15], перейшовши на рівень системного утвердження в статусі самодостатнього навчального формату.

З одного боку, зберігають свої позиції фундаментальні фахові компетентності медико-біологічного характеру, для яких цифрові ресурси не виходять за рамки забезпечення та супроводу навчання. Водночас, сучасні соціокультурні тренди фактично вимагають самодостатнього статусу цифрових рішень в освітньому процесі підготовки фізичних терапевтів.

Зрозуміло, що частково такі реалії впливають на формування нового навчального простору вже з цифровими акцентами.

Певна невизначеність статусу цифрового навчального потенціалу в парадигмі підготовки фізичних терапевтів в сфері вищої освіти спонукає до поглибленого дослідження цих аспектів. Науково-медична спільнота активно вивчає переваги та перспективи цифровізації та її реалізацію в освітніх стратегіях та програмах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання цифровізації вищої медичної освіти актуалізувалися разом з загальним соціокультурним трендом розвитку інноваційних методик навчання. У науково-медичному дискурсі XXI століття фіксується стрімке зростання досліджень, присвячених цифровим інноваційним рішенням у викладанні фахівцям з фізичної терапії у вищій школі [4]. Водночас, зберігається частка скептичних відгуків серед викладачів фізичної терапії, які розглядають цифрову освіту як загрозу усталеним педагогічним та медичним практикам [12].

Основні напрями наукових розвідок зосереджені на визначенні ефективних цифрових інструментів, які використовуються в навчальному процесі, а саме:

- використанню AI та VR/AR як елементів віртуалізації навчання та фактору розширення пізнавальної навчальної активності [10];
- гейміфікації процесу навчання з можливістю поглиблення відчуття участі здобувача освіти [13];
- залученні e-learning (цифрових освітніх платформ та моделей) з новими організаційними можливостями [17].

Окремим аспектом наукових досліджень щодо інноваційних методик викладання фізичної терапії є питання цифрової культури та ціннісних стандартів використання цього ресурсу в навчальному процесі [7].

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених цифровізації підготовки здобувачів вищої освіти в кластері фізичної терапії та реабілітації, існує нагальна потреба в подальшому аналізі як наявних результатів інноваційної навчальної активності, так і перспектив подальшого розвитку цифрових навчальних кейсів. Тому, поточне дослідження корелюється із загальними тенденціями аналізу цифрових інновацій в підготовці фахівців з фізичної терапії та реабілітації.

Мета статті – висвітлення масштабів та інтенсивності впровадження інноваційних цифрових методик викладання фізичної терапії та реабілітації до освітніх програм та планів. Завдання наукової розвідки орієнтовані на визначення статусу інноваційного цифрового потенціалу в навчально-методичному кластері динамічного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. На рівні освітніх стратегій рішення щодо впровадження цифрового формату вже зафіксоване та обґрунтоване відповідними інституціями. Водночас, залишається відкритим питання інтеграції освітніх цифрових інструментів в практично-навчальному кластері.

Незважаючи на зростаючу роль електронної парадигми охорони здоров'я, відсутня послідовність включення цифрової освіти до навчальних програм з фізичної терапії [18].

Інноваційний кейс задля набуття відповідного рівня ефективності в освітньому просторі повинен відповідати стандартам доступності, зрозумілості та затребуваності. Використання цифрових ресурсів у процесі підготовки фізичних терапевтів потребує поглибленого пояснення їхніх цільових характеристик.

По-перше, інноваційні елементи повинні бути доступними для всіх без винятку учасників освітнього процесу. У цьому контексті, цифровізація навчання вимагає від здобувачів, викладачів та адміністрації закладу вищої медичної освіти належного рівня цифрових навичок, грамотності та культури (див. Рис. 1), що забезпечують доступність інноваційного кейсу цього типу.

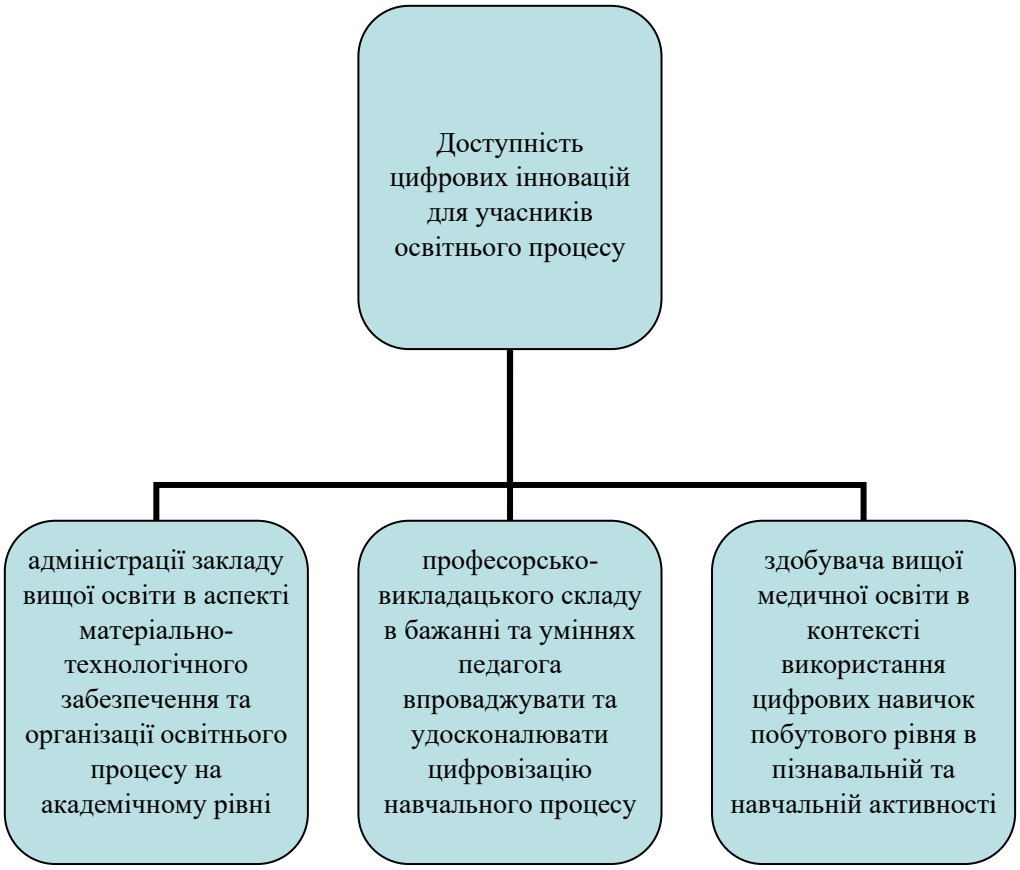


Рис. 1. Фактор доступності цифрового кейсу для учасників освітнього процесу
Джерело: власна розробка авторів

Людиновимірний фактор цифровізації навчального процесу при викладанні фізичної терапії посилюється необхідністю взаємодії між викладачем та здобувачем освіти в ході набуття теоретичних та особливо практичних навичок. Цифрові ресурси можуть виконувати роль транслятора

знань, інформації чи досвіду або ж стати джерелом їхнім джерелом. Водночас, сучасні дослідження вказують на специфіку цифрової освіти в кластері підготовки фахівців з фізичної терапії та реабілітації. Зокрема, Deprey [1] наголошує на виконанні обов'язкової умови з боку здобувачів освіти задля досягнення належного рівня ефективності цифрового навчання – активності та ініціативності в навчальному процесі. Специфіка цифрового формату передбачає актуалізацію автономності процесів, в яких викладач не виконує традиційної контролюючої ролі, притаманної традиційному аудиторному навчанню.

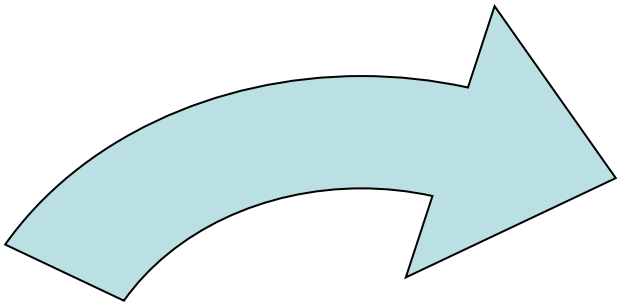
Навчально-пізнавальна активність здобувача активізується індивідуальною організованістю. Цифровий же формат виступає в ролі транслятора освітнього контенту в найбільш зручному вигляді. Дистанційне навчання, перевернутий клас, проектні кейси – всі ці навчальні формати актуальні для викладання фізичної терапії лише за умови індивідуальної та інституційної організованості [11]. Переваги цифрової освіти полягають в переході від концепції отримання знань та навичок та концепту «конструювання компетентностей» [6]. Зважаючи на специфіку практичної діяльності фізичного терапевта, такий навчальний підхід є ефективним та затребуваним.

По-друге, цифровізація повинна бути зрозумілою для викладача та здобувача освіти в плані ціннісно-цільових настанов її використання в освітньому процесі. Для медичної освіти загалом та її реабілітаційного кластеру зокрема важливе збереження сталості та послідовності алгоритмів лікувально-відновлювального впливу. Тому, всі методики навчання (в тому числі й інноваційного змісту) мають узгоджуватися із загальними цільовими стандартами освітньої програми.

По-третє, методика викладання фізичної терапії потребує інструментів, які посилюють сприйняття навчального матеріалу та удосконалюють процес набуття фахових компетентностей. Затребуваність цифрових елементів, які використовуються в навчальному процесі не підлягає сумнівам. Основною причиною такого позиціонування цифрового кластеру є соціокультурний тренд цифровізації. Сучасне інформаційно-цифрове суспільство актуалізує використання інноваційних методів навчання задля підвищення рівня якості освіти. В освітніх програмах підготовки фахівців з фізичної терапії та реабілітації цифрові ресурси виконують практично-орієнтовану роль, забезпечуючи потрібний рівень інформаційного супроводу та наочності навчання.

Інноваційні цифрові рішення в системі підготовки здобувачів вищої медичної освіти в галузі фізичної терапії та реабілітації перебувають в процесі узгодження з освітніми програмами. У цьому контексті відбувається

процес збалансування традиційних та інноваційних навчально-методичних підходів. Цифрові елементи позиціонуються в двох ключових проявах функціонування освітньої програми (див. Рис. 2).



Цифрові інструменти є елементами інформаційно-технологічного забезпечення та супроводу традиційних методик навчання

Цифрові рішення є автономними та самодостатніми методиками навчання з ексклюзивними інноваційними моделями навчальної активності

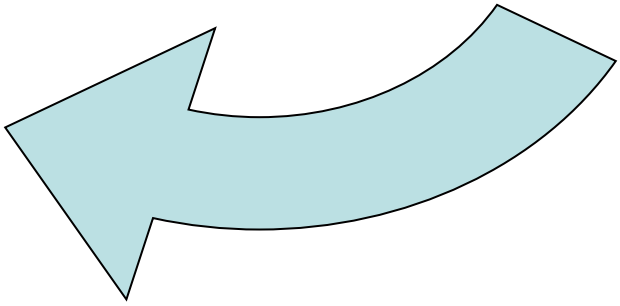


Рис. 2. Цифровізація в розрізі традиційних та інноваційних методик навчання в сфері фізичної терапії
Джерело: власна розробка авторів

У сучасному науковому дискурсі набуває популярності формат змішаної методики викладання фізичної терапії та реабілітації з поєднанням традиційних та інноваційних вимірів навчання [16].

Такий підхід забезпечує конструктивність навчального процесу, зберігаючи сталість освітніх алгоритмів та надаючи належної динаміки навчальній активності.

Цифровізація викладання фізичної терапії забезпечує функціональність навчального процесу у різних аспектах:

- інформаційному, розширюючи джерельну базу та шляхи отримання знань через використання цифрових бібліотек, депозитаріїв [8];

- організаційному, який передбачає забезпечення навчального процесу в різних соціокультурних ситуаціях [14];

- навчально-практичному, урізноманітнюючи формати навчальної активності, зокрема шляхом гейміфікації [13];

- матеріально-технологічному, який дозволяє використання інтерактивних 3D-моделей чи AI-симуляцій з відтворенням рухової активності.

Зазначається, що серед компонентів клінічних навичок професійне мислення та процедурні знання були найбільш інтегровані в цифрове навчання [5]. Це свідчить про збереження ключових стандартів якості освіти при використанні цифрового формату навчання. Для фізичного терапевта при набутті фахових компетентностей критично важливим є формування алгортимічності навичок. Синергія теоретичних знань та практичних навичок, отриманих через послідовність та системність цифрової освіти є запорукою належного рівня професійності.

Цифрова освіта забезпечує фактично необмежений доступ до інформації та різноманітних платформ для відпрацювання практичних алгоритмів. Ресурси штучного інтелекту та віртуальної реальності надають повну інформативно-наочну демонстрацію принципів біомеханіки та анатомічної специфіки. Курси цифрових тренінгів передбачають виконання навчальних завдань в форматі, максимально наближеному до реального клінічного стану.

Особливістю цифрової освіти в кластері фізичної терапії є можливість закладання різноманітних сценаріїв лікувально-відновлювального впливу. Віртуальний пацієнт є актуальним цифровим рішенням для відпрацювання як стандартних процедур фізичної терапії, так і можливості застосування додаткових засобів в динаміці реабілітаційного процесу.

Модель цифрової освіти передбачає редизайн типового курсу для здобуття ступеня доктора фізичної терапії в гібридний формат, для якого характерне «збалансування елементів, критично важливих для очного навчання, з тими, що можуть бути подані онлайн» [9]. Загалом, медична освіта повинна адаптуватися до різних вимірів системи охорони здоров'я. На сьогодні соціокультурними трендами є цифровізовані системи надання медичної допомоги та цифрове покоління студентів [3]. Такі реалії є сприятливим фактором для впровадження цифрової освіти в систему підготовки фізичних терапевтів на рівні здобуття вищої медичної освіти.

Перспективним напрямом досліджень є аналіз цифровізації навчання на стратегічному рівні. Наразі, гібридні форми цифрового навчання були реперезентовані на рівні окремих навчальних курсів для фізичних терапевтів. Проте існує потреба вивчення та аналізу цифрового навчання на рівні освітніх програм [2]. Тобто, цифрове навчання в науковому дискурсі

потребує даних щодо практичного застосування на рівні реалізації освітньо-професійної програми.

Висновки. Отже, залучення цифрових інструментів до викладання фізичної терапії та реабілітації є актуальним трендом в сучасному освітньому процесі. Використання інноваційних практик, які ґрунтуються на цифрових рішеннях є наслідком популяризації цифрової культури в соціокультурному просторі. Цифрові ресурси відповідають настановам доступності та зрозумілості серед учасників освітнього процесу. Також цифровий потенціал є затребуваним для викладачів та здобувачів вищої медичної освіти в сфері фізичної терапії. Сучасні цифрові кейси AI, VR/AR, BigData постають ефективними засобами для забезпечення належного рівня навчально-пізнавальної активності. Інноваційні методики навчання змішаного навчання, перевернутого класу, проєктного навчання фактично неможливі без цифрового супроводу. Для кластеру фізичної терапії цифрові рішення є важливими в контексті інформаційного поглиблення навчального процесу та посилення наочності при набутті практичних навичок. Перспективним напрямом досліджень процесу цифровізації викладання фізичної терапії у вищій школі є аналіз статусу цифрових ресурсів в освітній парадигмі. Цифровий потенціал використовується в якості удосконалення традиційних методик навчання та формує інноваційні формати навчальної активності.

Література:

1. Deprey S. Outcomes of Flipped Classroom Instruction in an Entry-Level Physical Therapy Course. *Journal of Physical Therapy Education.* 2018. Vol. 32. Iss. 3. P. 289-294. URL: https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000035 (дата звернення: 27.01.25)

2. Gagnon K., Young B., Bachman T., Longbottom T., Severin R., Walker M. Doctor of Physical Therapy Education in a Hybrid Learning Environment: Reimagining the Possibilities and Navigating a “New Normal”. *Physical Therapy*. 2020. Vol. 100. Iss. 8. P. 1268–1277. URL: https://doi.org/10.1093/ptj/pzaa096

3. Han E., Yeo S., Kim M., Lee Y.-H., Park K.-H., Roh H. Medical education trends for future physicians in the era of advanced technology and artificial intelligence: an integrative review. *BMC Medical Education*. 2019. Vol. 19. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-019-1891-5 (дата звернення: 27.01.25)

4. Huda M., Jasmi K. A., Mustari M. I., Basiron B., Mohamed A. K., Wan Embong W. H., Safar J. Innovative E-Therapy Service in Higher Education: Mobile Application Design. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2017. Vol. 11. Iss. 4. P. 83–94. URL: https://doi.org/10.3991/ijim.v11i4.6734 (дата звернення: 27.01.25)

5. Hwang N., Shim S., Cheon H. Digital learning designs in occupational therapy education: a scoping review. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03955-x (дата звернення: 27.01.25)

6. Islam Md. K., Sarker Md. F. H., Islam M. S. Promoting student-centred blended learning in higher education: A model. *E-Learning and Digital Media*. 2021. Vol. 19. Iss. 1. P. 36-54. URL: https://doi.org/10.1177/20427530211027721 (дата звернення: 27.01.25)

7. Jensen G., Hack L., Nordstrom T., Gwyer J., Mostrom E. National Study of Excellence and Innovation in Physical Therapist Education: A Call to Reform. *Physical Therapy*. 2017. Vol. 97. Iss. 9. P. 875–888. URL: https://doi.org/10.1093/ptj/pzx062 (дата звернення: 27.01.25)

8. Koleva I., Yoshinov B., Yoshinov R. Effectiveness of the application of a digitalized repository on the quality of graduate and post-graduate education in the field of physical medicine and rehabilitation. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 11. URL: https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1521959 (дата звернення: 27.01.25)

9. Lazinski M. Psychomotor Skills, Physical Therapy, and a Hybrid Course: A Case Study. *Distance Learning*. 2018. Vol. 14. Iss. 4. P. 23–35. URL: https://doi.org/10.1108/DL-05-2018-0003 (дата звернення: 27.01.25)

10. Lucena-Anton D., Fernandez-Lopez J. C., Pacheco-Serrano A. I., Garcia-Munoz C., Moral-Munoz J. A. Virtual and Augmented Reality versus Traditional Methods for Teaching Physiotherapy: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2022. Vol. 12. Iss. 12. P. 1780-1792. URL: https://doi.org/10.3390/ejihpe12120125 (дата звернення: 27.01.25)

11. Odegaard N. B., Myrhaug H. T., Dahl-Michelsen T., Roe Y. Digital learning designs in physiotherapy education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*. 2021. Vol. 21. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-020-02483-w (дата звернення: 27.01.25)

12. Odegaard N. B., Roe Y., Dahl-Michelsen T. Learning is about being active, but the digital is not really active: physiotherapy teachers' attitudes toward and experiences with digital education. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2024. Vol. 40. Iss. 3. P. 494–504. URL: https://doi.org/10.1080/09593985.2022.2119907 (дата звернення: 27.01.25)

13. Olivier B., Verdonck M., Caseleijn D. Digital technologies in undergraduate and postgraduate education in occupational therapy and physiotherapy: a scoping review. *JBI Evidence Synthesis*. 2020. Vol. 18. Iss. 5. P. 863-892. URL: https://doi.org/10.11124/JBISRIR-D-19-00210 (дата звернення: 27.01.25)

14. Ortega M., Marchese V., Zarro M., Film R., Shipper A., & Felter C. Digital and blended curriculum delivery in health professions education: an umbrella review with implications for Doctor of Physical Therapy education programs. *Physical Therapy Reviews*. 2022. Vol. 27. Iss. (1). 4–24. URL: https://doi.org/10.1080/10833196.2021.2000286 (дата звернення: 27.01.25)

15. Rossettini G., Turolla A., Gudjonsdottir B., Kapreli E., Salchinger B., Verheyden G., Palese A., Dell'Isola A., Xerri de Caro J. Digital Entry-Level Education in Physiotherapy: a Commentary to Inform Post-COVID-19 Future Directions. *Medical Science Educator*. 2021. Vol. 31. P. 2071–2083. URL: https://doi.org/10.1007/s40670-021-01439-z (дата звернення: 27.01.25)

16. Trentini F., Fante C., Manganello F., Testa M., Battista S. The Use of Digital Technologies in Physiotherapy Higher Education: a Mixed-Methods Study. *Archives of Physiotherapy*. 2025. Vol. 15. P. 49–58. URL: https://doi.org/10.33393/aop.2025.3334 (дата звернення: 27.01.25)

17. Unge J., Lundh P., Gummesson C., Amnér G. Learning spaces for health sciences – what is the role of e-learning in physiotherapy and occupational therapy education? A literature review. *Physical Therapy Reviews*. Vol. 23. Iss. 1. P. 50–60. URL: https://doi.org/10.1080/10833196.2018.1447423 (дата звернення: 27.01.25)

18. Wentink M. M., Siemonsma P. C., van Bodegom-Vos L., de Kloet A., Verhoef J., Vliet Vlieland T., Meesters J. Teachers' and students' perceptions on barriers and facilitators

for eHealth education in the curriculum of functional exercise and physical therapy: a focus groups study. *BMC Medical Education.* 2019. Vol. 19. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-019-1778-5 (дата звернення: 27.01.25)

References:

1. Deprey, S. (2018). Outcomes of Flipped Classroom Instruction in an Entry-Level Physical Therapy Course. *Journal of Physical Therapy Education, 32*(3), 289-294. https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000035

2. Gagnon, K., Young, B., Bachman, T., Longbottom, T., Severin, R., & Walker, M. (2020). Doctor of Physical Therapy Education in a Hybrid Learning Environment: Reimagining the Possibilities and Navigating a "New Normal". *Physical Therapy, 100*(8), 1268–1277. https://doi.org/10.1093/ptj/pzaa096

3. Han, E., Yeo, S., Kim, M., Lee, Y.-H., Park, K.-H., & Roh, H. (2019). Medical education trends for future physicians in the era of advanced technology and artificial intelligence: an integrative review. *BMC Medical Education, 19*. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1891-5

4. Huda, M., Jasmi, K. A., Mustari, M. I., Basiron, B., Mohamed, A. K., Wan Embong, W. H., & Safar, J. (2017). Innovative E-Therapy Service in Higher Education: Mobile Application Design. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 11*(4), 83–94. https://doi.org/10.3991/ijim.v11i4.6734

5. Hwang, N., Shim, S., & Cheon, H. (2023). Digital learning designs in occupational therapy education: a scoping review. *BMC Medical Education, 23*. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03955-x

6. Islam, Md. K., Sarker, Md. F. H., & Islam, M. S. (2021). Promoting student-centred blended learning in higher education: A model. *E-Learning and Digital Media, 19*(1), 36-54. https://doi.org/10.1177/20427530211027721

7. Jensen, G., Hack, L., Nordstrom, T., Gwyer, J., & Mostrom, E. (2017). National Study of Excellence and Innovation in Physical Therapist Education: A Call to Reform. *Physical Therapy, 97*(9), 875–888. https://doi.org/10.1093/ptj/pzx062

8. Koleva, I., Yoshinov, B., & Yoshinov, R. (2025). Effectiveness of the application of a digitalized repository on the quality of graduate and post-graduate education in the field of physical medicine and rehabilitation. *Frontiers in Medicine, 11*. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1521959

9. Lazinski, M. (2018). Psychomotor Skills, Physical Therapy, and a Hybrid Course: A Case Study. *Distance Learning, 14*(4), 23–35. https://doi.org/10.1108/DL-05-2018-0003

10. Lucena-Anton, D., Fernandez-Lopez, J. C., Pacheco-Serrano, A. I., Garcia-Munoz, C., & Moral-Munoz, J. A. (2022). Virtual and Augmented Reality versus Traditional Methods for Teaching Physiotherapy: A Systematic Review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12*(12), 1780-1792. https://doi.org/10.3390/ejihpe12120125

11. Odegaard, N.B., Myrhaug, H.T., Dahl-Michelsen, T. & Roe, Y. (2021). Digital learning designs in physiotherapy education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education, 21*. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02483-w

12. Odegaard, N. B., Roe, Y., & Dahl-Michelsen, T. (2024). Learning is about being active, but the digital is not really active: physiotherapy teachers' attitudes toward and experiences with digital education. *Physiotherapy Theory and Practice, 40*(3), 494–504. https://doi.org/10.1080/09593985.2022.2119907

13. Olivier, B., Verdonck, M., & Caseleijn, D. (2020). Digital technologies in undergraduate and postgraduate education in occupational therapy and physiotherapy: a scoping review. *JBI Evidence Synthesis, 18*(5), 863-892. https://doi.org/10.11124/JBISRIR-D-19-00210

14. Ortega, M., Marchese, V., Zarro, M., Film, R., Shipper, A., & Felter, C. (2022). Digital and blended curriculum delivery in health professions education: an umbrella review with implications for Doctor of Physical Therapy education programs. *Physical Therapy Reviews, 27*(1), 4–24. https://doi.org/10.1080/10833196.2021.2000286

15. Rossettini, G., Turolla, A., Gudjonsdottir, B., Kapreli, E., Salchinger, B., Verheyden, G., Palese, A., Dell'Isola, A., & Xerri de Caro, J. (2021). Digital Entry-Level Education in Physiotherapy: a Commentary to Inform Post-COVID-19 Future Directions. *Medical Science Educator, 31*, 2071–2083. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01439-z

16. Trentini, F., Fante, C., Manganello, F., Testa, M., & Battista, S. (2025). The Use of Digital Technologies in Physiotherapy Higher Education: a Mixed-Methods Study. *Archives of Physiotherapy, 15*, 49–58. https://doi.org/10.33393/aop.2025.3334

17. Unge, J., Lundh, P., Gummesson, C., & Amnér, G. (2018). Learning spaces for health sciences – what is the role of e-learning in physiotherapy and occupational therapy education? A literature review. *Physical Therapy Reviews, 23*(1), 50–60. https://doi.org/10.1080/10833196.2018.1447423

18. Wentink, M.M., Siemonsma, P.C., van Bodegom-Vos, L., de Kloet, A., Verhoef, J., Vliet Vlieland, T., & Meesters, J. (2019). Teachers' and students' perceptions on barriers and facilitators for eHealth education in the curriculum of functional exercise and physical therapy: a focus groups study.*BMC Medical Education, 19*. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1778-5

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004:621

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2737-2747

Смирнова Ірина Михайлівна докторка педагогічних наук, професорка, заступниця директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

Житомирська Тетяна Михайлівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, заступник директора з навчально-виховної роботи Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія», м.Ізмаїл, https://orcid.org/ 0000-0002-7015-0819

Ніколенко Людмила Анатоліївна спеціаліст вищої категорії, викладач- методист, голова циклової комісії Управління в транспортній галузі Дунайського фахового коледжу Національного університету "Одеська морська академія", https://orcid.org/0009-0001-7901-3159

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У СФЕРІ ЕЛЕКТРОНІКИ, МЕТРОЛОГІЇ ТА РАДІОТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Анотація. У процесі дослідження авторами розглянуто теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій, а саме методологічні підходи майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації.

Зазначено, що стрімкий розвиток цифрових технологій, ускладнення інформаційно-комунікаційних систем і зростання рівня кіберзагроз зумовлюють необхідність оновлення методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно діяти в сучасному технологічному середовищі.

Актуальність дослідження визначається потребою узгодження методів професійної підготовки з вимогами міжнародних стандартів інформаційної безпеки та міждисциплінарного характеру професійної діяльності у галузі електроніки, метрології та радіотелекомунікацій. У статті проаналізовано потенціал системного, компетентнісного, технічного,

інформаційно-технологічного та діяльнісного підходів як провідних методологічних орієнтирів професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки.

Показано, що їх інтеграція забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку практичних умінь, критичного мислення та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

У результаті дослідження встановлено, що **системний підхід** розкриває професійну підготовку фахівців з інформаційної безпеки як цілісну багаторівневу систему, що поєднує цілі, зміст, методи, форми й результати навчання та забезпечує узгодженість між теоретичною і практичною складовими підготовки; **компетентнісний підхід** спрямований на формування інтегрованої професійної компетентності, що включає знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та готовність до ефективного виконання професійних завдань у цифровому середовищі; **діяльнісний підхід** забезпечує орієнтацію освітнього процесу на практичну діяльність, моделювання реальних професійних ситуацій і розвиток здатності майбутніх фахівців приймати обґрунтовані рішення в умовах інформаційних ризиків і технологічних змін.

Ключові слова: професійна освіта, майбутні фахівці, радіотелекомунікації, електроніка, метрологія, ІТ-галузь, цифровізація, інформаційна безпека.

Smyrnova Iryna Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy» tel: Izmail, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

Zhytomyrska Tetiana Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Educational and Training Work at the Danube Professional College of the National University ‘Odessa Maritime Academy’, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-7015-0819

Nikolenko Liudmyla Anatoliivna Senior specialist, teacher-methodologist, Head of Transportation Department at the Danube Professional College National University ‘Odessa Maritime Academy’, https://orcid.org/0009-0001-7901-3159

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

METHODOLOGICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF INFORMATION SECURITY SPECIALISTS IN THE FIELD OF ELECTRONICS, METROLOGY AND RADIO TELECOMMUNICATIONS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. In the course of the study, the authors examined the theoretical and methodological foundations of professional training of information security specialists in the field of electronics, metrology and radio telecommunications, namely, the methodological approaches of future specialists in the context of digital transformation.

It is noted that the rapid development of digital technologies, the complexity of information and communication systems, and the growth of cyber threats necessitate the updating of methodological approaches to the training of future specialists capable of operating effectively in the modern technological environment.

The relevance of the study is determined by the need to harmonise professional training methods with the requirements of international information security standards and the interdisciplinary nature of professional activities in the field of electronics, metrology and radio telecommunications. The article analyses the potential of systemic, competence-based, technical, information-technological and activity-based approaches as leading methodological guidelines for the professional training of information security specialists.

It is shown that their integration ensures the integrity of the educational process, contributes to the formation of professional competence, the development of practical skills, critical thinking and readiness for continuous professional self-improvement.

The study found that a systematic approach reveals professional training of information security specialists as a comprehensive multi-level system that combines goals, content, methods, forms and results of training and ensures consistency between the theoretical and practical components of training; the competency-based approach is aimed at forming integrated professional competence, which includes knowledge, skills, abilities, value orientations, and readiness to effectively perform professional tasks in a digital environment; the activity-based approach ensures that the educational process is oriented towards practical activities, modelling real professional situations and developing the ability of future specialists to make informed decisions in conditions of information risks and technological changes.

Keywords: professional education, future specialists, radio telecommunications, electronics, metrology, IT industry, digitalisation, information security.

Постановка проблеми. У контексті стрімкої цифрової трансформації сучасного суспільства, зростання ролі інформаційної безпеки та ускладнення технічних і організаційних процесів у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій, професійна підготовка висококваліфікованих фахівців з інформаційної безпеки набуває актуальності. Інтенсивний розвиток цифрових технологій, автоматизованих систем керування, мережевих інфраструктур і засобів передавання даних супроводжується підвищенням рівня кіберзагроз, що актуалізує потребу у фахівцях, здатних забезпечувати надійний захист інформаційних ресурсів та критичної інфраструктури [6]. Ефективне розв'язання зазначених завдань у професійні освіті потребує переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки та впровадження сучасних методологічних підходів до навчання, орієнтованих на інтеграцію фундаментальних знань із практичними навичками застосування інформаційно-комунікаційних і захисних технологій. У сфері електроніки, метрології й радіотелекомунікацій підготовка фахівців з інформаційної безпеки має ґрунтуватися на міждисциплінарному поєднанні технічних, інформаційних і організаційно-управлінських компонентів, що забезпечує системне розуміння процесів захисту даних і телекомунікаційних систем.

Умови європейської інтеграції відкривають для української системи вищої освіти нові можливості модернізації професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки [10]. Залучення європейських освітніх стандартів, гармонізація навчальних програм із міжнародними вимогами, використання кращих практик і технологій сприяють підвищенню якості освіти та академічної мобільності здобувачів в галузі ІТ [9]. Водночас інтеграція у європейський освітній простір стимулює розвиток міжнародної співпраці, обміну досвідом та впровадження інноваційних цифрових рішень у навчальний процес. Таким чином, методологічні підходи професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій мають відповідати викликам цифрової трансформації, забезпечуючи поєднання теоретичної підготовки, практичної спрямованості та інтеграції в міжнародний освітній і професійний простір. Це створює підґрунтя для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах глобалізованого цифрового середовища та забезпечувати безпеку сучасних інформаційно-телекомунікаційних систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання науково-педагогічних праць і статистичних матеріалів дало змогу уточнити зміст цифрової компетентності здобувачів освіти. У дослідженнях О. Спіріна, С. Гайсиної, В. Кудлай, Л. Карташової, Д. Белшоу окреслено ключові

структурні компоненти цифрової компетентності. Питання формування й розвитку цифрової компетентності перебували у фокусі наукових розвідок таких дослідників, як В. Биковf, Л. Гаврілова, О. Гриценчук, О. Овчарук та ін., що свідчить про міждисциплінарний характер і актуальність означеної проблематики. Проблематика методології педагогічних досліджень знайшла ґрунтовне висвітлення у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, К. Ушинського та інших учених.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування й аналіз методологічних підходів до професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій в умовах цифрової трансформації.

Методологія. У ході дослідження було визначено системний, технічний, інформаційно-технологічний, компетентнісний і комплексний підходи. Застосування такої сукупності методологічних орієнтирів забезпечило можливість здійснення всебічного й ґрунтовного аналізу психолого-педагогічних джерел, зокрема наукових статей і дисертаційних досліджень, у яких розкривається обрана проблематика. Використання зазначених підходів сприяло не лише глибшому осмисленню теоретичних засад дослідження, а й уточненню специфіки та різноманіття наукових концепцій і авторських позицій щодо порушеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної безпеки у сферах електроніки, метрології, радіотелекомунікацій та **ІТ-галузі** [12] розглядається як складний, багаторівневий і динамічний процес, зумовлений швидким розвитком цифрових технологій і зростанням кіберзагроз, що вимагає чітко визначених методологічних орієнтирів, міждисциплінарної інтеграції та науково обґрунтованих педагогічних підходів до професійної підготовки.. В умовах цифрової трансформації зазначений процес ускладнюється зростанням технологічних ризиків, швидким оновленням інформаційно-комунікаційних систем і підвищеними вимогами до захисту інформаційних ресурсів, що зумовлює необхідність постійного оновлення змісту та методів професійної підготовки [4;6;11;13;14;2].

У сучасному науковому дискурсі професійна компетентність розглядається не як статичний комплекс знань, умінь і навичок, а як динамічна інтегральна характеристика особистості, що формується в процесі безперервного професійного розвитку [5]. Компетентний фахівець професійної освіти у галузі інформаційної безпеки – це не лише носій спеціалізованих технічних знань, а насамперед суб’єкт професійної діяльності, здатний ефективно застосовувати їх у практичних ситуаціях, аналізувати й прогнозувати загрози, адаптуватися до швидкозмінних цифрових умов та

приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Водночас важливо підкреслити, що професійна компетентність формується не виключно в межах формальної освіти. Вона є результатом поєднання освітньої діяльності, практичного досвіду, саморозвитку та особистісних якостей, таких як відповідальність, критичне мислення, здатність до самонавчання та професійної рефлексії [10;9]. Саме тому методологічні підходи професійної підготовки фахівців з інформаційної безпеки мають бути спрямовані на створення умов для активної пізнавальної діяльності, набуття практичних умінь і формування готовності до безперервного професійного вдосконалення в умовах цифрової трансформації.

Визначення методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій є важливою передумовою досягнення результативності педагогічного процесу. У межах дослідження методологічних засад професійної підготовки здобувачів вищої освіти особливої значущості набуває аналіз ролі **загальнонаукових підходів**, які слугують концептуальною основою організації наукового пошуку. Зазначені підходи визначають загальну логіку дослідження та виступають методологічним підґрунтям для добору й обґрунтування конкретно-наукових методів, водночас не обмежуючи дослідника у виборі адекватного інструментарію. Відмінною рисою загальнонаукових підходів є їх **універсальність та міждисциплінарна застосовність**, що уможливлює використання цих підходів для вивчення різноманітних процесів і явищ у різних галузях наукового знання. Спираючись на загальнонаукові категорії та принципи пізнання, вони виступають ефективними інструментами наукового аналізу, забезпечуючи цілісне осмислення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у складних умовах цифрової трансформації.

Особливої актуальності у нашому дослідженні набуває застосування компетентнісного, технічного, системного, інформаційно-технологічного та діяльнісного підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців з інформаційної безпеки.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що ***системний підхід*** є одним із провідних загальнонаукових методологічних орієнтирів у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців [8]. Його застосування у підготовці фахівців з управління судновими технічними системами і комплексами забезпечує цілісне бачення структури професійної компетентності, виявлення взаємозв'язків між її компонентами та визначення пріоритетних напрямів підготовки з урахуванням галузевих і індивідуальних потреб здобувачів освіти. Системний підхід уможливлює

проєктування та коригування ефективної моделі професійної підготовки, спрямованої на досягнення запланованих результатів, і виступає важливим чинником підвищення якості підготовки та конкурентоспроможності майбутніх фахівців у професійному середовищі.

Очевидною є доцільність використання *компетентнісного підходу* для розв'язання окресленої наукової проблеми. У сучасних педагогічних дослідженнях цей підхід посідає вагоме місце як ефективний методологічний інструмент, що забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу. Аналіз наукових джерел [14;5;1] засвідчує його широке застосування в освітній теорії та практиці, що обумовлює актуальність використання компетентнісного підходу в межах даного дослідження.

Зокрема, у роботі Т. Андрющенко [1] підкреслюється, що компетентнісний підхід суттєво посилює прикладний характер освіти, сприяє підвищенню конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти та створює умови для ефективного розв'язання професійних завдань. Зазначений підхід акцентує увагу на здатності майбутніх фахівців застосовувати набуті знання у практичній діяльності, трансформувати навчальний досвід у професійні дії та адаптуватися до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Таким чином, компетентнісний підхід орієнтує освітній процес не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішної професійної реалізації.

Діяльнісний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з **інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій** є концептуально значущим з огляду на характер і складність їхньої професійної діяльності. Зазначений підхід ґрунтується на положенні про те, що здобувачі освіти мають не лише опанувати систему теоретичних знань, а й сформувати здатність до їх практичного застосування у процесі розв'язання професійних завдань, зокрема в умовах підвищених технологічних ризиків, інформаційних загроз і швидкої зміни цифрового середовища [7]. Реалізація діяльнісного підходу забезпечує розвиток умінь аналізувати проблемні ситуації, приймати обґрунтовані рішення, використовувати сучасні технічні й програмні засоби захисту інформації й діяти ефективно в реальних професійних умовах [13].

Професійна підготовка фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій в умовах цифрової трансформації дедалі більше ґрунтується на ***технічному підході***, який орієнтований на глибоке опанування інженерних, системних і технологічних аспектів захисту інформації. Зазначений підхід передбачає формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про архітектуру сучасних електронних і телекомунікаційних систем, принципи їх функціонування, уразливості та

механізми протидії кіберзагрозам у складних цифрових середовищах. У межах технічного підходу акцент робиться на засвоєнні фундаментальних знань з цифрової електроніки, схемотехніки, метрологічного забезпечення вимірювальних систем, телекомунікаційних протоколів і мережевих технологій, що є базою для розуміння процесів виникнення ризиків інформаційної безпеки [3]. Важливе місце посідає вивчення методів криптографічного захисту, технічних засобів контролю доступу, систем виявлення вторгнень, захисту каналів зв'язку та забезпечення цілісності й достовірності вимірювальної інформації. Такий підхід узгоджується з міжнародними стандартами та рекомендаціями, розробленими ISO та ITU, які визначають технічні вимоги до безпеки інформаційних і телекомунікаційних систем. Практична реалізація технічного підходу передбачає широке використання лабораторних робіт, апаратно-програмних стендів, симуляційних середовищ і віртуальних лабораторій, що дозволяють моделювати реальні сценарії кіберзагроз, відмов обладнання або спотворення вимірювальних даних. У процесі такої підготовки здобувачі освіти набувають умінь аналізувати технічні параметри систем, ідентифікувати потенційні загрози, обирати адекватні технічні засоби захисту та приймати інженерно обґрунтовані рішення.

Узагальнюючи вищезазначене, технічний підхід у професійній підготовці фахівців з інформаційної безпеки в умовах цифрової трансформації забезпечує формування глибоких спеціалізованих компетентностей, необхідних для ефективного функціонування та захисту електронних, метрологічних і радіотелекомунікаційних систем відповідно до сучасних міжнародних вимог і стандартів.

Не менш важливим є *інформаційно-технологічний підхід* професійна підготовка орієнтується не лише на засвоєння теоретичних знань з інформаційної безпеки, а й на формування практичних умінь щодо проєктування, аналізу, захисту та моніторингу електронних і радіотелекомунікаційних систем з урахуванням вимог кіберстійкості. Це передбачає активне використання спеціалізованого програмного забезпечення, симуляторів, цифрових лабораторій, засобів моделювання загроз і систем управління інформаційною безпекою відповідно до міжнародних стандартів. Застосування інформаційно-технологічного підходу забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності, сприяє розвитку аналітичного мислення, умінь працювати з великими масивами даних, приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності та швидкої зміни технологій. Водночас він створює передумови для формування цифрової та кібербезпекової компетентностей, необхідних для забезпечення надійності електронних, метрологічних і телекомунікаційних систем.

Висновки та перспективи. У процесі дослідження авторами встановлено, що професійна підготовка фахівців з інформаційної безпеки у сфері електроніки, метрології та радіотелекомунікацій в умовах цифрової трансформації потребує цілісного методологічного забезпечення, зорієнтованого на інтеграцію сучасних освітніх підходів і технологій. Ми виходимо з визнання, що досліджуване питання професійної підготовки є багатовимірним і динамічним процесом, у межах якого поєднуються технічні, інформаційні, організаційні та особистісні складові професійної компетентності майбутніх фахівців. Сфокусовано увагу на доцільності застосування системного, компетентнісного, технічного, інформаційно-технологічного та діяльнісного підходів як взаємодоповнювальних методологічних орієнтирів, що забезпечують ефективність формування професійної готовності до діяльності в умовах зростаючих інформаційних загроз.

Узагальнення результатів дослідження засвідчує, що реалізація зазначених підходів сприяє підвищенню якості професійної підготовки, розвитку практичних умінь, критичного мислення та здатності до безперервного професійного самовдосконалення. *Перспективи подальших наукових розвідок* пов'язані з дослідженням педагогічних умов навчання майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з урахуванням сучасних викликів цифрового середовища.

Література

1. Андрющенко Т.К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 13. 2013. С. 8–12. 10.

2. Житомирська Т. М., Смирнова І. М., Височан Л.М. Роль цифровізації у формуванні дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. Інноваційна педагогіка. Вип 70. 2024. С. 173-176. URL:http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/70/part_2/38.pdf

3. Злагодух Д. О. Технічна підготовка іт-фахівців із залученням сучасних інформаційних технологій. *Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 квітня 2025 року, м. Київ)/Упорядники: Твердохліб ІА, Малюх ЄВ Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 324 с. електронне видання*.

4. Кононенко А., Смирнова І. Реалізація технологій змішаного навчання майбутніх фахівців телекомунікацій та електромеханіків: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, Вип. 4. 2023 https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.09

5. Магілевський В. В. Формування професійних компетентностей фахівців для забезпечення інформаційної безпеки в радіотелекомунікаційних системах. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (14). 2025. С. 119-126

6. Малихін О. В., Ярмольчук Т. М. Актуальні стратегії навчання у професійній підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *2*(76). 2020. С. 43-57.

7. Пасічник О. Діяльнісний підхід–сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті:[матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, м. Кропивницький, 10-21 квітня 2017 р.]/За заг ред. МІ Садового, ОВ Гурянової, ДВ Гриня, ОМ Трифонової.–Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 176 с., 154.

8. Петренко В. Системний підхід до психологічного аналізу діяльності ІТ-фахівців: теоретичні та методологічні аспекти. *Psychology Travelogs.* (2). 2025. С. 206-217.

9. Ракосій М. С., Потапчук О. І. Аналіз проблеми формування компетентності з інформаційної безпеки у майбутніх фахівців професійної освіти. *Наука та освіта в епоху нових викликів та можливостей*. Вип. 39. 2025. С.201-208

10. Самойленко О. Формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *4*(60). 2023. С.157-161.

11. Семесенко О. Інформаційно-технологічна компетентність майбутніх менеджерів освіти: компоненти, критерії, показники. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 2.23. 2025. С. 144-156.

12. Семко Л. П., Смирнова І. М. Підсумки 2019 року і перспективи на 2020 – думки провідних представників ІТ-галузі України. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2019. с.53-56 URL:https://vlapinsky.at.ua/CSF_2019/CSF_04_19.pdf#page=53

13. Тихомиров О. О. Діяльнісний підхід у дослідженнях забезпечення інформаційної безпеки: мета, засоби і методи, принципи, результати. *Інформаційна безпека людини, суспільства, держави*. 9(2). 2012. С.302-305

14. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип.29. 2013. С.232-235.

References

1. Andriushchenko T.K. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak stratehichnyi napriam rozvytku osvity v Ukraini: teoretychnyi aspect [Competence-based approach as a strategic direction for the development of education in Ukraine: theoretical aspect]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka.* Vyp. 13. S. 8–12. 10. [in Ukrainian]

2. Zhytomyrska T. M., Smyrnova I. M., Vysochan L.M. (2024). Rol tsyfrovizatsii u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity [The role of digitalisation in the formation of research competence of higher education institution applicants]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp 70. S. 173-176. URL:http://innovpedagogy.od.ua/archives/2024/70/part_2/38.pdf[in Ukrainian]

3. Zlahodukh D. O. (2025). Tekhnichna pidhotovka it-fakhivtsiv iz zaluchenniam suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii [Technical training of IT specialists with the use of modern information technologies]. Tsyfrova transformatsiia v osviti: vyklyky ta perspektyvy: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (15–16 kvitnia 2025 roku, m. Kyiv)/Uporiadnyky: Tverdokhlib IA, Maliukh YeV Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 324 s. elektronne vydannia. [in Ukrainian]

4. Kononenko A., Smyrnova I. (2023). Realizatsiia tekhnolohii zmishanoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv telekomunikatsii ta elektromekhanikiv: porivnialnyi analiz [Implementation of blended learning technologies for future telecommunications and electrical engineering specialists: a comparative analysis]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii*

bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia», Vyp. 4. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.09[in Ukrainian]

5. Mahilevskyi V. V. (2025). Formuvannia profesiinykh kompetentnostei fakhivtsiv dlia zabezpechennia informatsiinoi bezpeky v radiotelekomunikatsiinykh systemakh [Formation of professional competencies of specialists to ensure information security in radio telecommunication systems]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (14). S. 119-126[in Ukrainian]

6. Malykhin O. V., Yarmolchuk T. M. (2020). Aktualni stratehii navchannia u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Current strategies for teaching in the professional training of information technology specialists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia,* 2(76). S. 43-57. [in Ukrainian]

7. Pasichnyk O. (2017). Diialnisnyi pidkhid–sutnist ta osoblyvosti realizatsii u protsesi navchannia studentiv VNZ [Activity-based approach: essence and features of implementation in the process of training university students]. Problemy ta innovatsii v pryrodnycho-matematychnii, tekhnolohichnii i profesiinii osviti:[materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi onlain-internet konferentsii, m. Kropyvnytskyi, 10-21 kvitnia 2017 r.]/Za zah red. MI Sadovoho, OV Hurianovoi, DV Hrynia, OM Tryfonovoi.–Kropyvnytskyi: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 176 s., 154. [in Ukrainian]

8. Petrenko V. (2025). Systemnyi pidkhid do psykholohichnoho analizu diialnosti IT-fakhivtsiv: teoretychni ta metodolohichni aspekty [A systematic approach to the psychological analysis of IT specialists' activities: theoretical and methodological aspects]. *Psychology Travelogs.* (2). S. 206-217. [in Ukrainian]

9. Rakosii M. S., Potapchuk O. I. (2025). Analiz problemy formuvannia kompetentnosti z informatsiinoi bezpeky u maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [Analysis of the problem of forming information security competence in future vocational education specialists]. *Nauka ta osvita v epokhu novykh vyklykiv ta mozhlyvostei.* Vyp. 39. S.201-208[in Ukrainian]

10. Samoilenko O. (2023). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinoi bezpeky [Formation of digital competence in future information security specialists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* 4(60). S.157-161. [in Ukrainian]

11. Semesenko O. (2025). Informatsiino-tekhnolohichna kompetentnist maibutnikh menedzheriv osvity: komponenty, kryterii, pokaznyky [nformation and technological competence of future education managers: components, criteria, indicators]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty.* Vyp. 2.23. S. 144-156. [in Ukrainian]

12. Semko L. P., Smyrnova I. M. (2019).Pidsumky 2019 roku i perspektyvy na 2020 – dumky providnykh predstavnykiv IT-haluzi Ukrainy [Results of 2019 and prospects for 2020 – opinions of leading representatives of the IT industry in Ukraine]. Kompiuter u shkoli ta simi. s.53-56 URL:https://vlapinsky.at.ua/CSF_2019/CSF_04_19.pdf#page=53[in Ukrainian]

13. Tykhomyrov O. O. (2012). Diialnisnyi pidkhid u doslidzhenniakh zabezpechennia informatsiinoi bezpeky: meta, zasoby i metody, pryntsypy, rezultaty [Activity-based approach in information security research: goals, means and methods, principles, results]. *Informatsiina bezpeka liudyny, suspilstva, derzhavy*. 9(2). S.302-305[in Ukrainian]

14. Khodan O. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ [Competence-based approach to training future specialists in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*. Vyp.29. S.232-235. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.046.4:34(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2748-2762

Сокульський Ігор Миколайович кандидат ветеринарних наук, доцент, доцент кафедри внутрішньої патології та морфології, Поліський національний університет, м. Житомир, https//orcid.org/0000-0002-6237-0328

Кот Тетяна Францівна доктор ветеринарних наук, професор, професор кафедри внутрішньої патології та морфології, Поліський національний університет, м. Житомир, https//orcid.org/0000-0003-0448-2097

Гуральська Світлана Василівна доктор ветеринарних наук, професор, завідувач кафедри внутрішньої патології та морфології, Поліський національний університет, м. Житомир, https//orcid.org/0000-0001-7383-1989

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PHD) В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Анотація. У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні особливого значення набувають питання організації підготовки наукових кадрів третього (освітньо-наукового) рівня. Зокрема, підготовка докторів філософії (PhD) вимагає поєднання освітніх, науково-дослідницьких і педагогічних складових, що забезпечує комплексний розвиток компетентностей аспірантів. Одним із важливих аспектів підготовки докторів філософії є інтеграція теоретичних знань із практичними навичками та досвідом, що сприяє формуванню професійної компетентності та готовності аспірантів до науково-дослідницької та викладацької діяльності.

У статті досліджено організаційно-правові аспекти підготовки докторів філософії (PhD) в Україні в умовах трансформації системи вищої освіти та інтеграції до європейського освітнього простору. Метою роботи є аналіз нормативно-правових засад, сучасних викликів та тенденцій реалізації освітньо-наукових програм третього рівня, а також виявлення факторів, що впливають на ефективність підготовки наукових кадрів.

У дослідженні застосовано методи аналізу нормативних документів, узагальнення наукових публікацій та вивчення практики реалізації освітньо-наукових програм. Особлива увага приділена поєднанню освітньої та

науково-дослідницької складових підготовки PhD, а також організаційним та процедурним аспектам функціонування спеціалізованих разових вчених рад. На прикладі освітньо-наукової програми «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету проаналізовано організаційні підходи до підготовки здобувачів, що сприяють формуванню професійних компетентностей, самостійності у науковій діяльності та інтеграції результатів досліджень у практику закладу. Результати роботи дозволяють визначити основні тенденції розвитку PhD-підготовки в Україні та окреслити напрями підвищення ефективності та якості підготовки докторів філософії.

Ключові слова: вища освіта, доктор філософії (PhD), освітньо-наукова програма, ветеринарна медицина, аспірантура, науково-дослідна діяльність, педагогічна практика, організаційно-правові аспекти

Sokulskyi Ihor Candidate of veterinary sciences, Associate professor, Associate professor of the department of internal pathology and morphology, Polissia National University, Zhytomyr, https//orcid.org/ 0000-0002-6237-0328

Kot Tetiana Doctor of veterinary sciences, Professor, Professor of the department of internal pathology and morphology, Polissia National University, Zhytomyr, https//orcid.org/ 0000-0003-0448-2097

Huralska Svitlana Doctor of veterinary sciences, Professor, Head of the department of internal pathology and morphology, Polissia National University, Zhytomyr, https//orcid.org/0000-0001-7383-1989

ORGANIZATIONAL AND LEGAL FRAMEWORK FOR THE TRAINING OF DOCTORS OF PHILOSOPHY (PHD) IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES AND TRENDS

Abstract. In the current context of higher education development in Ukraine, issues related to the training of third-level (educational and scientific) scientific personnel are of particular importance. In particular, the training of PhDs requires a combination of educational, research, and pedagogical components, which ensures the comprehensive development of postgraduate students' competencies. One of the important aspects of training doctors of philosophy is the integration of theoretical knowledge with practical skills and experience, which contributes to the formation of professional competence and readiness of postgraduate students for research and teaching activities.

The article examines the organizational and legal aspects of training doctors of philosophy (PhD) in Ukraine in the context of the transformation of the higher

education system and integration into the European educational space. The purpose of the work is to analyze the regulatory and legal framework, current challenges and trends in the implementation of third-level educational and scientific programs, as well as to identify factors that influence the effectiveness of training scientific personnel.

The study uses methods of analysis of regulatory documents, generalization of scientific publications, and study of the practice of implementing educational and scientific programs. Particular attention is paid to the combination of educational and research components of PhD training, as well as organizational and procedural aspects of the functioning of specialized one-time academic councils. Using the example of the educational and scientific program “Veterinary Medicine” at Polissia National University, the study analyzes organizational approaches to training applicants that contribute to the formation of professional competencies, independence in scientific activity, and the integration of research results into the practice of the institution. "The results of the work allow us to identify the main trends in the development of PhD training in Ukraine and outline directions for improving the efficiency and quality of training for doctors of philosophy.

Keywords: higher education, Doctor of Philosophy (PhD), educational and scientific program, veterinary medicine, postgraduate studies, scientific research, teaching practice, organizational and legal aspects

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти зумовила глибоку трансформацію національної системи підготовки наукових кадрів, що насамперед проявилося у впровадженні трирівневої структури вищої освіти: бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD) [1]. Запровадження третього рівня вищої освіти стало результатом масштабних змін у нормативно-правовому полі, спрямованих на гармонізацію вітчизняних освітніх стандартів із європейськими підходами та формування нової моделі підготовки докторів філософії [2, 3]. Ця модель істотно відрізняється від традиційної системи підготовки наукових кадрів, що функціонувала раніше, за організаційною структурою, змістом освітньо-наукових програм, принципами академічної мобільності, оцінювання результатів навчання та процедурою атестації здобувачів наукового ступеня [4, 5].

У сучасних умовах реформування вищої освіти особливої актуальності набувають питання забезпечення інтенсивного розвитку науково-дослідницької діяльності інноваційного спрямування, раціонального використання ресурсного потенціалу університетської освіти та посилення соціальної відповідальності закладів вищої освіти й наукових установ за

збереження й розвиток фундаментальної та прикладної науки. Гарантування високої якості підготовки та атестації докторів філософії потребує переосмислення пріоритетів, цільових орієнтирів і вдосконалення організаційно-правових механізмів реалізації освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти [6]. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз сучасних викликів і тенденцій у сфері нормативного забезпечення, інституційної автономії, якості наукових досліджень та процедур атестації PhD в Україні [7].

У контексті трансформаційних процесів, що відбуваються у сфері вищої освіти України, особливої уваги потребує еволюція підходів до підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Незважаючи на тривалу реформаторську динаміку освітньої галузі, система формування наукового потенціалу держави впродовж тривалого часу зберігала інерційні риси, зумовлені історично сформованими організаційними та методологічними засадами.

Реформування національної системи освіти триває вже не одне десятиліття, однак підготовка наукових кадрів до недавнього часу здійснювалася переважно за традиційною моделлю, сформованою в попередній системі вищої освіти. Лише з 2016 року в Україні було нормативно закріплено нову модель підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти, яка передбачає навчання в аспірантурі за освітньо-науковими програмами з присудженням наукового ступеня доктора філософії (PhD), визнаного у світовому академічному просторі. Запровадження цієї системи створило передумови для поступової модернізації вітчизняної науки, підвищення її конкурентоспроможності, інтеграції українських дослідників у міжнародні наукові спільноти та подолання структурної ізольованості, що тривалий час стримувала розвиток науково-дослідної діяльності [8].

Аналіз досліджень і публікацій. В Україні підготовка докторів філософії була офіційно започаткована у 2016 році відповідно до нових правил, передбачених Законом України «Про вищу освіту» (2014 р., із наступними змінами) [9] та комплексом нормативно-правових актів, спрямованих на впровадження третього рівня вищої освіти [1]. Впровадження цієї системи знаменувало перехід від радянської моделі підготовки кандидатів наук до сучасної європейської практики, яка поєднує освітню та науково-дослідницьку складові на третьому рівні вищої освіти. Незважаючи на позитивні зрушення, трансформація системи супроводжувалася численними викликами, пов’язаними із нестабільністю та фрагментарністю нормативно-правового регулювання, відсутністю повної узгодженості національних стандартів із європейськими нормами забезпечення якості, а також неоднозначним трактуванням повноважень закладів вищої освіти та

наукових установ щодо реалізації освітньо-наукових програм PhD. Це створює необхідність системного аналізу та наукової дискусії щодо організаційно-правових аспектів підготовки та атестації докторів філософії в Україні.

Попри це, наукове середовище активно обговорює оптимальні підходи до поєднання освітньої та дослідницької складових підготовки докторів філософії [10]. Дослідники звертають увагу на питання ролі наукового керівника, структури та обсягу навчальних компонентів, критеріїв оцінювання результатів наукової діяльності здобувачів, формування разової ради, а також на проблеми надмірної формалізації освітнього процесу [11].

Зокрема, відзначаються невідповідність між задекларованими цілями реформ і реальними інституційними можливостями закладів освіти, а також складнощі впровадження міжнародних практик у національний освітньо-правовий контекст.

Особливу увагу науковці приділяють питанням організаційної автономії аспірантури, прозорості процедур проміжної та підсумкової атестації, ефективності інституту разових спеціалізованих вчених рад та забезпечення академічної доброчесності під час підготовки й захисту дисертацій [12, 13]. Такі дискусії підкреслюють, що успішна реалізація третього рівня вищої освіти потребує комплексного підходу, який об'єднує правове регулювання, внутрішню організаційну політику закладу освіти та належний науковий супровід аспірантів.

Мета статті. Проаналізувати організаційно-правові засади підготовки та атестації докторів філософії в Україні, визначити сучасні виклики та тенденції цього процесу, а також оцінити практичну реалізацію вимог у межах освітньо-наукової програми «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти та науки в Україні особливої актуальності набуває осмислення теоретичних і практичних підходів до підготовки докторів філософії, що реалізуються як на рівні нормативно-правового регулювання, так і в межах діяльності конкретних закладів вищої освіти та наукових установ. Вивчення наявних наукових напрацювань дозволяє окреслити загальні тенденції розвитку аспірантури, водночас засвідчуючи наявність невирішених питань, що потребують подальшого комплексного аналізу.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що проблематика підвищення ефективності наукової підготовки докторів філософії наразі залишається фрагментарно висвітленою та не сформувалася як самостійний об'єкт ґрунтовного комплексного дослідження. Переважна більшість наукових праць зосереджується на окремих аспектах

функціонування аспірантури, зокрема на нормативному забезпеченні, структурі освітньо-наукових програм або питаннях атестації здобувачів, тоді як цілісна оцінка результативності підготовки PhD з урахуванням організаційних, правових та інституційних чинників висвітлена недостатньою мірою [14]. Такий стан наукової розробленості проблеми зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на узагальнення існуючих підходів і формування практично орієнтованих рекомендацій щодо вдосконалення системи підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації.

У контексті обговорення сучасних підходів до підготовки докторів філософії заслуговують на увагу позиції Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо змісту та організації освітньо-наукового рівня. Зокрема, голова НАЗЯВО Андрій Бутенко у вступному слові наголошує, що підготовка доктора філософії є інтегрованим освітньо-науковим процесом, який поєднує структуровану освітню складову та потужну дослідницьку базу. Водночас спроби механічного перенесення емпіричних підходів і практик, притаманних попередній моделі підготовки кандидатів наук, є методологічно необґрунтованими та нерідко призводять до логічних і організаційних помилок у процесі реалізації програм підготовки PhD [15].

Під час проведення тематичного вебінару Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, присвяченого проблематиці присудження наукового ступеня доктора філософії в контексті перспектив удосконалення відповідних процедур, було окреслено низку гострих і системних проблем, що виникають на етапах підготовки та захисту дисертаційних досліджень. З метою нормативного врегулювання цих питань НАЗЯВО розробило та впровадило комплекс правових механізмів, визначених урядовими документами, зокрема затверджено порядок розгляду скарг щодо порушень принципів академічної доброчесності під час атестації здобувачів ступеня доктора філософії. Важливим напрямом діяльності Агентства стала системна консультативна підтримка закладів вищої освіти та наукових установ щодо практичного застосування «Порядку присудження ступеня доктора філософії» («Порядку 44») [16, 17]. у межах якої за останні роки було надано понад п’ятсот консультацій. Узагальнення результатів цієї роботи дозволило виокремити та згрупувати типові проблеми, що виникають у процесі реалізації процедур підготовки й атестації докторів філософії.

У контексті зазначених підходів і рекомендацій НАЗЯВО підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету реалізується з урахуванням поєднання освітньої та дослідницької складових як взаємодоповнювальних елементів єдиного процесу. Особлива увага приділяється формуванню у

здобувачів навичок самостійної наукової роботи, дотриманню принципів академічної доброчесності, а також інтеграції результатів дисертаційних досліджень у практику ветеринарної медицини та освітній процес. Практика реалізації програми засвідчує, що системне наукове керівництво, чітке планування індивідуальної траєкторії підготовки аспірантів і орієнтація на актуальні наукові проблеми галузі сприяють підвищенню якості наукових досліджень та результативності підготовки докторів філософії.

Важливим елементом організаційно-правового забезпечення підготовки докторів філософії є наявність акредитованої освітньо-наукової програми, яка виступає необхідною умовою як реалізації освітнього процесу, так і подальшої атестації здобувачів наукового ступеня [18]. Нормативне закріплення вимог до акредитації ОНП визначає інституційну відповідальність закладів вищої освіти за якість підготовки наукових кадрів та забезпечує дотримання єдиних стандартів у межах національної системи вищої освіти.

Значення акредитованої освітньо-наукової програми для підготовки доктора філософії чітко визначене у чинному законодавстві України. Зокрема, відповідно до статті 7 Закону України «Про вищу освіту» документ про вищу освіту державного зразка видається закладом вищої освіти виключно за акредитованою освітньою програмою. У цьому контексті спеціалізована разова вчена рада може бути утворена лише в тому закладі вищої освіти, який реалізує акредитовану освітньо-наукову програму відповідного рівня. Аналогічна норма закріплена і в Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність», де зазначено, що освітньо-наукові програми наукових установ підлягають обов'язковій акредитації в Національному агентстві із забезпечення якості вищої освіти [15]. Урядова постанова «Про порядок присудження ступеня доктора філософії» («Порядок 44») додатково конкретизує цю вимогу, визначаючи, що разова спеціалізована вчена рада утворюється у закладі, в якому здобувач повністю виконав акредитовану освітньо-наукову програму (п. 3). [16, 17].Таким чином, до процедури захисту допускається лише особа, яка завершила навчання за акредитованою ОНП у відповідному закладі, що виступає гарантом якості освітньо-наукової підготовки.

У цьому контексті важливим практичним аспектом є досвід акредитації освітньо-наукових програм, що реалізуються у конкретних закладах вищої освіти. Освітньо-наукова програма «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету пройшла процедуру акредитації в установленому порядку, що підтвердило її відповідність вимогам стандартів вищої освіти та критеріям забезпечення якості підготовки докторів філософії. Отриманий досвід акредитації дозволив не лише формалізувати

статус програми, але й став важливим інструментом для подальшого вдосконалення освітньо-наукового процесу, підвищення рівня методичного супроводу аспірантів і посилення дослідницької складової підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

Одним із ключових елементів організаційно-правового механізму підготовки та атестації докторів філософії є чітко визначені вимоги до здобувачів третього рівня вищої освіти [19]. Саме виконання цих вимог слугує підставою для допуску аспіранта до процедури захисту дисертаційного дослідження та відображає рівень сформованості його наукових і професійних компетентностей.

Відповідно до чинних нормативних положень, для допуску до захисту дисертації здобувач ступеня доктора філософії повинен виконати низку обов'язкових вимог. Зокрема, аспірант має у встановлені строки завершити навчання за акредитованою освітньо-науковою програмою, що підтверджується відповідною академічною довідкою і засвідчує набуття необхідних знань, умінь та компетентностей. Крім того, обов'язковою умовою є підготовка дисертаційного дослідження, яке ґрунтується на самостійно проведеній науковій роботі та містить нові наукові результати у відповідній галузі знань, а також оприлюднення результатів дослідження у фахових наукових виданнях.

Водночас важливим аспектом оцінювання наукової активності здобувача є якісні показники його публікаційної діяльності. Згідно з чинною редакцією нормативних документів, наявність наукових публікацій у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах Scopus або Web of Science, не є обов'язковою вимогою для допуску до захисту дисертації. Така норма існувала в період дії Тимчасового порядку присудження ступеня доктора філософії, який на сьогодні втратив чинність. За роз'ясненнями фахівців, зокрема Леонтія Шипілова, публікації у зазначених виданнях є бажаними та свідчать про високий рівень наукових досліджень, проте не є обов'язковими [15]. Практика засвідчує, що можливості публікації у журналах, включених до міжнародних наукометричних баз, суттєво відрізняються залежно від галузі знань: у природничих науках таких видань значно більше, тоді як у гуманітарній сфері їх кількість обмежена.

У межах реалізації освітньо-наукової програми «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету вимоги до здобувачів ступеня доктора філософії розглядаються не лише як формальні критерії допуску до захисту, а як інструмент поетапного формування наукової компетентності аспірантів. Особлива увага приділяється плануванню індивідуальної наукової траєкторії здобувача, системному супроводу публікаційної діяльності

та інтеграції результатів дисертаційних досліджень у фахову наукову спільноту. З урахуванням специфіки галузі ветеринарної медицини заохочується публікація результатів досліджень у профільних фахових виданнях, а також участь аспірантів у наукових конференціях, семінарах, стажуваннях та інших формах професійної й наукової діяльності. Такий підхід сприяє не лише виконанню нормативних вимог, а й підвищенню якості наукових результатів та професійної підготовленості здобувачів.

У сучасному науковому середовищі поряд із нормативно визначеними вимогами до освітньо-наукових програм, публікаційної активності та процедур атестації зростає роль цифрових інструментів, що забезпечують прозорість, відтворюваність і доступність результатів наукових досліджень. Одним із таких інструментів є система цифрової ідентифікації наукових публікацій.

Значення цифрового ідентифікатора об'єкта (DOI) у науковій діяльності полягає в наданні кожному опублікованому матеріалу унікального постійного ідентифікаційного посилання, яке забезпечує можливість швидкого пошуку наукової статті та гарантує стабільність доступу до неї незалежно від зміни вебресурсів. Застосування технології DOI сприяє підвищенню ефективності наукової комунікації, оптимізації процесів цитування, обліку наукових результатів та інтеграції публікацій у міжнародні інформаційно-аналітичні системи. У зв'язку з цим чинними вимогами передбачено, що наукові публікації здобувачів ступеня доктора філософії повинні мати цифровий ідентифікатор DOI [20]. Виняток можуть становити лише публікації, зміст яких пов'язаний із державною таємницею або обмеженим доступом до інформації.

У процесі підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету вимога щодо наявності DOI у наукових публікаціях розглядається як складова формування культури академічної доброчесності та відповідальності за результати власної наукової діяльності. Практика засвідчує, що орієнтація аспірантів на публікацію результатів досліджень у виданнях із присвоєнням DOI сприяє підвищенню видимості наукових напрацювань, забезпечує коректність їх цитування та полегшує процедури перевірки наукових результатів у процесі атестації. Водночас це формує у здобувачів розуміння сучасних стандартів наукової комунікації, що є важливим чинником інтеграції української науки у міжнародний академічний простір.

Важливим елементом освітньо-наукової підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти є педагогічна практика, яка виконує системоутворюючу роль у формуванні професійної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників. Педагогічна

практика розглядається як комплексний процес інтеграції теоретичних знань, науково-дослідницького досвіду та практичних умінь, спрямований на підготовку аспірантів до здійснення освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Вона забезпечує поєднання фахової, психолого-педагогічної та методичної підготовки, сприяє формуванню готовності до проведення навчальних занять, розроблення навчально-методичних матеріалів і застосування сучасних освітніх технологій [21, 22].

У процесі підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою «Ветеринарна медицина» педагогічна практика організовується відповідно до вимог чинного законодавства та стандартів вищої освіти і є обов'язковою складовою індивідуального навчального плану аспіранта. Практика реалізується на профільних кафедрах університету під керівництвом завідувача кафедри, гаранта освітньо-наукової програми, завідувача аспірантури та досвідчених науково-педагогічних працівників і передбачає залучення здобувачів до проведення лекційних, практичних і лабораторних занять, участь у розробленні навчально-методичного забезпечення дисциплін, а також у роботі зі здобувачами другого рівня вищої освіти. Такий підхід дозволяє не лише сформувати у аспірантів базові педагогічні компетентності, а й забезпечує їх поступову інтеграцію в освітній процес закладу вищої освіти, сприяє усвідомленню відповідальності за якість навчання та розвитку навичок професійної комунікації. Водночас педагогічна практика виступає важливим інструментом реалізації принципу поєднання освітньої та наукової складових підготовки доктора філософії, що відповідає сучасним вимогам до формування науково-педагогічних кадрів у галузі ветеринарної медицини.

Окремим елементом організаційно-правового забезпечення процедури присудження ступеня доктора філософії є механізм контролю за діяльністю спеціалізованих разових вчених рад. Відповідно до чинного «Порядку присудження ступеня доктора філософії» Міністерство освіти і науки України здійснює моніторинг відповідності таких рад установленим вимогам та має повноваження призупиняти їх діяльність у разі виявлення порушень, пов'язаних із кадровим складом, рівнем фахової компетентності членів ради або недотриманням процедурних норм [15].

На нашу думку, практика призупинення діяльності спеціалізованих разових рад відіграє важливу превентивну роль у забезпеченні якості атестаційних процедур і формуванні відповідального ставлення закладів вищої освіти до організації захистів дисертацій. Аналіз типових причин зупинки рішень свідчить про необхідність більш ретельного добору членів рад з урахуванням їх наукової спеціалізації та досвіду, а також посилення внутрішнього контролю на етапі формування складу ради. В умовах

реалізації освітньо-наукових програм це стимулює заклади вищої освіти до вдосконалення управлінських процедур і сприяє підвищенню довіри до результатів присудження ступеня доктора філософії.

Висновоки. Проведений аналіз нормативно-правових актів та наукової літератури свідчить, що трансформація системи вищої освіти та інтеграція України до Європейського простору вищої освіти зумовили формування нового підходу до підготовки докторів філософії. Ключові елементи цієї моделі – поєднання освітньої та науково-дослідницької складових, забезпечення академічної доброчесності та дотримання сучасних процедур атестації. Встановлено, що ефективність підготовки докторів філософії значною мірою визначається організаційно-правовим забезпеченням, акредитацією освітньо-наукових програм, виконанням вимог до публікаційної активності здобувачів та дотриманням норм створення спеціалізованих разових рад. Аналіз нормативних документів свідчить про те, що чітке регламентування процедур, наявність консультаційних механізмів і моніторинг НАЗЯВО забезпечують прозорість, законність і якість освітньо-наукового процесу.

Практика реалізації освітньо-наукової програми «Ветеринарна медицина» Поліського національного університету демонструє успішне поєднання освітньої та дослідницької складових у підготовці аспірантів, формування навичок самостійної наукової роботи та інтеграцію результатів дисертаційних досліджень у професійну практику та наукову спільноту. Акредитація програми та застосування сучасних стандартів академічної доброчесності сприяють підвищенню якості наукових досліджень і рівня професійної підготовки здобувачів.

На основі проведеного аналізу та досвіду реалізації освітньо-наукової програми запропоновано ключові заходи для підвищення ефективності підготовки докторів філософії, серед яких: системне планування індивідуальної наукової траєкторії аспіранта, активізація ролі наукового керівника та посилення внутрішнього контролю при формуванні складу спеціалізованих разових рад.

Література:

1. Ніколаєв Є. Як в Україні створити сучасну систему підготовки докторів філософії (Ph.D.)? (Policy Paper). Європейський інформаційно-дослідницький центр. 2016. [Електронний ресурс]. URL: https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/How-to-create-a-modern-PhD-system-in-Ukraine.pdf

2. Пазюра Н. В. Особливості підготовки докторів філософіїв зарубіжних країнах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2017. Випуск 2(6). С. 208–211.

3. Сокульський І.М., Кот Т.Ф., Гуральська С.В., Євтух Л.Г., Заїка С.С. Професійна підготовка докторів філософії (PhD) у галузі ветеринарної медицини: методологічні та

етичні аспекти наукових досліджень. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка».* 2025. Випуск № 7(37). С. 1667–1681. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1667-1681

4. Меняйло В. І. Підготовка докторів філософії: Польський досвід для України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 77, Т. 2. С. 98– 03. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.18

5. Щипанський П. В. Корецький А. А. Капосльоз Г. В. Зайцев М. М. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень.* 2018. № 2(63). С. 136–142. DOI: https://doi.org/10.33099/2304-2745/2018-2-63/136-142

6. Цюняк О., Кондур О. Підготовка докторів філософії за освітньо-науковою програмою «професійна освіта»: досвід і стратегії розвитку. *Освітні обрії.* 2024. No 1 (58). С. 86–90. https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.86-90

7. Бідюк Н., Третько В. Підготовка докторів філософії в галузі освіти: досвід Великої Британії. *Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в закладах вищої освіти.* 2021. Випуск 60. С. 345–352. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-345-352

8. Сіріньок-Долгарьова К. Г. Втілення європейських і загальносвітових стандартів наукових досліджень і дослідницького менеджменту в Україні. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 5-6 жовтня 2017 р., Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. С. 67–70.

9. Закон України від 01.07.2014 No 1556-VII “Про вищу освіту” (зі змінами) / Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014. 2014, No 37-38, С. 2716, ст. 2004. [Електронний ресурс]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

10. Капосльоз Г., Рибчук О., Савченко А. Досвід організації підготовки докторів філософії у деяких країнах Європейського Союзу. *Збірник наукових праць "Військова освіта".* 2016. № 1(33). С. 132–141. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-1/132-141

11. Штовба С., Петричко М. Експрес-підбір опонентів для разових рад із захисту PhD-дисертацій. *Ukrainian Journal of Information Systems and Data Science.* 2024. Vol. 2, Issue 1. С. 41–62. URL: https://jujisds.donnu.edu.ua/article/view/16367/16259

12. Дюдіна І. О. Актуальні питання утворення разових спеціалізованих вчених рад у медичних закладах вищої освіти. Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 17 – 19 листопада 2023 р., с. Світязь Шацького району Волинської області. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 94–95. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-331-9-25

13. Вергун А., Ягело С., Вергун О., Гаврилюк І., Кіт З. Академічна доброчесність здобувачів: навчальна програма та експертиза наукових праць в контексті протидії академічному плагіату. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2021. № 88(I). С. 31–53. https://doi.org/10.38014/osvita.2021.88.03

14. Меняйло В. І. Шляхи підвищення ефективності підготовки майбутнього доктора філософії щодо виконання наукової складової частини освітньо-наукової програми. *Теорія і методика професійної освіти.* 2020. Випуск 20. Т. 2. С. 81–87. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-17

15. PhD-Порядок: досвід застосування та перспективи вдосконалення. [Електронний ресурс]. URL: https://surl.li/rxroso

16. Порядок присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про

присудження ступеня доктора філософії, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 січня 2022 р. No 44. [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text

17. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України з питань підготовки та атестації здобувачів наукових ступенів» No 502 від 19.05.2023 р. [Електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text

18. Калашнікова С. А., Скиба Ю. А., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Забезпечення якості підготовки докторів філософії за спеціальністю «011 освітні, педагогічні науки» в інституті вищої освіти напн україни: наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 19 травня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 4(1). С. 1–10. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4141

19. Холявко В. В. Організація процедури захисту дисертації: акценти та поради. Третій рівень освіти в Україні: становлення та тенденції: матеріали IX/5 Міжнародної науково-практичної конференції, 15–17 листопада 2024 р., с. Світязь Шацького району Волинської області. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 139–143. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-37

20. Цюра М., Жеребчук С. Огляд використання постійних ідентифікаторів в Україні. *Відкрита наука та інновації.* 2024. Том 1 № 2. С. 51–63. DOI: https://doi.org/10.62405/osi.2024.02.05

21. Пермінова Л. А., Юркова Т. Ф. Педагогічна практика майбутніх докторів філософії: особливості організації. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки".* 2024. № 108. С. 51–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-8

22. Супрун В. М. Педагогічна практика в системі підготовки докторів філософі. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 10(40). С. 2331–2341. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2331-2341

References:

1. Nikolaev, E. (2016). Yak v Ukrayini stvoryty suchasnu systemu pidhotovky doktoriv filosofiyi (Ph.D.)? (Konsul′tatyvnyy dokument). Yevropeys′kyy informatsiyno-doslidnyts′kyy tsentr [How to create a modern system of training doctors of philosophy (Ph.D.) in Ukraine? (Policy Paper). European Information and Research Center]. Retrieved from https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/How-to-create-a-modern-PhD-system-in-Ukraine.pdf [in Ukrainian].

2. Paziura, N. V. (2017). Osoblyvosti pidhotovky doktoriv filosofiyi zarubizhnykh krayin [Peculiarities of training of Philosophy Doctors in foreign countries]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology*",2(6),208-211. [in Ukr].

3. Sokulskyi, I., Kot, T., Huralska, S., Yevtukh, L., & Zaika, S. (2025). Profesiyna pidhotovka doktoriv filosofiyi (PhD) u haluzi veterynarnoyi medytsyny: metodolohichni ta etychni aspekty naukovykh doslidzhen [Professional training of doctors of philosophy (PhD) in veterinary medicine: methodological and ethical aspects of scientific research]. *Bulletin of Science and Education,* 7(37), 1667–1681. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1667-1681 [in Ukrainian]

4. Menyailo, V. I. (2021). Pidhotovka doktoriv filosofiyi: Pol′s′kyy dosvid dlya Ukrayiny [Training of Doctors of Philosophy: Polish Experience for Ukraine]. *Pedagogy of the Formation of Creative Personality in Higher and General Schools,* 2(77), 98–103. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.18 [in Ukrainian].

5. Shchypansky, P. V., Koretsky, A. A., Kaposlyoz, G. V., & Zaitsev, M. M. (2018). Orhanizatsiya pidhotovky doktoriv filosofiyi v krayinakh Yevropeys′koho soyuzu ta Ukrayini: stan, tendentsiyi, perspektyvy 18 [Organization of training of doctors of philosophy in the countries of the European Union and Ukraine: status, trends, prospects]. *Collection of scientific papers of the Center for Military and Strategic Studies of the National Defense University of Ukraine*, 2(63), 136–142. DOI: https://doi.org/10.33099/2304-2745/2018-2-63/136-142 [in Ukrainian].

6. Tsiuniak, O., & Kondur, O. (2024). Pidhotovka doktoriv filosofiyi za osvitn′o-naukovoyu prohramoyu «profesiyna osvita»: dosvid i stratehiyi rozvytku [Preparation of doctors of philosophy in the educational and scientific program «professional education»: experience and development strategies]. *Educational Horizons*, 58(1), 86–90. https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.86-90 [in Ukrainian].

7. Bidyuk, N., & Tretko, V. (2021). Pidhotovka doktoriv filosofiyi v haluzi osvity: dosvid Velykoyi Brytaniyi [Doctorof philosophy training in(the field) education: the uk experience]. *Information technologies and innovative teaching methods in institutions of higher education*, 60, 345–352. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-345-352 [in Ukrainian].

8. Sirinyok-Dolgareva, K. G. (2017). Vtilennya yevropeys′kykh i zahal′nosvitovykh standartiv naukovykh doslidzhen′ i doslidnyts′koho menedzhmentu v Ukrayini. Pidhotovka doktoriv filosofiyi (PhD) v umovakh reformuvannya vyshchoyi osvity [Implementation of European and global standards of scientific research and research management in Ukraine. Training of doctors of philosophy (PhD) in the context of higher education reform]. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, October 5-6, 67–70. [in Ukrainian].

9. Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 No 1556-VII [Law of Ukraine dated “On Higher Education” (as amended) 01.07.2014 No. 1556-VII]. Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

10. Kaposlyoz, G., Rybchuk, O., & Savchenko, A. (2016). Dosvid orhanizatsiyi pidhotovky doktoriv filosofiyi v deyakykh krayinakh Yevropeys′koho Soyuzu [Philosophy doctor preparation organization experience in some countries of the European Union]. *Military Education*, 1(33), 132–141.DOI: https://doi.org/10.33099/2617-1783/2016-1/132-141 [in Ukr].

11. Shtovba, S., & Petrychko, M. (2024). Ekspres-pidbir oponentiv dlya roz·hlyadu iz zakhystu PhD-dysertatsiy [Express assignmentof reviewersfor a PhDthesis defensecommittee], Ukrainian Journal of Information Systems and Data Science, 2(1), 41–62. https://jujisds.donnu.edu.ua/article/view/16367/16259 [in Ukrainian].

12. Dyudina, I. O. (2023). Aktual′ni pytannya utvorennya rozvynenykh spetsializovanykh vchenykh rad u medychnykh zakladakh vyshchoyi osvity. Tretiy riven′ osvity v Ukrayini: stanovlennya ta tendentsiyi [Current issues of the formation of one-time specialized academic councils in medical institutions of higher education. The third level of education in Ukraine: formation and trends]. materials of the VII International Scientific and Practical Conference, November 17-19, village of Svityaz, Shatsk district, Volyn region. Lviv-Torun: Liha-Press, 94–95. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-331-9-25 [in Ukrainian].

13. Vergun, A. R., Yagelo, S. P., Vergun, O. M., Havryliuk, I. M., & Kit, Z. M. (2021). Academic integrity of applicants: curriculum and examination of scientific papers in the context of counteraction to academic plagiarism. Higher education of Ukraine in the context of integration to european educational space, 88(1), 31–53. https://doi.org/10.38014/osvita.2021.88.03 [in Ukrainian].

14. Menyailo, V. I. (2020). Shlyakhy pidvyshchennya efektyvnosti pidhotovky maybutn′oho doktora filosofiyi shchodo vykonannya naukovoyi skladovoyi chastyny osvitn′o-

naukovoyi prohramy [Ways to increase the effectiveness of training of a future doctor of philosophy with regard to the implementation of the scientific component of the research and educational programє]. Theory and methodology of professional education, 20, 2, 81–87. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-17 [in Ukrainian].

15. PhD-Poryadok: dosvid zastosuvannya ta perspektyvy vdoskonalennya [PhD Procedure: experience of application and prospects for improvement]. [Електронний ресурс]. URL: https://surl.li/rxroso [in Ukrainian].

16. Poryadok osudzhennya stupenya doktora filosofiyi ta skasuvannya rishennya spetsializovanoyi zahal′noyi rady zakladu vyshchoyi osvity, naukovoyi ustanovy pro osudzhennya stupenya doktora filosofiyi, zatverdzhenoho postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 12 sichnya 2022. № 44. [The procedure for awarding the degree of Doctor of Philosophy and canceling the decision of a one-time specialized academic council of a higher education institution, scientific institution on awarding the degree of Doctor of Philosophy, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 12, 2022, No. 44]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

17. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro vnesennya zmin do deyakykh postanov Kabinetu Ministriv Ukrayiny z pytan′ pidhotovky ta atestatsiyi zdobuvachiv naukovykh stupeniv» № 502 vid 19.05.2023 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Amendments to Certain Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the Training and Certification of Applicants for Academic Degrees" No. 502 of 05/19/2023]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/502-2023-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

18. Kalashnikova, S., Skyba, Y., Slyusarenko, O., & Talanova, Z. (2022). Zabezpechennya yakosti pidhotovky doktoriv filosofiyi za spetsial′nistyu «011 osvitni, pedahohichni nauky» v instytuti vyshchoyi osvity NAPN Ukrayiny: naukova dopovid′ na zasidanni Prezydiyi NAPN Ukrayiny 19 travnya 2022 [Quality assurance of phd studies in educational, pedagogical sciences at the institute of higher education of the national academy of educational sciences of Ukraine. Scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, May 19, 2022]. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(1), 1–10. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes. 2022.4141 [in Ukrainian].

19. Kholyavko, V. V. (2024). Orhanizatsiya protsedury zakhystu dysertatsiyi: aktsenty ta porady. Tretiy riven′ osvity v Ukrayini: stanovlennya ta tendentsiyi [Organization of the dissertation defense procedure: highlights and advice. The third level of education in Ukraine]. materials of the IX/5 International Scientific and Practical Conference, November 15–17, village of Svityaz, Shatsk district, Volyn region. Lviv – Torun: Liha-Press, 139–143. DOI https://doi.org/10.36059/978-966-397-427-9-37 [in Ukrainian].

20. Tsyura, M., Zherebchuk, S. (2024). Ohlyad vykorystannya postiynykh identyfikatoriv v Ukrayini [Overview of the Use of Persistent Identifiers in Ukraine]. *Open science and innovation*, 1(2), 51–63. DOI: https://doi.org/10.62405/osi.2024.02.05 [in Ukrainian].

21. Perminova, L. A., & Yurkova, T. F. (2024). Pedahohichna praktyka maybutnikh doktoriv filosofiyi: osoblyvosti orhanizatsiyi [Pedagogical practice of future doctors of philosophy: features of organization]. *Collection of scientific works "Pedagogical sciences"*, 108, 51–57. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-8 [in Ukrainian].

22. Suprun, V. (2025). Pedahohichna praktyka v systemi pidhotovky doktoriv filosofiyi [Pedagogical practice in the system of training doctors of philosophy]. *Bulletin of Science and Education*, 10(40), 2331–2341. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2331-2341 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.016:62/65

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2763-2776

Срібна Юлія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0003-3846-3871

Суховій Наталія Григорівна здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0009-0005-7686-7801

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ВИРОБІВ З РІЗНИХ МАТЕРІАЛІВ

Анотація. У статті розглядається проблема формування трудових навичок старшокласників у процесі виконання творчих виробів із різних матеріалів як одного з ключових завдань технологічної освіти. Актуальність теми зумовлена потребою забезпечити не епізодичне опанування окремих прийомів, а стійку здатність учнів організовувати практичну діяльність, дотримуватися технологічної дисципліни та переносити сформовані дії на нові навчально-виробничі ситуації. Підкреслено, що трудова навичка у старшій школі має інтегрований характер і включає операційно практичний компонент, технологічну усвідомленість, самоконтроль і орієнтацію на якість готового продукту. Обґрунтовано дидактичний потенціал творчих виробів у контексті проектно-технологічної логіки навчання, оскільки саме виробнича діяльність забезпечує поєднання планування, виконання операцій, контролю проміжних результатів і оцінювання якості.

Особливий акцент зроблено на різноматеріальній діяльності, яка підсилює формування універсальних трудових дій. Зміна матеріалу вимагає від учня аналізу властивостей, добору інструментів і способів обробки, корекції технологічних рішень та дотримання техніки безпеки, тому виступає природним механізмом перевірки стійкості навичок і формування здатності до перенесення. Визначено систему дидактичних умов, що забезпечують керованість і відтворюваність результатів у шкільній практиці. До них віднесено організацію діяльності на основі технологічного циклу з поетапною фіксацією проміжних продуктів, добір завдань із

наростанням складності та варіативності матеріалів, поєднання алгоритмізації дій з усвідомленим вибором технологічних рішень, інтеграцію творчого задуму з технологічною доцільністю і критеріями якості, а також використання методичного і цифрового супроводу для підтримки індивідуального темпу навчання й самоконтролю. Показано, що результативність формування трудових навичок визначається не тільки якістю готового виробу, а й стабільністю процесуальних показників, зокрема послідовністю виконання етапів, коректністю технологічних рішень, здатністю до самокорекції та відповідальністю за безпечне виконання робіт.

Ключові слова: трудові навички, старшокласники, технологічна освіта, творчі вироби, різні матеріали, дидактичні умови, проектно-технологічна діяльність

Sribna Yuliia Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Technology and of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Poltava, https://orcid.org/0000-0003-3846- 3871, e-mail: usribna75@gmail.com

Sukhovii Nataliia a graduate of the third educational and scientific level of higher education at the Department of Theory and Methods of Technological Education of the V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0009-0005-7686-7801

DIDACTIC CONDITIONS FOR FORMING WORK SKILLS OF SENIOR GRADE STUDENTS IN THE PROCESS OF MAKING CREATIVE PRODUCTS FROM VARIOUS MATERIALS

Abstract. The article considers the problem of forming labor skills of high school students in the process of performing creative products from various materials as one of the key tasks of technological education. The relevance of the topic is due to the need to ensure not episodic mastering of individual techniques, but a stable ability of students to organize practical activities, adhere to technological discipline and transfer the formed actions to new educational and production situations. It is emphasized that labor skills in high school are integrated in nature and include an operational-practical component, technological awareness, self-control and orientation to the quality of the finished product. The didactic potential of creative products in the context of the design-technological logic of learning is substantiated, since it is product activity that provides a combination of planning, execution of operations, control of intermediate results and quality assessment.

Special emphasis is placed on multi-material activity, which enhances the formation of universal labor actions. Changing the material requires the student to analyze its properties, select tools and processing methods, correct technological solutions and observe safety, therefore it acts as a natural mechanism for checking the stability of skills and forming the ability to transfer. A system of didactic conditions has been defined that ensure controllability and reproducibility of results in school practice. These include the organization of activities based on a technological cycle with a phased fixation of intermediate products, the selection of tasks with increasing complexity and variability of materials, the combination of algorithmization of actions with a conscious choice of technological solutions, the integration of creative ideas with technological feasibility and quality criteria, as well as the use of methodological and digital support to support the individual pace of learning and self-control. It is shown that the effectiveness of the formation of labor skills is determined not only by the quality of the finished product, but also by the stability of procedural indicators, in particular, the sequence of stages, the correctness of technological solutions, the ability to self-correct and responsibility for the safe performance of work.

Keywords: labor skills, high school students, technological education, creative products, various materials, didactic conditions, project-technological activity

Постановка проблеми. Технологічна освіта старшокласників нині функціонує в умовах підвищених очікувань. Від шкільного навчання праці вимагають одночасно прикладного результату у вигляді сформованих трудових умінь і розвитку компетентностей, що пов'язані з ініціативністю, творчістю, відповідальністю та здатністю приймати обґрунтовані рішення у практичній діяльності. Теоретично ці вимоги не суперечать одна одній, оскільки праця як навчальна діяльність природно поєднує дію й мислення, технологічну дисципліну та творчий пошук. У практиці ж часто спостерігається розрив між процесом і результатом, коли навчання зводиться або до механічного відпрацювання окремих операцій без формування цілісного досвіду створення виробу, або до переважання ідеї та декоративності без достатнього технологічного супроводу, контролю якості й доведення продукту до завершеного стандарту. Наслідком стає фрагментарність трудових навичок і їхня низька здатність переноситися на нові ситуації, коли учень працює з іншими матеріалами, інструментами або умовами виконання роботи.

Зазначена суперечність особливо загострюється під час виготовлення творчих виробів з різних матеріалів, адже така діяльність вимагає не лише мотивації та художнього задуму, а й уміння керувати повним технологічним

циклом. Учень має аналізувати властивості матеріалу, добирати інструменти й способи обробки, проєктувати послідовність операцій, прогнозувати типові помилки, дотримуватися правил безпеки, здійснювати самоконтроль і корекцію, оцінювати якість проміжного та кінцевого результату. Перехід між матеріалами підвищує когнітивне навантаження й робить очевидними слабкі місця навчання. Там, де навички справді сформовані, старшокласник адаптується і відтворює технологічну логіку в нових умовах. Там, де засвоєно лише окремі прийоми, домінують копіювання зразка, випадковість рішень і занижені критерії якості. У цьому сенсі різноматеріальні творчі вироби виступають діагностичною ситуацією, яка демонструє, чи стало навчання системним, чи залишилося сукупністю розрізнених вправ.

Отже, актуалізується науково-педагогічна проблема визначення дидактичних умов, за яких виконання творчих виробів із різних матеріалів забезпечує результативне й відтворюване формування трудових навичок старшокласників, а не дає лише ситуативний ефект. Йдеться про педагогічно спроєктовану систему, у якій зміст, методи, організація діяльності та оцінювання узгоджені з метою поетапного розвитку трудових навичок і контролю їхньої сформованості. Саме потреба подолати розрив між очікуваннями щодо технологічної підготовленості старшокласників і реальними результатами навчання зумовлює необхідність наукового обґрунтування дидактичних умов формування трудових навичок у процесі виконання творчих виробів з різних матеріалів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика трудового навчання і технологічної освіти має тривалу традицію дослідження, у межах якої сформовано теоретичні уявлення про зміст технологічної підготовки, її цілі та засоби забезпечення результативності. В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Юрженко розкривали основи техніки і технології як навчальний зміст та методичну базу формування практичних умінь і технологічної культури учнів. На системному рівні проектно-технологічний підхід у трудовому навчанні обґрунтовано О. Коберником, А. Циною, які розглядали його як організаційну і методичну рамку діяльності учнів, орієнтовану на створення завершеного продукту. Розвиток цих ідей у вимірі навчальної діяльності школярів представлено у праці В. Бербець, Т. Бербець, Н. Дубова, де акцентовано увагу на теоретико-методичних засадах проектно-технологічної діяльності та логіці виконання виробу як цілісного процесу.

Окремий пласт досліджень стосується педагогічних технологій як інструментарію оновлення навчання. І. Дичківська узагальнювала підходи до інноваційних педагогічних технологій у сучасній освіті, що створює методологічне підґрунтя для вибору ефективних методів організації

діяльності учнів. У контексті трудового навчання питання інноваційних технологій розкривалися у колективній праці за редакцією О. Коберника та Г. Терещука, де увага зосереджена на варіативності методик, активних формах навчання й умовах їх педагогічної доцільності для технологічної підготовки.

Дослідження, орієнтовані на старшу школу, помітно деталізують методику навчання конкретних технологій на прикладі художнього оздоблення і вишивки, водночас виводячи проблему на ширший рівень проєктно технологічної підготовки. У цьому контексті Н. Нагорна обґрунтовує підхід, за якого формування технологічних умінь пов'язується з проєктуванням і моделюванням та розглядається як складова компетентнісної підготовки майбутнього вчителя, що дає важливі методичні орієнтири і для роботи зі старшокласниками. Методичну лінію декоративно прикладної творчості посилюють праці В. Титаренко, у яких розкривається логіка вивчення декоративно прикладних технік як організованого навчального процесу з вимогами до послідовності дій, добору матеріалів і критеріїв якості результату. На цьому тлі О. Видра, О. Анісовець аналізували особливості навчання старшокласників технології вишивки гладдю, О. Нечипуренко розглядала методичні засади навчання оздоблення жіночої сорочки вишивкою як послідовний технологічний процес, а А. Кісь систематизувала методику навчання старшокласників української народної вишивки на рівні дисертаційного дослідження, що посилює наукову аргументацію щодо формування умінь у художньо трудовій діяльності. Ю. Срібна порушувала питання інтегративного підходу в навчанні вишивки та килимарства як чинника розвитку творчих здібностей старшокласників, що важливо для поєднання технологічної дисципліни і творчого задуму. Додатково Н. Вакуленко пропонує програмний компонент, пов'язаний з використанням інформаційних технологій у навчанні виготовленню вишитих виробів, що вказує на актуальність цифрового супроводу технологічної діяльності. Нормативна рамка навчання старшокласників задається чинною програмою з технологій для 10–11 класів, яка окреслює очікувані результати навчання і вимоги до організації освітнього процесу.

Мета статті – обґрунтувати дидактичні умови формування трудових навичок старшокласників у процесі виконання творчих виробів із різних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. У цьому підпункті доцільно спиратися на методичну традицію технологічної освіти, де трудові навички розуміють не як механічну вправність, а як результат організованого навчання, що поєднує технологічні знання, операційні дії та контроль якості. Саме тому вихідним кроком є уточнення, що у старшій школі навичка проявляється

тоді, коли учень здатний відтворювати технологічно коректні дії стабільно, усвідомлено і з прогнозованим результатом, а не лише «раз вийшло, раз ні». У цьому сенсі В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Юрженко акцентують технологічний зміст підготовки як основу практичної діяльності, де знання про матеріали, інструменти та способи обробки є не фоном, а умовою точності й безпеки виконання робіт [12].

Логіка формування трудових навичок стає зрозумілішою, якщо пов'язати її з діяльністю виготовлення виробу як повного технологічного циклу. Тут ключовим є не набір окремих операцій, а їхня послідовність і підпорядкованість спільній меті. Учень має вміти перейти від задуму до проєктування, від проєктування до виконання, від виконання до оцінювання і корекції. Саме такий спосіб організації навчання описує О. Коберник у межах проектно-технологічної системи трудового навчання, де результативність визначається тим, наскільки учень може планувати діяльність, обирати способи дії та доводити продукт до визначених критеріїв якості [7, с. 8–12]. Цей підхід важливий для нашої теми, оскільки формування навички виявляється не у демонстрації окремого прийому, а у здатності керувати процесом і відповідати за результат.

Водночас у старшому шкільному віці навичка не формується лише повторенням. Вона потребує дидактично організованої орієнтовної основи дії, коли учень розуміє, чому обирається саме цей спосіб обробки, як властивості матеріалу впливають на технологічне рішення, які помилки є типово небезпечними і як їх попереджати. У такій логіці інноваційні педагогічні технології набувають не декоративного, а інструментального значення, оскільки забезпечують активну позицію учня, рефлексію, самоконтроль і аргументацію власних рішень у процесі праці. Саме ці характеристики як суттєві для результативного навчання узагальнює І. Дичківська, коли розглядає інноваційні технології як засіб підвищення керованості освітнього процесу та переходу від репродуктивного виконання до усвідомленої діяльності [4].

Отже, трудові навички старшокласників у процесі виконання виробів доцільно визначати як інтегрований результат навчання, що включає операційно-практичний компонент, технологічну усвідомленість та здатність забезпечувати якість і безпеку праці. Їхня структура розкривається через повний цикл діяльності, де поєднуються планування, добір матеріалів і інструментів, виконання операцій, самоконтроль і оцінювання результату. Така інтерпретація створює підґрунтя для наступного підпункту, в якому буде показано, чому саме виконання творчих виробів з різних матеріалів має особливий дидактичний потенціал для формування навичок, а не лише для «цікавого виробу на виставку».

Чинні навчально-методичні орієнтири для технологічної освітньої галузі конкретизують акценти на діяльнісному характері навчання, безпечному виконанні робіт і оцінюванні результату через якість практичних дій та продукту діяльності [8]. Розкриваючи дидактичний потенціал творчих виробів, важливо виходити з того, що навчальна праця у старшій школі набуває найбільшої результативності тоді, коли вона організована як цілісна продуктивна діяльність учня, а не як сума розрізнених вправ. У цьому контексті проектно-технологічний підхід, описаний у праці В. Бербець, Т. Бербець, Н. Дубова, задає принципово важливу рамку. Учень працює не просто над виконанням операцій, а над створенням продукту, який вимагає постановки мети, обґрунтування задуму, планування послідовності робіт, добору ресурсів і контролю результату. Саме така організація навчання створює природне середовище для формування трудових навичок як стійких способів дії, що підтверджуються якістю готового виробу і здатністю учня пояснити власні технологічні рішення [1].

Додатковий дидактичний ефект виникає тоді, коли творча діяльність здійснюється на основі використання різних матеріалів. Різноматеріальність у навчанні не є простим розширенням асортименту. Вона принципово підсилює формувальний компонент, тому що ставить учня у ситуацію вибору і адаптації. Змінюються властивості матеріалу, інструментальна база, способи з'єднання та обробки, вимоги до точності й акуратності, а отже, учень змушений переносити загальні прийоми планування, організації праці та самоконтролю в нові умови. У результаті формуються не лише специфічні технічні прийоми, пов'язані з конкретним матеріалом, а й універсальні трудові дії, що забезпечують технологічну самостійність, відповідальність і керованість процесу виготовлення.

Методично це означає, що творчий виріб у технологічній освіті виконує функцію навчального завдання підвищеної цілісності. Він об'єднує предметні знання, практичні дії та оцінювально-контрольні процедури в одному ланцюзі, де кожна помилка має зрозумілу причину, а кожне вдосконалення має конкретний технологічний сенс. О. Пискун, окреслюючи проектну технологію навчання, підкреслює важливість організації діяльності учнів через послідовні етапи роботи над продуктом і необхідність методичного супроводу, що забезпечує не випадковий, а закономірний навчальний результат [11]. У поєднанні з різноматеріальними завданнями ця логіка дозволяє перетворити творчу діяльність на дидактично керований механізм формування навичок, де креативність не підміняє технологічну дисципліну, а спирається на неї.

Таким чином, виконання творчих виробів із різних матеріалів має дидактичний потенціал саме тому, що забезпечує ситуацію повного

технологічного циклу, підсилює мотиваційний компонент через продуктову значущість діяльності та створює умови для перенесення сформованих трудових дій на нові об'єкти й матеріали. Це підводить до необхідності визначити такі дидактичні умови, які зроблять цей потенціал стабільним і відтворюваним у шкільній практиці, а не залежним від випадкового збігу обставин або ентузіазму окремого вчителя.

Перехід до різноматеріальних творчих виробів як провідної діяльності має сенс лише тоді, коли потенціал цієї діяльності «підхоплюється» дидактичними умовами, які роблять результат навчання керованим і відтворюваним. Інакше школа отримує знайомий ефект «красиво, але випадково», а це для трудових навичок майже те саме, що вивчити плавання з підручника. Систему таких умов доцільно будувати як взаємопов'язаний комплекс, де кожна умова підсилює іншу і знімає типові ризики фрагментарності умінь.

Першою умовою є поетапна організація діяльності учнів на основі технологічного циклу та чітко визначених навчальних результатів для кожного етапу. Практично це означає, що робота над виробом структурується як послідовність кроків, які мають зрозумілу мету, критерії виконання і фіксований продукт проміжного контролю. Важливо, щоб учень оцінював не лише «готовий виріб», а й якість підготовчих рішень, точність розмітки, коректність добору способів з'єднання, дотримання режимів обробки. Такий підхід узгоджується з методичними орієнтирами, представленими у працях про інноваційні технології трудового навчання за редакцією О. Коберника і Г. Терещука, де наголошується на необхідності проектування діяльності учнів через керовані етапи, активні методи й контроль результатів навчання як реальних дій, а не декларацій [5]. Саме поетапність знімає ризик «застрягти» на виконанні окремих операцій без усвідомлення їх функції у цілісному виробі.

Другою умовою є методично забезпечений відбір матеріалів і завдань за принципом наростання складності та варіативності, коли зміна матеріалу не руйнує навчальну логіку, а розкриває універсальні трудові дії. Дидактичний сенс тут такий, що учень має отримати досвід перенесення навички з однієї предметної ситуації в іншу. Для цього завдання добираються так, щоб зберігалася спільна «каркасна» структура діяльності, але змінювалися властивості матеріалу, інструменти, способи обробки та з'єднання. У дослідженні А. Кісь, присвяченому навчанню старшокласників української народної вишивки, добре видно, що методична цілісність забезпечується через поступове ускладнення операцій, зростання вимог до точності й самостійності та системну опору на технологічні правила, а не на випадкове наслідування зразка [6]. Перенесення цього принципу на різні матеріали дозволяє формувати не лише техніку, а й технологічне мислення.

Третьою умовою є поєднання алгоритмізації трудових дій із розвитком усвідомленого вибору технологічного рішення. Практично це реалізується через технологічні карти, інструкційні картки, чек-листи самоконтролю, а також через короткі обґрунтування учнем власного способу дії. Важливо, щоб алгоритм не перетворювався на «паличку-виручалочку», яка відучує думати. Його функція інша, він забезпечує орієнтовну основу дії, знімає зайву хаотичність і залишає простір для аргументованої варіативності. У методичних матеріалах О. Нечипуренко, присвячених навчанню оздоблення жіночої сорочки вишивкою, акцентовано значення послідовності операцій, технологічної дисципліни та контролю якості як умов досягнення прогнозованого результату у складному виробі [9]. У різноматеріальних проєктах це переводиться у практику обов'язкового плану робіт, фіксації проміжних результатів і корекції на основі критеріїв.

Четвертою умовою є інтеграція творчого задуму з технологічними обмеженнями та критеріями якості, коли креативність підпорядкована технологічній доцільності, а не конфліктує з нею. Для старшокласників це особливо важливо, оскільки саме на цьому етапі формується відповідальність за результат і здатність доводити задум до якісного продукту. Дослідження Ю. Срібної, присвячене інтегративному підходу в навчанні вишивки та килимарства, показує, що поєднання видів діяльності може підсилювати творчі здібності за умови методичної керованості й цілісної організації навчання [13, с. 317–328]. У нашому випадку інтегративність розуміється ширше, як поєднання художнього проєктування, технологічної реалізації та рефлексивного оцінювання, де кожен компонент має чітку роль у формуванні навичок.

Отже, система дидактичних умов у різноматеріальній творчій діяльності включає поетапну організацію технологічного циклу, дидактично обґрунтований відбір завдань із наростанням складності, поєднання алгоритмізації з усвідомленим вибором, а також інтеграцію творчого задуму з технологічною доцільністю та критеріями якості. Саме ця система створює підставу для практичного опису методичного забезпечення, форм організації роботи і процедур оцінювання.

У межах теми принципово важливо конкретизувати, що різноматеріальність у старшій школі охоплює щонайменше кілька груп матеріалів, кожна з яких задає іншу логіку обробки та інші ризики помилок. До текстильних і волокнистих матеріалів належать тканини, нитки, трикотаж і фетр, що вимагають точності розкрою, культури ручних і машинних швів, добору способів з'єднання та оздоблення. Деревина і деревинні плити актуалізують інструментальну обробку, дотримання режимів шліфування та

збирання, вимоги до міцності конструкції. Папір і картон підсилюють значущість розмітки, згинання, клейових з'єднань та технологічної акуратності. Полімерні й комбіновані композиційні матеріали, включно з вторинними матеріалами, вимагають оцінювання сумісності, підбору способів фіксації, врахування безпеки та екологічної доцільності. Саме робота з такими різними за властивостями матеріалами створює педагогічну ситуацію, у якій трудові навички перевіряються на здатність до перенесення, а технологічна підготовленість проявляється як уміння адаптувати загальний алгоритм діяльності до нових умов і зберігати критерії якості незалежно від матеріалу.

Реалізація дидактичних умов у шкільній практиці потребує методичного інструментарію, який одночасно підтримує самостійність старшокласника і запобігає хаотичності його дій. У навчанні творчих виробів це забезпечується через поєднання поетапної демонстрації прийомів, структурованих інструкцій і постійного поточного контролю якості на ключових операціях. Практично це означає, що вчитель організовує роботу так, щоб кожен етап мав чітко визначений проміжний продукт, наприклад ескіз, технологічну карту, зразок шва або тестове з'єднання матеріалів, пробну обробку краю чи поверхні. Такі проміжні продукти використовуються як підстави для корекції ще до появи незворотних дефектів. Саме на потребі системного поетапного формування технічних прийомів і контролю якості у навчанні старшокласників конкретної технології зосереджують увагу О. Видра та О. Анісовець [3, с. 240–244].

Окремим ресурсом підвищення керованості навчання є цифрова підтримка як засіб подання інструкцій, повторення і самоконтролю. Вона доцільна тоді, коли працює як технологічна «пам'ять» учня і вчителя, а саме як короткі відеодемонстрації операцій, покрокові візуальні алгоритми, електронні чек-листи контролю якості, шаблони технологічних карт, добірки зразків дефектів і способів їх попередження. У старшій школі це підсилює індивідуалізацію темпу навчання, знімає частину навантаження з учителя у частині повторних пояснень і, головне, формує в учнів звичку перевіряти власні дії за критеріями, а не за відчуттям «наче нормально». У програмі змістового модуля Н. Вакуленко підкреслено значущість інформаційних технологій для навчання виготовленню виробів і методичного супроводу цього процесу [2, с. 1–10]. У контексті різних матеріалів це прямо підтримує ідею технологічно обґрунтованого вибору, фіксації рішень і відтворюваності результату.

Очікувані результати реалізації запропонованих дидактичних умов доцільно описувати через зміни у якості дій учня і стабільності продукту діяльності. На рівні навчальних досягнень це проявляється у здатності

старшокласника планувати технологічний цикл, аргументовано добирати матеріали та інструменти, виконувати операції з дотриманням безпеки, здійснювати самоконтроль і корекцію, доводити виріб до заданих критеріїв якості. Важливою ознакою сформованості трудових навичок є перенесення дій у нові умови, коли учень зберігає технологічну логіку під час переходу між використанням матеріалів, а також демонструє стійкість точності, акуратності та відповідальності за результат.

Критерії результативності доцільно формулювати через поєднання процесуальних і продуктних показників. До процесуальних належать повнота і послідовність виконання етапів, коректність технологічних рішень, частота і якість самокорекції, рівень дотримання правил безпеки, обґрунтованість вибору прийомів. До продуктних належать точність розмірів, міцність з'єднань, акуратність обробки, функціональність, естетична завершеність, відсутність типових дефектів. Для підвищення відтворюваності результату ці критерії мають бути однаковими для різних матеріалів, а відмінності фіксуватися лише у специфічних показниках, пов'язаних із властивостями конкретного матеріалу.

Суттєвими обмеженнями впровадження виступають дефіцит навчального часу, нерівномірна матеріально-технічна база, різний стартовий рівень умінь учнів, а також недооцінювання підготовчого етапу, коли планування і проби матеріалу сприймаються як «зайва теорія». Саме тому умовами відтворюваності є стандартизоване поетапне планування, наявність мінімального набору інструментів контролю якості, технологічних карт і чек-листів, а також організація оцінювання як навчального механізму, що спрямовує діяльність учня від задуму до завершеного продукту. У межах проектно-технологічної системи О. Коберник наголошує на результативності діяльності учнів тоді, коли вона має чітку структуру, орієнтацію на продукт і зрозумілі критерії оцінювання, які підтримують навчальну самостійність [7, с. 8–12].

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що формування трудових навичок старшокласників у процесі виконання творчих виробів із різних матеріалів є результативним за умови цілісної організації навчальної діяльності як повного технологічного циклу. Визначена система дидактичних умов забезпечує керованість і відтворюваність навчальних результатів через поетапне планування і виконання робіт, дидактично виважений добір матеріалів та завдань із наростанням складності, поєднання алгоритмізації дій із усвідомленим вибором технологічних рішень, інтеграцію творчого задуму з технологічною доцільністю, а також організацію контролю якості й оцінювання як навчального механізму розвитку самоконтролю і відповідальності.

Висновки. Формування трудових навичок старшокласників у технологічній освіті доцільно розглядати як цілісний процес, у якому практична дія, технологічна усвідомленість і контроль якості взаємопов'язані та забезпечують стійкість результату. Виконання творчих виробів із різних матеріалів є ефективною діяльнісною основою цього процесу, оскільки поєднує продуктивну мотивацію з потребою переносити сформовані дії в змінні умови та дотримуватися технологічної дисципліни. Результативність такої діяльності визначається узгодженістю організації навчання, методичного супроводу та єдиних критеріїв якості, що підтримують самоконтроль і відповідальність учня за завершений продукт.

Література:

1. Бербец В. В., Бербец Т. М., Дубова Н. В. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : монографія / за заг. ред. О. М. Коберника. Київ : Науковий світ, 2003. 172 с.

2. Вакуленко Н. В. Навчальна програма змістового модуля «Інформаційні технології навчання виготовленню вишитих виробів у трудовому навчанні» для здобувачів ступеня «бакалавр» спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. 10 с.

3. Видра О. Г., Анісовець О. Ю. Особливості навчання старшокласників технології «вишивка гладдю». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151, т. 1. С. 240–244.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

5. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Умань : СПД Жовтий, 2008. 212 с.

6. Кісь А. В. Методика навчання старшокласників української народної вишивки: дис. … д-ра філософії : 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології). Полтава, 2024. 240 с.

7. Коберник О. М. Проектно-технологічна система трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. № 4. С. 8–12.

8. Навчально-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів технологічної освітньої галузі у 2024/2025 навчальному році : додаток до листа МОН України від 30.08.2024 № 1.1/15776-24. *Міністерство освіти і науки України*: сайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-2024-2025-navchalnomu-rotsi

9. Нечипуренко О. В. Методичні засади навчання старшокласників оздоблення жіночої сорочки вишивкою : навч.-метод. посіб.Глухів:ГНПУ ім. О. Довженка,2020.90 с.

10. Нагорна Н. О. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.02 Теорія і методика навчання (з галузей знань). Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2021. 306 с.

11. Пискун О. М. Методика трудового навчання. Проектна технологія навчання : навч.-метод. посіб. Чернігів : ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2017. 88 с.

12. Сидоренко В. К., Терещук Г. В., Юрженко В. В. Основи техніки і технології : навч. посіб. Київ : НПУ, 2001. 163 с.

13. Срібна Ю. О. Ефективність інтегративного підходу до навчання вишивки та килимарства в процесі розвитку творчих здібностей старшокласників. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1. С. 317–328.

14. Титаренко В. П. Методика вивчення декоративно-прикладної творчості навчальний посібник. Полтава, ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. 252 с.

References:

1. Berbets, V. V., Berbets, T. M., Dubova, N. V. (2003). Proektno tekhnolohichna diialnist uchniv na urokakh trudovoho navchannia. Teoriia i metodyka [Project and technological activity of students in labor training lessons.Theoryand methods].Kobernyk O.M. (Ed.). Kyiv. Naukovyi svit. 172 p. [in Ukrainian].

2. Vakulenko, N. I. (2020). Navchalna prohrama zmistovoho modulia Informatsiini tekhnolohii navchannia vyhotovlenniu vyshytykh vyrobiv u trudovomu navchanni dlia zdobuvachiv stupenia bakalavr spetsialnosti 014.10 Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii) [Curriculum of the content module Information technologies for teaching the production of embroidered items in labor training for bachelor degree students specialty 014.10 Secondary education (Labor training and technologies)]. Poltava. PNPU imeni V. H. Korolenka. 10 p. [in Ukrainian].

3. Vydra, O. H., Anisovets, O. Yu. (2018). Osoblyvosti navchannia starshoklasnykiv tekhnolohii vyshyvka hladdiu [Features of teaching high school students the technology of satin stitch embroidery]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky. Issue 151, Vol. 1, pp. 240–244. [in Ukrainian].

4. Dychkivska, I. M. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. 3rd ed., revised. Kyiv. Akademvydav. 304 p. [in Ukrainian].

5. Kobernyk, O. M., Tereshchuk, H. V. (Eds.). (2008). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u trudovomu navchanni [Innovative pedagogical technologies in labor training]. Uman. SPD Zhovtyi. 212 p. [in Ukrainian].

6. Kis, A. V. (2024). Metodyka navchannia starshoklasnykiv ukrainskoi narodnoi vyshyvky [Methodology of teaching high school students Ukrainian folk embroidery]. PhD dissertation. Specialty 014Secondary education(Labor training and technologies).Poltava.240p.

7. Kobernyk, O. M. (2003). Proektno tekhnolohichna systema trudovoho navchannia [Project and technological system of labor training]. Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. No. 4, pp. 8–12. [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). Navchalno metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia navchalnykh predmetiv tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi u 2024/2025 navchalnomu rotsi. Dodatok do lysta MON Ukrainy vid 30.08.2024 No. 1.1/15776-24 [Teaching and methodological recommendations on teaching subjects of the technological educational field in the 2024/2025 academic year. Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 30.08.2024 No. 1.1/15776-24]. Retrieved January 10, 2026, from https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-2024-2025-navchalnomu-rotsi [in Ukrainian].

9. Nechypurenko, O. V. (2020). Metodychni zasady navchannia starshoklasnykiv ozdoblennia zhinochoi sorochky vyshyvkoiu [Methodological foundations of teaching high school students decoration of a women's shirt with embroidery]. Hlukhiv. HNPU im. O. Dovzhenka. 90 p. [in Ukrainian].

10. Nahorna, N. O. (2021). Formuvannia proiektno tekhnolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u protsesi vyvchennia osnov proiektuvannia i modeliuvannia [Formation of project and technological competence of future labor education teachers in the process of studying the basics of design and modeling]. PhD dissertation. Specialty 13.00.02 Theory and methods of teaching. Poltava. Poltava V. H. Korolenko National Pedagogical University. 306 p. [in Ukrainian].

11. Pyskun, O. M. (2017). Metodyka trudovoho navchannia. Proektna tekhnolohiia navchannia [Methodology of labor training. Project learning technology]. Chernihiv. ChNPU imeni T. H. Shevchenka. 88 p. [in Ukrainian].

12. Sydorenko, V. K., Tereshchuk, H. V., Yurzhenko, V. V. (2001). Osnovy tekhniky i tekhnolohii [Fundamentals of engineering and technology]. Kyiv. NPU. 163 p. [in Ukrainian].

13. Sribna, Yu. O. (2023). Efektyvnist intehratyvnoho pidkhodu do navchannia vyshyvky ta kylymarstva v protsesi rozvytku tvorchykh zdibnostei starshoklasnykiv [Effectiveness of an integrative approach to teaching embroidery and carpet weaving in the development of high school students' creative abilities]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky. Issue 1, pp. 317–328. [in Ukrainian].

14. Tytarenko, V. P. (2020). Metodyka vyvchennia dekoratyvno prykladnoi tvorchosti. Navchalnyi posibnyk [Methods of studying decorative and applied arts. A teaching manual]. Poltava. PNPU imeni V. H. Korolenka. 252 p. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.018:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2777-2786

Ступак Олексій Тарасович аспірант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, https://orcid.org/ 0000-0002-3303-1589

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті аргументовано висвітлено результати емпіричних досліджень з формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей та експериментальної перевірки ефективність такої педагогічної моделі у закладах вищої освіти. Окреслено, що формування цифровой компетентності студентів дизайнерів набуває актуальності, особливо в умовах трансформації освітнього процесу, дистанційного та змішаного навчання, а також запиту ринку праці на фахівців, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти у проєктній діяльності

Констатовано, що формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей буде успішним при умові розроблення та експериментальній перевірці відповідної педагогічної моделі в закладах вищої освіти, що уможливить запровадження відповідного змісту, форм і методів підготовки дизайнерів. Доведено, що. педагогічна модель формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей в закладах вищої освіти є цілісною, відкритою та динамічною системою, що відображає логіку, зміст і механізми цілеспрямованого розвитку здатності майбутніх дизайнерів ефективно, відповідально та творчо використовувати цифрові технології у професійній діяльності. Педагогічна модель включає п’ять взаємопов’язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуально-технологічний та результативно-оцінювальний.

Визначено, що результатом упровадження педагогічної моделі є сформована цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей, що виявляється у здатності: ефективно використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності; створювати конкурентоспроможні дизайнерські продукти; адаптуватися до швидких технологічних змін; здійснювати критичну оцінку власної цифрової діяльності. Отримані результати переконливо підтверджують ефективність реалізованого формувального впливу в експериментальній групі та його позитивний вплив

на підвищення рівня сформованості досліджуваного показника, на відміну від контрольної групи, у якій істотних змін не зафіксовано. Доведено результативність запропонованої педагогічної моделі й доцільність її впровадження в освітній процес для підвищення рівня сформованості цифрової компетентності.

Ключові слова: цифрова компетентність, формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей, педагогічна модель, педагогічний експеримент, заклади вищої освіти.

Stupak Oleksiy Tarasovych graduate student of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3303-1589

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF DESIGN SPECIALIZATIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article substantiates and presents the results of empirical research on the formation of digital competence among students of design specializations, as well as the experimental verification of the effectiveness of the proposed pedagogical model in higher education institutions. It is emphasized that the formation of digital competence among graphic design students is becoming increasingly relevant, particularly in the context of the transformation of the educational process, the expansion of distance and blended learning formats, and the labor market demand for professionals capable of effectively applying digital tools in project-based activities.

It is established that the formation of digital competence among students of design specializations can be successful provided that an appropriate pedagogical model is developed and experimentally tested in higher education institutions, which enables the introduction of relevant content, forms, and methods of designer training. The study proves that the pedagogical model for forming digital competence among students of design specializations in higher education institutions constitutes a holistic, open, and dynamic system that reflects the logic, content, and mechanisms of the purposeful development of future designers' ability to use digital technologies effectively, responsibly, and creatively in their professional activities. The pedagogical model comprises five interrelated components: the target, methodological, content-related, procedural-technological, and result-oriented assessment blocks.

It is determined that the outcome of implementing the pedagogical model is the formation of digital competence among students of design specializations,

manifested in their ability to effectively use digital tools in professional activities; create competitive design products; adapt to rapid technological changes; and critically evaluate their own digital practices. The obtained results convincingly confirm the effectiveness of the implemented formative intervention in the experimental group and its positive impact on increasing the level of the studied indicator, in contrast to the control group, where no significant changes were recorded. The effectiveness of the proposed pedagogical model and the feasibility of its implementation in the educational process to enhance the level of digital competence formation are thus substantiated.

Keywords: digital competence; formation of digital competence among students of design specializations; pedagogical model; pedagogical experiment; higher education institutions.

Постановка проблеми. Цифровізація креативних індустрій зумовлює необхідність цілеспрямованого формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей як інтегральної характеристики їхньої професійної готовності [1]. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах трансформації освітнього процесу, дистанційного та змішаного навчання, а також запиту ринку праці на фахівців, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти у проєктній діяльності [2].

Дослідження показують, що сучасні дизайнери повинні володіти щонайменше такими ключовими компетентностями: цифровою, що передбачає впевнене й критичне використання професійних цифрових інструментів і технологій; професійно-творчою, яка забезпечує здатність до генерування оригінальних дизайнерських рішень; комунікативною, пов'язаною з ефективною взаємодією в міждисциплінарних і цифрових середовищах; проєктною, що виявляється в умінні планувати, реалізовувати та презентувати дизайнерські проєкти; інформаційно-аналітичною, спрямованою на пошук, критичний аналіз і інтерпретацію інформації; а також рефлексивною, яка забезпечує здатність до самооцінювання та професійного саморозвитку в умовах динамічних змін креативних індустрій [3]. Отже, сучасний дизайнер має не лише володіти художньо-проєктними навичками, а й бути здатним ефективно використовувати цифрові інструменти, працювати в цифрових середовищах, адаптуватися до швидких технологічних змін і здійснювати критичну оцінку результатів власної професійної діяльності.

Водночас практика підготовки дизайнерів у закладах вищої освіти засвідчує наявність низки суперечностей між запитами ринку праці на фахівців із високим рівнем цифрової компетентності та недостатньою системністю її формування в освітньому процесі; між швидким оновленням цифрових технологій і обмеженою адаптивністю освітніх програм; між

необхідністю інтеграції цифрових інструментів у фахову підготовку та переважанням фрагментарного використання цифрових засобів у навчальних дисциплінах [4].

Актуальність проблеми посилюється тим, що цифрова компетентність студентів дизайнерів часто розглядається як сукупність окремих технічних умінь, без належного врахування мотиваційного, ціннісного, рефлексивного та етичного складників цифрової діяльності. Це унеможливлює формування цілісної готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності в умовах цифрової економіки та глобального інформаційного простору.

Таким чином, постає об'єктивна потреба в науково обґрунтованому переосмисленні змісту, форм і методів підготовки дизайнерів, розробленні та експериментальній перевірці педагогічної моделі формування їхньої цифрової компетентності в системі вищої освіти, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування цифрової компетентності присвячені роботи вітчизняних дослідників та науковців, зокрема, А. Гуржія, С. Гущиної, Н. Морзе, О. Спіріна, Н. Арістової, В. Бикова, О. Білоус, Л. Гаврілової, Г. Генсерук, М. Жалдака, І. Кучерак, С. Литвинової, О. Малихіна, О. Овчарук, О. Сахно, Н. Сороки, О. Трифонової та інших. Дослідники зазначають, що цифрова компетентність це набір знань, умінь, які необхідні для використання інформаційних технологій і цифрових медіа для виконання завдань; розв'язання проблем; керування інформацією; співробітництва; спілкування; створення і поширення контенту; спільної діяльності та задоволення потреб

Мета статті – полягає в аргументованому висвітленні емпіричних досліджень з формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей та експериментальної перевірки ефективність педагогічної моделі у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить практика існує недостатня кількість емпіричних досліджень, у яких формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей було б підтверджено експериментально з використанням статистичних методів [5]. Формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей буде успішним при умові розроблення та експериментальній перевірці педагогічної моделі формування їхньої цифрової компетентності в системі вищої освіти, що уможливить запровадження відповідного змісту, форм і методів підготовки дизайнерів.

Наша експериментальна робота полягала у визначені цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей і підтверджені ефективності запропонованої педагогічної моделі у закладах вищої освіти.

Зокрема, педагогічна модель формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей у закладах вищої освіти є цілісною, відкритою та динамічною системою, що відображає логіку, зміст і механізми цілеспрямованого розвитку здатності майбутніх дизайнерів ефективно, відповідально та творчо використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Педагогічна модель включає п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, процесуально-технологічний та результативно-оцінювальний. Цільовий блок визначає стратегічні орієнтири формування цифрової компетентності та конкретизується через такі завдання: формування позитивної мотивації до використання цифрових технологій у дизайнерській діяльності; оволодіння знаннями щодо сучасних цифрових інструментів і платформ; розвиток практичних умінь цифрового проєктування, візуалізації та комунікації; формування навичок самооцінювання та рефлексії цифрової діяльності. Методологічний блок охоплює сукупність принципів реалізації моделі, зокрема: принцип професійної спрямованості; принцип інтерактивності та колаборації; принцип індивідуалізації освітніх траєкторій; принцип міждисциплінарної інтеграції; принцип безперервності цифрового розвитку. Змістовий блок передбачає інтеграцію цифрових технологій у фахові дисципліни дизайнерського спрямування та включає такі змістові компоненти: основи цифрової культури та цифрової безпеки; інструменти цифрового дизайну (графічні редактори, 3D-моделювання, UX/UI); цифрові засоби візуалізації та презентації проєктів; платформи для командної роботи та цифрової комунікації; використання цифрових технологій у креативних індустріях. Процесуально-технологічний блок визначає форми, методи та засоби реалізації моделі: форми навчання: проєктна діяльність, майстер-класи, воркшопи, онлайн-курси, змішане навчання; методи навчання: проблемно-пошукові, кейс-метод, дизайн-мислення, метод портфоліо; цифрові засоби: спеціалізоване програмне забезпечення, цифрові платформи, хмарні сервіси, онлайн-дошки. Реалізація цього блоку забезпечує поступовий перехід студентів від репродуктивної діяльності до творчого цифрового проєктування.

Результативно-оцінювальний блок спрямований на визначення рівня сформованості цифрової компетентності за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісно-практичний; рефлексивно-оцінювальний.

Результатом упровадження педагогічної моделі є сформована цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей, що виявляється у здатності: ефективно використовувати цифрові інструменти в професійній діяльності; створювати конкурентоспроможні дизайнерські

продукти; адаптуватися до швидких технологічних змін; здійснювати критичну оцінку власної цифрової діяльності.

Завдання нашого дослідження було визначити вихідний рівень сформованості цифрової компетентності студентів. Реалізувати формувальний вплив в експериментальній групі. Здійснити порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп і статистично перевірити достовірність отриманих результатів.

У педагогічному експерименті взяли участь 220 студентів дизайнерських спеціальностей ЗВО України, з яких: експериментальна група (ЕГ) – 110 осіб; контрольна група (КГ) – 110 осіб.

Оцінювання здійснювалося за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісно-практичний; рефлексивно-оцінювальний.

Виокремлено три рівні сформованості: високий; середній; низький.

За результати констатувального етапу експерименту отримані дані, що свідчать про приблизно однаковий рівень сформованості цифрової компетентності в обох групах на початку експерименту (табл.1).

Таблиця 1

Результати констатувального етапу

Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	15,0	16,7
Середній	38,3	36,6
Низький	46,7	46,7

Результати констатувального етапу дослідження засвідчують загалом подібний рівень сформованості досліджуваного показника в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах. Так, високий рівень продемонстрували 15,0 % респондентів експериментальної групи та 16,7 % — контрольної групи, що свідчить про незначну кількісну різницю між групами. Середній рівень виявлено у 38,3 % учасників ЕГ та 36,6 % КГ, що також підтверджує близькість вихідних показників. Водночас майже половина опитаних в обох групах має низький рівень (по 46,7 %), що вказує на наявність спільної проблеми недостатньої сформованості відповідних умінь і знань. Отримані результати дають підстави стверджувати про однорідність експериментальної та контрольної груп і створюють методологічні передумови для подальшого проведення формувального етапу експерименту.

У структурі як експериментальної (46,7%), так і контрольної групи (46,7%) найбільшу частку становлять учасники з низьким рівнем

показників. Це свідчить про загальну потребу у вдосконаленні методичних підходів та посиленні освітнього впливу.

Під час експерименту реалізовувався формувальний вплив в експериментальній групі. За результати формувального етапу експерименту отримані дані (табл. 2).

Таблиця 2

Результати формувального етапу

Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	41,7	20,0
Середній	43,3	38,3
Низький	15,0	41,7

Аналіз отриманих результатів (табл. 2) засвідчує суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Зокрема, частка учасників експериментальної групи з високим рівнем зросла до 41,7 %, тоді як у контрольній групі цей показник становить лише 20,0 %. Середній рівень зафіксовано у 43,3 % респондентів ЕГ та 38,3 % КГ, що свідчить про переважання стабільних показників у двох групах, однак із певною перевагою експериментальної. Водночас кількість учасників із низьким рівнем в експериментальній групі істотно зменшилася й становить 15,0 %, тоді як у контрольній групі вона залишається значною – 41,7 %.

Учасники експериментальної групи продемонстрували значно вищий показник високого рівня (41,7%) порівняно з контрольною групою (20,0%). Це свідчить про ефективність застосованих методичних рішень та їх позитивний вплив на якість підготовки.

Отримані результати переконливо підтверджують ефективність реалізованого формувального впливу в експериментальній групі та його позитивний вплив на підвищення рівня сформованості досліджуваного показника, на відміну від контрольної групи, у якій істотних змін не зафіксовано. Частка середнього рівня в експериментальній групі (43,3%) є дещо більшою, ніж у контрольній (38,3%). Це підтверджує тенденцію до поступового переходу учасників із низького рівня до середнього, що є важливим етапом у формуванні цифрової компетентності. У контрольній групі низький рівень становить 41,7%, тоді як в експериментальній – лише 15,0%. Така різниця демонструє успішність педагогічного впливу та ефективність запропонованої системи роботи. Результати формувального етапу підтверджують, що експериментальні методики сприяли підвищенню якості навчальних досягнень: зменшилася частка низького рівня та суттєво зросла частка високого рівня. Це свідчить про доцільність подальшого впровадження та поширення апробованих підходів.

Для перевірки достовірності відмінностей між ЕГ і КГ використано критерій χ^2 Пірсона. Формула:

$$\chi^2 = \Sigma \frac{(O-E)^2}{E}$$

де O – емпіричні значення, E – очікувані значення.

Розраховане значення:

$$\chi^2_{emp} = 9{,}21$$

Критичне значення при p = 0,05 та df = 2:

$$\chi^2_{crit} = 5{,}99$$

Оскільки

$$\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit},$$

Різниця між показниками експериментальної та контрольної груп є статистично значущою.

Експериментальна перевірка засвідчила ефективність запропонованої педагогічної моделі формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей. Отримані статистично значущі результати підтверджують доцільність упровадження цифрово орієнтованих методів, проєктної діяльності та інтеграції сучасних цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх дизайнерів у ЗВО.

Висновки. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту дає підстави стверджувати, що розроблена та реалізована система формувального впливу є ефективною. На початковому етапі експериментальна й контрольна групи характеризувалися практично однаковими показниками рівнів сформованості досліджуваного феномену, що забезпечило об'єктивність подальших порівнянь. Після реалізації формувального етапу в експериментальній групі зафіксовано істотне зростання частки респондентів із високим і середнім рівнями та значне зменшення кількості осіб із низьким рівнем, тоді як у контрольній групі зміни мали несуттєвий характер. Отримані результати підтверджують результативність запропонованої педагогічної моделі й доцільність її впровадження в освітній процес для підвищення рівня сформованості цифрової компетентності. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є поглиблене вивчення окремих компонентів запропонованої педагогічної моделі та їх впливу на динаміку сформованості

компетентності. Доцільним є також розширення вибірки дослідження, апробація моделі в різних типах закладів освіти та за різних організаційно-педагогічних умов. Окремої уваги потребує розроблення діагностичного інструментарію для довготривалого моніторингу результатів, а також інтеграція цифрових інструментів і міждисциплінарних підходів з метою підвищення стійкості та практичної значущості отриманих результатів.

Література:

1. Алєксєєва С. Адамовська М. Освіта в умовах розвитку креативних індустрій: особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів. oderní aspekty vědy: LV. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2025. С.109-121 DOI: https://doi.org/10.52058/55-2025, URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745124

2. Алєксєєва, С. В. Динаміка готовності майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. *Науковий вісник Інституту професійнотехнічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* (13). 2017 С. 59-65. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707326

3. Алєксєєва С. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. New impetus for the advancement of pedagogicaland psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021.pp.1-16. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731130

4. Алєксєєва С. Цифрова компетентність: змістові домінанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки*. Випуск 9 (27). Київ. 2023 С. 70-78. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78 URI:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735887

5. Алєксєєва С. Можливості Edtech-педагогіки: цифрові освітні платформи та хмарні сервіси як основа нової архітектури навчання. *Гармонізація системи освіти України з європейським освітнім простором: досягнення, виклики та перспективи* : зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 жовт. 2025 р. [Електронне видання]. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2025. С. 209-212 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747741

6. Алєксєєва С. Сучасні підходи та дієві інструменти популяризація освітніх і психологічних досліджень. *Відкрита наука та інновації в Україні* 2025 (OSIU2025),: збірник матеріалів IV Міжнародної конференції. 22-23 жовтня 2025 року. С. 12-15. https://doi.org/10.5281/zenodo.17511006. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747383

7. Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745824

References:

1. Alieksieieva S. Adamovska M. (2025) Osvita v umovakh rozvytku kreatyvnykh industrii: osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv. [Education in the context of the development of creative industries: features of professional training of future designers]. oderní aspekty vědy: LV. Díl mezinárodní kolektivní monografie/ Mezinárodní Ekonomický

Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2025. S.109-121 DOI: https://doi.org/10.52058/55-2025, URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745124/ [in Česká republika].

2. Alieksieieva, S. V. (2017) Dynamika hotovnosti maibutnikh dyzaineriv do rozvytku profesiinoi kariery. [Dynamics of future designers' readiness for professional career development]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiinotekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika (13). S. 59-65. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707326 [in Ukrainian]

3. Alieksieieva S. (2021) Suchasni pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh dyzaineriv v umovakh rozvytku kreatyvnykh industrii. [Modern approaches to the professional training of future designers in the conditions of the development of creative industries]. New impetus for the advancement of pedagogicaland psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", rr.1-16. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731130 [in Ukrainian].

4. Alieksieieva S. (2023) Tsyfrova kompetentnist: zmistovi dominanty ta tendentsii. [Digital competence: content dominants and trends]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* (Seriia «Pedahohika»). Vypusk 9(27). Kyiv. 2023 S. 70-78. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735887 DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78 [in Ukrainian].

5. Alieksieieva S. (2025) Mozhlyvosti Edtech-pedahohiky: tsyfrovi osvitni platformy ta khmarni servisy yak osnova novoi arkhitektury navchannia. [Opportunities of EdTech Pedagogy: Digital Educational Platforms and Cloud Services as the Basis of a New Learning Architecture].Harmonizatsiia systemy osvity Ukrainy z yevropeiskym osvitnim prostorom: dosiahnennia, vyklyky ta perspektyvy : zb. tez dop. VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 30 zhovt. r. [Elektronne vydannia]. Kyiv : DNU «Instytut osvitnoi analityky», S. 209-212 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747741[in Ukrainian].

6. Alieksieieva S. Suchasni pidkhody ta diievi instrumenty populiaryzatsiia osvitnikh i psykholohichnykh doslidzhen. [Modern approaches and effective tools for popularizing educational and psychological research]. Vidkryta nauka ta innovatsii v Ukraini 2025 (OSIU2025),: zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi konferentsii. 22-23 zhovtnia 2025 roku. S. 12-15. https://doi.org/10.5281/zenodo.17511006. URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747383 [in Ukrainian].

7. Topuzov, O., & Alieksieieva, S. (2024). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity: suchasni vyklyky ta mozhlyvosti. [Ensuring the quality of general secondary education: current challenges and opportunities]. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (33), 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272 URI: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745824 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.013.42:364:343.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2787-2799

Тверезовська Ніна Трохимівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4302-7564

Демченко Ірина Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4302-7564

Григоренко Тетяна Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4616-6853

ДОКАЗОВІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОБАЦІЙНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ

Анотація. Статтю присвячено обґрунтуванню доказових підходів у підготовці майбутніх соціальних працівників до впровадження пробаційних інтервенцій у роботі з клієнтами групи ризику з метою профілактики повторних правопорушень. Вихідним положенням є потреба посилення практикоорієнтованої та компетентнісної складової професійної підготовки соціальних працівників з урахуванням логіки «оцінка ризиків і потреб - індивідуалізоване планування - реалізація структурованих модулів - моніторинг змін - підсумкова оцінка результатів». У межах дослідження здійснено експериментальну апробацію трьох адаптованих програмних модулів пробаційних інтервенцій: емоційна регуляція, подолання залежностей, мотивація до змін. Вибірку сформовано з 160 клієнтів підрозділів пробації (18-45 років), яких розподілено на експериментальну (n=80) і контрольну (n=80) групи. Тривалість втручання становила 12 тижнів і поєднувала групові та індивідуальні формати роботи. Для оцінювання змін застосовано інструменти вимірювання криміногенної установки, внутрішньої мотивації, емоційної дисрегуляції, а також щомісячну форму моніторингу динаміки ризику; додатково проведено напівструктуровані

інтерв'ю та експертні оцінки працівників пробації. Кількісні дані опрацьовано з використанням t-критерію Стьюдента, якісні – методом тематичного кодування. Отримані результати засвідчили виражену позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною за показниками емоційної дисрегуляції, криміногенної установки, агресивних проявів, внутрішньої мотивації та якості взаємодії з соціальними працівниками пробації. Експериментально підтверджені ефекти структурованих інтервенцій можуть слугувати емпіричною основою для проєктування змісту практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у пробаційній сфері. Обґрунтовано доцільність оцінювання результативності підготовки через демонстрацію професійних дій (кейс-аналіз, план інтервенції, мотиваційне інтерв'ювання, портфоліо практики, супервізійні висновки) та підкреслено наскрізну роль етичних принципів (добровільність, право відмови, конфіденційність, мінімізація ризиків) у роботі з уразливими групами.

Ключові слова: профілактика; адаптовані модулі; агресивна поведінка; залежність; емоційна нестабільність; розв'язання конфліктів; відповідальне батьківство; життєві перспективи.

Tverezovska Nina Trokhymivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4302-7564

Demchenko Iryna Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4302-7564

Hryhorenko Tetiana Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4616-6853

EVIDENCE-BASED APPROACHES IN TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS TO IMPLEMENT PROBATION INTERVENTIONS

Abstract. The article substantiates evidence-based approaches to training future social workers to implement probation interventions when working with clients from risk groups in order to prevent reoffending. The starting point is the

need to strengthen the practice-oriented and competence-based components of social workers' professional education, guided by the logic «risk and needs assessment – individualized planning - delivery of structured modules – change monitoring – outcome evaluation». The study included an experimental pilot of three adapted probation intervention modules: emotional regulation, addiction recovery, and motivation for change. The sample comprised 160 probation clients aged 18-45, divided into an experimental group (n=80) and a control group (n=80). The intervention lasted 12 weeks and combined group and individual formats. Changes were assessed using instruments measuring criminogenic attitudes, intrinsic motivation, and emotional dysregulation, as well as a monthly risk-dynamics monitoring form; semi-structured interviews and expert assessments by probation practitioners were also conducted. Quantitative data were processed using Student's t-test, while qualitative data were analyzed through thematic coding. The results demonstrated a pronounced positive dynamic in the experimental group compared to the control group across indicators of emotional dysregulation, criminogenic attitudes, aggressive behavioral manifestations, intrinsic motivation, and the quality of interaction with probation social workers. The experimentally confirmed effects of structured interventions can serve as an empirical basis for designing the content of practical training for future social workers in the probation field. The paper also justifies assessing training effectiveness through demonstrated professional actions (case analysis, intervention planning, motivational interviewing, practice portfolio, and supervision-based conclusions) and emphasizes the cross-cutting role of ethical principles (voluntariness, the right to withdraw, confidentiality, and risk minimization) when working with vulnerable groups.

Keywords: prevention; adapted modules; aggressive behavior; addiction; emotional instability; conflict resolution; responsible parenting; life prospects.

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві, що переживає наслідки війни, економічної нестабільності та соціальної фрагментації, особливого значення набуває соціальна робота з особами, які перебувають у конфлікті з законом. Пробація постає не лише альтернативою позбавленню волі, а й інституційною платформою професійної соціальної роботи, спрямованої на ресоціалізацію, зниження ризику повторного правопорушення та повернення клієнта до активного й відповідального життя в громаді.

Попри гуманізацію кримінальної політики та розширення альтернативних заходів, рівень повторного вчинення правопорушень серед окремих категорій отримувачів пробаційних послуг залишається значним. Найбільш уразливими є підлітки та молодь, ветерани бойових дій, а також особи з

психоемоційними розладами чи залежностями, які характеризуються поєднаними ризиками соціальної дезадаптації, порушень самоконтролю та дефіциту підтримувальних соціальних зв'язків. Це зумовлює потребу системного підходу до профілактики рецидиву, ключовою ланкою якого є підготовка майбутніх соціальних працівників до впровадження спеціалізованих пробаційних інтервенцій, орієнтованих на корекцію ризикової поведінки, розвиток саморегуляції та закріплення соціально прийнятних моделей життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій засвідчує, що проблематика пробаційних програм і профілактики рецидиву активно розвивається на перетині кримінології, права, психології та соціальної роботи, однак освітній вимір - тобто як саме готувати майбутніх соціальних працівників до впровадження пробаційних інтервенцій - залишається недостатньо розробленим. У вітчизняному дискурсі домінують праці, що описують організаційно-правові засади пробації та превентивні заходи, зокрема щодо неповнолітніх [1], а також аналізують нормативно-правові аспекти ювенальної пробації й міжвідомчу взаємодію [2]. Водночас у цих дослідженнях не розгорнуто питання змісту та результатів навчання майбутніх соціальних працівників: які компетентності є критичними для роботи з клієнтом пробації групи ризику, як формувати готовність до доказових інтервенцій, як оцінювати навчальні результати через професійні дії та поведінкові індикатори.

Певним підґрунтям для освітньої інтерпретації є праці, що розкривають соціально-виховну роботу з суб'єктами пробації як складову супроводу в наглядовій пробації [3]. Проте й тут акцент переважно спрямований на опис функцій і сфер застосування, а методичний «міст» до підготовки соціальних працівників (структура практик, моделювання випадків, супервізія, стандарти компетентності) подано фрагментарно. Натомість практико-методичні матеріали до пробаційних програм (наприклад, програм корекції агресивної поведінки) демонструють, що реалізація інтервенцій потребує від фахівця протокольної роботи з групою/індивідуально, навичок мотиваційного залучення, управління ризиками та оцінювання змін, тобто тих умінь, які мають бути цілеспрямовано сформовані в освітньому процесі [4].

Важливим є й те, що доказовий міжнародний масив досліджень фактично задає рамку компетентностей для підготовки майбутніх соціальних працівників у пробації. Так, швидкий огляд доказів (Rapid Evidence Assessment) щодо навантаження пробаційних служб пов'язує кращі результати з нижчою кількістю справ у провадженні (caseload) і підкреслює значущість інтенсивного, персоналізованого супроводу [5], що напряму

виводить на навчальні результати з кейс-менеджменту, планування інтервенцій і моніторингу прогресу клієнта. Метааналіз рандомізованих досліджень громадських корекційних програм підтверджує результативність принципів «ризик-потреба-відповідність» (RNR) [6], отже підготовка майбутніх соціальних працівників має включати опанування логіки RNR, інструментів оцінки ризиків/потреб та навичок «підбору» інтервенції під профіль клієнта. Додатково, систематичний огляд і метааналіз психологічних інтервенцій у кримінально-виконавчому контексті засвідчує значення структурованих програм (зокрема когнітивно-поведінкових підходів) для зниження рецидиву [7], що актуалізує вимоги до підготовки соціальних працівників у частині доказових методик роботи з агресією, залежностями, дисрегуляцією емоцій та соціальною дезадаптацією. Дослідження про мандатоване психічне здоров'я-лікування як умову пробації показує істотний ефект щодо рецидиву [8], а отже підготовка соціальних працівників має охоплювати міжвідомчу координацію, маршрутизацію клієнта, етичні аспекти примусовості/добровільності та підтримку прихильності до допомоги. Концептуальні підходи, що поєднують ефективність пробації з правами людини та досвідом клієнта, підкреслюють необхідність включення в навчання етичної компетентності й практик недискримінаційної, підтримувальної комунікації [9].

Водночас педагогічні дослідження підготовки соціальних працівників в Україні здебільшого зосереджені на загальних проблемах професіоналізації [10] і не деталізують специфіку пробаційного поля. Окремі роботи, присвячені кейс-менеджменту як методу в підготовці майбутніх фахівців, окреслюють його потенціал для формування професійної мобільності та практичних умінь ведення випадку [11], однак потребують «прив'язки» до пробації як середовища з високим ризиком і високими етичними вимогами. Показовими є й сучасні навчальні ресурси (зокрема відкриті курси), які структурують кейс-менеджмент через оцінку потреб, індивідуальний план, координацію послуг і оцінювання результатів [12], ці компоненти логічно інтегруються у модель підготовки майбутніх соціальних працівників до пробаційних інтервенцій. Отже, узагальнення джерел дає підстави стверджувати, що ключовою прогалиною є брак системно описаної та емпірично обґрунтованої моделі підготовки майбутніх соціальних працівників до доказових пробаційних інтервенцій, яка б поєднувала: 1) компетентності оцінки ризиків і потреб та планування індивідуалізованих втручань за логікою RNR; 2) володіння структурованими психосоціальними методиками (CBT-інструменти, мотиваційні практики, навички саморегуляції); 3) кейс-менеджмент і міжсекторальну координацію послуг із чітким оцінюванням результатів і дотриманням прав людини [5-9; 11-12].

Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні змістово-процесуальних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до впровадження доказових пробаційних інтервенцій у роботі з клієнтами групи ризику з метою профілактики повторних правопорушень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх соціальних працівників до впровадження пробаційних інтервенцій має будуватися на доказовій логіці «оцінка ризиків і потреб – план інтервенції – моніторинг змін – підсумкова оцінка результатів». Першим і ключовим етапом у реалізації ефективної пробаційної програми є структурована оцінка ризиків і потреб клієнта, яка дозволяє ідентифікувати криміногенні чинники та соціальні дефіцити, що підтримують ризикову поведінку (імпульсивність, агресивність, залежності, безробіття, низький рівень освіти, дефіцит соціальних зв'язків тощо). В українській практиці для цього використовуються уніфіковані форми оцінювання клієнта пробації та індивідуального планування роботи, що забезпечує індивідуалізацію втручання з урахуванням рівня ризику, актуальних потреб і мотивації до змін. Для майбутніх соціальних працівників принципово важливо опанувати не лише заповнення інструментів оцінювання, а й інтерпретацію даних та перетворення їх у конкретні цілі й кроки супроводу. Окрему роль відіграє регулярне відстеження динаміки мотивації клієнта, оскільки саме вона визначає ступінь залученості до програми й стабільність поведінкових змін. Зміни у внутрішніх установках клієнта (готовність співпрацювати, прийняття відповідальності, здатність планувати альтернативні дії) є індикатором ефективності або потреби корекції стратегії втручання. У підготовці соціальних працівників це означає необхідність формування навичок мотиваційного інтерв'ювання, підтримувальної комунікації, а також уміння фіксувати прогрес через короткі, зрозумілі показники.

Найрезультативнішими є інтервенції, що цілеспрямовано працюють із конкретними проблемами клієнта: агресивна поведінка коригується через модулі емоційної регуляції та самоконтролю; залежності – за участі фахівців з адиктології, груп взаємодопомоги, із застосуванням мотиваційних підходів; емоційна нестабільність – через психоосвіту, розвиток емоційної компетентності та терапевтичні формати. Поряд із цим застосовуються програми розвитку навичок розв'язання конфліктів, відповідального батьківства, побудови життєвої перспективи. У такій роботі соціальний працівник виконує ролі консультанта, фасилітатора змін, координатора кейсу та посередника між клієнтом, органами пробації і партнерськими сервісами громади, що має бути відображено у змісті практичної підготовки. З метою емпіричного підтвердження результативності спеціалізованих пробаційних інтервенцій і водночас окреслення орієнтирів для

підготовки майбутніх соціальних працівників було проведено експериментальну апробацію трьох адаптованих модулів: емоційна регуляція, подолання залежностей, мотивація до змін. Дослідження було спрямоване на перевірку того, наскільки структуровані інтервенції впливають на показники, пов'язані з ризиком повторного правопорушення.

Дослідження проводилося з дотриманням загальноприйнятих етичних принципів роботи з людьми та професійних стандартів соціальної роботи. Усі учасники були залучені на добровільній основі та надали інформовану згоду на участь після отримання зрозумілої інформації про мету, зміст, тривалість процедур і формат використання даних у наукових цілях. Учасникам було гарантовано право відмовитися від участі або припинити її на будь-якому етапі без негативних наслідків для отримання стандартних послуг пробації. Конфіденційність і приватність забезпечувалися шляхом кодування даних, вилучення персональних ідентифікаторів, обмеження доступу до первинних матеріалів та використання результатів у зведеному вигляді. Зважаючи на уразливість частини клієнтів (емоційна нестабільність, залежності, підвищений рівень стресу), під час інтервенцій застосовувався принцип мінімізації ризиків: уникалися стигматизуючі формулювання, забезпечувалося підтримувальне середовище, а за появи ознак психологічного дистресу учасникам пропонували індивідуальну консультацію або перенаправлення до профільних фахівців. Комунікація з учасниками будувалася на засадах поваги до гідності, недискримінації та дотримання професійних меж. Учасників було відібрано серед клієнтів підрозділів пробації у Київській, Вінницькій, Чернігівській, Львівській і Полтавській областях України, які добровільно надали згоду на участь. Загальна вибірка становила 160 осіб віком від 18 до 45 років. Було сформовано експериментальну групу (n = 80), яка проходила програмні модулі, та контрольну групу (n = 80), яка отримувала стандартний супровід без спеціалізованих програмних втручань.

Інтервенції реалізовувалися у форматі групової та індивідуальної роботи (рис. 1).

Рис. 1. Трансформація особистості клієнта

Модуль емоційної регуляції тривав 10 тижнів і включав розвиток самоспостереження, розпізнавання тригерів агресії, техніки керування імпульсами, практики дихання та когнітивного переосмислення.

Модуль подолання залежностей передбачав групові сесії з елементами мотиваційного інтерв'ювання, залучення фахівців-адиктологів, підтримку саморефлексії, знайомство з підходами програми «12 кроків» і контроль ризиків зриву.

Модуль мотивації до змін був спрямований на формування особистісного плану розвитку, ідентифікацію цілей і ресурсів, зміцнення автономії та довгострокового бачення життя без правопорушень. Загальна тривалість втручання становила 12 тижнів.

Для збору даних використовувалися стандартизовані інструменти, що дозволяють комплексно оцінити психологічні та поведінкові маркери ризику: адаптований опитувальник криміногенної установки (на основі PCI), шкала внутрішньої мотивації до змін (SIMS), індикатори емоційної дисрегуляції (DERS), а також щомісячна форма оцінювання динаміки ризику за внутрішнім протоколом. Додатково проводилися напівструктуровані інтерв'ю з учасниками експериментальної групи та експертні оцінки працівників пробації щодо змін у поведінці клієнтів.

Обробка кількісних даних здійснювалася з використанням t-критерію Стьюдента для порівняння показників «до/після» та міжгрупового зіставлення; якісні дані інтерв'ю аналізувалися методом тематичного кодування. Результати засвідчили позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною: зафіксовано зниження криміногенної установки, покращення емоційної регуляції та зростання внутрішньої мотивації до змін. За експертними оцінками та самоописами учасників також відзначалися зменшення конфліктної поведінки, покращення комунікації та підвищення особистої відповідальності. Таким чином, експеримент підтверджує доцільність застосування структурованих пробаційних інтервенцій як доказової основи профілактики повторних правопорушень у групах ризику. Узагальнені середні значення показників у контрольній та експериментальній групах до і після втручання подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка показників у контрольній та експериментальній групах до і після програмного втручання (середні значення)*

Показник	КГ до експ	ЕГ до експ	КГ після експ	ЕГ після експ
Рівень емоційної дисрегуляції	4,1	4,0	3,8	2,5
Рівень внутрішньої мотивації до змін	3,8	3,8	3,6	4,7

Показник	КГ до експ	ЕГ до експ	КГ після експ	ЕГ після експ
Криміногенна установка	4,3	4,2	4,0	2,6
Поведінкові прояви агресії	3,9	3,9	3,5	2,1
Якість взаємодії з працівниками пробації	3,5	3,5	3,2	4,2

*Примітка:

1. КГ - контрольна група; ЕГ - експериментальна група.
2. Подано середні значення показників до та після втручання.
3. Для показників «емоційна дисрегуляція», «криміногенна установка», «агресія» зниження значення інтерпретується як позитивна динаміка; для показників «внутрішня мотивація» та «взаємодія з працівниками пробації» зростання значення інтерпретується як позитивна динаміка.
4. Шкали наведені у умовних балах відповідно до застосованих методик; порівняння здійснювалось у межах однакових шкал «до/після».

Дані таблиці 1 демонструють виражену позитивну динаміку в експериментальних групах порівняно з контрольними: після втручання зафіксовано зниження показників емоційної дисрегуляції, криміногенної установки та агресивних проявів і зростання внутрішньої мотивації та якості взаємодії з працівниками пробації. У КГ зміни мають помірний характер, що узгоджується зі стандартним супроводом без спеціалізованих програмних модулів. Тенденції змін наочно подано на рисунку 2.

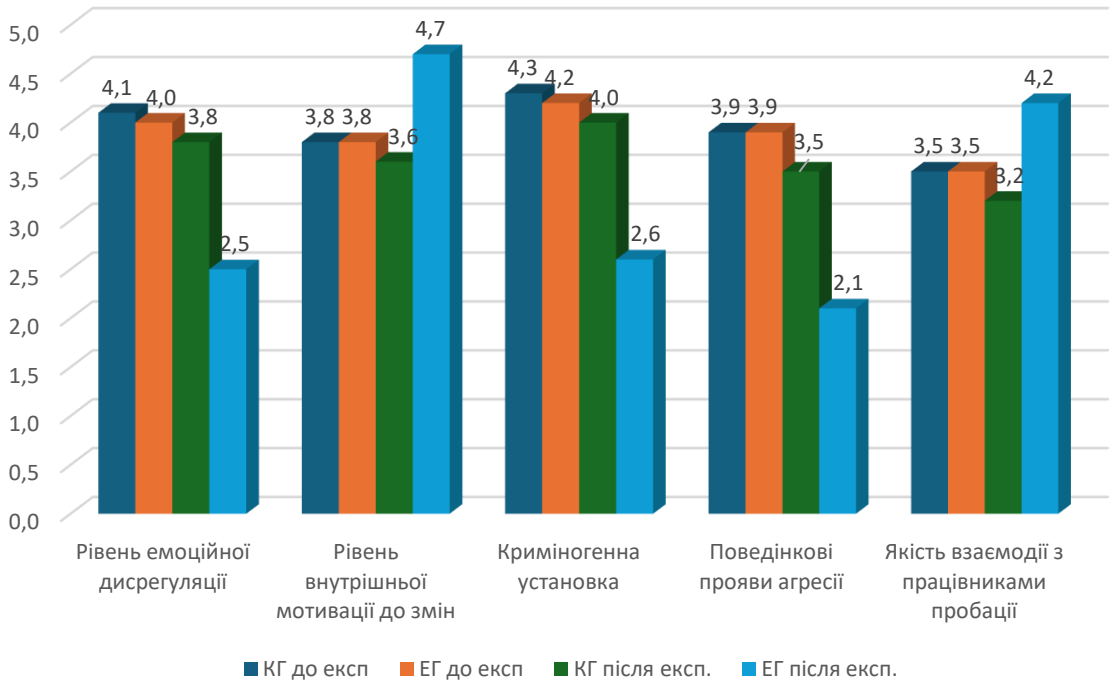


Рис. 2. Динаміка показників у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах до і після втручання (середні значення, умовні бали).

Для показників емоційної дисрегуляції, криміногенної установки та агресивних проявів зниження значення є позитивною динамікою; для внутрішньої мотивації та якості взаємодії з працівниками пробації - зростання значення

Отримані результати мають безпосереднє значення для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: вони окреслюють змістові пріоритети навчання (оцінка ризиків/потреб, індивідуалізація плану, мотиваційні практики, модулі саморегуляції та роботи із залежностями), а також підказують оптимальні інструменти оцінювання сформованості компетентностей - через аналіз кейсу, портфоліо практик, демонстрацію фрагментів інтерв'ювання, проєктування плану інтервенції та моніторинг динаміки показників клієнта.

Висновки. Обґрунтовано, що підготовка майбутніх соціальних працівників до впровадження пробаційних інтервенцій має спиратися на доказову логіку «оцінка ризиків і потреб – індивідуалізоване планування – реалізація структурованих модулів – моніторинг змін – підсумкова оцінка результатів». Показано, що ключовими професійними результатами навчання є здатність інтерпретувати дані оцінювання, формувати реалістичні цілі змін, добирати інтервенції відповідно до профілю клієнта, організовувати міжвідомчу координацію та забезпечувати етичність і конфіденційність роботи.

Експериментальна апробація трьох адаптованих модулів (емоційна регуляція, подолання залежностей, мотивація до змін) продемонструвала позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною за показниками емоційної дисрегуляції, криміногенної установки, агресивних проявів, внутрішньої мотивації та якості взаємодії з працівниками пробації. Отримані результати підтверджують доцільність використання структурованих інтервенцій як емпіричної основи для конструювання змісту практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у пробаційній сфері.

Встановлено, що результативність підготовки доцільно оцінювати через демонстрацію професійних дій: виконання кейсу (оцінка ризиків/потреб і план супроводу), застосування елементів мотиваційного інтерв'ювання, розроблення маршруту перенаправлення до партнерських сервісів, ведення короткого моніторингу прогресу клієнта та рефлексивні супервізійні висновки.

Доведено, що етичний компонент є наскрізною вимогою підготовки й реалізації інтервенцій: добровільність участі, право відмови, мінімізація ризиків, недискримінаційна комунікація та захист даних мають бути інтегровані в навчальні модулі й практики.

Перспективним є поглиблення емпіричної бази шляхом тривалішого лонгітюдного спостереження за стійкістю змін після завершення пробаційних інтервенцій, а також уточнення прогностичної цінності окремих показників (мотивація, емоційна регуляція, якість взаємодії) щодо ризику повторного правопорушення. Окремого дослідження потребує диференціація ефектів програм за цільовими групами (молодь, ветерани, особи із залежностями, клієнти з психоемоційними розладами) та визначення оптимальних комбінацій модулів для різних профілів ризику.

У площині професійної освіти доцільно розробити й апробувати компетентнісну модель підготовки майбутніх соціальних працівників до пробаційних інтервенцій із чіткими критеріями оцінювання (рубрики до кейсів, чек-листи навичок інтерв'ювання, стандартизовані вимоги до портфоліо практики). Перспективним є також порівняльне дослідження ефективності різних навчальних форматів (симуляції, проблемно-орієнтовані кейси, супервізія, дуальні елементи практики) та їх впливу на готовність студентів працювати в умовах високого ризику й високих етичних вимог. Окремої уваги потребує цифровий компонент підготовки: використання захищених інструментів ведення випадку, цифрового моніторингу прогресу та стандартів інформаційної безпеки в роботі з чутливими даними.

Література

1. Гусак А. П. Превентивні заходи пробації щодо неповнолітніх правопорушників. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2023. Вип. 2(58). С. 104-109. URL:https://doi.org/10.20535/2308-5053.2023.2(58).285612 (дата звернення: 25.01.2026).

2. Любавіна В. П., Лель Г. В., Іваніцький В. М. Особливості правового регулювання пробації щодо неповнолітніх засуджених в Україні. *Ірпінський юридичний часопис*. 2024. Вип. 3(16). С. 275-282. URL:https://doi.org/10.33244/2617-4154-3(16)-2024-275-282 (дата звернення: 25.01.2026).

3. Тогочинський О. М., Третяк О. С., Чебоненко С. О. Соціально-виховна робота та сфера її застосування в роботі з засудженими у процесі наглядової пробації. *Вісник*. 2017. № 142. С. 182-186. URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/706/1/42.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

4. Мельник Л., Пуха К., Журавель Т. Методичний посібник до пробаційної програми «Подолання агресивної поведінки». URL: https://psyhologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2022/06/%D0%91%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0-3-1.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

5. Fox C., Harrison J., Hothersall G., Smith A., Webster R. A Rapid Evidence Assessment of the impact of probation caseloads on reducing recidivism and other probation outcomes. *Probation Journal*. 2022. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02645505211025595 (Last accessed: 25.01.2026).

6. Duan W., Wang Z., Yang C., Ke S. Are risk-need-responsivity principles golden? A meta-analysis of randomized controlled trials of community correction programs. *Journal of Experimental Criminology*. 2023. URL: https://doi.org/10.1007/s11292-022-09550-w (Last accessed: 25.01.2026).

7. Beaudry G., Yu R., Perry A. E., Fazel S. Effectiveness of psychological interventions in prison to reduce recidivism: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *The Lancet Psychiatry*. 2021. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34419185/ (Last accessed: 25.01.2026).

8. Nesbit R. The Role of Mandated Mental Health Treatment in the Criminal Justice System. 2022. URL: https://arxiv.org/abs/2212.06736 (Last accessed: 25.01.2026).

9. Durnescu I. Pains of Probation: Effective Practice and Human Rights. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 2011. Volume 55, Issue 4. URL: https://doi.org/10.1177/0306624X10369489 (Last accessed: 25.01.2026).

10. Співак Я., Співак Л., Кузнецов О., Бєседіна Є., Дуднік К. Сучасні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. Вип. 34 (2), С. 105-111. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.13 (дата звернення: 25.01.2026).

11. Тодорцева Ю. В. Кейс-менеджмент як метод соціальної роботи в процесі підготовки професіонально мобільних майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 69. Т. 3. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_3/29.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

12. Prometheus. Кейс-менеджмент у соціальній роботі БФ «Право на захист» (онлайн-курс). URL: https://prometheus.org.ua/prometheus-free/case-management-social-work/ (дата звернення: 25.01.2026).

References

1. Husak, A. P. (2023). Preventyvni zakhody probatsii shchodo nepovnolitnikh pravoporushnykiv [Preventive probation measures for juvenile offenders]. *Visnyk NTUU «KPI»*. Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo, (2(58)), 104-109. https://doi.org/10.20535/2308-5053.2023.2(58).285612 [in Ukraine].

2. Liubavina, V. P., Lel, H. V., & Ivanitskyi, V. M. (2024). Osoblyvosti pravovoho rehuliuvannia probatsii shchodo nepovnolitnikh zasudzhenykh v Ukraini [Peculiarities of legal regulation of probation for juvenile convicts in Ukraine]. *Irpinskyi yurydychnyi chasopys*, (3(16)), 275-282. https://doi.org/10.33244/2617-4154-3(16)-2024-275-282 [in Ukraine].

3. Togochynskyi, O. M., Tretiak, O. S., & Chebonenko, S. O. (2017). Sotsialno-vykhovna robota ta sfera yii zastosuvannia v roboti z zasudzhenymy u protsesi nahliadovoi probatsii [Social-educational work and its application in working with convicts in supervisory probation]. *Visnyk*, (142), 182-186. https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/706/1/42.pdf [in Ukraine]

4. Melnyk, L., Pukha, K., & Zhuravel, T. (n.d.). Podolannia ahresyvnoi povedinky: Metodychnyi posibnyk do probatsiinoi prohramy [Overcoming aggressive behavior: Methodical guide for a probation program]. https://psyhologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2022/06/%D0%91%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0-3-1.pdf [in Ukraine].

5. Fox, C., Harrison, J., Hothersall, G., Smith, A., & Webster, R. (2022). A rapid evidence assessment of the impact of probation caseloads on reducing recidivism and other probation outcomes. *Probation Journal*, 69(2), 138-158. https://doi.org/10.1177/0264550521102559 5 [in English].

6. Duan, W., Wang, Z., Yang, C., & Ke, S. (2023). Are risk-need-responsivity principles golden? A meta-analysis of randomized controlled trials of community correction programs.

Journal of Experimental Criminology, 19(2), 593-616. https://doi.org/10.1007/s11292-022-09550-w [in English].

7. Beaudry, G., Yu, R., Perry, A. E., & Fazel, S. (2021). Effectiveness of psychological interventions in prison to reduce recidivism: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *The Lancet Psychiatry*, 8(9), 759-773. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34419185/

8. Nesbit, R. (2022). The role of mandated mental health treatment in the criminal justice system (arXiv:2212.06736) [Preprint]. arXiv. https://arxiv.org/abs/2212.06736 [in English].

9. Durnescu, I. (2011). Pains of probation: Effective practice and human rights. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(4), 530-545. https://doi.org/10.1177/0306624X10369489 [in Ukraine]

10. Spivak, Ya. (2021). Suchasni problemy pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti [Contemporary problems of training future social workers for professional activity]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka, 34(2), 152-162. https://doi.org/10.28925/2078-1687.2020.34.13 [in Ukraine].

11. Todortseva, Yu. V. (2020). Keis-menedzhment yak metod sotsialnoi roboty v protsesi pidhotovky profesiino mobilnykh maibutnikh fakhivtsiv [Case management as a method of social work in training professionally mobile future specialists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69(3), 133-137. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.27 [in Ukraine].

12. Prometheus. (n.d.). Keis-menedzhment u sotsialnii roboti [Case management in social work] (Online course). https://prometheus.org.ua/prometheus-free/case-management-social-work/ [in Ukraine].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 378.016:81’243]:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2800-2810

Теличко Наталія Вікторівна доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0000-0002-1779-333X

Білак Мар’яна Василівна аспірант Мукачівського державного університету, Мукачівський державний університет, м.Мукачево, https://orcid.org/0009-0001-6689-3732

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В умовах реформування системи вищої мовної освіти в Україні актуальним є питання забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів-словесників до практичної діяльності у сфері впровадження цифрових засобів навчання, що відповідає реальним потребам сучасного суспільства, формування компетентних, всебічно розвинутих випускників, які будуть конкурентноспроможними на ринку праці та професійно організовуватимуть свою діяльність. Узагальнено, що сутність праксеологічного підходу у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування цифрових технологій у професійній діяльності полягає в проникненні в закономірності перетворення практики навчання з позиції споживання інформації на дотримання принципу «розумної дії».

Зазначений підхід передбачає підстави для структурно-функціонального аналізу основних використовуваних педагогом-словесником у практиці «інструментів», до яких відносяться діяльність, метод, методика, технологія. Визначено тенденції праксеологізації підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій (практико-зорієнтованість (поєднання теоретичної (знаннєвої) підготовки з практичною діяльністю, що реалізується через розмежування й одночасну взаємодію теоретичних і практичних занять), імітивізація (організація навчальної діяльності шляхом моделювання професійних дій за допомогою спеціально створених умов, засобів і технологій), сингуляризація (спрямованість на оволодіння практичними прийомами, що є

універсальними та придатними для застосування в широкому спектрі професійних і життєвих ситуацій), мотивізація (формування внутрішньої мотивації до діяльності через систему практичних заходів, що опосередковано пов'язані з професійною підготовкою, але стимулюють інтерес до неї), геймифікація (формування практичних навичок за допомогою технологій, що мають ігрову або розважальну складову)). Описані тенденції реалізуються через використання цифрових симуляцій, тренажерів, віртуальних освітніх середовищ, які відтворюють реальні педагогічні ситуації філологічного спрямування; сприяють формуванню цифрових умінь, які можуть використовуватися не лише у викладанні філологічних дисциплін, а й у міждисциплінарній, комунікативній та просвітницькій діяльності вчителя; забезпечують інтеграцію теоретичних знань з методики викладання мов і літератури з практичним використанням цифрових інструментів (платформи, онлайн-ресурси, цифрові тексти).

Ключові слова: праксеологічний підхід, праксеологізація, цифрові технології, професійна підготовка, майбутні учителі філологічних спеціальностей, методична готовність до використання цифрових технологій, принципи, засади, професійна освіта, освітні інновації.

Telychko Natalia Viktorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of English Language and Literature with Teaching Methodologies, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0000-0002-1779-333X

Bilak Mariana Vasylivna Postgraduate Student (PhD Student) of Mukachevo State University, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0009-0001-6689-3732

PRAXEOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL GUIDELINE FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES TO USE DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. In the context of reforming the system of higher language education in Ukraine, the issue of ensuring the professional training of future teachers of philological specialties for practical activity in the field of implementing digital learning tools becomes particularly relevant. This training should meet the real needs of modern society and contribute to the formation of competent, comprehensively developed graduates who are competitive in the labor market and capable of professionally organizing their activities. It is

generalized that the essence of the praxeological approach in the training of future teachers of philological specialties for the use of digital technologies in professional activity lies in understanding the patterns of transforming teaching practice from the position of information consumption to adherence to the principle of "reasonable action."

This approach provides grounds for a structural and functional analysis of the main "tools" used by language teachers in professional practice, which include activity, method, methodology, and technology. The tendencies of praxeologization in the training of future teachers of philological specialties for the use of digital technologies are identified, namely: practice-oriented training (combining theoretical (knowledge-based) preparation with practical activity through the differentiation and simultaneous interaction of theoretical and practical classes); imitation (organization of educational activity by modeling professional actions using specially created conditions, tools, and technologies); singularization (orientation toward mastering practical techniques that are universal and applicable in a wide range of professional and life situations); motivation (formation of intrinsic motivation for activity through a system of practical measures indirectly related to professional training but stimulating interest in it); and gamification (formation of practical skills through technologies that include a game or entertainment component).

The described tendencies are implemented through the use of digital simulations, training tools, and virtual educational environments that reproduce real pedagogical situations of a philological orientation; promote the formation of digital skills that can be applied not only in teaching philological disciplines but also in interdisciplinary, communicative, and educational activities of a teacher; and ensure the integration of theoretical knowledge in language and literature teaching methodology with the practical use of digital tools (platforms, online resources, digital texts).

Keywords: praxeological approach, praxeologization, digital technologies, professional training, future teachers of philological specialties, methodological readiness to use digital technologies, principles, foundations, professional education, educational innovations.

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство третього тисячоліття висуває перед вищої педагогічної мовною освітою соціальне замовлення на формування вчителів філологічних спеціальностей нової генерації. Сучасна середня освіта все більшою мірою залежить від інформації та знань, а також від цифрових технологій, що набувають широкого поширення. У зв'язку з чим першочерговим завданням у всьому світі є підготовка творчих, здатних до вирішення складних завдань педагогів іноземних мов, які

володіють розвиненою здатністю використовувати цифрові технологій для презентування змісту лінгвістичної освіти. Основною тенденцією розвитку сучасного світу визнано сьогодні цифровізацію. Центральна роль у формуванні особистості школярів, здатних до ефективної комунікації, належить вчителям філологічних спеціальностей. В цифрових ресурсах нині міститься значний потенціал для оновлення методики навчання мов в середніх школах. Разом з тим, в педагогічному дискурсі нині недостатньо висвітлена проблема формування готовності педагогів-словесників з позиції засадничих методологічних орієнтирів практико-зорієнтованої парадигми освіти. Зокрема ведемо мову про праксеологічний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій у професійній діяльності перебуває в центрі уваги сучасних педагогічних досліджень і розглядається в контексті цифровізації освіти, компетентнісного підходу та оновлення методологічних засад професійної підготовки. Вагоме місце в цьому процесі посідає праксеологічний підхід як методологічний орієнтир, спрямований на забезпечення результативності, доцільності та ефективності професійних дій майбутнього вчителя.

Значення цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх учителів-філологів розкрито у працях О. Безлюдного та І. Лукіянчук [1], які акцентують увагу на ролі освітніх інтернет-ресурсів у формуванні професійних умінь і методичної готовності вчителів української мови і літератури.

Автори підкреслюють, що системне використання цифрових ресурсів сприяє підвищенню мотивації студентів і забезпечує практичну спрямованість навчання. Подібні ідеї простежуються у дослідженні С. Бобровицької [2], де обґрунтовано необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання електронних освітніх ресурсів як складника їх професійної компетентності.

Практичні аспекти впровадження новітніх інформаційних технологій у процес дистанційного та змішаного навчання розглянуто Ю. Вишнівською [3], яка пропонує методичні рекомендації щодо використання цифрових інструментів на уроках англійської мови. Дослідження Г. Генсерука та М. Бойка [4] доповнюють ці напрацювання, акцентуючи на ролі цифрових технологій у підвищенні якості освітнього процесу в закладах вищої освіти та їх впливі на ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів.

Проблема формування інформаційної та цифрової компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей ґрунтовно висвітлена в дисертаційному дослідженні А. Киналь [5], де доведено, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес.

У працях О. Кучерук, С. Караман, О. Караман та Н. Віннікової [6] розкрито можливості ІКТ як засобу формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, що відповідає ідеям праксеології щодо орієнтації навчання на результат і практичну діяльність.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітлено питання системного засад поєднання праксеологічного підходу з підготовкою майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Зокрема, потребують подальшого обґрунтування методологічні орієнтири формування практичної готовності майбутніх учителів до ефективного, усвідомленого та результативного застосування цифрових інструментів у навчанні мов і літератури. Це зумовлює актуальність обраної теми та визначає напрям подальших наукових пошуків.

Метою статті є загальна характеристика праксеологічного підходу як методологічного та методичного орієнтиру підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування цифрових технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування системи вищої мовної освіти в Україні актуальним є питання забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів-словесників до практичної діяльності у сфері впровадження цифрових засобів навчання, що відповідає реальним потребам сучасного суспільства, формування компетентних, всебічно розвинутих випускників, які будуть конкурентноспроможними на ринку праці та професійно організовуватимуть свою діяльність. Саме такі педагоги зможуть зробити вагомий крок до усунення проблем середньої мовної освіти та розвитку школярів як мовних особистостей. Однією з найважливіших умов модернізації освіти є впровадження в освітній процес вищої школи інноваційних підходів, які дадуть змогу якісно оптимізувати процес і покращити результат практичної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до згаданого методичного аспекту професійної діяльності студентів цієї спеціальності. Одним із таких інноваційних підходів є *праксеологічний підхід*. Теоретико-методологічні засади праксеологічного підходу у професійній підготовці фахівців представлено в працях М. Лукащук і І. Лукащук [7], А. Малихіна [8], Н. Олійник [9], Є. Проворової [10], а також у монографічному дослідженні І. Ковальчук [11]. Автори розглядають праксеологічний підхід як інструмент оптимізації професійної підготовки, що забезпечує усвідомлення студентами логіки професійних дій, їх доцільності та ефективності. Ці положення є методологічно значущими для підготовки майбутніх учителів-філологів до використання цифрових технологій у педагогічній практиці.

Сучасні тенденції застосування цифрових технологій в освіті узагальнено в дослідженні М. Толмача [12], який виокремлює їх потенціал у трансформації освітнього середовища та підвищенні результативності навчання. Праксеологічний вимір професійної підготовки фахівців різних галузей також простежується у працях З. Фалинської [13], що підтверджує універсальність цього підходу. Зарубіжний досвід використання мультимедійних технологій у навчанні мов представлено в дослідженні N. Bunmak [14], де доведено позитивний вплив цифрових мультимедійних засобів на формування мовної компетентності студентів.

Сутність праксеологічного підходу у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування цифрових технологій у професійній діяльності полягає в проникненні в закономірності перетворення практики навчання з позиції споживання інформації на дотримання принципу «розумної дії». Зазначений підхід передбачає підстави для структурно-функціонального аналізу основних використовуваних педагогом-словесником у практиці «інструментів», до яких відносяться діяльність, метод, методика, технологія. Проникаючи в їх структуру, майбутні учителі філологічних спеціальностей отримують додаткову можливість для рефлексії щодо успішності чи неуспішності своїх дій в аспекті цифровізації уроків та загалом професійної діяльності.

Розглядаючи формування методичної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування цифрових технологій у професійній діяльності з точки зору праксеологічного підходу, необхідно виділити основний категоріальний апарат, який дозволить алгоритмізувати та технологізувати цей процес.

Тут варто звернутись до теорії практичної діяльності, якій властиві такі структурні елементи:

1) що є Об'єктом змін;

2) хто є їх Суб'єктом;

3) коли і де реалізуються зміни; 4) з якою метою та 5) яким чином слід ці зміни зробити. Структурні елементи педагогічної дії в напрямі використання цифрових технологій на уроках мови та літератури в середній школі, пов'язані з найважливішими праксеологічними категоріями. У контексті педагогічної діяльності до таких категорій належать: цінності та мислення, якість, норми, цілі, дії та процедури, результати та продукти, помилки, корекція діяльності. Зазначені категорії є праксеологічною основою та самооцінною діяльністю. Враховуючи ідеї праксеологічного підходу у філологічній освіті видається можливим виокремити ключові тенденції праксеологізації підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій (табл. 1).

Таблиця 1

Тенденції праксеологізації підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій

Назва тенденції	**Сутнісна характеристика тенденції**	**Прояв у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до використання цифрових технологій**
Практико-зорієнтованість	Поєднання теоретичної (знаннєвої) підготовки з практичною діяльністю, що реалізується через розмежування й одночасну взаємодію теоретичних і практичних занять.	Забезпечує інтеграцію теоретичних знань з методики викладання мов і літератури з практичним використанням цифрових інструментів (платформи, онлайн-ресурси, цифрові тексти).
Імітивізація	Організація навчальної діяльності шляхом моделювання професійних дій за допомогою спеціально створених умов, засобів і технологій.	Реалізується через використання цифрових симуляцій, тренажерів, віртуальних освітніх середовищ, які відтворюють реальні педагогічні ситуації філологічного спрямування.
Сингуляризація	Спрямованість на оволодіння практичними прийомами, що є універсальними та придатними для застосування в широкому спектрі професійних і життєвих ситуацій.	Сприяє формуванню цифрових умінь, які можуть використовуватися не лише у викладанні філологічних дисциплін, а й у міждисциплінарній, комунікативній та просвітницькій діяльності вчителя.
Мотивізація	Формування внутрішньої мотивації до діяльності через систему практичних заходів, що опосередковано пов’язані з професійною підготовкою, але стимулюють інтерес до неї.	Передбачає використання цифрових технологій для підвищення пізнавального інтересу, самореалізації та професійної зацікавленості майбутніх учителів-філологів.
Геймифікація	Формування практичних навичок за допомогою технологій, що мають ігрову або розважальну складову.	Реалізується через застосування цифрових ігрових платформ, гейміфікованих сервісів і мультимедійних засобів у навчанні мов і літератури.

Використання інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей дасть змогу якісно покращити рівень цифрової освіченості здобувачів, підготувати їх до практичної діяльності в цифровій ері розвитку середньої освіти. Так, в умовах запровадження нових освітніх стандартів у підготовку майбутніх педагогів-словесників особливого значення набувають дослідження можливостей оптимізації навчальної діяльності на основі організації успішної діяльності в аспекті її продуктивності, раціональності й ефективності. Тому, особливої значущості набуває реалізація праксеологічного підходу.

Висновки. Розвитку системи вищої педагогічної філологічної освіти притаманна спрямованість на підготовку педагогів з розвиненою готовністю використовувати інноваційні інструменти у професійній діяльності. Одними з таких інструментів є цифрові технології навчання та виховання. Вони створюють умови для того, щоб учні ставали повноправними учасниками навчального процесу. Методична готовність майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до реалізації можливостей цифрових технологій виступає метапредметним результатом їхнього навчання у вищій педагогічній школі, адже визначає становлення їх професійно значущих знань, вмінь, навичок і цінностей, які властиві цифровій цивілізації.

Сучасному вчителю необхідно грамотно та ефективно використовувати інформаційні технології, цифрові інструменти в освітньому процесі, оскільки електронне навчання та дистанційні освітні технології є ключовими напрямками розвитку вітчизняної педагогіки. Оскільки педагогічна взаємодія вчителя і учнів в умовах цифровізації освіти має свою специфіку, то навчаючись у вищій педагогічній школі, майбутні вчителі-філологи повинні не тільки розвинути свою комп'ютерну культуру, а й оволодіти практичними цифровими компетентностями, які забезпечать результативність та ефективність професійних дій. Важливим методологічним орієнтиром організації практико-орієнтованого навчання майбутніх учителів-словесників є праксеологічний підхід. Особливого значення у цьому процесі набуває праксеологічний підхід, який виступає методологічним та методичним орієнтиром організації практико-орієнтованого навчання. Він забезпечує цілеспрямовану структуру професійної підготовки, дозволяє усвідомлено поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю та формує у майбутніх учителів здатність до рефлексії, самооцінки та оптимального застосування цифрових технологій у навчальному процесі. Реалізація праксеологічного підходу сприяє ефективному формуванню професійної ідентичності вчителя-філолога та підвищує готовність студентів до результативного використання цифрових інструментів у викладанні мов і літератури. Таким чином, праксеологічний підхід виступає

ключовим методологічним орієнтиром, що визначає системність, практичну спрямованість і результативність професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у цифрову епоху.

Література:

1. Безлюдний О., Лукіянчук І. Роль освітніх інтернет-ресурсів у підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № *67*. С. 5-14. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-5-14

2. Бобровицька С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності. Освіта. *Інноватика. Практика*, 2021. Том 8. № 1. С. 19-25. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol8i1-003

3. Вишнівська Ю. В. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на уроках англійської мови під час дистанційного і змішаного навчання: методична розробка. Київ: Либідь, 2022. 22 с.

4. Генсерук Г. Р., Бойко М. М. Цифрові технології як засіб підвищення якості освітнього процесу закладу вищої освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 30 квітня, 2020). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 110–111.

5. Киналь А. Ю. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2020. 338 с.

6. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 196–214.

7. Лукащук, М. М., Лукащук, І. М. Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2020. № 12 (88). С. 153–157.

8. Малихін, А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 1. С. 112–118.

9. Олійник, Н. А. Праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі. *Вісник аграрної науки Поділля*. 2019. № 2. С. 47–52.

10. Проворова, Є. М. Праксеологічний підхід до організації професійної підготовки спеціалістів. *Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 29. С. 198–205.

11. Професійна підготовка майбутніх учителів на засадах праксеологічного підходу: досвід України та Польщі / За ред. І. С. Ковальчук. Луцьк:Вежа-Друк, 2019.312с.

12. Толмач М. Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2021. 4(2). С. 159–171.

13. Фалинська З. З. Праксеологічний підхід у підготовці магістрів соціальної сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 507–511.

14. Bunmak N. University students' multimedia use in learning English vocabulary: A case study of university students in Chiang Mai, Thailand. *THAITESOL Journal*. 2021. 34(2), 45–59.

References

1. Bezliudnyi, O., & Lukiianchuk, I. (2023). Rol osvitnikh internet-resursiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [The role of educational Internet resources in the training of future teachers of Ukrainian language and literature]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 67, 5–14. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-5-14 [in Ukrainian].

2. Bobrovytska, S. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv u profesiinii diialnosti [Training of future primary school teachers to use electronic educational resources in professional activity]. Osvita. Innovatyka. Praktyka, 8(1), 19–25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol8i1-003 [in Ukrainian].

3. Vyshnivska, Yu. V. (2022). Vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii navchannia na urokakh anhliiskoi movy pid chas dystantsiinoho i zmishanoho navchannia: metodychna rozrobka [The use of modern information technologies in English lessons during distance and blended learning: Methodological development]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

4. Henseruk, H. R., & Boiko, M. M. (2020). Tsyfrovi tekhnolohii yak zasib pidvyshchennia yakosti osvitnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity [Digital technologies as a means of improving the quality of the educational process of a higher education institution]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Ternopil, 30 kvitnia 2020), 110–111. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].

5. Kynal, A. Yu. (2020). Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of information competence of future teachers of philological specialties in the process of professional training] (Doctoral dissertation). Vinnytsia [in Ukrainian].

6. Kucheruk, O. A., Karaman, S. O., Karaman, O. V., & Vinnikova, N. M. (2019). Vykorystannia IKT dlia formuvannia fakhovykh kompetentnostei u maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [The use of ICT for the formation of professional competencies of future teachers of Ukrainian language and literature]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 71(3), 196–214 [in Ukrainian].

7. Lukashchuk, M. M., & Lukashchuk, I. M. (2020). Prakseolohichna spriamovanist formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh medychnykh sester u protsesi fakhovoi pidhotovky [Praxeological orientation of forming the professional identity of future nurses in the process of professional training]. Molodyi vchenyi, 12(88), 153–157 [in Ukrainian].

8. Malykhin, A. O. (2018). Sutnist i pryntsypy prakseolohichnoho pidkhodu v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnolohii [Essence and principles of the praxeological approach in the methodological training of future technology teachers]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika, 1, 112–118 [in Ukrainian].

9. Oliinyk, N. A. (2019). Prakseolohichnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi [Praxeological approach in professional training of future specialists of the agricultural sector]. Visnyk ahrarnoi nauky Podillia, 2, 47–52 [in Ukrainian].

10. Provorova, Ye. M. (2015). Prakseolohichnyi pidkhid do orhanizatsii profesiinoi pidhotovky spetsialistiv [Praxeological approach to the organization of professional training of specialists]. Zbirnyk naukovykh prats NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky, 29, 198–205 [in Ukrainian].

11. Kovalchuk, I. S. (Ed.). (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu: dosvid Ukrainy ta Polshchi [Professional training of future teachers on the basis of the praxeological approach: Experience of Ukraine and Poland]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

12. Tolmach, M. (2021). Tsyfrovi tekhnolohii v osviti: mozhlyvosti y tendentsii zastosuvannia [Digital technologies in education: Opportunities and application trends]. Tsyfrova platforma: informatsiini tekhnolohii v sotsiokulturnii sferi, 4(2), 159–171 [in Ukrainian].

13. Falynska, Z. Z. (2017). Prakseolohichnyi pidkhid u pidhotovtsi mahistriv sotsialnoi sfery [Praxeological approach in the training of masters of the social sphere]. Molodyi vchenyi, 12(52), 507–511 [in Ukrainian].

14. Bunmak, N. (2021). University students' multimedia use in learning English vocabulary: A case study of university students in Chiang Mai, Thailand. THAITESOL Journal, 34(2), 45–59 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 331.108

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2811-2819

Тимощук Ганна Василівна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і психології, Національний фармацевтичний університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1697-4868

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТІЙНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті представлено історичний та теоретичний аналізи категорії «емоційне вигорання» в психологічній науці. Зазначено, що початок вивчення поняття пов'язаний з роботами Г. Фройденбергера (1974 р.), який трактував його як стан фізичного, емоційного та мотиваційного виснаження унаслідок тривалої взаємодії з людьми в умовах високого емоційного напруження. Констатовано набуття дослідженнями у 1980-х р.р. конструктивного характеру, який був пов'язаний з розробкою стандартизованих методик (К. Маслач, С. Джексон). Емоційне вигорання, зокрема, розглядалося як форма трудового стресу в організаційному контексті. З середини 1990-х р.р. наукові розвідки перейшли до емпіричної фази з експоненційним зростанням публікацій (В. Бойко, М. Лейтер, Т. Марек, К. Маслач, В. Шауфелі та ін.).

Зауважено на досить широкому діапазоні сучасних робіт, що засвідчує актуальність, комплексність і значущість проблеми. Установлено існування двох основних підходів: результативного (структурно-симптоматичного), де емоційне вигорання трактується як стійкий стан з вимірюваними симптомами (Е. Аронсон, К. Маслач, А. Пайнс, В. Шауфелі та ін.), та процесуального (стадійного), що акцентує динаміку розвитку (В. Бойко, М. Буриш та ін.).

У межах результативного підходу розглянуто одно-, двох-, трьох- і чотирьохфакторну моделі з домінуванням трьохфакторної моделі К. Маслач (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень). Висвітлено фактори ризику емоційного вигорання: особистісний (нейротизм, перфекціонізм), організаційний (надмірне навантаження, обмеженість ресурсів) і рольовий (конфлікти, неоднозначність, нечіткі посадові інструкції, не узгоджені зусилля).

Підкреслено актуальність і значущість проблеми в соціономічних професіях та її загострення в Україні. Наведено стадії емоційного вигорання та підкреслено його повільну динаміку, що ускладнює раннє виявлення.

Робота узагальнює наукові погляди щодо емоційного вигорання як категорійно-понятійної проблеми та підкреслює необхідність здійснення профілактичних заходів для збереження психічного здоров'я.

Ключові слова: емоційне вигорання, моделі емоційного вигорання, симптоми емоційного вигорання, фактори розвитку емоційного вигорання, соціономічні професії.

Tymoshchuk Hanna Vasylivna PhD, Lecturer, Pedagogy and Psychology department, National University of Pharmacy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-1697-4868

EMOTIONAL BURNOUT AS A CATEGORICAL-CONCEPTUAL PROBLEM

Abstract. The article presents a historical and theoretical analysis of the category «emotional burnout» in psychological science. It is noted that the beginning of the study of the concept is associated with the work of H. Freudenberger (1974), who interpreted it as a state of physical, emotional, and motivational exhaustion resulting from prolonged interaction with people in conditions of high emotional stress. It is stated that research in the 1980s acquired a constructive character, which was related to the development of standardized methods (K. Maslach, S. Jackson). Emotional burnout, in particular, was considered as a form of work-related stress in an organizational context. Since the mid-1990s, scientific research has entered an empirical phase with exponential growth in publications (V. Boyko, M. Leiter, T. Marek, K. Maslach, W. Schaufeli, etc.). This has been noted across a fairly wide range of contemporary studies, highlighting the relevance, complexity, and significance of the issue. Two main approaches have been identified: the outcome-based (structural-symptomatic) approach, where burnout is treated as a stable condition with measurable symptoms (E. Aronson, K. Maslach, A. Pines, W. Schaufeli, etc.), and the process (stages) approach, which emphasizes the dynamics of development (V. Boyko, M. Burysh, etc.). Within the outcome-oriented approach, one-, two-, three-, and four-factor models were considered, with the three-factor model by K. Maslach (emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment) being predominant. The risk factors for burnout were highlighted: personal (neuroticism, perfectionism), organizational (excessive workload, limited resources), and role-related (conflicts, ambiguity, unclear job instructions, uncoordinated efforts).

The relevance and significance of the problem in socio-economic professions and its exacerbation in Ukraine were emphasized. The stages of

emotional burnout were presented, noting its slow dynamics, which complicates early detection.

The paper summarizes scientific views on emotional burnout as a conceptual and categorical problem and emphasizes the need for preventive measures to maintain mental health.

Keywords: emotional burnout, models of emotional burnout, symptoms of emotional burnout, factors in the development of emotional burnout, helping professions.

Постановка проблеми. В умовах нових соціальних реалій, ситуацій постійного психологічного перевантаження, хронічного стресу, завищених очікувань, які активно поширюються через мережеві спільноти та медіа, емоційне вигорання, яке характеризується деперсоналізацією, спустошенням, негативізмом і зниженням професійної ефективності, стає однією з головних загроз для психічного здоров'я, що має глобальний характер і призводить до значних економічних втрат. В Україні окреслене набуває особливої гостроти через тривалий воєнний стан, що призводить до нервового напруження, порушення балансу між роботою, навчанням й особистим життям, травматичних подій та невизначеності. Саме тому питання осмислення емоційного вигорання є значущим і вимагає додаткового розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню теоретичних і практичних аспектів емоційного вигорання присвячено праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (С.Борисова, В.Босько, Н.Булатевич, О.Геращенко, С.Джексон, А.Дроздова, Ю.Жогно, Т.Зайчикова, Н.Калайтан, С. Лазоренко, В. Лефтеров, К. Маслач, А. Мелоян, М. Міщенко, А. Пайнс, В. Ташматов, Т. Форманюк, Дж. Шаубрук та ін.). Разом з тим, ураховуючи всю множинність і багатоаспектність існуючих досліджень, вони потребують певного узагальнення.

Метою статті є теоретичний аналіз підходів до визначення емоційного вигорання як категорійно-понятійної проблеми, його ключових моделей та факторів ризику.

Виклад основного матеріалу. Історично, здебільшого описовий, розгляд поняття «емоційне вигорання» був започаткований Г.Фройденбергером у 1974 р. і трактувався науковцем як стан фізичного, емоційного та мотиваційного виснаження внаслідок тривалої взаємодії з людьми в умовах високого емоційного напруження [2, с. 9].

З часом (1980-і р.р.) дослідження набували конструктивного, цілеспрямованого характеру, розширювалися кількісними методами, зокрема, було розроблено стандартизовані методики оцінки «емоційного

вигорання» (К. Маслач, С. Джексон), яке стало розглядатися як форма трудового стресу і пов'язувалося зі ставленням до роботи та організації у межах організаційного підходу [3, с. 12].

З середини 1990-х р.р. аналіз даної категорії повністю перейшов до емпіричної фази з експоненційним зростанням наукових публікацій (В. Бойко, М. Лейтер, Т. Марек, К.Маслач, В. Орел, В. Шауфелі, А. Широм та ін.).

На сучасному етапі емоційне вигорання є однією з ключових проблем, до розгляду якої звертаються науковці. Так, узагальнючи їхні численні праці, можна виділити два основні підходи до визначення даного коструктуа та його симптомів: результативний (структурно-симптоматичний) і процедурний (фаза лікування).

Представники першого підходу (Е.Аронсон, Д. Дірендонк, С.Льоренс, К. Маслач, А. Мімс, А. Пайнс, Б. Пельман, Г. Сіксма, Б. Фарбер, Г. Фірт, Е. Хартман, А. Чиром, В. Шауфелі та ін.) трактують емоційне вигорання як певний стан, що складається з ряду специфічних і постійних елементів (симптомів), які можна виміряти та діагностувати в певний момент часу; сприймається як відносно стійка форма, що подібна до накопиченого стресу. Перевагою даної концепції є можливість створення точних інструментів вимірювання (наприклад, опитувальник MBI К. Маслач), оцінка ступеню «тут і зараз» і порівняння групи працівників.

Слід зазначити, що у межах окресленого осмислення існує декілька моделей: одно-, двох-, трьох- і чотирьохфакторна, які по-різному структурують емоційне вигорання, акцентуючи на його ключових компонентах.

Перша серед них (Е. Аронсон, А. Пайнс, А. Чиром та ін.) розглядає феномен як загальне виснаження фізичних, емоційних і когнітивних ресурсів. Друга (Д. Дірендонк, Г. Сіксма, В. Шауфелі та ін.) – акцентує на двовимірній конструкції, де виснаження (афективний компонент) є первинним (реакція на стрес), а деперсоналізація (інсталяційний компонент) – захисною реакцією або наслідком.

Трьохфакторна модель (К. Маслач, Б. Пельман, Е. Хартман, Б. Фарбер та ін.) виділяє емоційне виснаження (дезадаптація, спустошення, байдужість та ін.) деперсоналізацію (цинічне ставлення до інших; контакти стають значною мірою знеособленими й формальними) та редукцію особистих досягнень (відчуття власної некомпетентності, негативізм щодо службових обов'язків і можливостей, занижена самооцінка).

Чотирьохфакторна модель (С. Льоренс, А. Мімс, Г. Фірт та ін.), розширюючи попередню, поділяє деперсоналізацію на два незалежні компоненти: цинізм щодо роботи загалом і байдужість щодо людей (клієнтів чи колег), що дозволяє здійснювати більш детальний аналіз

емоційного вигорання в соціономічних професіях (освіта, охорона здоров'я).

Констатуємо, що широкий діапазон існуючих досліджень засвідчує багатогранність і комплексність поняття емоційного вигорання. З'ясовані одно- та двохфакторна моделі є зручними для швидкої діагностики, тоді як трьох- та чотирьохфакторна забезпечують поглиблений розгляд структури феномену.

У сучасних наукових пошуках домінуючою є трьохфакторна модель К. Маслач завдяки своїй емпіричнй валідності, універсальності та широкій доказовій базі.

Процедурний підхід (В. Бойко, М. Буриш та ін.) щодо трактування емоційного вигорання зосереджується на визначенні його як динамічного процесу, що складається з окремих стадій, на кожній з яких можливе втручання. Таким чином, уможливлюється прогнозування розвитку зазначеної категорії, виявлення її ранніх стадій та впровадження превентивних заходів (наприклад, на фазі напруги – відпочинок, підтримка, участь у тренінгах й організаційних програмах тощо).

Вважаємо доцільним навести трактування А. Дроздової, зокрема вітчизняна дослідниця зазначає, що емоційне вигорання є тривалим процесом, що проявляється у вигляді особистісної відстороненості, редукції професійних досягнень, у формі повного або часткового виключення емоцій, загального виснаження у відповідь на пов'язані з професійною сферою конфлікти різного характеру. Цей термін – полісистемно детермінований симптомокомплекс, що пов'язаний з низкою змін у поведінці, певними копінг-стратегіями та захисними механізмами, викривленням процесу самоактуалізації (зокрема і у роботі) та розвитку особистості [3, с. 18].

У даному контексті привертає увагу й підхід В. Бойка, який розглядає «вигорання» як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі часткового виключення емоцій (пониження їхньої енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі дії. Науковець вважає, що окреслене поняття – це функціональний стереотип, бо дозволяє людині дозувати й ощадливо витрачати власні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, які негативно впливають на виконання професійних завдань [3. с. 14].

Як зазначають Д. Міллер і М. Мелох, емоційне вигорання проходить чотири стадії: ентузіазм, стагнацію, фрустрацію та апатію. Ентузіазм є емоційним станом працівника, коли той бажає бути завжди корисним і характеризується надмірною чутливістю до потреб суб'єктів професійної діяльності, має нереалістичні очікування щодо роботи. Стагнації властиве зменшення очікувань до нормальних меж і виплеск особистого невдо-

волення назовні. Фрустрації притаманна поява сумнівів щодо власної компетенції, обмеження професійних контактів, зниження рівня толерантності та співчуття. Апатія стає захистом від хронічної фрустрації, з'являється байдужість і депресія [5, с. 144].

Значущим є й підхід Дж. Гринберга, згідно з яким емоційне вигорання є процесом, що проходить п'ять стадій: спочатку працівник отримує задоволення від роботи та сповнений ентузіазму; на другій стадії спостерігаються такі прояви, як втома, порушення сну, апатія, зниження інтересу до продуктивної праці, відбувається порушення робочого режиму; на третій стадії виникає хронічна втома, психосоматичні прояви, дратівливість; на четвертій стадії психосоматичні прояви призводять до втрати працездатності, з'являється негативізм щодо власних професійних й особистісних досягнень; п'ята стадія – перехід хронічних симптомів у гостру форму [1, с. 4].

Слід зазначити, що проблема емоційного вигорання наразі не обмежується певними професіями, але є найбільш характерною для соціономічних спеціальностей (охорона здоров'я, освіта, служби порятунку, правоохоронці, соціальні працівники, психологи, сфера обслуговування), де переважає інтенсивна комунікативна взаємодія з людьми та спостерігається постійна витрата емоційних ресурсів на емпатію, підтримку та вирішення проблем інших, що призводить до швидкого виснаження.

В Україні ця ситуація суттєво загострилась: медики, рятувальники, поліцейські щодня стикаються з травматичними ситуаціями, а педагоги – з викликами вимушеного дистанційного навчання та психоемоційним напруженням здобувачів освіти.

Окрім того, емоційне вигорання поширюється і на несоціономічні сфери (наприклад, IT, менеджмент), де домінують дедлайни та багатозадачність. У цьому випадку «механізмом запуску» є цифровий стрес, гібридна робота, відсутність чітких кордонів між роботою та відпочинком, тривога і страх перед несвоєчасним виконанням завдань, інтенсивні періоди перед релізом продукту.

Основні симптоми емоційного вигорання поділяють на чотири групи: емоційні, фізичні, когнітивні та поведінкові, які по-різному виявляються, але часто поєднані в сукупність (рис. 1).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

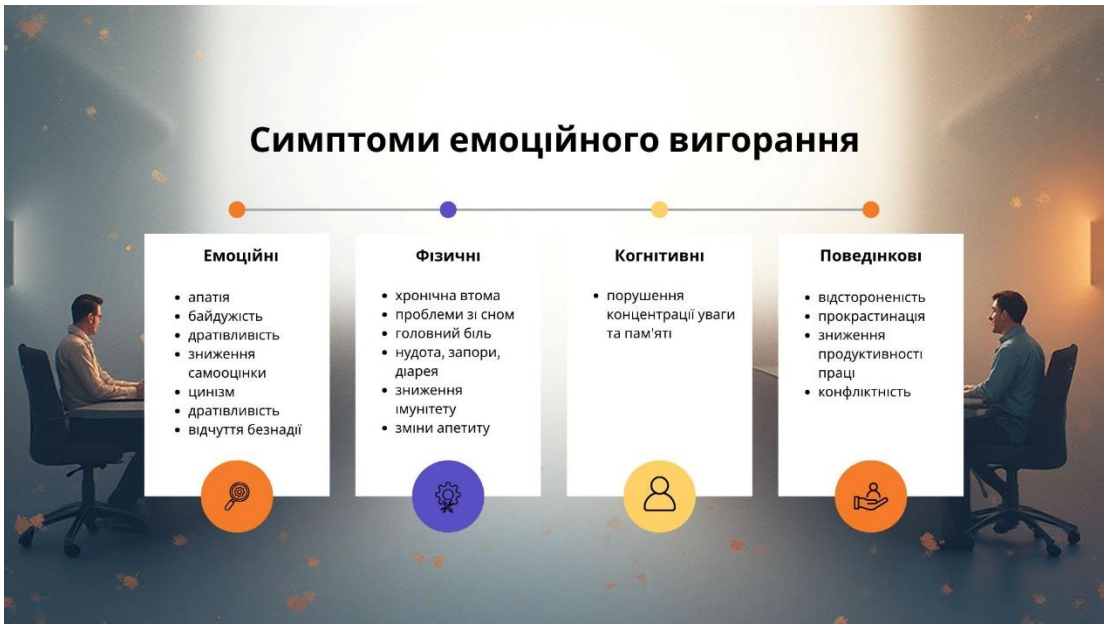


Рис. 1. Симптоми емоційного вигорання

У науковій літературі виділяють три основні фактори ризику у контексті розвитку емоційного вигорання: особистісний, організаційний та рольовий, які є взаємопов'язаними та визначають рівень вразливості людини. Їхній аналіз дозволить не лише пояснити причини вигорання, а й розробити ефективні стратегії профілактики.

Так, особистісний фактор визначається індивідуальними характеристиками людини, які роблять її більш або менш стійкою до стресу. До них належать: нейротизм (схильність до тривоги та негативних емоцій), низька самооцінка, перфекціонізм, труднощі з регуляцією емоцій. Люди з високим рівнем нейротизму швидше виснажуються, бо більш реагують на стресори. Перфекціоністам властиві потяг до ідеальних результатів, встановлення надвисоких вимог, які досить часто є недосяжними і, як наслідок, відбувається формування постійного відчуття невдачі, неповноцінності, провини.

У цьому контексті ситуація загострюється під впливом соціального порівняння (теорія Л. Фестінгера), привабливого контенту мережевих спільнот (відредаговані фото, успішні історії, безпроблемне життя тощо). Захисні особистісні риси: оптимізм, емоційний інтелект, почуття гумору, резилієнтність, внутрішній локус контролю.

Організаційний фактор пов'язаний з умовами праці та структурою організації. Площиною ризику є: надмірне навантаження, обмеженість ресурсів (персонал, обладнання, час), економічна нестабільність, відсутність підтримки від керівництва та колег, несправедливе розподілення

обов'язків, бюрократія, конфлікти, низька автономія, постійні дедлайни, віддалена робота без чітких кордонів.

Рольовий фактор знайшов своє відображення у невідповідності між очікуваннями від ролі та реальністю.

Ключову загрозу становлять рольові конфлікти (суперечливі вимоги від різних сторін), рольове перевантаження (забагато ролей одночасно), рольова неоднозначність (нечіткі посадові інструкції, не узгоджені зусилля), конкуренція.

Слід зазначити, що даний чинник у соціономічних професіях досить часто супроводжується необхідністю приховувати справжні емоції, бути сприйманим, тобто вимагає додаткових зусиль для саморегуляції, яка швидко виснажує.

Актуальним є й те, що емоційне вигорання – процес, який відбувається дуже повільно. Так, К. Маслач, В. Бойко, Н. Водоп'янова дотримуються наступної періодизації синдрому:

- I стадія триває 3-5 років;
- II стадія – 5-15 років;
- III стадія – від 10 до 20 років [4, с. 107].

Зазначена тривалість у динаміці підкреслює особливу небезпечність емоційного вигорання: людина може його роками не помічати, вважаючи звичайною втомою.

Раннє втручання (діагностика, зміна умов праці, психологічна підтримка) дозволяє зупинити процес на першій стадії та запобігти незворотним наслідкам.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що емоційне вигорання є складною, комплексною категорією, яка еволюціонувала від опису стану виснаження, який був обмежений лише соціономічними професіями, до багатовимірного клінічного синдрому з характерними особливостями. До останніх, спираючись на наведені вище напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців слід віднести: поліаспектність, процесуальність, стадійність, структурованість, наявність змістовних психологічних характеристик, що мають негативну спрямованість, захисний функціонал, вплив на всі підструктури особистості людини; формування під впливом особистісних і ситуативних факторів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у більш ґрунтовному аналізі сутності, особливостей, компонентного складу емоційного вигорання; дослідженні динаміки синдрому серед викладачів закладів вищої освіти; виявленні специфічних факторів ризику та захисних механізмів; розробці рекомендацій для його профілактики та відповідних превентивних програм

Література:

1. Асонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2021. Вип. 15. С. 1–14.

2. Боднар А. Емоційне вигорання як внутрішньоособистісний конфлікт. *Конфліктологічна експертиза: теорія та методика:* матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2019. С. 8–12. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16025 (дата звернення: 09.01.2026).

3. Дроздова А. Р. Психологічні чинники прояву синдрому «емоційного вигорання» у представників різних типів професій і безробітних: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2013. 271 с.

4. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2021. Вип. 10. С. 105–112.

5. Шевчук В. В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання». *Габітус.* 2020. Вип. 17. С. 141–145.

References:

1. Asonov, D. (2021). Emotsiine vyhorannia medychnykh pratsivnykiv: modeli, faktory ryzyku ta protektyvni faktory [Emotional burnout of medical workers: models, risk factors and protective factors]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka – Psychosomatic medicine and general practice,* Issue 15, pp. 1–14 [in Ukrainian].

2. Bodnar, A. (2019). Emotsiine vyhorannia yak vnutrishn'oosobystisnyi konflikt [Emotional burnout as an intrapersonal conflict]. *Konfliktolohichna ekspertyza: teoriia ta metodyka:* materialy XVIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – *Conflict expertise: theory and methodology:* proceedings of the XVIII International scientific and practical conference (pp. 8–12). Kyiv. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16025 (accessed: January 09, 2026) [in Ukrainian].

3. Drozdova, A. R. (2013). Psykholohichni chynnyky proiavu syndromu «emotsiinoho vyhorannia» u predstavnykiv riznykh typiv profesii i bezrobitnykh [Psychological factors in the manifestation of the «emotional burnout» syndrome among representatives of different types of professions and the unemployed] [Candidate of Psychological Sciences dissertation]. Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina – V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv [in Ukrainian].

4. Lioshenko, O., & Kondratieva, V. (2021). Diahnostyka, profilaktyka, korektsiia syndromu «emotsiinoho vyhorannia» [Diagnosis, prevention, correction of the «emotional burnout» syndrome]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky – Bulletin of Lviv University. Series of Psychological Sciences,* Issue 10, pp. 105–112 [in Ukrainian].

5. Shevchuk, V. V. (2020). Suchasni pidkhody do vyznachennia katehorii «emotsiine vyhorannia» [Modern approaches to defining the category «emotional burnout»]. *Habit – Habitus,* Issue 17, pp. 141–145 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.12:005.336.2-051:355]:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2820-2830

Титаренко Валерій Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри захисту України та безпеки життєдіяльності Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, м.Полтава, https://orcid.org/0000-0003-2362-2876

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті обґрунтовано методичні засади розвитку професійної компетентності вчителя предмета «Захист України» в контексті стрімкої цифровізації та викликів повномасштабної збройної агресії проти України. Автор доводить, що сучасна трансформація змісту освіти вимагає докорінного перегляду підходів до підготовки педагогів, оскільки ця дисципліна стає стратегічним фундаментом формування оборонної свідомості та національної ідентичності молоді. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що професійна компетентність вчителя у цифрову епоху трансформується у складне багатовимірне утворення, яке синтезує ґрунтовні військові знання, психологічну стійкість та цифрову адаптивність. Педагог сьогодні має виступати не лише як інструктор, а й як фахівець із цифрової дидактики, здатний інтегрувати у навчання віртуальні тири, системи управління безпілотними літальними апаратами та онлайн-тренажери з тактичної медицини.

Особлива увага у роботі приділена методичним аспектам цифрової трансформації, де ключовим стає перехід від репродуктивного підходу до активного моделювання та занурення у середовище за допомогою технологій VR та AR. Цифровізація також передбачає впровадження моделі «перевернутого класу» через системи управління навчанням Moodle або Google Classroom, що стимулює самостійність учнів та дозволяє вчителю зосередитися на ролі ментора.

Важливою частиною дослідження є визначення організаційно-педагогічних умов, серед яких виділено розвиток лідерської компетентності та психологічної резильєнтності вчителя. Автор пропонує використання моделі 5R для проектування програм професійного розвитку, що допомагає педагогам ефективно реагувати на кризові ситуації та знаходити ресурси для відновлення. Наголошується, що цифрова компетентність вчителя є

складником загальнонаціональної стійкості, а створення єдиної екосистеми цифрового контенту та мережева взаємодія між фахівцями є необхідними умовами для підготовки молоді до реалій сучасної високотехнологічної війни.

Ключові слова: професійна компетентність, цифровізація освіти, предмет «Захист України», інформаційна безпека, медіаграмотність, онлайн-симулятори, інноваційні методи навчання, методичні засади, освітнє середовище, учитель «Захисту України».

Tytarenko Valerii Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defense of Ukraine and Life Safety of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava, https://orcid.org/0000-0003-2362-2876

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF " DEFENSE OF UKRAINE" IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article substantiates the methodological principles of developing the professional competence of a teacher of the subject "Defense of Ukraine" in the context of rapid digitalization and the challenges of full-scale armed aggression against Ukraine. The author proves that the modern transformation of the content of education requires a radical revision of approaches to teacher training, since this discipline becomes a strategic foundation for the formation of defense consciousness and national identity of youth. Theoretical analysis of the problem showed that the professional competence of a teacher in the digital era is transformed into a complex multidimensional formation that synthesizes thorough military knowledge, psychological resilience and digital adaptability.

Particular attention is paid to the methodological aspects of digital transformation, where the key is the transition from a reproductive approach to active modeling and immersion in the environment using VR and AR technologies. Digitalization also involves the implementation of the “flipped classroom” model through the Moodle or Google Classroom learning management systems, which stimulates student independence and allows the teacher to focus on the role of a mentor. An important part of the study is the definition of organizational and pedagogical conditions, among which the development of leadership competence and psychological resilience of the teacher is highlighted. The author suggests using the 5R model to design professional

development programs, which helps teachers effectively respond to crisis situations and find resources for recovery. It is emphasized that the digital competence of a teacher is a component of national resilience, and the creation of a single ecosystem of digital content and network interaction between specialists are necessary conditions for preparing young people for the realities of modern high-tech warfare.

Keywords: professional competence, digitalization of education, subject "Defense of Ukraine", information security, media literacy, online simulators, innovative teaching methods, methodological principles, educational environment, teacher of "Defense of Ukraine".

Постановка проблеми. Сучасна трансформація змісту загальної середньої освіти в Україні, що відбувається на тлі безпрецедентних безпекових викликів та повномасштабної збройної агресії, вимагає докорінного перегляду підходів до професійної підготовки педагогів, особливо тих, хто забезпечує викладання дисциплін безпекового циклу. Предмет «Захист України» сьогодні перестав бути просто однією з багатьох шкільних дисциплін; він виступає стратегічним фундаментом формування оборонної свідомості, національної ідентичності та готовності підростаючого покоління до захисту суверенітету держави.

Стрімка цифровізація всіх сфер суспільного буття визначає новий вектор розвитку професійної компетентності вчителя. В умовах воєнного стану цифровізація освітнього середовища стає не просто допоміжним інструментом, а життєво необхідною платформою, яка дозволяє перетворити освітній процес на динамічну, безпечну та високоефективну систему. Традиційні методи навчання, що базувалися на репродуктивному підході та обмеженій матеріальній базі, сьогодні виявляються недостатніми для підготовки молоді до реалій сучасної високотехнологічної війни.

Актуальність дослідження методичних засад розвитку компетентності вчителя у цифрову епоху зумовлена також необхідністю подолання розриву між темпами оновлення військових технологій та швидкістю адаптації освітніх програм. Сучасний педагог має виступати не лише як інструктор, а й як фахівець із цифрової дидактики, здатний інтегрувати у навчання віртуальні тири, системи управління безпілотними літальними апаратами та онлайн-тренажери з тактичної медицини.

Більше того, патріотичне виховання у цифрову добу, згідно з Наказом МОН України від 06.06.2022 № 527, набуває нових форм, де цифрова медіаграмотність стає інструментом захисту від ворожих інформаційно-психологічних операцій. Отже, розвиток професійної компетентності вчителя в умовах цифровізації є не лише питанням педагогічної

майстерності, а й складником загальнонаціональної стійкості (resilience), що забезпечує психологічну та практичну готовність громадян до викликів сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна компетентність вчителя предмета «Захист України» у цифрову епоху перестає бути лінійною чи суто функціональною характеристикою; вона трансформується у складне багатовимірне утворення, що потребує від педагога гнучкості та здатності до швидкої адаптації. Теоретичне підґрунтя цього процесу базується на розумінні того, що сучасний учитель має інтегрувати у собі ґрунтовні предметні знання військової справи, високу психологічну стійкість та цифрову адаптивність. Як зазначає В. Гладун, концептуальні зміни у викладанні даної дисципліни мають на меті не просто механічну передачу суми знань про озброєння чи тактику, а формування цілісної системи основ національної безпеки на рівні свідомості старшокласника, що вимагає від вчителя здатності оперувати категоріями стратегічного мислення та національних інтересів [2].

Цифровізація освітнього простору висуває нові вимоги до методологічного апарату педагога. Формування професійної компетентності фахівців безпекового сектору повинно базуватися на когнітивних закономірностях, де цифрові інструменти виступають не просто додатком, а ключовим засобом інтенсифікації навчання. Згідно з дослідженнями, перехід від традиційної технології навчання (від знань до вмінь) до інноваційної (на основі когнітивної діяльності) дозволяє учню стати активним суб'єктом, що критично засвоює досвід у безпечних, змодельованих цифровим шляхом умовах [3; 13]. Це цілком корелюється з позицією А. Моци, який акцентує увагу на тому, що в умовах воєнного стану саме новітні інтерактивні підходи дозволяють забезпечити безперервність та якість освітнього процесу, мінімізуючи фізичні ризики для учасників без втрати практичної складової підготовки [6].

Важливою теоретичною ланкою є розгляд компетентності вчителя через призму інформаційної безпеки. В умовах гібридної агресії, коли інформаційний простір стає полем бою, вчитель «Захисту України» де-факто стає провідником державної безпекової політики в учнівському середовищі. В. Люлька та В. Титаренко доводять, що медіаграмотність та інформаційна гігієна сьогодні є невід'ємними компонентами патріотичного виховання. Вони обґрунтовують необхідність розвитку здатності педагога навчати учнів ідентифікації фейків, протидії дезінформації та маніпуляціям [4]. Даний підхід отримує своє нормативне та наукове завершення у «Концепції цифрової медіаосвіти воєнного та повоєнного суспільства» під редакцією Л. Найдьонової, яка стверджує, що медіакомпетентність

визначається як стратегічний ресурс психологічного захисту нації та основа формування медіарезильєнтності суспільства [9]. Педагог має не просто володіти інструментами перевірки контенту, а й розуміти психологічні механізми впливу цифрових медіа на емоційний стан підлітків у часи війни.

Аналіз теоретичних засад також вказує на необхідність переосмислення ролі вчителя як лідера. Е. Бородай та Н. Кононець пропонують інноваційно-організаційний формат, де лідерська компетентність вчителя розглядається як здатність до створення мережевих взаємодій, використання мобільного навчання та ресурсних форм підготовки [10]. Це означає, що вчитель магістерського рівня підготовки повинен вміти самостійно конструювати цифровий контент, працювати з хмарними сервісами та координувати навчання учнів у розосереджених групах, що є критично важливим для умов воєнного часу. Таким чином, теоретична модель професійної компетентності сучасного вчителя «Захисту України» постає як динамічний синтез військової експертизи, цифрової грамотності та медіапсихологічної стійкості, що спирається на засади національно-патріотичного виховання, закріплені в державних концептуальних документах [10; 14].

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розробка методичних засад розвитку професійної компетентності вчителя предмета «Захист України» в умовах цифровізації освітнього середовища, що спрямовані на формування оборонної свідомості та практичної готовності молоді до захисту держави в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження

Методичні аспекти цифрової трансформації. Методична система викладання предмета «Захист України» в умовах цифрової трансформації зазнає докорінних змін, переходячи від пасивного спостереження до активного моделювання та занурення у середовище. Одним із найбільш перспективних напрямів розвитку професійної компетентності вчителя є опанування методикою використання VR (віртуальної) та AR (доповненої) реальності.

У контексті вивчення розділу «Домедична допомога» це дозволяє створювати високореалістичні сценарії критичних станів (масивні артеріальні кровотечі, пневмоторакс, контузії), де учень має діяти в умовах обмеженого часу та звукового тиску. Ю. Срібна та Л. Головач обґрунтовують, що сучасна освітня парадигма вимагає впровадження онлайн-симуляторів, таких як LifesaverSim, які дають змогу багаторазово відпрацьовувати алгоритм MARCH у віртуальному просторі, що значно підвищує ефективність подальших практичних тренувань із використанням реальних турнікетів та бандажів [8; 12].

Цифровізація також кардинально змінює методику вогневої та тактичної підготовки. Вчитель нового покоління має вміти інтегрувати у навчальний процес інтерактивні лазерні тири та мультимедійні тренажери, які дозволяють без витрат боєприпасів відпрацьовувати правильну стійку, прицілювання та заходи безпеки. А. Моца підкреслює, що використання таких новітніх методів у воєнний час є не лише питанням інновацій, а й безпеки, оскільки дозволяє проводити заняття в захищених приміщеннях (укриттях), зберігаючи при цьому високу інтенсивність навчання [6]. Більше того, методична майстерність педагога тепер включає і навчання основам управління БпЛА. Використання комп'ютерних симуляторів (Liftoff, VelociDrone) перед виходом на реальні полігони стає стандартом підготовки, що вимагає від вчителя знань у сфері налаштування цифрового обладнання та передачі сигналу [3].

Важливим аспектом методичної трансформації є перехід до реальної індивідуалізації навчання за допомогою систем управління навчанням (LMS), таких як Moodle, Google Classroom або Microsoft Teams. Це дозволяє вчителю впроваджувати модель «перевернутого класу», де теоретичний матеріал (статути, ТТХ зброї, основи топографії) учні опановують самостійно через інтерактивні лекції та відеоматеріали на онлайн-платформах (Prometheus, Зрозуміло!), а аудиторний час повністю присвячується практичному відпрацюванню нормативів та командній взаємодії [4; 7].

Такий підхід стимулює самостійність учнів та дозволяє вчителю зосередитися на ролі ментора та інструктора.

Крім того, методичні засади включають використання цифрових картографічних сервісів та геоінформаційних систем (GIS) для вивчення топографії. Замість класичних паперових карт учитель навчає учнів працювати з Google Earth Pro та спеціалізованим ПЗ для орієнтування, що безпосередньо корелює з вимогами сучасного поля бою. О. Смолінська та О. Камрацька зазначають, що поєднання традиційних методів із новітніми цифровими інструментами (наприклад, мобільними додатками для визначення азимута чи вивчення тактичної медицини) створює нову якість викладання дисциплін безпекового циклу, максимально наближаючи їх до практичних потреб сьогодення [11]. Таким чином, методична компетентність вчителя сьогодні визначається його здатністю створювати інтерактивне освітнє середовище, де цифрові технології працюють на формування реальних життєзберігаючих навичок.

Організаційно-педагогічні умови. Ефективність розвитку професійної компетентності вчителя «Захисту України» в умовах цифровізації безпосередньо залежить від створення специфічних організаційно-педагогічних умов, які б враховували виклики воєнного стану та потреби

сучасного вчителя-лідера. Е. Бородай та Н. Кононець обґрунтовують доцільність впровадження інноваційно-організаційного формату, що розглядається як цілеспрямована колективна діяльність, спрямована на підвищення науково-теоретичного та психолого-педагогічного рівня вчителя. Ключовою умовою тут виступає розвиток лідерської компетентності, яка в умовах війни трансформується у здатність педагога брати на себе відповідальність за безпеку та морально-психологічний стан учнів, використовуючи при цьому мобільне навчання та ресурсно-орієнтовані форми підготовки [1; 10].

Однією з фундаментальних умов є забезпечення психологічної підтримки та професійної резильєнтності вчителя. М. Кириченко та О. Просіна вказують на те, що традиційні форми підвищення кваліфікації сьогодні є недостатніми, оскільки вони не враховують високий рівень емоційного виснаження освітян.

Автори пропонують впровадження моделі 5R (Реальність, Роль, Ресурс, Реакція, Відновлення) як концептуального інструменту проектування програм професійного розвитку. Ця модель дозволяє вчителю «Захисту України» не лише опановувати нові цифрові інструменти, а й проводити рефлексію власної ролі в умовах війни, знаходити внутрішні та зовнішні ресурси для відновлення та ефективно реагувати на кризові ситуації в освітньому середовищі [5; 9].

Важливою організаційною умовою є створення єдиного цифрового науково-методичного простору, який би забезпечував вчителю доступ до верифікованого контенту та спеціалізованих навчальних платформ. О. Смолінська та О. Камрацька наголошують на необхідності поєднання нового (цифрового) та традиційного (практичного) у викладанні дисциплін безпекового циклу. Це передбачає активне використання ресурсів «Prometheus», «Зрозуміло!» та «Всеосвіта» для проходження спеціалізованих курсів з мінної безпеки, кібергігієни та психологічної допомоги [11]. Організація такого навчання має бути гнучкою, що реалізується через мікронавчання (microlearning), коли педагог може засвоювати складні теми невеликими модулями у зручний час.

Крім того, розвиток компетентності вчителя вимагає відповідності оновленому професійному стандарту, який акцентує увагу на здатності педагога проектувати безпечне та інклюзивне освітнє середовище. Організація навчання за медичною складовою предмета має базуватися на принципах доказовості та актуальності, що вимагає від вчителя постійного моніторингу оновлень протоколів тактичної медицини TCCC/TECC (Tactical Combat Casualty Care / Tactical Emergency Casualty Care) через цифрові ресурси [12].

Зрештою, успішність цифровізації предмета «Захист України» залежить від переходу до мережевої взаємодії між вчителями, військовими експертами та територіальними громадами. Створення «віртуальних методичних кабінетів» та професійних спільнот у соціальних мережах і месенджерах дозволяє здійснювати швидкий обмін досвідом, розробками інтерактивних уроків та кейсами використання цифрових тренажерів. Така горизонтальна взаємодія створює середовище колективного навчання, де розвиток компетентності кожного вчителя стає внеском у загальну систему національної стійкості та оборони держави.

Висновки. Проведене дослідження методичних засад розвитку професійної компетентності вчителя предмета «Захист України» в умовах цифровізації освітнього середовища дозволяє констатувати, що цей процес є складним та багатоаспектним явищем, яке виходить далеко за межі звичайного опанування комп'ютерною технікою. В умовах воєнного стану цифрова компетентність педагога стає стратегічним складником національної безпеки, оскільки саме через інноваційні методи навчання формується оборонна свідомість та практична готовність молоді до захисту держави. Теоретичний аналіз показав, що сучасна професійна компетентність вчителя має базуватися на синергії військово-спеціальних знань, цифрової грамотності та медіапсихологічної стійкості, що відповідає положенням Доктрини інформаційної безпеки України та Концепції національно-патріотичного виховання [10; 14].

Методична трансформація предмета полягає у переході від репродуктивних моделей навчання до інтенсивного використання симуляційних технологій. Застосування VR-тренажерів, мультимедійних тирів та онлайн-платформ для відпрацювання алгоритмів тактичної медицини (протокол MARCH) дозволяє значно підвищити якість підготовки старшокласників, роблячи процес навчання безпечним, наочним та максимально наближеним до реальних умов [8; 12]. Цифровізація також відкриває широкі можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій через використання систем дистанційного навчання та мобільних ресурсів, що забезпечує безперервність освіти навіть у складних безпекових умовах.

Важливою організаційно-педагогічною умовою розвитку компетентності педагога є впровадження інноваційно-організаційних форматів, що сприяють розвитку лідерського потенціалу та психологічної резильєнтності. Розвиток лідерських якостей через цифрову взаємодію та мережеві спільноти стає запорукою створення гнучкого та адаптивного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаються у розробці стандартизованого діагностичного інструментарію для оцінюва-

ння рівня цифрової компетентності вчителів «Захисту України», а також у створенні єдиної загальнодержавної екосистеми цифрового контенту, яка б об'єднувала навчальні симулятори, методичні кейси та платформи для обміну досвідом. Лише системний підхід, що поєднує технологічне оснащення, оновлену методичну підготовку магістрів та психологічну підтримку педагогів, дозволить вивести викладання предмета на рівень, що відповідає сучасним вимогам Збройних Сил України та потребам демократичного суспільства у воєнний та повоєнний періоди.

Література:

1. Бородай Е., Кононець Н., Гуз К. Інноваційно-організаційний формат розвитку лідерської компетентності вчителів предмета «Захист України» у воєнний час. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 2(203). С. 5-11.

2. Гладун В. Формування основ національної безпеки старшокласників під час вивчення предмета «Захист України». *Вересень*. 2025. № 2. С.11-22.

3. Діденко О. Г. Реалізація навчальної програми «Захист України» як завдання територіальних громад та регіональних і центральних органів влади. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 2024. № 14. URL: https://isp.pano.pl.ua/issue/view/15368/8485.

4. Дистанційні курси для вчителів «Захисту України». *Prometheus*. URL: https://prometheus.org.ua/.

5. Кириченко М. О., Просіна О. В. Професійний розвиток вчителів як чинник зміцнення громадянської стійкості: виклики та перспективи викладання курсу «Захист України. Інтегрований курс». *Вісник НАПН України*. 2025. 7(1). С.1-7.

6. Курси для цивільних та освітян. *Зрозуміло!*. URL: https://courses.zrozumilo.in.ua/

7. Люлька В., Титаренко В. Формування медіаграмотності та інформаційної гігієни як складова патріотичного виховання в умовах гібридної війни. *Українська професійна освіта*. 2025. № 18. С.200-207.

8. Моца А. А. Новітні методи викладання предмета «Захист України» в умовах воєнного стану. *Вісник освіти*. 2024. № 6(24). С.885-899.

9. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / за наук. ред. Л. Найдьонової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. – 24 с.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України» від 06.06.2022 № 527.

11. Смолінська О. Є., Камрацька О. І. Викладання дисциплін безпекового циклу в закладі вищої освіти: нове й традиційне. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). С. 951-964.

12. Срібна, Ю., Головач, Л., Петрушов, А., & Чуприна, С. (2025). Сучасна освітня парадигма викладання медичної складової предмету «Захист України». Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 1(24), 2025. С. 147–158.

13. Титаренко В. Загальна характеристика застосування інноваційних технологій навчання при формуванні професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України. *Педагогічні науки*. 2023. № 82. С. 92-97.

14. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України»» від 25.02.2017 № 47/2017.

15. Шаравара Т. О. Особливості патріотичного і громадянського виховання молоді, початкової і базової військової підготовки у Великій Британії та Україні: порівняльний аспект. Axis Europae. 2025. №7. С. 244–256.

References:

1. Borodai E., Kononets N., Huz K. Innovatsiino-orhanizatsiinyi format rozvytku liderskoi kompetentnosti vchyteliv predmeta «Zakhyst Ukrainy» u voiennyi chas. Imidzh suchasnoho pedahoha. 2022. № 2(203). S. 5-11.

2. Hladun V. Formuvannia osnov natsionalnoi bezpeky starshoklasnykiv pid chas vyvchennia predmeta «Zakhyst Ukrainy». Veresen. 2025. № 2. S.11-22.

3. Didenko O. H. Realizatsiia navchalnoi prohramy «Zakhyst Ukrainy» yak zavdannia terytorialnykh hromad ta rehionalnykh i tsentralnykh orhaniv vlady. Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: pravo, publichne upravlinnia ta administruvannia. 2024. № 14. URL: https://isp.pano.pl.ua/issue/view/15368/8485.

4. Dystantsiini kursy dlia vchyteliv «Zakhystu Ukrainy». Prometheus. URL: https://prometheus.org.ua/.

5. Kyrychenko M. O., Prosina O. V. Profesiinyi rozvytok vchyteliv yak chynnyk zmitsnennia hromadianskoi stiikosti: vyklyky ta perspektyvy vykladannia kursu «Zakhyst Ukrainy. Intehrovanyi kurs». Visnyk NAPN Ukrainy. 2025. 7(1). S.1-7.

6. Kursy dlia tsyvilnykh ta osvitian. Zrozumilo!. URL: https://courses.zrozumilo.in.ua/

7. Liulka V., Tytarenko V. Formuvannia mediahramotnosti ta informatsiinoi hihiieny yak skladova patriotychnoho vykhovannia v umovakh hibrydnoi viiny. Ukrainska profesiina osvita. 2025. № 18. S.200-207.

8. Motsa A. A. Novitni metody vykladannia predmeta «Zakhyst Ukrainy» v umovakh voiennoho stanu. Visnyk osvity. 2024. № 6(24). S.885-899.

9. Kontseptsiia tsyfrovoi mediaosvity voiennoho i postvoiennoho suspilstva / za nauk. red. L. Naidonovoi ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. – Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 2024. – 24 s.

10. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy» vid 06.06.2022 № 527.

11. Smolinska O. Ye., Kamratska O. I. Vykladannia dystsyplin bezpekovoho tsyklu v zakladi vyshchoi osvity: nove y tradytsiine. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 2025. № 2(48). S. 951-964.

12. Sribna, Yu., Holovach, L., Petrushov, A., & Chupryna, S. (2025). Suchasna osvitnia paradyhma vykladannia medychnoi skladovoi predmetu «Zakhyst Ukrainy». Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 1(24), 2025. S. 147–158.

13. Tytarenko V. Zahalna kharakterystyka zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia pry formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv operatyvno-riatuvalnoi sluzhby tsyvilnoho zakhystu Ukrainy. Pedahohichni nauky. 2023. № 82. S. 92-97.

14. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy vid 29 hrudnia 2016 roku «Pro Doktrynu informatsiinoi bezpeky Ukrainy»» vid 25.02.2017 № 47/2017.

15. Sharavara T. O. Osoblyvosti patriotychnoho i hromadianskoho vykhovannia molodi, pochatkovoi i bazovoi viiskovoi pidhotovky u Velykii Brytanii ta Ukraini: porivnialnyi aspekt. Axis Europae. 2025. №7. S. 244–256.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.015.3:159.928.23](4)(091):[303.446.4+303.72-042.2](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2831-2844

Ткачук Мирослава Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https://orcid.org/0000-0001-6456-6730

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті представлено комплексний теоретико-педагогічний аналіз генезису та сучасної трансформації систем підтримки обдарованості в країнах Європейського освітнього простору. Здійснено історичну ретроспективу еволюції поглядів на природу обдарованості в Європі: від середньовічних схоластичних моделей інтелектуальної селекції до гуманістичних ідеалів Відродження та Просвітництва, що заклали фундамент сучасних стратегій педагогічного супроводу. Виявлено, що європейська традиція пройшла шлях від жорсткої станової детермінації здібностей до визнання суб'єктності обдарованої дитини та її права на індивідуальну освітню траєкторію.

На основі компаративного підходу проведено порівняльний аналіз домінуючих національних стратегій супроводу обдарованості. Розкрито сутність «структурно-диференційної» моделі Німеччини, що базується на ранній ідентифікації та системі спеціалізованих інституцій; «збагачувально-інклюзивної» моделі Великої Британії, орієнтованої на соціально-емоційне благополуччя та запобігання академічній неуспішності талановитих дітей; та «радикально-інклюзивної» скандинавської моделі, де акцент зміщено з елітарного відбору на створення максимально сприятливого розвивального середовища для кожного учня.

Особливу увагу приділено діяльності загальноєвропейських інституцій, зокрема Європейської ради з високих здібностей (ECHA), та ролі Європейських центрів підтримки таланту (ETSN) у формуванні єдиної мережевої екосистеми. Визначено вплив цифровізації на трансформацію методів роботи з обдарованими дітьми, що виявляється у переході від директивного навчання до модерації та менторства в цифровому просторі.

Зроблено висновок, що європейський досвід демонструє тенденцію до децентралізації управління талантами та посилення ролі сім'ї як стратегічного партнера освітнього процесу. Обґрунтовано перспективність

впровадження методів педагогічного стимулювання та систем прогностичного моделювання життєвого шляху обдарованої особистості у вітчизняну педагогічну практику.

Ключові слова: обдарованість, європейський досвід, історико-педагогічний дискурс, компаративний аналіз, освітня парадигма, інклюзія, стратегії підтримки, інтелектуальний капітал, індивідуальна освітня траєкторія, цифрова трансформація освіти.

Tkachuk Myroslava Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Educational Management Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org /0000–0001–6456–6730

EUROPEAN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS: HISTORICAL-PEDAGOGICAL AND COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and pedagogical analysis of the genesis and modern transformation of giftedness support systems within the European educational space. The relevance of the study is driven by the necessity to modernize the national strategy for working with talented youth in the context of European integration processes and the transition to a person-centered educational paradigm.

The author conducts a historical excursion into the evolution of views on the nature of talent in Europe: from medieval scholastic models of intellectual selection to the humanistic ideals of the Renaissance and the Enlightenment, which laid the foundation for modern facilitation. It is revealed that the European tradition has evolved from rigid class-based determination of abilities to the recognition of the gifted child's agency and their right to an individual educational trajectory.

Based on a comparative approach, a comparative analysis of dominant national strategies for supporting giftedness is performed. The paper elucidates the essence of Germany's «structural-differential» model, based on early identification and a system of specialized institutions; the «enrichment-inclusive» model of Great Britain, focused on socio-emotional well-being and the prevention of underachievement among talented children; and the «radically inclusive» Scandinavian model, where the emphasis has shifted from elite selection to creating the most favorable developmental environment for every student.

Special attention is paid to the activities of pan-European institutions, particularly the European Council for High Ability (ECHA), and the role of

European Talent Support Centers (ETSN) in forming a unified network ecosystem. The influence of digitalization on the transformation of methods for working with gifted children is determined, manifesting in the transition from directive teaching to moderation and mentorship in the digital space.

The conclusion is drawn that the European experience demonstrates a trend toward the decentralization of talent management and the strengthening of the family's role as a strategic partner in the educational process. The prospects for implementing pedagogical stimulation methods and systems of predictive modeling for the life path of a gifted individual into domestic pedagogical practice are substantiated.

Keywords: giftedness, European experience, historical-pedagogical discourse, comparative analysis, educational paradigm, inclusion, support strategies, intellectual capital, individual educational trajectory, digital transformation of education.

Постановка проблеми. Сучасний вектор глобалізаційних змін та перехід до економіки знань висуває феномен обдарованості у центр стратегічних пріоритетів розвитку провідних країн світу. В умовах стрімкої технологізації та інтелектуалізації праці обдарованість перестає розглядатися як вузькопсихологічний конструкт, набуваючи статусу фундаментального соціопедагогічного ресурсу, що визначає конкурентоспроможність національних освітніх систем. Європейський освітній простір, який історично є колискою гуманістичних виховних парадигм, демонструє сьогодні складну динаміку трансформації підходів до підтримки таланту – від закритих систем інтелектуального відсіювання до багаторівневих моделей підтримки саморозвитку [1].

Актуальність вивчення європейського досвіду зумовлена глибоким протиріччям між задекларованими принципами інклюзивності та об’єктивною потребою у створенні специфічних умов для розвитку високообдарованих особистостей. У європейській науковій думці спостерігається тенденція до деконструкції традиційного розуміння обдарованості як статичної риси. Натомість домінує динамічна концепція, де обдарованість виступає результатом постійної взаємодії індивідуальних задатків із якісним соціокультурним середовищем. Проблема полягає у визначенні тих механізмів, які дозволяють гармонізувати соціальну рівність із правом обдарованої дитини на випереджальний інтелектуальний розвиток.

Особливого значення набуває подолання асинхронії розвитку та запобігання соціальній ізоляції талановитої молоді в умовах цифрової трансформації. Європейські країни стикаються з викликом «прихованої обдарованості», коли стандартні методи діагностики не дозволяють

ідентифікувати потенціал дітей із міграційним фоном або специфічними освітніми потребами (феномен «подвійної винятковості»). Це актуалізує потребу у переході від одноразових актів тестування до пролонгованого педагогічного супроводу, де головним інструментом стає не відбір, а проєктування індивідуальних траєкторій зростання.

Для України, яка перебуває у стані активного реформування системи освіти та інтеграції в європейське наукове співтовариство, ретроспективний та компаративний аналіз європейських стратегій є необхідним. Проблема імплементації зарубіжних моделей у вітчизняну практику вимагає врахування соціокультурних особливостей та уникнення механічного копіювання методів.

Виникає гостра потреба у визначенні оптимального балансу між державним регулюванням підтримки таланту (як у Німеччині) та автономією освітніх систем (як у Скандинавії), що забезпечить не лише високі досягнення, а й психологічне благополуччя обдарованої особистості. Таким чином, наукове осмислення європейського досвіду крізь призму історичної ретроспективи та порівняльної педагогіки дозволить виокремити стійкі інваріанти ефективного супроводу розвитку обдарованості. Це створить теоретичне підґрунтя для розробки прикладних моделей підтримки обдарованості, що відповідатимуть запитам постіндустріального суспільства та сприятимуть збереженню інтелектуального капіталу в умовах сучасної невизначеності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний фундамент вивчення європейського досвіду підтримки обдарованості базується на міждисциплінарному підході, що поєднує здобутки порівняльної педагогіки, когнітивної психології та соціології освіти. Питання генезису ідей таланту та історичної трансформації ставлення до інтелектуальної еліти в європейській культурі ґрунтовно розкрито у класичних працях Ф. Аріеса (F. Aires) [2] та Л. Демоза (L. DeMause) [3], які заклали основи розуміння еволюції дитинства як соціопедагогічного конструкту. Особливе значення для нашого аналізу мають концептуальні моделі обдарованості, розроблені провідними європейськими вченими наприкінці XX – на початку XXI століття. Так, нідерландський вчений Ф. Монкс (F. Mönks) [4] запропонував багатофакторну модель обдарованості, яка розширює тріаду Д. Рензуллі (J. Renzulli) [5] (**інтелектуальні здібності** (вищий за середній рівень); **креативність** (оригінальність мислення) та **діяльнісна мотивація/наполегливість** (зосередженість на завданні)), що в сукупності призводить до реалізації високого потенціалу шляхом додавання соціальних контекстів: сім'ї, школи та однолітків. Цей підхід став основою для сучасної європейської стратегії психолого-

педагогічного супроводу, де розвиток здібностей розглядається не ізольовано, а в системі мікросоціальних зв'язків.

Німецька наукова школа представлена фундаментальними розвідками К. Хеллера (K. Heller) [6] та А. Зіглера (A. Ziegler) [7]. Розроблена ними «Мюнхенська модель обдарованості» є однією з найбільш валідних у європейському просторі, оскільки вона диференціює предиктори таланту (інтелектуальні, творчі, соціальні здібності) та модератори середовища (сімейний клімат, якість навчання), що дозволяє прогнозувати успішність самореалізації особистості. Крім того, А. Зіглер у межах «актійтопної моделі» обґрунтовує важливість суб'єктності обдарованої дитини, що корелює з сучасними принципами партнерської взаємодії.

Британський сегмент досліджень репрезентований працями Дж. Фрімен (J. Freeman) [8], чиї лонгітюдні спостереження за життям обдарованих дітей дозволили виокремити критичні чинники психологічного благополуччя та ризики «втраченого таланту» через невідповідність педагогічних методів внутрішнім запитам дитини. Питання інклюзії та диференціації в межах загальноосвітнього класу детально вивчалися К. Ейр (D. Eyre) [9] та Ж.-М. Гуйо **(J.-M. Guyau)** [10], які акцентують увагу на створенні «середовища виклику».

У вітчизняному науковому дискурсі проблема європейського досвіду аналізується крізь призму адаптації зарубіжних моделей до українських реалій. Фундаментальні праці О. Антонової [1] та О. Сухомлинської [11] присвячені дослідженню історичних аспектів обдарованості та порівнянню виховних систем. Психологічні детермінанти становлення обдарованої особистості в умовах соціокультурних змін висвітлені у роботах С. Максименка [12], В. Моляка [13], О. Музики [14] та ін. Питання соціально-педагогічного супроводу та формування сприятливого середовища для самоактуалізації талановитої молоді розкрито у дослідженнях Н. Білої [15], О. Кульчицької [16], В. Панка [17], Т. Усатенко [18] та ін.

Проте, попри значний масив напрацювань, недостатньо вивченим залишається аспект системної взаємодії європейських інституцій (ECHA, ETSN) у створенні транскордонних мереж підтримки таланту після 2020 року. Потребує глибшого аналізу досвід цифровізації супроводу обдарованості та механізми подолання «асинхронії розвитку» в межах різних європейських моделей.

Мета статті полягає у здійсненні системного історико-педагогічного аналізу становлення європейських концепцій обдарованості та проведенні компаративного дослідження сучасних національних моделей підтримки таланту (на прикладі Німеччини, Великої Британії та країн Скандинавії) для виявлення інваріантних механізмів актуалізації і супроводу інтелектуаль-

ного потенціалу особистості та визначення перспективних напрямів імплементації європейського досвіду в освітній простір України.

Виклад основного матеріалу. Генезис європейських систем розвитку обдарованості нерозривно пов'язаний із соціокультурною еволюцією ставлення до людського капіталу. В античну епоху було закладено перші підвалини селективного підходу. Платон у трактаті «Держава» обґрунтував необхідність раннього виявлення інтелектуальної еліти («золотих душ») через систему державних іспитів, що стало прообразом сучасних тестів здібностей. Він стверджував, що обдарованість є Божим даром, але без належного виховання вона може стати руйнівною силою [1, с.125].

Аристотель, натомість, акцентував увагу на ролі виховання та звички, вважаючи, що обдарованість є лише потенцією, яка без належної педагогічної огранки залишається нереалізованою. У своїй «Нікомаховій етиці» він заклав основи розуміння практичного інтелекту, що сьогодні корелює з поняттям соціальної обдарованості [1, с.127].

Проте справжня інституціалізація підтримки таланту розпочалася у Середньовічній Європі. Виникнення університетів у Болоньї, Парижі та Оксфорді створило простір для інтелектуальних дискусій, де критерієм обдарованості була здатність до логічного аналізу та інтерпретації. Як зазначають у своїх розвідках Ф. Арієс [1] та Л. Демоз [2], у цей період дитина ще не сприймалася як автономний суб'єкт із власними потребами, а обдарованість розглядалася крізь призму релігійного служіння. Школи при монастирях та пізніше світські заклади орієнтувалися на репродукцію знань, де обдарованість проявлялась у феноменальній пам'яті та володінні латиною. Лише з початком Реформації та поширенням ідей гуманізму фокус зміщується на особистість.

Епоха Відродження та Просвітництва змістила акценти на антропоцентризм та універсальність знань. Ідеї Я. А. Коменського щодо «пансофії» (вчити всіх усьому) заклали фундамент для демократизації освіти, водночас визнаючи індивідуальні темпи засвоєння матеріалу. Дж. Локк та Ж . - Ж. Руссо запропонували концепції «чистої дошки» та «природного виховання», що змусило педагогів шукати внутрішні задатки дитини. Проте, як підкреслює академік О. Сухомлинська, наукове усвідомлення специфіки обдарованості як окремого психопедагогічного об'єкта відбулося лише на межі XIX–XX століть [11]. Праці Ф. Гальтона (**F. Galton)** [19] ініціювали дискусію про роль спадковості, що стимулювало створення перших європейських лабораторій експериментальної педагогіки. В цей час європейська школа починає відходити від репродуктивних методів навчання, шукаючи шляхи стимуляції дивергентного мислення, що заклало основу для сучасних систем ідентифікації та супроводу.

Сучасна система підтримки обдарованості в Європі представлена трьома основними векторами: структурно-диференційованим, інклюзивно-збагачувальним та радикально-інклюзивним. Кожен із цих напрямів має власну методологічну базу та інструментарій, що відображає національні пріоритети освітньої політики.

У Німеччині підтримка обдарованості ґрунтується на фундаментальних працях К. Хеллера (K. Heller) [5] та А. Зіглера (A. Ziegler) [6]. Мюнхенська модель обдарованості розглядає обдарованість як динамічний процес, де задатки трансформуються у видатні досягнення лише за умови сприятливого середовища. Хеллер виокремлює сім факторів обдарованості (інтелектуальні, творчі, соціальні, практичні здібності, художній талант, психомоторика та музикальність) та низку модераторів середовища (сімейний клімат, якість навчання, критичні життєві події). Німецький підхід характеризується високим ступенем спеціалізації та ранньою диференціацією. Створення мережі елітних гімназій та шкіл-інтернатів (Landesschule Pforta або Sankt Afra) дозволяє обдарованим дітям працювати у гомогенних групах. Вчений Г. Штегер (G. Stoeger) [20] акцентує увагу на важливості «актійтопної моделі», де обдарованість – це не статична характеристика, а здатність системи «особистість-середовище» до постійного ускладнення дій. Це забезпечує сталий розвиток професійної ідентичності вже у підлітковому віці через систему менторства з боку професорів університетів та представників бізнесу.

Австрія демонструє унікальний для Європи приклад поєднання німецької ґрунтовності з високим рівнем державного управління. На відміну від федеративного устрою Німеччини, де кожна земля має свою освітню політику, австрійська система є централізованою. Освітнє законодавство Австрії визначає підтримку обдарованих дітей як питання загальнодержавної значущості, закріплене на рівні федеральних законів. Фундаментом австрійської моделі є діяльність Австрійського центру досліджень та підтримки обдарованості й таланту (ÖZBF). Як зазначають українські вчені В. Ємець та В. Чорний [21], саме в Австрії було вперше на рівні державної стратегії («Біла книга з підтримки талантів та досконалості», 2011) задекларовано перехід від підтримки окремих «еліт» до розвитку талантів у кожній дитині. Австрійський підхід базується на ідеї, що обдарованість – це не статична якість, а ітеративний процес взаємодії індивідуальних задатків та соціально-когнітивного середовища. Особливістю Австрії є тісна інтеграція з міжнародними мережами. Відень та Зальцбург виступають ключовими вузлами ETSN (Європейської мережі підтримки талантів). Австрійська модель пропонує систему «Кіл підтримки», де дитина може отримувати як прискорене навчання, так і поглиблене збагачення у

спеціалізованих ліцеях (наприклад, із нахилом до іноземних мов чи природничих наук). Важливим є досвід австрійського «Матурантського супроводу» – наставництва для старшокласників, що готуються до вступу у провідні європейські університети. Для України австрійський досвід є цінним як взірець створення єдиного державного координаційного центру, що забезпечує науковий та методичний супровід обдарованості на всіх рівнях.

Досвід Франції посідає особливе місце в європейському компаративному дискурсі. Історично французька система освіти будувалася на принципах меритократії – влади здібних. Це знайшло відображення у функціонуванні системи «Великих шкіл», що є вершиною академічної піраміди. Проте на рівні середньої освіти Франція довгий час дотримувалася політики «єдиного колежу», що створювало певні труднощі для розвитку високообдарованих учнів. Сучасна трансформація підходів у Франції пов'язана з діяльністю Національної асоціації обдарованих дітей (ANPEIP) та реформами Міністерства освіти, спрямованими на визнання терміну «EIP» (Enfant Intellectuellement Précoce – інтелектуально рання дитина). Французький підхід акцентує увагу на специфіці когнітивного профілю таких дітей, зокрема на «дивергентності» їхнього мислення. Як зазначає французька дослідниця Ж. Сіо-Фашен (J. Siaud-Facchin) [22], чия праця «Дитина-зебра» стала культовою в країні, обдаровані діти сприймають світ не лише швидше, а й якісно інакше – через гіперсензитивність та емоційну вразливість. Відмінною рисою французької моделі є розгалужена мережа приватних та напівдержавних центрів, які спеціалізуються на дітях, що мають проблеми з адаптацією у звичайних школах (так званий «парадокс обдарованості»). У Франції офіційно дозволено «стрибки через класи», але основний акцент робиться на створенні гнучких модульних програм. Цей досвід є надзвичайно цінним для України в контексті розробки психологічного супроводу обдарованих дітей, адже він доводить: високий інтелект без належної емоційної підтримки може стати фактором ризику, а не лише ресурсом. Компаративний погляд на французьку систему дозволяє побачити ефективне використання «тьюторіалів» – індивідуальних занять, де акцент зміщується з академічного результату на розвиток метакогнітивних навичок (уміння вчитися, аналізувати власні мисленнєві процеси). Це корелює з теоретичними положеннями Т. Усатенко щодо необхідності формування цілісного світогляду обдарованої особистості, а не лише її вузькопрофесійних здібностей [18].

У британській моделі фокус спрямовано на психологічне благополуччя та «збагачення». Велика Британія демонструє шлях, що базується на напрацюваннях К. Ейр [9] та Дж. Фрімен [8]. Тут домінує ідея інклюзивної

диференціації. Ключовою є концепція «збагачення», яка передбачає розширення навчальної програми за рахунок міждисциплінарних проєктів без вилучення дитини зі звичайного класу. Програма National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY), хоча і трансформувалася, заклала принципи «високих очікувань» для всіх учнів. Дослідження Дж. Фрімен підтвердили, що надмірна ізоляція обдарованості може призводити до соціальної дезадаптації та формування «синдрому самозванця» [8]. Британська система фокусується на «емоційній резильєнтності» та запобіганні «андер-ачівменту» – ситуації, коли потенціал дитини значно перевищує її реальні шкільні успіхи. Це корелює з ідеями української вченої О. Кульчицької щодо створення «мотиваційного поля» у сім'ї та школі, де успіх спортсмену чи інтелектуалу гарантується не тиском, а підтримкою автономії. Важливим елементом є робота з «подвійною винятковістю» – дітьми, які мають високий інтелект одночасно з дислексією чи синдромом дефіциту уваги [16].

Скандинавський досвід розглядає рівність як фундамент таланту. Досвід Фінляндії та Швеції кидає виклик традиційним уявленням про елітну освіту. Скандинавська педагогіка уникає раннього тестування на IQ, вважаючи його дискримінаційним та таким, що обмежує розвиток. Як зазначає К. Хеллер у своїх компаративних оглядах, у цих країнах створено «середовище високих можливостей» для кожного учня. Основний принцип: «від кожного за здібностями, кожному – умови для зростання» [5]. Ефективність такої моделі забезпечується гнучким менторством та високою довірою до вчителя.

У Фінляндії кожен вчитель має кваліфікацію магістра та здатен розробляти індивідуальні навчальні плани. Обдаровані учні можуть вивчати предмети за індивідуальним графіком, залишаючись соціалізованими у своєму віковому середовищі. Це співзвучно з думками С. Максименка про генетико-моделюючий метод: розвиток здібностей відбувається не через засвоєння готових знань, а через самостійне моделювання об'єктів реальності в зоні найближчого розвитку [12].

Важливим етапом інтеграції став розвиток Європейської ради з високих здібностей (ECHA) та Європейської мережі підтримки талантів (ETSN). Як стверджує Ф. Монкс [23], колишній президент ECHA, сучасна Європа перейшла до створення «Талант-центрів», які функціонують як хаби. Ці центри ініціюють програми «подвійної кар'єри», дозволяючи обдарованим дітям поєднувати високі досягнення в науці чи мистецтві з повноцінною соціалізацією. Робота цих інституцій спрямована на подолання «асинхронії розвитку» – ситуації, коли інтелект дитини випереджає її емоційну зрілість. ECHA розробила стандарти для

кваліфікації «Вчитель для обдарованих», що забезпечує єдність педагогічних підходів на континенті. Нині європейські стратегії змістилися у площину цифрового мен-торства. Дослідження М. Неігарт (M. Neihart) [23] та Р. Суботнік (R. Subotnik) [24] вказують на те, що цифрові платформи дозволяють обдарованим дітям долати географічну ізоляцію. Використання штучного інтелекту для адаптивного навчання дозволяє створювати контент, що миттєво підлаштовується під темп засвоєння матеріалу обдарованою дитиною. Це особливо актуально для української молоді, яка внаслідок воєнних дій перебуває у стані вимушеної міграції та потребує стабільного освітнього зв'язку з батьківщиною. Сім'я тут трансформується у стратегічного партнера та координатора індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Як зазначається у Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі [25], батьки мають стати суб'єктами підтримки цифрового саморозвитку, допомагаючи дитині фільтрувати інформаційні потоки та знаходити якісні наукові спільноти. Отже, виникає потреба у новій моделі взаємодії «школа–батьки–онлайн-середовище», де кожен учасник є суб'єктом освітнього процесу. Проблема цифрового вигорання обдарованих дітей стає новим полем для європейських педагогічних досліджень.

Завершальним етапом аналізу є перехід до концепції стимулюючого середовища – створення умов для «природного розгортання» обдарованості. Європейська школа педагогіки відмовляється від директивних методів на користь тьюторства. Українські вчені Н. Біла [15] та Т. Усатенко [18] підкреслюють: майбутнє підтримки обдарованості – у площині гуманізації та етизації освіти. Педагогічний супровід передбачає, що вчитель не лише передає знання, а й допомагає дитині усвідомити власну місію, розвинути критичне мислення та сформувати ціннісні орієнтації, що виходять за межі академічних балів. Важливою є підготовка дитини до життя в умовах невизначеності, де здатність до перенавчання стає вищою цінністю за конкретний обсяг знань. У таблиці 1 подаємо порівняльний аналіз моделей роботи з обдарованістю в ЄС.

Таблиця 1

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ РОБОТИ З ОБДАРОВАНІСТЮ В ЄС

Країна / Модель	Провідний принцип	Механізм реалізації	Роль вчителя
Німеччина (Диференційована)	Спеціалізація	Елітні гімназії, інтернати	Експерт-наставник
Велика Британія (Збагачувальна)	Благополуччя	Enrichment, індивідуальні проекти	Тьютор, психолог
Скандинавія (Інклюзивна)	Рівність	Індивідуальні траєкторії в класі	Фасилітатор

Країна / Модель	Провідний принцип	Механізм реалізації	Роль вчителя
Франція (Меритократична)	Інтелектуальний елітаризм та клінічний підхід	Система «Великих шкіл» (Grandes Écoles), класи для EIP	Модератор когнітивних процесів
Австрія (Централізовано-стратегічна)	Централізація	Федеральні програми, ÖZBF, ETSN	Професійний ментор
Україна (Перспективна)	Інтеграція	Мережеві центри, цифрові хаби	Модератор, коуч

Отже, компаративний аналіз національних стратегій провідних європейських держав виявив глибоку кореляцію між соціокультурним кодом нації та механізмами супроводу обдарованості. Зокрема, німецька та австрійська моделі демонструють переваги системної інституціалізації та структурної диференціації, де державна централізація та чітке нормативне регулювання забезпечують сталість підтримки високих здібностей. На противагу їм, британська модель фокусується на інклюзивному збагаченні та соціально-емоційному супроводі, що дозволяє мінімізувати ризики соціальної дезадаптації обдарованих. Скандинавська парадигма, базуючись на ідеалах рівності, доводить ефективність відмови від ранньої селекції на користь створення «середовища виклику» для кожного учня, тоді як французький підхід вносить у загальноєвропейський дискурс важливий аспект «клінічної педагогіки», орієнтованої на специфіку когнітивного профілю «інтелектуально ранніх» дітей.

Особливого значення у сучасних умовах набуває діяльність загальноєвропейських мереж, таких як ECHA та ETSN, які виступають гарантами стандартизації та якості супроводу обдарованості на всьому континенті. Цифрова трансформація освіти 2024–2025 років спричинила появу нових форм взаємодії, зокрема цифрового менторства, яке нівелює географічні бар'єри та дозволяє створювати транскордонні інтелектуальні спільноти. У цьому контексті роль сім'ї зазнає суттєвих трансформацій, перетворюючись на стратегічного менеджера освітньої траєкторії, що вимагає від сучасної педагогіки розробки дієвих механізмів підтримки та просвіти батьків обдарованих дітей.

Висновки. Результати проведеного історико-педагогічного та компаративного дослідження європейського досвіду розвитку обдарованості дозволяють констатувати, що сучасна педагогічна думка перебуває на етапі переходу від селективних моделей до створення цілісних розвивальних екосистем. Ретроспективний аналіз генезису ідей таланту підтверджує, що європейська цивілізація пройшла складний шлях трансформації від античного елітаризму та середньовічної схоластики до гуманістичних

ідеалів епохи Відродження та Просвітництва, де ключовим стимулом для інституціалізації підтримки таланту стала зміна парадигми сприйняття дитини як автономного суб'єкта. Сучасне розуміння обдарованості як динамічного потенціалу, що потребує специфічного середовища для своєї реалізації, стало логічним завершенням тривалої еволюції поглядів на інтелектуальний капітал особистості.

Для освітнього простору України європейський досвід відкриває широкі горизонти для модернізації та адаптації кращих практик у межах національної стратегії. Найбільш перспективним визначено шлях інтеграції австрійського стратегічного інституціоналізму із британською концепцією емоційної резильєнтності, що дозволить створити гнучку систему підтримки талантів. Впровадження моделі педагогічної фасилітації, де вчитель стає модератором когнітивного розвитку та етичним наставником, є необхідною умовою для збереження інтелектуального потенціалу України. Таким чином, європейська модель розвитку обдарованості постає як динамічна екосистема, що базується на цінностях гуманізму та інклюзії, забезпечуючи гармонійну самореалізацію особистості в умовах глобальних трансформацій та інтелектуального прогресу.

Література:

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. 456 с.
2. Aires F. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil, 1973.503 p.
3. DeMause L. The history of childhood. New York: Harper and Row, 1975. 450 p.
4. Mönks F. J., Pflüger R. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 144 p.
5. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. *Conception of giftedness R. J. Sternberg* / J. E. Davidson (ed.). Cambridge University Press, 1986. P. 53–92.
6. Heller K. A., & Perleth C. The Munich Model of Giftedness. *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 271–282). Oxford: Pergamon. 2011.
7. Ziegler A., Stoeger G. The Actiotope Model of Giftedness. *High Ability Studies*. 2017. Vol. 28, No. 2. P. 115–124.
8. Freeman J. Gifted Lives: What happens when gifted children grow up. London: Routledge, 2010. 256 p.
9. Eyre D. High performance learning: How to become a world class school. London: Routledge, 2016. 192 p.
10. Guyau, J.-M. Éducation et hérédité: étude sociologique. Paris: Félix Alcan, 1889. 304 p.
11. Сухомлинська О. Ставлення до дитячої обдарованості в історії розвитку вітчизняної освіти: приклад чи ілюзія. *Світогляд*. 2021. № 6. С. 12–16.
12. Максименко С. Д. Психологія особистості: змістовні ознаки. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 45–52.

13. Моляко В. О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення. *Мудрість учіння. Кроки до успіху: навч. метод посібник*. Київ: Магістр – S, 1999. С. 5-15.
14. Музика О. Л. Ціннісна підтримка розвитку здібностей і обдарованості: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 184 с.
15. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
16. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості. *Обдарована дитина*. 2004. № 8. С. 2–9.
17. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді: монографія / В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: НАПН України, 2023. 188 с.
18. Усатенко Т. Г. Теоретико-методологічні засади змісту гуманітарної освіти у середній загальноосвітній школі. Київ: Науковий світ, 2003.145 с.
19. **Galton F.** Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. London: Macmillan and Co., 1869. 390 p.
20. Stoeger G. Gifted Education in Austria: A Country Study. *European Journal of Education*. 2018. Vol. 53, No. 3. P. 320–332.
21. Ємець В. В., Чорний В. О. Адміністративно-правове регулювання освіти здібних та обдарованих дітей в Австрії. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 1. С. 58–63.
22. Siaud-Facchin J. L'enfant doué: l'aider à grandir, l'aider à réussir. Paris: Odile Jacob, 2012. 240 p.
23. Neihart M. The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know? Waco: Prufrock Press, 2015. 312 p.
24. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12, No. 1. P. 3–54.
25. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник НАПН України,* 2022, № 4. Режим доступу: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206

References:

1. Antonova, O. Ye. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu: Monohrafiia* [*Giftedness: experience of historical and comparative analysis: Monograph*]. Zhytomyr: Zhytomyr State Universit [in Ukrainian].
2. Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil [in French].
3. DeMause, L. (1975). *The history of childhood*. New York: Harper and Row [in Eng].
4. Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University [in English].
5. Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press [in English].
6. Heller, K. A., & Perleth, C. (2011). The Munich model of giftedness. *In International handbook of giftedness and talent* (pp. 271–282). Oxford: Pergamon [in English].
7. Ziegler, A., & Stoeger, G. (2017). The actiotope model of giftedness. *High Ability Studies, 28*(2), 115–124 [In English].
8. Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge [in English].

9. Eyre, D. (2016). *High performance learning: How to become a world class school*. London: Routledge [in English].

10. Guyau, J.-M. (1889). *Éducation et hérédité: étude sociologique* [*Education and heredity: A sociological study*]. Paris: Félix Alcan [in French].

11. Sukhomlynska, O. (2021). Stavlennia do dytiachoi obdarovanosti v istorii rozvytku vitchyznianoi osvity: pryklad chy iliuziia [Attitude towards children's giftedness in the history of the development of national education: Example or illusion]*Svitohliad-Outlook,6,*12-16.

12. Maksymenko, S. D. (2014). Psykholohiia osobystosti: zmistovni oznaky [Psychology of personality: Substantive features]. *Nauka i osvita – Science and Education, 5*, 45–52 [in Ukrainian].

13. Moliako, V. O. (1999). Psykholohichni problemy obdarovanosti ta yii vyiavlennia [Psychological problems of giftedness and its detection]. *In Mudrist uchinnia. Kroky do uspikhu: navch. metod posibnyk – The Wisdom of Learning. Steps to Success: A Teaching Method Manual*. Kyiv: Mahistr – S [in Ukrainian].

14. Muzyka, O. L. (2015). *Tsinnisna pidtrymka rozvytku zdibnostei i obdarovanosti: navch. posib* [*Value support for the development of abilities and giftedness: Textbook*]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing [in Ukrainian]

15. Bila, I. M. (2014). *Psykholohiia dytiachoi tvorchosti* [*Psychology of children's creativity*]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

16. Kulchytska, O. I. (2004). Sotsialne seredovyshche u rozvytku obdarovanosti [Social environment in the development of giftedness]. *Obdarovana dytyna – Gifted Child,8,*2–9 [Ukr].

17. Panok, V. H., Maksymenko, S. D., Sliusarevskyi, M. M., et al. (2023). *Zakhyst i pidtrymka mentalnoho zdorovia ukraintsiv v umovakh voiennoho stanu: vykyly i vidpovidi: monohrafiia [Protection and support of mental health of Ukrainians under martial law: Challenges and answers: Monograph]* (V. H. Kremen, Ed.). Kyiv: NAES of Ukraine [in Ukr].

18. Usatenko, T. H. (2003). *Teoretyko-metodolohichni zasady zmistu humanitarnoi osvity u serednii zahalnoosvitnii shkoli [Theoretical and methodological foundations of the content of humanitarian education in secondary schools]*. Kyiv: Naukovyi svit [in Ukrainian].

19. Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan and Co [in English].

20. Stoeger, G. (2018). Gifted education in Austria: A country study. *European Journal of Education, 53(3),* 320–332 [in English].

21. Yemets, V. V., & Chornyi, V. O. (2017). Administratyvno-pravove rehuliuvannia osvity zdibnykh ta obdarovanykh ditei v Avstrii [Administrative and legal regulation of education for talented and gifted children in Austria]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality, 1*, 58–63 [in Ukrainian].

22. Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant doué: l'aider à grandir, l'aider à réussir [The gifted child: Helping them grow, helping them succeed]*. Paris: Odile Jacob [in French].

23. Neihart, M. (2015). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco: Prufrock Press [in English].

24. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12(1),* 3–54 [in English].

25. Kontseptsiia vykhovannia ditei ta molodi v tsyfrovomu prostori [The concept of upbringing children and youth in the digital space]. (2022). *Visnyk NAPN Ukrainy – Herald of the NAES of Ukraine, 4*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Retrieved from https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.14

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2845-2857

Товстоган Володимир Святославович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон, https://orcid.org/0000-0002-7384-8710

Даниленко Наталія Володимирівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Товариство з обмеженою відповідальністю "ЗІҐМУНД ФРОЙД УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНА", м. Київ, https://orcid.org /0009-0008-7627-5728

Патлайчук Оксана Віталіївна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Національного університету кораблебудування ім. адм. Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-1448-3360

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз модернізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців як ключового чинника формування їхньої професійної компетентності в умовах глибоких суспільних трансформацій. Виходячи з актуальних соціокультурних, економічних та освітніх змін, автори обґрунтовують необхідність переорієнтації системи вищої освіти України на моделі, що відповідають принципам інформаційного суспільства, суспільства знань і глобалізованого освітнього простору.

У роботі розкрито сутність модернізації як системного процесу, що охоплює оновлення змісту, форм, методів і технологій професійної підготовки та ґрунтується на впровадженні інноваційних концепцій і технологій навчання.

Акцентовано, що перехід до інноваційного типу розвитку освіти визначає нову логіку модернізаційних змін, у межах якої освіта перестає

бути лише об'єктом реформ і перетворюється на само-розвивальну, динамічну систему.

Автори обгрунтовують, що важливим складником модернізації є людиноцентрична парадигма, яка визначає фахову підготовку не лише як формування знань і вмінь, а як розвиток творчої, відповідальної, критично мислячої особистості, здатної діяти в умовах невизначеності та змін. У статті проаналізовано роль глобалізаційних і інтеграційних тенденцій у трансформації професійної підготовки, окреслено їхній вплив на зміст освіти, мобільність студентів і викладачів, вимоги до якості педагогічної діяльності та оновлення освітніх програм.

Особлива увага приділена впровадженню кредитно-модульної системи, стандартів вищої освіти, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інструментів діагностики навчальних досягнень та засобів індивідуалізації навчання. Наголошено, що технологізація й інноватизація освітнього процесу створюють сприятливі умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців, підсилюючи гнучкість, мобільність та конкурентоспроможність вищої освіти України.

У підсумку зазначено, що модернізація професійної підготовки сприяє формуванню фахівця нового типу: здатного до інноваційної діяльності, самостійного прийняття рішень, критичного осмислення професійних завдань та відповідальної участі в суспільних процесах.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, модернізація освіти, інноватизація, технологізація, людино центризм, індивідуальна освітня траєкторія, глобалізаційні трансформації, кредитно-модульна система, конкурентоспроможність фахівця.

Tovstohan Volodymyr Ph.d., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education, Psychology and Inclusive Education of the Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education", Kherson, https://orcid.org/0000-0002-7384-8710

Danylenko Nataliia Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, LIMITED LIABILITY COMPANY "UKRAINE SIGMUND FREUD UNIVERSITY", Kyiv, https://orcid.org/0009-0008-7627-5728

Patlaichuk Oksana Candidate of Philosophical Sciences (PhD in Philosophy), Associate Professor of the Department of Psychology, Philosophy and Social-Humanitarian Disciplines, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0002-1448-3360

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

MODERNIZATION OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the modernization of the process of professional training of future specialists as a key factor in the formation of their professional competence in the conditions of deep social transformations. Based on current socio-cultural, economic and educational changes, the authors justify the need to reorient the higher education system of Ukraine to models that meet the principles of the information society, knowledge society and globalized educational space.

The paper reveals the essence of modernization as a systemic process that encompasses the renewal of the content, forms, methods and technologies of professional training and is based on the implementation of innovative concepts and technologies of training. It is emphasized that the transition to an innovative type of education development determines a new logic of modernization changes, within which education ceases to be only an object of reforms and turns into a self-developing, dynamic system.

The authors substantiate that an important component of modernization is a human-centric paradigm, which defines professional training not only as the formation of knowledge and skills, but as the development of a creative, responsible, critically thinking personality capable of acting in conditions of uncertainty and change. The article analyzes the role of globalization and integration trends in the transformation of professional training, outlines their impact on the content of education, mobility of students and teachers, requirements for the quality of pedagogical activity and updating of educational programs.

Special attention is paid to the implementation of the credit-modular system, higher education standards, modern information and communication technologies, diagnostic tools for educational achievements and means of individualizing learning.

It is emphasized that the technologization and innovation of the educational process create favorable conditions for the formation of professional competence of future specialists, enhancing the flexibility, mobility and competitiveness of higher education in Ukraine.

In conclusion, it is noted that the modernization of professional training contributes to the formation of a new type of specialist: capable of innovative activity, independent decision-making, critical reflection on professional tasks and responsible participation in social processes.

Keywords: professional training, professional competence, modernization of education, innovation, technologization, human centrism, individual educational trajectory, globalization transformations, credit-modular system, competitiveness of a specialist.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до фахівців, які повинні володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й здатністю до критичного мислення, мобільності, творчості, роботи з цифровими ресурсами та швидкої адаптації в умовах невизначеності. У контексті європейської інтеграції, відбудови країни та зростання ролі інновацій модернізація професійної підготовки стає ключовою передумовою забезпечення конкурентоспроможності національного людського капіталу. Традиційні освітні моделі вже не здатні повною мірою відповідати сучасним викликам, що зумовлює потребу в оновленні змісту, форм і методів навчання, посиленні практико орієнтованості підготовки, упровадженні цифрових технологій та компетентнісного підходу. У цих умовах особливого значення набуває формування професійної компетентності майбутніх фахівців як інтегральної характеристики, що поєднує знання, уміння, цінності, готовність до відповідальних рішень і безперервного професійного розвитку. Саме тому модернізація професійної підготовки розглядається як стратегічний напрям удосконалення вищої освіти України та важливий механізм забезпечення її відповідності сучасним суспільним трансформаціям.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема модернізації професійної підготовки та формування професійної компетентності майбутніх фахівців широко представлена в українському науковому дискурсі. Ґрунтовні теоретико-методологічні засади реформування освіти сформульовано у працях В. Андрущенка, який розглядає зміст і напрями розвитку сучасної освіти, підкреслюючи її зв’язок із суспільними трансформаціями та потребою формування компетентного фахівця.

Важливі ідеї щодо модернізації освітньої системи містяться у працях В. Кременя, зокрема у його роботах з філософії освіти, де обґрунтовується необхідність переходу до компетентнісної моделі підготовки фахівців і впровадження інноваційних освітніх стратегій.

Значний внесок у розвиток компетентнісного підходу зробила О. Овчарук, яка у своїх дослідженнях розкриває структуру та зміст ключових і професійних компетентностей, наголошуючи на їх ролі в модернізації змісту освіти та підвищенні якості підготовки фахівців. У роботах С. Сисоєвої ґрунтовно проаналізовано педагогічні інновації, моделі підготовки майбутніх спеціалістів, а також значення інтерактивних

технологій, що прямо пов'язано з процесами модернізації освітнього середовища. Проблеми професійної освіти та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців висвітлені в дослідженнях Н. Ничкало, яка обґрунтовує роль професійної освіти в підготовці висококваліфікованих кадрів у контексті соціально-економічних змін. Значущими є праці І. Зязюна, у яких наголошується на розвитку педагогічної майстерності викладача, гуманізації освітнього процесу та ролі особистісного чинника у формуванні професійної компетентності.

Окремий напрям досліджень стосується цифрової трансформації освіти. О. Спірін у своїх працях розглядає впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку, підкреслюючи важливість формування цифрової компетентності майбутніх фахівців.

Питання якості освіти, модернізації освітніх програм та управління освітніми змінами аналізуються у працях В. Лугового, О. Дубасенюк, О.Романовського, які звертають увагу на відповідність освітнього процесу сучасним вимогам ринку праці та викликам суспільного розвитку.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує, що українські вчені комплексно досліджують різні аспекти модернізації професійної підготовки - від філософських і методологічних до технологічних і компетентнісних, що формує теоретичне підґрунтя для оновлення змісту, методів і технологій підготовки майбутніх фахівців в умовах суспільних трансформацій.

Мета статті - проаналізувати сучасні тенденції модернізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, визначити її вплив на формування професійної компетентності та окреслити ключові напрями оновлення освітнього процесу в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Як зауважує М. Дудай, процес модернізації традиційно розуміють як оновлення та вдосконалення, надання системам сучасних рис і приведення їх у відповідність до актуальних вимог [3, с. 24].

У продовження цієї думки О. Пінчук трактує модернізацію вищої освіти як цілісний і складний соціокультурний процес, спрямований на забезпечення керованих позитивних якісних змін у функціонуванні освітньої системи [11]. Науковець наголошує, що йдеться про системні трансформації, які охоплюють запровадження освітніх інновацій, нових технологій, посилення міжнародної орієнтації вищої освіти та розвиток її внутрішнього потенціалу.

С. Сисоєва розглядає модернізацію як процес, який неможливий без реформування, тобто реорганізації освітньої діяльності, спрямованої на виконання нових суспільних завдань, зазвичай на основі оновленої або

принципово нової освітньої парадигми. На її переконання, модернізація охоплює зміни, що забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, створення моделей випереджального розвитку, адекватних потребам суспільства, а також окреслення стратегічних напрямів прориву та мобілізацію ресурсів для досягнення поставлених реформою цілей [12, с. 44].

С. Копилова аналізує модернізацію вищої освіти як соціальної системи у історичному, релятивістському та аналітичному вимірах, які зосереджують увагу на просторово-часових характеристиках модернізаційних процесів, на їх проявах у контексті глобалізації, акцентують на структурних змінах, пов'язаних з економічними, політичними, освітніми та релігійними чинниками [4, с. 299].

Л. Яковенко розглядає модернізацію вищої освіти як процес, що розширює спектр можливостей вибору для індивіда: від напряму та рівня освіти до форми навчання та побудови індивідуальної освітньої траєкторії, а надалі й вибору місця професійної реалізації та джерел фінансування освіти. У цьому контексті зростають і можливості суспільства загалом: урізноманітнюються формати здобуття освіти та механізми формування якісних знань [15].

У контексті розгляду модернізації процесу професійної підготовки варто зазначити, що, як підкреслює С. Вітвицька, Україна, подібно до багатьох інших країн, переживає перехід від традиційної адаптивної моделі вищої освіти, властивої індустріальному та постіндустріальному суспільству, до принципово нової моделі, характерної для інформаційного суспільства та суспільства знань. Основна мета такої моделі полягає у формуванні фахівця, який не лише володіє фундаментальними знаннями та професійними вміннями, а й здатний генерувати та сприймати нові ідеї, працювати з інноваціями, застосовувати сучасні технології, а також проєктувати й моделювати власну професійну діяльність [7, с. 4].

Отже, модернізація професійної підготовки безпосередньо пов'язана з переорієнтацією освітнього процесу на розвиток інноваційної, гнучкої та критично мислячої особистості.

Сучасний освітній простір, що характеризується глобалізованістю, конкуренцією та динамічністю, зумовлює появу різних підходів до модернізації професійної освіти. Одні дослідники розглядають цей процес як прагнення наблизити вітчизняну систему підготовки фахівців до моделей, що функціонують у розвинених країнах, подолавши наявні відставання; інші - як забезпечення відповідності якості професійної освіти новим соціокультурним умовам [4, с. 299]. Згідно з альтернативною позицією, модернізація має спрямовуватися насамперед на впровадження іннова-

ційних змін, які забезпечують адаптацію системи вищої освіти до потреб суспільного розвитку [4, с. 299].

Ці тенденції особливо виразно проявляються в інтеграційних процесах, що відбуваються у світовому освітньому просторі у XXI столітті. Як зазначає С. Вітвицька, вони актуалізують підвищення соціальної відповідальності фахівців, необхідність формування глобальних знань і компетентностей, переорієнтацію на використання інтелектуального капіталу, оновлення змісту підготовки викладачів, зміну характеру освітніх програм, а також активізацію міжнародної мобільності студентів і викладачів [7, с. 4]. Усе це безпосередньо впливає на модернізацію професійної підготовки, формуючи запит на нові освітні моделі та методи.

Важливим механізмом модернізації як змісту, так і форм професійної підготовки є застосування кредитно-модульної системи, на чому наголошує М. Степко [13]. Збереження її актуальності пояснюється відповідністю основним засадам Болонського процесу, які залишаються орієнтиром розвитку європейського освітнього простору. Кредитно-модульний підхід передбачає посилення ролі цифрової й інформаційної компетентності викладача, створення гнучких модульних програм, здатних оперативно оновлюватися, розширення вибіркової складової через впровадження спецкурсів, а також запровадження сучасних засобів діагностики результатів навчання. Такі положення забезпечують індивідуалізацію освітніх траєкторій і сприяють підвищенню якості професійної підготовки здобувачів [13].

Додатковий імпульс модернізаційним процесам надало впровадження стандартів вищої освіти, на що звертають увагу Д. Чернілевський та інші автори. Стандартизація дала змогу визначити базовий рівень професійної підготовки, створити умови для здобуття та продовження освіти на різних рівнях, розширити професійний профіль здобувачів, інтегрувавши зміст навчання відповідно до сучасних вимог. Водночас було уточнено права та відповідальність учасників освітнього процесу, а сама професійна освіта набула конвертованості як на національному, так і на міжнародному рівнях [14, с. 59]. Це суттєво підсилює модернізаційний потенціал системи вищої освіти та відповідає стратегічним цілям підготовки конкурентоспроможних фахівців.

У контексті обговорення модернізації процесу професійної підготовки важливо врахувати й концептуальні положення людиноцентризму, які обґрунтовує В. Кремень. Учений наголошує, що нова антропологічна стратегія освіти виходить із визнання творчої природи людини - її здатності до мислення, уяви, інтуїції, вольових дій - і спрямована на формування особистості, здатної створити власний суверенний образ і протистояти

деструктивним впливам. Саме в цьому, на думку дослідника, полягає конструктивний потенціал людиноцентризму: він орієнтує освітній процес на виховання мислячої, творчої та ціннісно зорієнтованої особистості. Збереження й розвиток ціннісної сфери набувають особливої ваги, адже вони визначають глибинні підвалини людського буття та забезпечують нерозривний зв'язок форми, змісту й функції життя [5, с. 5]. Відтак, модернізація професійної підготовки неможлива без оновлення світоглядних і ціннісних орієнтирів, що визначають розвиток майбутнього фахівця.

Розмірковуючи над стратегічними орієнтирами осучаснення освіти, В. Кремень наполягає на необхідності її гуманізації, підсилення особистісного виміру педагогічної науки, демократизації освітнього середовища та безумовного визнання пріоритетності науки й освіти як чинників суспільного прогресу. Серед ключових цілей модернізації він виділяє підготовку фахівця, здатного ефективно діяти в умовах XXI століття, сприймати змінність як норму життя та бути самостійною, відповідальною, ціннісно визначеною особистістю. Не менш важливими є оновлення матеріально-технічної бази освітнього процесу та забезпечення мовної компетентності шляхом вивчення як державної, так і іноземних мов, що є необхідною умовою професійної реалізації людини у глобалізованому світі [6, с. 4-7]. Усе це окреслює цілісну рамку модернізації професійної підготовки, у якій ключовим стає розвиток особистості фахівця у взаємодії з сучасним освітнім середовищем.

Важливим підґрунтям модернізаційних змін є результати дослідження В. О. Огнев'юка, який зазначає, що формування інноваційної моделі українського суспільства нерозривно пов'язане з розвитком освіти в умовах підсиленої конкуренції. Освітні процеси, що розгортаються в контексті глобалізаційних трансформацій, визначають нові закономірності та чинники модернізації, які впливають і на професійну підготовку фахівців [10].

На необхідності глибокого оновлення освітнього процесу наголошує й Н. Ничкало, підкреслюючи, що сучасний етап розвитку української освіти потребує переходу на якісно новий рівень, зумовлений суспільними, культурними, політичними й науковими змінами [8]. У цьому контексті модернізація розглядається як цілеспрямоване оновлення, що передбачає запровадження нових стабільних елементів, здатних перевести систему у якісно інший стан.

Новизна, що лежить в основі модернізації, відкриває можливості для якісного перетворення, а нововведення забезпечують реальні зміни в межах конкретної системи [8, с. 71]. Тому модернізація професійної підготовки має розумітися як комплексна зміна змісту, форм, технологій і цінностей, що визначають траєкторію розвитку майбутнього фахівця.

Підсилюючи акцент на технологічному вимірі модернізації професійної підготовки, Н. Грицик та Т. Скорик підкреслюють, що технологізація освітнього процесу створює умови для підвищення його якості та конкурентоспроможності. Нові методи й теоретико-методичні засади дозволяють оптимізувати освітнє середовище та актуалізують необхідність дотримання низки принципів модернізації підготовки майбутнього вчителя. Серед них - орієнтація на розвиток особистості здобувача, відповідність змісту освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та суспільства, збалансоване поєднання традиційних, групових та індивідуальних форм організації навчання, раціональне використання сучасних технологій, відповідність результатів навчання професійним вимогам та забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця [2, с. 78].

Таким чином, технологізація стає важливим складником модернізаційних процесів, формуючи нову якість професійної підготовки у закладах вищої освіти.

На думку Н. Ничкало, ключовим критерієм модернізації професійної освіти є її соціально-освітня цінність, що охоплює показники результативності освітнього та педагогічного процесів, а також професійний, педагогічний і соціальний потенціал змін, спрямованих на підвищення ефективності освітньо-виховної діяльності [8]. Серед провідних напрямів таких змін варто виокремити інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний і дослідницький процеси, що забезпечує доступ до навчальних і наукових матеріалів відповідних дисциплін. Важливою складовою є створення університетських і міжнародних електронних бібліотек та баз даних, які містять як підручники й навчальні посібники, так і інваріантні елементи навчальних модулів. Поширюється практика проведення консультаційних та навчальних відеоконференцій, онлайн-форумів, чатів, а також використання віртуальних дослідницьких лабораторій.

Значного розвитку набуває співпраця університетів у розробці змісту навчання, дослідницьких матеріалів та навчальних компонентів (лекцій, кейсів, ділових ігор, тестових завдань) для дистанційної освіти й формування на їх основі електронних ресурсів.

Розвиток цифрових технологій сприяє створенню програм і систем, здатних розпізнавати зображення та реагувати на голосові команди, що, зокрема, застосовується під час розроблення віртуальних тренажерів і симуляторів.

Паралельно ведеться робота над створенням пристроїв і програм для накопичення та зберігання інформації, отриманої людиною протягом життя, з метою оптимізації засвоєння значних обсягів даних і вдосконалення методик оцінювання якості освіти [8, с.71-72].

Н.Ничкало обґрунтовує думку про те, що модернізація сучасної професійної освіти є необхідною умовою подолання наявних суперечностей та забезпечення відповідності освітньої системи потребам суспільства й економіки. Перший напрям модернізації пов'язаний з оптимізацією професійної освіти з урахуванням глобальних тенденцій, національних традицій та актуальних соціально-економічних запитів. Важливим аспектом є також розвиток соціального партнерства та удосконалення системи професійного розвитку педагогічних працівників.

Другий напрям передбачає укрупнення та регіоналізацію мережі закладів професійної освіти: створення потужних багатопрофільних коледжів та кластерів, які поєднують навчальні заклади, виробництво та профільну школу і здатні оперативно реагувати на потреби регіонального ринку праці. Формування університетських комплексів сприятиме посиленню практичної складової навчання і розвитку неперервної професійної освіти.

Третій напрям модернізації стосується налагодження системної взаємодії професійної освіти з роботодавцями - від участі у створенні та вдосконаленні стандартів і програм до забезпечення виробничої практики та стажування. Національна рамка кваліфікацій створює умови для такої взаємодії та дозволяє зменшити дисбаланси між підготовкою кадрів і реальними потребами економіки.

Четвертий напрям - розвиток неформальної та інформальної професійної освіти впродовж життя, яка забезпечує оновлення компетентностей дорослого населення, сприяє їхній соціальній інклюзії та активній участі у суспільному житті.

П'ятий напрям модернізації - створення сучасної системи забезпечення якості професійної освіти. Освітні стандарти мають відповідати вимогам інноваційного розвитку, сприяти професійній самореалізації особистості, формуванню готовності до безперервного навчання та саморозвитку. Ефективність таких стандартів забезпечується комплексною системою внутрішнього і зовнішнього контролю якості з урахуванням європейських підходів і рекомендацій [8, с. 82-84].

У контексті проаналізованих напрямів модернізації професійної освіти слушною вважаємо позицію С.Копилової, яка зауважує про значущість інноватизації освіти як необхідної передумови модернізації, адже саме вона здатна забезпечити випереджальний характер розвитку освіти. Її суть полягає в оновленні змісту, методів і технологій професійної підготовки фахівців нового покоління, що передбачає не лише трансформацію освітнього середовища, а й упровадження механізмів прогнозування персоналізованих освітніх траєкторій здобувачів.

Таке прогнозування охоплює всі етапи професійного становлення: від самопізнання та визначення власних здібностей до самореалізації в обраній професії [4, с.298].

Водночас дослідниця наголошує, що перехід освіти в режим інноваційного розвитку суттєво змінює саму логіку модернізаційних процесів. У цьому контексті модернізація перестає бути набором заздалегідь спроєктованих заходів і перетворюється на динамічний, саморегульований механізм безперервного оновлення освіти. Інновації стають не кінцевою метою, а постійним ресурсом розвитку, що забезпечує гнучкість, адаптивність і здатність освітньої системи своєчасно реагувати на нові професійні й соціальні виклики [4, с. 299].

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що модернізація процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти є ключовою умовою формування конкурентоспроможного фахівця в умовах динамічних суспільних трансформацій. У сучасному глобалізованому та інформаційно насиченому середовищі традиційні моделі освіти втрачають здатність ефективно реагувати на запити ринку праці та нові суспільні виклики, що актуалізує потребу в системному оновленні змісту, технологій і ціннісних орієнтирів професійної підготовки. Модернізація професійної освіти набуває комплексного характеру: від інституційних реформ і впровадження інновацій до переосмислення ролі особистості майбутнього фахівця. Важливим чинником цих процесів є перехід до людиноцентричної освітньої парадигми, яка акцентує на розвитку творчої, мислячої, самостійної та ціннісно зорієнтованої особистості. Саме така особистість здатна діяти ефективно у змінних умовах, критично мислити, ініціювати нові ідеї та адаптуватися до професійних викликів XXI століття.

Значний вплив на модернізаційні процеси мають інтеграційні тенденції й глобальні трансформації, що формують нові підходи до організації освітнього середовища, удосконалення педагогічних технологій, розширення академічної мобільності та підвищення вимог до якості професійної підготовки. У цьому контексті важливою виявляється інноватизація освіти, яка забезпечує випереджальний розвиток, персоналізацію освітніх траєкторій та безперервне оновлення змісту і методів навчання.

Таким чином, модернізація процесу професійної підготовки є не лише сукупністю реформ чи окремих змін, а цілісним механізмом інноваційного розвитку освіти, спрямованим на забезпечення якості й ефективності професійного становлення майбутніх фахівців. Її реалізація забезпечує формування високого рівня професійної компетентності, здатності до саморозвитку, адаптивності й готовності до відповідальної діяльності в умовах сучасних і майбутніх суспільних трансформацій.

Література:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. Філософія освіти. 2006. № 3. С. 6-12.
2. Грицик Н.В., Скорик Т.В. Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Т1. Випуск 31. С.75-79.
3. Дудай М. І. Теоретичні основи модернізації професійної підготовки бакалаврів середньої освіти (музичне мистецтво) у контексті євроінтеграції. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2024. № 1. С. 23-30
4. Копилова С. Цивілізаційні виклики XXI століття: модернізація професійної підготовки магістрів соціальної роботи. Social Work and Education. Vol. 6, №. 3. Ternopil-Aberdeen, 2019. pp. 296–306.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/HNAESU_2023_5_1_30
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
7. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, докторьпедагогічних наук, професора. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.
8. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія / Н.Г. Ничкало. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.
9. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
10. Огнев'юк В. О. Криза – момент істини для університетської освіти. Науково – практичне видання «Вища школа». 2009 . № 11. С. 5 -17.
11. Пінчук О.П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект / О.П. Пінчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. К., 2007. № 46. С. 55-58.
12. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
13. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2004. 384 с.
14. Чернілевський Д.В., Гамрецький І.С., Зарічанський О.А., Луцький І.М., Пшеничнюк О.В. Педагогіка вищої школи: підручник. Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.
15. Яковенко Л.І. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Л.І. Яковенко, О.В. Пащенко.Полтава:Скайтек,2011.216с.

References:

1. Andrushchenko, V. (2006). Filosofiia osvity KhKhI stolittia: u poshukakh perspektyvy [Philosophy of Education in the 21st Century: In Search of a Perspective]. *Filosofiia osvity - Philosophy of education, 3,* 6-12 [in Ukrainian].
2. Hrytsyk. N.V., Skoryk, T.V. (2021). Tekhnolohizatsiia yak napriam modernizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia u zakladi vyshchoi osvity [Technologization as a

direction of modernization of professional training of future teachers in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika - Innovative pedagogy, 1, 31,* 75-79 [in Ukrainian].

3. Dudai, M. I. (2024). Teoretychni osnovy modernizatsii profesiinoi pidhotovky bakalavriv serednoi osvity (muzychne mystetstvo) u konteksti yevrointehratsii [Theoretical foundations of modernization of professional training of secondary education bachelors (musical art) in the context of European integration]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika» - Academic studies. Series "Pedagogy", 1,* 23-30 [in Ukrainian].

4. Kopylova, S. (2019). Tsyvilizatsiini vyklyky KhKhI stolittia: modernizatsiia profesiinoi pidhotovky mahistriv sotsialnoi roboty [Civilizational challenges of the 21st century: modernization of professional training of masters of social work]. *Social Work and Education, 6, 3,* 296-306 [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2023). Filosofiia liudynotsentryzmu v systemi suchasnykh tsinnostei [Philosophy of humanism in the system of modern values]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy - Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 5, 1.* Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/HNAESU_2023_5_1_30 [in Ukr].

6. Kremen, V. H. (2005). Osvita i nauka v Ukraini - innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Implementation. Results]. K.: Hramota [in Ukrainian].

7. Vitvytska S. S. (2019). Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv [Modeling of professional training of specialists in the context of European integration processes]. Zhytomyr: Vyd. O.O. Yevenok [in Ukrainian].

8. Nychkalo, N.H. (2014). Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv [Development of vocational education in the context of globalization and integration processes]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

9. Ovcharuk, O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: Svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency-based approach in modern education: global experience and Ukrainian prospects]. K. : K.I.S. [in Ukrainian].

10. Ohneviuk ,V. O. (2009). Kryza – moment istyny dlia universytetskoi osvity [The crisis is a moment of truth for university education]. *Naukovo – praktychne vydannia «Vyshcha shkola» - Scientific and practical publication "Higher School", 11,* 5 -17 [in Ukrainian].

11. Pinchuk, O.P. (2007). Problema vyznachennia multymedia v osviti: tekhnolo-hichnyi aspekt [The problem of defining multimedia in education: technological aspect]. *Novi tekhnolohii navchannia - New learning technologies, 46,* 55-58 [in Ukrainian].

12. Sysoieva, S.O., Krystopchuk, T.Ie. (2012). Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka [Educational systems of the European Union countries: general characteristics]. Rivne: Ovid[in Ukrainian].

13. Stepko, M.F., Boliubash, Ya.Ia., Shynkaruk, V.D. ta in. (2004). Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses [Higher education in Ukraine and the Bologna Process]. Ternopil: Navch. kn. Bohdan [in Ukrainian].

14. Chernilevskyi, D.V., Hamretskyi, I.S., Zarichanskyi, O.A., Lutskyi, I.M., Pshenychniuk, O.V. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]. Vinnytsia: AMSKP, Hlobus-Pres [in Ukrainian].

15. Iakovenko, L.I., Pashchenko, O.V. (2011). Ekonomichni osnovy modernizatsii vyshchoi osvity v umovakh stanovlennia ekonomiky znan [Economic foundations of modernization of higher education in the context of the emergence of a knowledge economy]. Poltava: Skaitek [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.6.017:355(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2858-2873

Тюріна Валентина Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології навчально-наукового інституту № 5, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https//orcid.org/0000-0003-2308-1977

Марченко Ольга Геннадіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та психології навчально-наукового інституту № 5, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https//orcid.org/0000-0003-1007-9560

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ СИЛОВИХ СТРУКТУР: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

Анотація. У статті уточнено сутність, структуру та технології формування конфліктологічної компетентності фахівців силових структур з урахуванням специфіки змісту, характеру та екстремальних умов службової та службово-бойової діяльності персоналу (особового складу) підрозділів сил (військ) сектору безпеки та оборони України. Показано, що проблема формування конфліктологічної компетентності фахівців силових структур загострилася у зв'язку з повномасштабною агресією рф проти України та запровадженням правового режиму воєнного стану. З'ясовано особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та стратегії розв'язання конфліктів у різних сферах соціального життя є предметом міждисциплінарних наукових досліджень. Визначено структуру, динаміку та психологічний контекст конфліктів у різних сферах суспільного життя. Визначено позитивні (сигнальна, інформаційна, диференційна та динамічна), так і негативні (дестабілізуюча) функції конфлікту.

Запропоновано типологію й уточнено характеристики конфліктів діяльності, поведінки, взаємин у безпековій та оборонній сферах. Зроблено висновок про те, що сформованість конфліктологічної компетентності фахівця силових структур означає володіння необхідними для прогнозування можливих проблемних зон у службовій та службово-бойовій діяльності, регулювання дій, поведінки, взаємодії, попередження конфліктних ситуацій, зменшення кількості конфліктів, вибору оптимальної стратегії поведінки в умовах конфлікту, покращення морально-психологічного

клімату в підрозділі конфліктологічними знаннями та вміннями, особистісними якостями, як-от емоційний інтелект, критичне мислення, саморегуляція та ін. Відповідно формування конфліктологічної компетентності може бути реалізоване за когнітивним, мотиваційно-ціннісним, поведінковим, комунікативним, рефлексивним напрямами. Виявлено ефективність міжпредметних зв'язків, технологій штучного інтелекту та інших новітніх навчальних методів (едьютейнмент, метод складання інтелект-карт, рольові ігри-імітації конфліктних ситуацій, гарвардський метод та інші) у формуванні конфліктологічної компетент-ності.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна ситуація, конфліктологічна компетентність, фахівець силових структур, сектор безпеки та оборони.

Tyurina Valentyna Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Sociology and Psychology, Educational and Scientific Institute No. 5, Kharkiv National University of Internal Affairs (Ukraine), Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-2308-1977

Marchenko Olga Gennadiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Sociology and Psychology, Educational and Scientific Institute No. 5, Kharkiv National University of Internal Affairs (Ukraine), Kharkiv, https//orcid.org/0000-0003-1007-9560

CONFLICT COMPETENCE OF A SPECIALIST OF FORCE STRUCTURES: ESSENCE, STRUCTURE, TECHNOLOGIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT

Abstract. The article clarifies the essence, structure and technologies of forming conflictological competence of specialists of law enforcement agencies, taking into account the specifics of the content, nature and extreme conditions of service and service-combat activities of personnel (personnel) of units of forces (troops) of the security and defense sector of Ukraine. It is shown that the problem of forming conflictological competence of specialists of law enforcement agencies has become acute in connection with the full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine and the introduction of the legal regime of martial law. The peculiarities of the course, causes of occurrence, methods of prevention and strategies for resolving conflicts in various spheres of social life are clarified and are the subject of interdisciplinary scientific research. The structure, dynamics and psychological context of conflicts in various spheres of social life are determined. Both positive (signal, informational, differential and dynamic) and negative (destabilizing) functions of the conflict are determined. A

typology is proposed and the characteristics of conflicts of activity, behavior, and relationships in the security and defense spheres are specified. It is concluded that the formation of conflictological competence of a law enforcement specialist means possession of conflictological knowledge and skills, personal qualities, such as emotional intelligence, critical thinking, self-regulation, etc., necessary for predicting possible problem areas in service and service-combat activities, regulating actions, behavior, interaction, preventing conflict situations, reducing the number of conflicts, choosing the optimal strategy of behavior in conflict conditions, and improving the moral and psychological climate in the unit. Accordingly, the formation of conflictological competence can be implemented in cognitive, motivational-value, behavioral, communicative, and reflective directions. The effectiveness of interdisciplinary connections, artificial intelligence technologies and other innovative teaching methods (edutainment, the method of compiling intelligence maps, role-playing games-imitations of conflict situations, the Harvard method and others) in the formation of conflictological competence has been revealed.

Keywords: conflict, conflict situation, conflictological competence, law enforcement specialist, security and defense sector.

Постановка проблеми. Останнім часом значно зросла конфліктогенність соціального середовища, зокрема такої його підсистеми, як професійне середовище фахівців сектору безпеки та оборони у зв'язку з екстремальними умовами службової та службово-бойової діяльності та взаємодії. Їх напружений характер провокує конфлікти діяльності, взаємин, поведінки. Проблема прогнозування, виявлення та розв'язання конфліктів набула особливої актуальності в умовах правового режиму воєнного стану, оскільки повномасштабна війна в Україні збільшила коло соціальних проблем, які провокують виникнення конфліктів. загострила соціально-політичні проблеми та посилила дію соціально-професійних, соціально-демографічних, соціально-психологічних, матеріально-технічних та організаційних чинників, які є передумовами виникнення конфліктів. Розуміння змісту та гостроти протиріч, які спровокували конфлікт, знання та володіння способами прогнозування, попередження, регулювання, подолання негативних наслідків конфлікту, його усвідомлення як об'єктивної необхідності, інструменту здійснення інноваційних зміни забезпечується сформованістю такої важливої соціально-професійної характеристики фахівця силових структур, як конфліктологічна компетентність.

Аналіз останніх публікацій. Сучасними науковцями досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв'язання конфліктів у різних сферах соціального життя. Так, проблемам

конфлікту присвячено багато досліджень: у психології – дослідження Т. М. Титаренко, І. В. Ващенко, Н. В. Гришиної, М. І. Пірен; у педагогіці – наукові праці А. С. Белкіна, М. М. Рибакова. Різноманітні види конфліктів вивчали І. В. Ващенко, О. А. Донченко, М. І. Пірен. Конфлікти в підрозділах Національної поліції України досліджували О. М. Бандурка, С. П. Гіренко, Є. Є Тонков, В. О. Тюріна та інші. Останнім часом ініційовано дослідження щодо визначення змісту, компонентів, умов формування та розвитку конфліктологічної компетентності фахівців різних галузей та спеціальностей: Н. Альохіна, Т. Браніцька, Л. Кайдалова, М. Кляп, Л. Мухіна, С.Філь, Н.Шварп, О. Цісецький, Б. Якимчук. Формуванню конфліктологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу присвячені наукові праці І. Власенко, Т. Каменщук, Л. Мухіна, Н. Торби, Н. Стеценко. Конфліктологічна компетентність як складова професіограми соціального працівника є у фокусі дослідження науковців К. Бортун, В. Коренюка. Узагальнюючи підходи, висновки, вивчаючи прогностичні положення наукових праць психологів, педагогів, соціологів, правознавців, правоохоронців, ми зробили висновок про актуальність формування конфліктологічної компетентності у представників професій типу «людина – людина», діяльність котрих є особливо конфліктогенною та такою, що організована за ієрархічним принципом. Незважаючи на визначення науковцями змістовно-структурних характеристик конфліктологічної компетентності, потребує уваги систематизація технологій формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців силових структур.

Мета статті полягає в уточненні сутності, структури, вивченні ефективних технологій формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців силових структур.

Виклад основного матеріалу. Поняття конфлікту (від лат. conflictus – зіткнення) є багатозначним та розглядається в різних аспектах. У широкому розумінні конфлікт - це стан відкритої боротьби, війна, битва. Конфліктом вважають також дисгармонію у відносинах людей внаслідок зіткнення їхніх протилежних позицій, інтересів, протистояння окремих осіб, малих і великих груп внаслідок розбіжності їхніх ідей, протилежних поглядів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань тощо. Прийнято також розглядати конфлікт як протиборство характерів, героїв, яке описується в художніх творах. У психологічному контексті конфлікт означає емоційну напруженість внаслідок непримиренності внутрішніх настанов особистості з вимогами певної ситуації, психічну боротьбу між взаємовиключними можливостями. Тож, в основі конфлікту завжди лежать протиріччя. Як зазначає С. Кузнєцов, загострення існуючих протиріч веде за собою нестабільність емоційного стану, що гальмує регуляцію розумового

процесу. Внаслідок чого спотворюється сприймання та втрачається адекватність розуміння ситуації, зіткнення сторін стає нерегульованим, причому рівень напруженості конфлікту визначає спосіб його вирішення [1].

Будь-який конфлікт має певну структуру, сферу прояву та динаміку. Під структурою конфлікту будемо розуміти сукупність стійких зв'язків, які забезпечують існування конфлікту у вигляді динамічної цілісної системи, визначають автентичність конфлікту та його відмінність від інших явищ соціального життя.

Як правило, структуру конфлікту характеризують такі параметри: 1) конфліктна ситуація; 2) суб'єкти конфлікту; 3) предмет; 4) об'єкт конфлікту; 5) умови здійснення конфлікту. Основним структурним елементом соціального конфлікту є його суб'єкт, яким можуть виступати окремі фізичні та юридичні особи, соціальні верстви, класи, держава, тобто всі ті, хто здатний створювати конфліктну ситуацію і відносно самостійно впливати на хід конфлікту відповідно до своїх інтересів, здійснювати вплив на поведінку та стан інших, створювати ті чи інші зміни в соціальних відносинах. Ще одним неодмінним атрибутом конфлікту є його об'єкт, який є центральною ланкою конфліктної ситуації. Об'єкт конфлікту можна розглядати як причину, привід для конфлікту. Об'єктом конфлікту може бути матеріальна (ресурс), соціальна (статус) чи духовна цінність, до володіння чи користування якою прагнуть суб'єкти конфлікту [2].

За сферою прояву виокремлюють політичні (стосуються влади та владних відносин), економічні (стосуються відносин власності), соціальні (протиріччя щодо розподілу певних ресурсів, благ тощо), міжнародні, воєнні та ін. У широкому сенсі всі конфлікти суспільного життя можна вважати соціальними.

Вважаємо, що доцільно розглядати розвиток конфлікту як послідовність таких етапів: виникнення конфліктної ситуації, усвідомлення конфліктної ситуації, перехід до конфліктної поведінки, розв'язання конфлікту як кінцева стадія [1].

У контексті дослідження актуальною є класифікація конфліктів як конфліктів діяльності, поведінки, взаємин. Так, конфлікти діяльності у частинах і підрозділах сил (військ) сектору безпеки й оборони України можуть виникати з приводу постановки та виконання завдань професійної діяльності, перевірки готовності персоналу (особового складу), контролю та оцінювання результатів виконання завдань.

Конфлікти поведінки у сфері безпеки й оборони здебільшого виникають з приводу порушення статутних правил і норм поведінки, проявів необґрунтованої агресії. Необхідно відзначити, що кожній людині притаманний певний стиль поведінки, який значною мірою

визначає автоматичні реакції в конфлікті. Свого часу встановлено, що за перші шість – сім років життя у людини формуються автоматичні реакції на більшість ситуацій, у яких вона опиняється, в тому числі й на конфлікти. І якщо з дитинства до нас прийшли злість, страх, неприємності, вони залишаться з нами до тих пір, поки ми не навчимося реагувати по-іншому. Більшості людей притаманна більш або менш широка варіабельність особливостей поведінки у залежності від конкретних соціальних ситуацій, а також у залежності від того, уявляється людині ситуація приємною чи неприємною, складною чи простою і т. ін. [3].

Конфлікти взаємин, як правило, виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків, постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок попередніх конфліктів, результатів діяльності та поведінки, вчинків; вони створюють взаємно упереджене сприйняття сторонами, які конфліктують один з одним. Незважаючи на певні деструктивні наслідки, конфлікт дозволяє виявити різноманітність поглядів, приховані потреби, стратегічні цілі та плани на майбутнє партнерів. У процесі конфлікту його учасники розкривають один одного, знаходять можливі точки зіткнення та узгодження своїх поглядів та інтересів [1].

У конфлікті реалізуються як позитивні (сигнальна, інформаційна, диференційна та динамічна), так і негативні (дестабілізуюча) функції. Зауважимо, що прихильниками визнання позитивної ролі конфлікту в суспільному житті є класики соціолого-психологічної думки Г. Спенсер, Г. Зіммель, Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг. Руйнівну силу конфлікту визнавали вчені П. Сорокін, Т. Парсонс, Р. Мертон.

Узагальнюючи вищенаведене, можна зробити висновок про те, що конфлікт є невід'ємним явищем соціального життя та професійної діяльності, тому здатність до запобігання, вирішення та подолання наслідків конфліктів є суттєвою соціально-професійною якістю особистості фахівця сил сектору безпеки й оборони. Схарактеризуємо цю якість особистості як конфліктологічну компетентність, формування якої передбачає певний рівень розвитку знань про збір інформації, стан конфлікту та діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті, звички реалізації цих стратегій у конкретній життєвій ситуації, генезис конфлікту, здійснення прогнозу щодо розвитку конфлікту, способи врегулювання конфлікту [3].

Конфліктологічна компетентність включає в себе використання наукового підґрунтя для ефективного вирішення конфліктів [4, с. 37].

Науковці відзначають багатокомпонентну структуру конфліктологічної компетентності. Так, визначаючи сутність конфліктологічної компетентності, ми врахували дефініцію Л. Мухіної [5], яка визначає

конфліктологічну компетентність як складову професійної компетентності, здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поведінки у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження виникнення цих ситуацій.

Досліджуючи конфліктологічну компетентність правоохоронців, О. Євдокімова [6] виокремлює у структурі конфліктологічної компетентності когнітивний, мотиваційний і регулятивний компоненти.

Варто звернути увагу на визначені науковицею структурні компоненти конфліктологічної компетентності, а саме:

- когнітивний (знання про конфлікт та шляхи його подолання); особистісний (цінності, інтереси, потреби, настанови);
- емоційно-мотиваційний (емоційний інтелект, мотиви поведінки);
- регулятивно-поведінковий (стиль поведінки у конфлікті, асертивна поведінка).

У професійній діяльності та у міжособистісній взаємодії конфліктологічна компетентність виконує такі функції: мобілізаційну, ціннісну, інтегративну, інформаційну, прогностичну, рефлексивну та регулятивну.

Цікаві ідеї щодо розвитку конфліктологічної компетентності висловлюють О. Демченко, О. Сєдашова, О. Корнієнко [7], які передумовою формування конфліктологічної компетентності та інструментом її формування вважають емоційний інтелект як інтегративну здібність людини до розуміння своїх і чужих емоцій, а також до управління ними. Саме знання про адекватну поведінку в ситуаціях соціальної взаємодії можуть бути корисними як під час навчання, виховання, так і у професійній діяльності фахівців сил сектору безпеки й оборони.

Дослідниця Г. Стефанова [8] доповнює змістовно-структурну характеристику конфліктологічної компетентності. Зокрема, вона вважає, що конфліктологічна компетентність слідчого поліції є однією зі складових соціально-психологічної компетентності фахівця, складним інтегральним особистісно-професійним утворенням, яке характеризується наявністю рефлексивної культури, широкого спектру персональних позицій.

Конфліктологічна компетентність включає в себе розуміння природи суперечності та конфліктів між людьми; знання про закономірності виникнення, розвитку та завершення конфліктів із мінімальними втратами для себе й опонента; вміння орієнтуватися у конфліктній ситуації, прогнозувати її динаміку, не допускати деструктивних дій, розвинені аналітичні здібності. Також конфліктологічна компетентність передбачає: формування конструктивного ставлення до конфліктів різного рівня; володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; вміння оцінювати та пояснювати проблемні ситуації, що виникають; вміння

передбачати можливі наслідки складних ситуацій взаємодії, вміння конструктивно врегульовувати суперечності й конфлікти.

Тож, сформованість конфліктологічної компетентності передбачає наявність знань про причини виникнення конфліктів, їхній розвиток та перебіг, поведінку, спілкування та діяльність опонентів у конфліктному протиборстві, їхні психічні стани, умови й закономірності переходу однієї стадії конфліктної ситуації в іншу стадію [9].

Практичний аспект конфліктологічної компетентності означає здатність та вміння ефективно діяти в сфері конфліктних явищ і ситуацій. Це передбачає практичне використання конфліктологічних, психологічних та педагогічних знань для розробки і використання стратегій поведінки в конфліктах. Це навички, які допомагають фахівцеві максимально ефективно вирішувати конфліктні ситуації в реальному житті та професійній діяльності, враховуючи інтереси всіх залучених сторін та втілюючи стратегії співпраці, здатність фахівця усвідомлювати й аналізувати, а також прогнозувати потенційні конфліктні ситуації, маючи при цьому відповідну систему знань [10].

До особистісної складової конфліктологічної компетентності належать емоційний інтелект, адекватний рівень конфліктності, виважена поведінки у конфліктних ситуаціях, розвинені комунікативні та організаторські вміння та нахили, комунікативний контроль у спілкуванні, здатність до гальмування агресивних реакцій особистості, стратегії психологічного захисту, адекватні рівні тривожності, самооцінки тощо [9].

Однім із суттєвих особистісних параметрів сформованості конфліктологічної компетентності фахівців силового блоку держави належить рівень суб'єктивного контролю, який розуміють як здатність і готовність людини брати на себе чи перекладати на інших відповідальність за те, що з нею відбувається.

Один і той самий тип контролю характеризує поведінку індивіда у різних ситуаціях, у яких він опиняється. При дослідженні групи курсантів одного із закладів із специфічними умовами навчання МВС України на предмет наявності взаємозв'язку між вибором стилю поведінки в конфлікті та рівнем суб'єктивного контролю (РСК) з'ясувалося, що осіб з низьким рівнем суб'єктивного контролю (0–12) серед курсантів немає. Більшість курсантів має середній показник суб'єктивного контролю, а діапазон середнього рівня досить широкий, ми розділили цей рівень на підрівні у такий спосіб: (12–21) та (22–32). Більшість курсантів, які мають рівень суб'єктивного контролю (РСК) від 12 до 21, частіше обирають «суперництво» і «компроміс». Курсанти, які мають показник рівня суб'єктивного контролю від 22 до 32, найчастіше вибирають стиль поведінки «компроміс».

Друге місце за частотою вибору посідає «співробітництво», третє місце – «суперництво», четверте – «уникання», п'яте – «пристосу-вання». Необхідно відзначити, що стратегії суперництва та співробітництва є проявами активного стилю поведінки в конфлікті, пристосування та уникання участі в конфлікті – є пасивними стратегіями поведінки, компроміс – оптимальною [3].

Виходячи зі встановлених змістовно-структурних характеристик конфліктологічної компетентності визначимо можливості її формування з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сектору сил безпеки та оборони.

Серед таких можливостей науковці визначають дидактичні, психологічні та інші. Так, у дидактичному плані формування конфліктологічної компетентності забезпечує цілеспрямоване використання змісту низки дисциплін для актуалізації досвіду здобувачів освіти, а саме: використання рольових ігор, тренінгів для формування досвіду роботи з конфліктами; робота курсових офіцерів; юридична клініка; організація служби психологічного консультування.

Серед психологічних умов формування конфліктологічної компетентності науковці виокремлюють внутрішні (усвідомлення власних особистісних характеристик, стосунків з іншими людьми, поведінки в конфліктних ситуаціях) та зовнішні (включення курсантів у квазіпрофесійну службову діяльність; психологічний супровід у вирішенні конфліктів).

І. Власенко до умов формування конфліктологічної компетентності відносить таке: 1) забезпечення свободи інтелектуальної активності у навчальному просторі; 2) розвиток критичного мислення; 3) орієнтація на суб'єктність особистості у процесі навчання; 4) забезпечення діалогізації навчального процесу.

У формуванні конфліктологічної компетентності, зокрема задля актуалізації знань про конфлікти та вироблення вмінь безконфліктної взаємодії, дослідниця слушно спирається на міжпредметні звя'зки «психологічних (соціальна, загальна, вікова, сімейна психологія, тренінгові практики) і – ширше – гуманітарних наук» [11, с. 157]. На наш погляд, у формуванні конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців корисним є вивчення основ теорії ігор як математичної теорія конфліктних ситуацій, що розглядає правила поведінки сторін, їхні стратегії та виграші, надаючи методи для раціонального вибору дій в умовах конкуренції або співпраці [12].

На наш погляд, заслуговує на вивчення та запровадження в освітній процес закладів вищої освіти модель формування конфліктологічної компетентності, яка, за задумом авторки, реалізується за такими напрямами:

- когнітивний напрям передбачає освоєння системи знань про причини, логіку розвитку, структуру та динаміку конфлікту, способи подолання і стратегії поведінки в конфлікті;

- мотиваційно-ціннісний напрям відображає ставлення людини до різних моделей поведінки в конфліктній взаємодії, способів відстоювання своїх прав та інтересів, що пов'язано із системою цінностей і норм поведінки;

- поведінковий напрям виявляється в опануванні індивідом основних способів і прийомів взаємодії в конфлікті, передбачає освоєння широкого репертуару поведінкових моделей;

- комунікативний напрям включає формування вмінь ефективної комунікації, здатності до емпатії, управління власними емоційними реакціями в конфліктних ситуаціях;

- рефлексивний напрям охоплює розвиток здатності студента розуміти поведінку як власну, так і інших учасників конфлікту, орієнтованість на самопізнання і розширення самосвідомості.

Ретельно вивчаючи засоби та ресурси реалізації структурних блоків програми («І. Теоретичні питання конфлікту»; «ІІ. Види конфліктів»; «ІІІ. Особливості поведінки людини в конфлікті»; «IV. Управління конфліктами»; «V. Посередництво у вирішенні конфліктів») ми дійшли висновку про доцільність запровадження у процес формування конфліктологічної компетентності новітніх технологій навчання.

Л. Боруцька визначає технологію навчання через «розвагу» в широкому контексті: «залучення (проживання життєвих ситуацій), захоплення (творчість, цифровий контент) і, власне, розвага (гра)» [13, с. 57].

Це, зокрема, метод кейсів (описи конфліктних ситуацій з практики), їх обговорення в малих групах, складання есе, аналіз конфліктів, взятих із художніх творів (едьютейнмент), методи складання інтелект-карт, рольові ігри-імітації конфліктних ситуацій (учасники-спостерігачі виявляють суть конфлікту, причини виникнення, позиції та потреби сторін; практикуються у генеруванні запитань), метод «акваріуму», гарвардський метод та ін.

Науковці С. Сошенко і О. Білоус відзначають ефективність цифрових технологій у формуванні конфліктологічної компетентності. Вчені, зокрема, стверджують, що «інформаційні технології можуть супроводжувати навчання через розвагу, наприклад, зараз дуже популярною формою едьютейнменту є веб-квести» [14]. Зауважимо, що едьютейнмент є новітньою технологією навчання як «формат освітнього процесу, в якому освітньо-інформаційний матеріал презентовано із залученням розважальних методик, часто з використанням інформаційних технологій, це одночасне навчання і задоволення цікавості, яке веде до глибокого захоплення

проблемою, запропонованою дитині дорослим або сформульованою самостійно» [15, с. 62–63]. Важливим елементом едьютейнменту є інформаційні технології.

У цьому зв'язку розглянемо технології генеративного штучного інтелекту. Ми поділяємо думку В. Четверик [16] про функціональність зазначених технологій щодо розвитку комунікативної компетентності. У широкому розумінні штучний інтелект (ШІ) – це комплекс технологічних рішень (функцій комп'ютера, алгоритмів та можливостей програм), що імітують когнітивну діяльність людини. ШІ охоплює широку парадигму напрямів, як-от: машинне навчання (ML), глибоке навчання (DL), обробка природної мови (NLP) і т. ін. Технології ШІ можуть стати ефективними в адаптивному навчанні здобувачів, яке враховує особисті інтереси, професійно–орієнтоване спрямування, та можуть бути ефективно використані для адаптації автентичних навчальних матеріалів.

В. Четверик зазначає, що ШІ присутній у таких інформаційних інструментах та цифрових ресурсах: пошукові механізми, алгоритми фільтрації контенту, формування рекомендацій в соціальних мережах, розпізнавання мовлення чи текстів тощо. Завдяки широкому розповсюдженню ресурсів на основі ШІ його функціональні можливості стали доступними для користування широкому загалу. Загалом, такі механізми та функціональність роблять їх ефективним інструментом, який можна використовувати в галузі розвитку комунікативної компетентності для вирішення низки навчальних цілей. Зокрема, корисними такі ресурси можуть стати в адаптивному навчанні здобувачів, яке враховує особисті інтереси, професійно–орієнтоване спрямування; та можуть бути ефективно використані для адаптації автентичних навчальних матеріалів.

Науковці [17] відзначають, що технології ШІ відіграють ключову роль у конфліктній сфері, забезпечуючи інструменти для швидшого та ефективнішого вирішення конфліктів і формуванні конфліктологічної компетентності.

По-перше, зазначені технології дозволяють здійснювати оперативний і глибокий аналіз реальних фактів, який виявляє тенденції та патерни конфліктів. Знання про ці патерни може допомогти в профілактиці конфліктів, виявляючи потенційні джерела напруженості серед персоналу підрозділу.

По-друге, використання чат-ботів (ChatGPT від компанії OpenAI, Copilot від корпорації Microsoft та Gemini від Google), відеоконференцій та інших комунікаційних платформ дозволяє сторонам швидше і ефективніше обговорювати проблеми. Ці інструменти забезпечують відкритий діалог, що може суттєво знизити напругу між учасниками конфлікту.

По-третє, алгоритми ШІ здатні аналізувати тон голосу, мову тіла та текстові повідомлення, що дозволяє оцінити емоційний стан учасників конфлікту. Це знання може допомогти у виборі найбільш ефективних стратегій для вирішення проблеми.

Серед інноваційних AI-інструментів і платформи ШІ, що підтримують розвиток управління конфліктами, доцільно виокремити такі:

1) сервіси Modria та Online Resolution використовуються для медіації, допомагаючи сторонам конфлікту знайти компроміс на основі аналізу прецедентів;

2) платформи управління проектами Trello чи Asana, завдяки вбудованим функціям аналізу конфліктів, дозволяють суб'єктам конфлікту візуалізувати завдання, розподіляти ролі та уникати можливих невідповідностей, що можуть призвести до конфліктів.

3) чат-боти для підтримки: AI-інструменти можуть діяти як перші ланки підтримки для співробітників, які стикаються з конфліктами. Вони можуть надати інформацію про процедури вирішення конфліктів та запропонувати ресурси для їх подолання.

Запровадження технологій ШІ в управління конфліктами може значно покращити якість професійної та міжособистісної взаємодії та зменшити час на вирішення спірних ситуацій, коли виникає безліч дрібних конфліктів через неузгодженість у термінах або розумінні завдань. Використання AI-платформи, яка аналізує комунікаційні патерни, може допомогти виявити основні проблеми та запропонувати рішення, перш ніж конфлікти загостряться. Цей підхід не лише скорочує час на вирішення конфліктів, але й знижує стрес для особового складу, оскільки завдяки ШІ отримують чітку інформацію про свою роль та завдання. В результаті, це може призвести до підвищення продуктивності та покращення атмосфери в колективі. Проте, незважаючи на переваги технологій ШІ, важливо не забувати про особистісний фактор і зберігати емоційну складову у процесі вирішення конфліктів і формування конфліктологічної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Тож, в умовах конфліктогенного соціального середовища сформованість конфліктологічної компетентності є передумовою ефективної професійної діяльності та взаємодії, ефективного виконання соціальних ролей. Особливо це стосується фахівців силових структур, службова та службово-бойова діяльність яких пов'язана з професійними конфліктами, конфліктами взаємодії та поведінки. Для прогнозування проблемних зон, попередження виникнення конфліктних ситуацій, зменшення кількості конфліктів, регулювання дій і поведінки, вибору оптимальної стратегії поведінки в умовах конфлікту, покращення морально-психологічного клімату в підрозділі фахівець сил

сектору безпеки та оборони має володіти необхідними конфліктологічними знаннями та вміннями, особистісними якостями, як-от емоційний інтелект, критичне мислення, саморегуляція та ін. Відповідно формування конфліктологічної компетентності може бути реалізоване за когнітивним, мотиваційно-ціннісним, поведінковим, комунікативним, рефлексивним напрямами. При цьому доцільно спиратися на міжпредметні звя'зки психологічних (соціальна, загальна, вікова, сімейна психологія, тренінгові практики), педагогічних, інших гуманітарних і природничо-математичних наук. Виявлено ефективність штучного інтелекту та інших новітніх навчальних технологій (едьютейнмент, метод складання інтелект-карт, рольові ігри-імітації конфліктних ситуацій, гарвардський метод та ін.), які полегшують аналіз реальних фактів, виявлення тенденцій та патернів конфліктів; оптимізують комунікацію між учасниками конфлікту, оскільки забезпечують відкритий діалог, суттєве зниження напруги між сторонами конфлікту, покращення їхнього емоційного стану. Перспективними є дослідження змістовно-структурних характеристик медіації як засобу вирішення конфліктів.

Література:

1. Кузнєцов С. Педагогічні конфлікти та їх розв'язання. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняховського*. 2018. № 2 (38). С. 152-161.

2. Копайгора І. І. Функції і структура соціального конфлікту. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Kopaihora_Iryna/Funktsii_i_struktura_sotsialnoho_konfliktu.pdf?PHPSESSID=hlfhq0pskbq45r6hkj6kgjj442https://shron1.chtyvo.org.ua/Kopaihora_Iryna/Funktsii_i_struktura_sotsialnoho_konfliktu.pdf?PHPSESSID=hlfhq0pskbq45r6hkj6kgjj442

3. Тюріна В. О. Конфліктологічна компетентність майбутніх працівників поліції як фактор раціональної поведінки у конфліктній ситуації. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2017. С. 39-42.

4. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2008. 254 с.

5. Мухіна Л. М. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів: дис. … канд. психол. наук; 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Миколаїв: Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2017. 259 с.

6. Євдокимова О. О. Розв'язання конфліктів як складова професійної компетентності правоохоронців. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Харків, 2017. С. 30–33.

7. Демченко О., Сєдашова О., Корнієнко О. Емоційний інтелект медіатора як інструмент формування конфліктологічної компетентності. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*. 2025. № 2. С. 329-332.

8. Стефанова Г. Г. Конфліктологічна компетентність слідчого як чинник запобігання професійним конфліктам. *Сучасна європейська поліцеїстика та*

можливості її використання в діяльності Національної поліції України. Харків, 2019. С. 230-231.

9. Торба Н. Г. (2023). Конфліктологічна компетентність педагога як чинник розвитку навичок безконфліктних форм взаємодії в системі попиту на професії в умовах воєнного стану. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741620/1/%D0%A2%D0%BE%D1%80% D0%B1%D0%B0%20%D0%9D.%D0%93..pdf.

10. Стеценко Н. М. Конфліктологічна компетентність як умова успішної професійної діяльності педагога. *Вісник науки та освіти*. 2023. 8 (14). С. 792-806.

11. Власенко І. Конфліктологічна компетентність студентів: умови та програма формування. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. Т. 1. № 1. С. 155-160.

12. Маляренко Т. Теорія ігор у дослідженні конфліктів. *Освіта регіону*. 2009. № 4. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/133

13. Боруцька Л. М. Едьютейнмент в освіті. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 15–16 квітня 2021 року). Тернопіль: Тайп, 2021. С. 57–60.

14. Сошенко С., Білоус О. (2024). Формування конфліктологічної компетентності майбутніх психологів засобами едьютейнменту.
URL:http://habitus.od.ua/journals/2024/65-2024/36.pdfhttp://habitus.od.ua/ journals/ 2024/65-2024/36.pdf.

15. Хіврич С. Використання прийомів едьютейнменту на теренах сучасної української освіти та регіональному рівні. *Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи*: тези науково-практичної конференції (Біла Церква, 12 березня 2019 р.). Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2019. С. 61–65.

16. Четверик В. Штучний інтелект як інструмент оптимізації розвитку іншомовної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології – 2024*: зб. тез XI Всеукраїнської науково практичної конференції молодих учених, 16 трав. 2024 р., м. Київ / Київ.столичний ун-т ім. Б. Грінченка; Відповід. за вип.: М. М. Астаф'єва, Д. М. Бодненко, В. П. Вембер, О. М. Глушак, І. В. Машкіна, В. В. Прошкін, С. М. Шевченко. Київ: Київ. столичний ун–т ім. Б. Грінченка, 2024. С. 109-111.

17. Штучний інтелект в управлінні конфліктами: можливості та виклики. URL:eurolutionary.org/business/-штучний-інтелект-у-управлінні-конфліктами%3A-нові-можливості-та-виклики.

References:

1. Kuznecov, S. (2018). Pedagogichni konflikti ta їh rozv'jazannj [Pedagogical conflicts and their resolution]. Zbirnik naukovih prac' Zbirnik naukovih prac' "Vijs'kova osvita" Nacional'nogo universitetu oboroni Ukraini imeni Ivan Ghernjahovskogo, 2 (38). 152-161 [in Ukrainian].

2. Kopajgora, I. I. (n. d.). Funkcії i struktura social'nogo konfliktu. [Functions and structure of social conflict]. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Kopaihora_Iryna/Funktsii_i_struktura_sotsialnoho_konfliktu.pdf?PHPSESSID=hlfhq0pskbq45r6hkj6kgjj442https://shron1.chtyvo.org.ua/Kopaihora_Iryna/Funktsii_i_struktura_sotsialnoho_konfliktu.pdf?PHPSESSID=hlfhq0pskbq45r6hkj6kgjj442. [in Ukrainian].

3. Tyurina, V. O. (2017). kompetentnist' majbutnich pracivnikiv policії jak factor racional'noї Konfliktologichna povedinki u konfliktnij situacії [Conflictological competence of future police officers as a factor of rational behavior in a conflict situation.]. *Psihologichni*

ta pedagogichni problem profesijnoï osviti ta patriotichnogo vihovannja personalu sistimi MVS Ukraïni. - Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic upbringing of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. 39-42. Harkiv [in Ukrainian].

4. Kozich', I. V. (2008). Formuvannja konfliktologichnoï kompetentnisti social'nogo pedagoga v umovah magistraturi [Formation of conflictological competence of a social educator in the conditions of a master's degree]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhja, [in Ukrainian].

5. Muhina, L M. (2017). Psihologichni osoblivosti rozvitku konfliktologichnoï kompetentnosti majbutnih uchiteliv [Psychological features of the development of conflictological competence of future teachers]. *Candidate's thesis*. Mikolïv: Mikolïvs'kij nacional'nij universitet imeni V. O. Suhomlins'kogo [in Ukrainian].

6. Evdokimova O. O. (2017). Rozv'jazannja konfliktiv jak skladova profesijnoï kompetentnosti pravoohoronciv. [Conflict resolution as a component of the professional competence of law enforcement officers]. *Psihologichni ta pedagogichni problem profesijnoï osviti ta patriotichnogo vihovannja personal sistemi MVS Ukraïni. - Psychological and pedagogical problems of professional education and patriotic upbringing of personnel of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. 30-33. Harkiv. [in Ukrainian].

7. Demchenko, O., Sedashova, O. & Kornienko, O. (2025). Emocijnij intelekt mediatora jak instrument formuvannja konfliktologichnoï kompetentnosti [Emotional intelligence of a mediator as a tool for forming conflictological competence]. *Herald of Khmelnytskij National University. Economic sciences*. 2. 329-332. [in Ukrainian].

8. Stefanova, G. G. (2019). Konfliktologichna kompetentnist' slidchogo jak chinnik zapobigannja profesijnim konfliktam [Conflictological competence of the investigator as a factor in preventing professional conflicts]. *Suchasna evropejs'ka policeïstika ta moglivosti ïï vikoristannja v dijal'nosti Nacional'noï policiï Ukraïni - Modern European police science and the possibilities of its use in the activities of the National Police of Ukraine*. Harkiv, 230-231 [in Ukrainian].

9. Torba, N. G. (2023). Konfliktologichna kompetentnist' pedagoga jak chinnik rozvitku navichok bezkonfliktnih form vzaemodiï v sistemi popitu na profesiï v umovah voennogo stanu [Conflictological competence of a teacher as a factor in the development of skills for conflict-free forms of interaction in the system of demand for professions under martial law]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741620/1/%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%B0%20%D0%9D.%D0%93..pdf [in Ukrainian].

10. Stecenko, N. M. (2023). Konfliktologichna kompetentnist' jak umova uspishnoï profesijnoï dijal'nosti pedagoga [Conflictological competence as a condition for successful professional activity of a teacher]. Visnik nauki ta osviti - Bulletin of Science and Education. 8(14). 792-806 [in Ukrainian].

11. Vlasenko, I. (2020). Konfliktologichna kompetentnist' studentiv: umovi ta programa formuvannja [Conflictological competence of students: conditions and program of formation] *Teorija i praktika suchasnoï psihologiï - Theory and practice of modern psychology*. 1(1). 155-160 [in Ukrainian].

12. Maljarenko, T. (2009). Teorija igor u doslidgenni konfliktiv [Game theory in conflict research]. *Osvita regionu* - The region is bright. 4. Retrieved from https://social-science.uu.edu.ua/article/133 [in Ukrainian].

13. Boruc'ka, L. M. (2021). Ed'jutejnment v osviti [Edutainment in education]. *Rozvitok profesijnoï majsternosti pedagoga vumovah novoï sociokul'turnoï real'nosti* -

Development of professional skills of a teacher in the conditions of a new socio-cultural reality: collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference. 57-60. Ternopil': Tajp [in Ukrainian].

14. Soshenko, S. & Bilous, O. (2024). Formuvannja konfliktologichnoï kompetentnosti majbunih psihologiv zasobami ed'jutejnmentu [Formation of conflictological competence of future psychologists through edutainment means]. Retrieved from http://habitus.od.ua/journals/ 2024/65-2024/36.pdfhttp://habitus.od.ua/journals/ 2024/65-2024/36.pdf [in Ukrainian].

15. Hivrich, S. (2019). Vikoristannja prijomiv ed'jutejnmentu na terenah suchasnoï ukraïns'koï osviti ta regional'nomu rivni [The use of edutainment techniques in the field of modern Ukrainian education and at the regional level]. *Cinnisni zasadu realizaciï idej Novoï ukraïns'koï shkoli – Modern principles of implementation of the ideas of the New Ukrainian school*. 61-65. Bila Cerkva: KNZ KOP "KOIPOPK" [in Ukrainian].

16. Chetverik, V. (2024). Shtuchnij intelekt jak instrument optimizaciï rozvitku inshomovnoï komunikativnoï kompetentnosti [Artificial intelligence as a tool for optimizing the development of foreign language communicative competence] Informacijni tehnologiï – Information technology.109-111. Kiïv: Kiïv. stolichnij un-t im. B. Grinchenka [in Ukrainian].

17. Shtuchnij intelekt v upravlinni konfliktami: moglivosti ta vikliki [Artificial Intelligence in Conflict Management: Opportunities and Challenges]. Retrieved from https://www.neurolutionary.org/business/-D1%88%D1%82%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82-%D1%83-%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%96-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82%D0%B0%D0%BC%D0%B8%3A-%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D1%82%D0%B0-%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.313

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2874-2883

Федина-Дармохвал Володимира Степанівна доктор філософії, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-8663-0390

Лещак Теодор Володимирович доктор філософії, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-5256-1393

КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті здійснено теоретико-практичний аналіз командної взаємодії як визначальної передумови успішності проєктної діяльності в сучасних соціальних, освітніх та гуманітарних умовах. Актуальність дослідження зумовлена зростанням складності проєктів, спрямованих на розвиток, відновлення та підтримку вразливих груп населення, а також наявністю поширених проблем у роботі проєктних команд, зокрема формального розподілу ролей, недостатнього рівня комунікації, довіри й узгодженості дій між учасниками. Обґрунтовано, що саме якість командної взаємодії значною мірою визначає ефективність прийняття рішень, використання ресурсів, здатність команди до адаптації та досягнення запланованих результатів. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників узагальнено підходи до розуміння сутності команди, етапів її формування, ролі лідерства, комунікації та психологічного клімату в проєктній діяльності. Визначено, що ефективна команда ґрунтується на відкритій і регулярній комунікації, взаємній довірі, чіткому розподілі ролей і відповідальності, спільному баченні мети та підтримувальному середовищі. Акцентовано увагу на важливості гнучкого управління командою з урахуванням специфіки проєкту, його масштабу та цільової аудиторії.

Практичний аспект дослідження розкрито на прикладі діяльності команди проєкту Recovery Camp, спрямованого на психоемоційне відновлення матерів і дітей, родин військовослужбовців та інших вразливих груп. Проаналізовано структуру команди, особливості міждисциплінарної

взаємодії фахівців, роль адміністративної та функціональної складових, а також значення онбордингу, дотримання етичних стандартів і системи моніторингу та оцінювання. Доведено, що злагоджена командна робота виступає фундаментом безпеки, якості та сталого соціального впливу проєкту. Досвід реалізації проєкту підтверджує, що інвестування у розвиток командної взаємодії підвищує не лише результативність проєктної діяльності, а й професійну стійкість та мотивацію її учасників. Отримані висновки можуть бути використані в управлінні освітніми, соціальними та реабілітаційними проєктами.

Ключові слова: командна взаємодія, проєктна діяльність, ефективність команди, управління проєктами, соціально-гуманітарний проєкт.

Fedyna-Darmokhval Volodymyra Stepanivna doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of the Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid .org/0000-0002-8663-0390

Leschak Teodor Volodymyrovych Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-5256-1393

TEAM INTERACTION AS A PREREQUISITE FOR THE SUCCESS OF PROJECT ACTIVITIES

Abstract. The article provides a theoretical and practical analysis of team interaction as a determining prerequisite for the success of project activities in modern social, educational and humanitarian conditions. The relevance of the study is due to the increasing complexity of projects aimed at the development, restoration and support of vulnerable groups of the population, as well as the presence of widespread problems in the work of project teams, in particular, the formal distribution of roles, insufficient level of communication, trust and consistency of actions between participants. It is substantiated that it is the quality of team interaction that largely determines the effectiveness of decision-making, resource use, the team's ability to adapt and achieve planned results. Based on the analysis of scientific works of domestic and foreign researchers, approaches to understanding the essence of a team, the stages of its formation, the role of leadership, communication and psychological climate in project activities are generalized. It is determined that an effective team is based on open and regular communication, mutual trust, a clear distribution of roles and responsibilities, a

common vision of the goal and a supportive environment. The emphasis is on the importance of flexible team management, taking into account the specifics of the project, its scale and target audience.

The practical aspect of the study is revealed on the example of the activities of the Recovery Camp project team, aimed at the psycho-emotional recovery of mothers and children, families of military personnel and other vulnerable groups. The team structure, the features of interdisciplinary interaction of specialists, the role of administrative and functional components, as well as the importance of onboarding, compliance with ethical standards and the monitoring and evaluation system are analyzed. It is proven that coordinated teamwork is the foundation of the safety, quality and sustainable social impact of the project. The experience of implementing the project confirms that investing in the development of team interaction increases not only the effectiveness of project activities, but also the professional stability and motivation of its participants. The conclusions obtained can be used in the management of educational, social and rehabilitation projects.

Keywords: team interaction, project activity, team effectiveness, project management, social and humanitarian project.

Постановка проблеми. В умовах зростання складності управлінських, освітніх та соціально-економічних процесів проєктна діяльність набуває ключового значення як інструмент змін та розвитку. Однак, незважаючи на поширення проєктних підходів, результативність і продуктивність багатьох проєктів залишаються недостатніми. На практиці часто спостерігаються проблеми: формальний розподіл ролей у командах, слабка комунікація між учасниками, низький рівень довіри, конфлікти відповідальностей, відсутність спільного бачення цілей та критеріїв успіху.

Особливої актуальності набуває питання якості командної взаємодії, оскільки саме вона визначає узгодженість дій, швидкість ухвалення рішень, ефективність використання ресурсів і здатність команди гнучко реагувати на зміни зовнішнього середовища. Попри наявність окремих досліджень з проблем лідерства, комунікації та командоутворення, недостатньо опрацьованими залишаються питання взаємозв'язку між рівнем командної взаємодії та продуктивністю проєктної діяльності, а також практичні механізми підвищення цієї продуктивності через цілеспрямований розвиток команди.

Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування та пошуку шляхів підвищення продуктивності проєктної діяльності на основі посилення командної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему типів команд, їх відмінність від інших груп; етапи формування команди та ознаки її

ефективності; переваги й проблеми командотворення для організації досліджувала Н.М. Шведа. **Лідерство і командну взаємодію як чинники ефективного управління проєктами,** вплив стилю керівництва та якості командної роботи на результативність проєктної діяльності в освіті вивчав І. О. Ткаченко. О. Г. Романовський акцентував увагу на **командоутворенні** як процесі формування й розвитку навичок командної роботи, на психологічних основах тимбілдингу та структурі, етапах й умовах розвитку ефективних команд. Цю тематику також вивчали й іноземні дослідники, як от М. Белбін, який досліджував **рольовий склад команди,** виділяючи відповідні **командні ролі** і показуючи, що ефективність команди залежить від **збалансованого поєднання ролей**. Дж. Р. Хекман зазначав, що команда повинна мати чіткі цілі, правильний склад і підтримувальне середовище. Йому належить визначення критеріїв ефективності команди.

Мета статті – розглянути ефективну командну взаємодію між учасниками проєктної діяльності шляхом налагодження комунікації, співпраці, взаємної відповідальності та довіри (на прикладі команди Recovery Camp).

Виклад основного матеріалу. Ефективна команда ґрунтується на взаємній довірі, відкритій комунікації, повазі до різних думок і чіткому розподілі ролей. Кожен учасник робить свій унікальний внесок, використовуючи власні знання, навички та досвід, доповнюючи інших членів команди. Важливим є вміння слухати, домовлятися, підтримувати одне одного та спільно долати труднощі. Командна робота сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та лідерських якостей, а також формує відчуття причетності до спільного результату. У такому середовищі виникає синергія, коли спільні зусилля дають кращий результат, ніж індивідуальна робота кожного окремо. Саме тому команда є основою успішної проєктної діяльності. Звичайно ми розуміємо, що масштаб, формат, результати та цілі проекту, фінансування та юридичний супровід будуть впливати на склад команди.

Специфікою управління командою в проєкті є те, що потрібно підбирати відповідну організаційну структури під конкретний проєкт, що залежить від розміру, складності та його специфіки. Організаційна структура управління проєктами визначає розподіл ролей, відповідальності та комунікацій між його учасниками [2, с. 79]. Грамотне формування проєктної команди вдосконалює розподіл та забезпечує управління і контроль за роботою, сприяє вирішенню проблем й уніфікованому прийняттю рішень, накопиченню ідей, інформації й порад, координації між функціональними підрозділами, створює середовище розв’язання конфліктів на різних рівнях управління, аналізує результати виконання проєктів з метою подальшого вдосконалення.

Тому для формування нової групи, важливо, налагоджувати стосунки між членами команди та розвивати в них довіру один до одного. На самому початку роботи, керівник не можете розраховувати на миттєвий результат та оптимальну продуктивність. Формування команди вимагає часу і члени команди часто проходять різні етапи розвитку, перш ніж остаточно об'єднаються в команду і досягнуть успіху. Врахування особливостей розвитку проєктної команди на кожному з етапів та своєчасна ідентифікація керівником деструктивних процесів у її роботі дозволить досягти максимальної ефективності діяльності [1, с. 94]. Вцілому, можна зазначити, що до ефективної команди проєкту належать: координатор/менеджер проєкту, фінансовий менеджер та бухгалтер, предметний фахівець, фахівець відділу кадрів, перекладач, представник структурного підрозділу, що відповідає за ведення міжнародної діяльності у ЗВО; фахівець з комунікацій, фахівець з моніторингу та оцінки, юрист [4, с.1181].

В даній статті ми хочемо проаналізувати команду, яка реалізовує проект Recovery Camp. Проект Recovery Camp організовує різні формати таборів. Наприклад, класичний табір «Мама і дитина», метою якого є психоемоційна реабілітація матері та дитини, відновлення ресурсу, стабілізація емоційного стану та зміцнення родинних зв’язків. Організовується табір для родин військовослужбовців, де на меті є підтримати адаптацію сімей, у яких хтось із членів нещодавно повернувся з війни. Ще один формат – табір «Підлітки-лідери», де вчать розвивати лідерський потенціал, відповідальність, емпатію та навички командної роботи. Не оминають увагою волонтерів, педагогів і соціальних працівників, для яких створюють табір з метою відновлення, профілактика вигорання та обмін досвідом між фахівцями, які допомагають іншим. Для підтримки батьків, розвитку соціалізації дітей і створення безпечного середовища прийняття створюють табір для родин дітей з інвалідністю.

Найперше, метою цього проєкту було створення для дітей безпечного та радісного дозвілля, а матерям надання первинної психологічної допомоги у військовому часі. Першим кроком стали одноденні табори. Для їх проведення була сформована команда волонтерів – дитячих аніматорів, професійних психологів та фахівців, готових надавати кризову підтримку. Середня кількість учасників одного одноденного табору становила 80–100 осіб. Згодом команда зазнала якісних змін: аніматори набули досвіду та стали кваліфікованими ігропрактиками, психологи увійшли до постійного складу, а сама методика проведення таборів стала чітко структурованою та перевіреною на практиці. Психологічне відновлення дитини неможливе без одужання мами. Психоемоційна підтримка дітей і матерів має відбуватись одночасно. Лише тоді з’являється справжній ресурс для зцілення. Вони –

одна система. Ті, хто працює з дітьми у складному емоційному стані, повинні мати достатній рівень знань і підготовки. Допомога має бути професійною, відповідальною й обережною. Щире бажання допомогти, внутрішня теплота, доброзичливість, відкритість – не менш важливі, ніж освіта і досвід. Без цього немає справжнього контакту й підтримки. Легкість і гумор – як лікувальний простір. Тепла атмосфера, усмішка, грайливість – це те, що знімає напругу, відкриває серце і повертає жвавість навіть у найтемніші періоди. Повага до кожного – без винятків. Команда фахівців не виділяє «особливих». Взаємодія відбувається з кожним як з рівним і повноцінним, із щирістю, спокоєм і довірою. Побут – це частина реабілітації. Комфортне проживання, якісне харчування, зручні умови – це не бонус, а неодмінна частина психоемоційного відновлення. Безпека починається з базових потреб.

В основі підходу Recovery Camp лежить принцип нероздільності матері та дитини під час участі у програмі. Це рішення не пов'язане з організаційною зручністю – воно обґрунтоване глибинним розумінням психологічних процесів, які відбуваються після травматичних подій. Травма ніколи не є ізольованою. Якщо страждає дитина, поруч завжди є мати, яка емоційно й психологічно утримує її біль, часто – разом зі своїм власним. Якщо ж мати перебуває у стані виснаження, тривоги або емоційного «ступору», повноцінне відновлення дитини стає практично неможливим. Між ними з'являється новий зв'язок, не заснований на щоденній напрузі, а на довірі, грі, близькості; мама бачить свою дитину по-новому – не лише як «відповідальність» чи «проблему», а як живу, емоційну, радісну особистість, яка все ще хоче жити й мріяти. А дитина отримує новий досвід: дорослі, яким можна довіряти, світ, у якому можна бути дитиною, родина, яку можна відчути як ресурс. Мати й дитина утворюють єдину емоційно-психологічну систему. Зміни в стані одного з них безпосередньо впливають на стан іншого. Тому процес відновлення має бути паралельним і синхронним: коли мати відчуває полегшення, ресурс і емоційне включення, ці зміни швидко відображаються на поведінці та самопочутті дитини. Саме тому в Recovery Camp усі активності та підтримка спрямовані на обидві ланки цієї системи одночасно.

Для того, щоб змінювати життя, потрібно починати з внутрішнього стану.

У таборі створено всі умови для того, щоб мати мала змогу зосередитись на своєму ментальному здоров'ї. Це групова й індивідуальна робота з психологами, арт терапія, а також окремі зустрічі з підлітками та робота з мамою й дитиною разом. Цей напрямок дозволяє матері не тільки побачити, почути себе, але й усвідомити: я маю право піклуватися про себе

– не потім, не коли всі вже в порядку, а зараз. Таку психологічну підтримку організовують ігропрактики. Гра допомагає і дитині, і мамі знайти радість, відчути близькість, побути разом у моменті, не аналізуючи, не оцінюючи. Гра допомагає краще пізнати одне одного, зблизитись, отримати добрі емоції, які сьогодні так потрібні. Вона також дає дитині можливість соціалізуватися, спілкуватися з іншими дітьми, повернутися в природний простір щасливого дитинства. А дорослому – відчути цю дитячість і легкість поруч.

Стрес живе в тілі. І щоб по-справжньому відновитись, ми маємо працювати не лише з думками й емоціями, а й зі станом тіла. Тому в таборі пропонуються різні практики, і кожен обирає те, що працює саме для нього: хтось відновлюється через дихальні вправи, хтось – через басейн і SPA, хтось – через активні ігри, спорт або йогу. Команда табору навчає, як розпізнавати емоційний стан дитини, як допомагати їй у стресі, як піклуватися про себе. Також ігропрактики показують, як створювати й проводити ігри, які можуть стати щоденним способом зв'язку з дитиною, способом підтримки, уваги та любові.

Під час проведення таборів важливо правильно та відповідально підійти до формування та роботи команди табору, оскільки вона є основою безпеки, комфорту та якісної реалізації програми. Команда Recovery Camp складається з двох ключових напрямів. З одного боку, це фахівці, які безпосередньо працюють із учасниками табору – адміністратор, психологи, ігропрактики, додаткові викладачі і спеціалісти. З іншого боку, є адміністративна команда, яка забезпечує ефективну організацію і реалізацію всього проєкту. До неї входять координатор проєкту, комунікаційний менеджер, менеджер з моніторингу та оцінювання й бухгалтер. Разом усі ці люди роблять Recovery Camp цілісною і професійною ініціативою, де кожен знає свою роль і працює задля спільної мети – допомоги родинам, які пережили важкі випробування. Планування програми – розробити програму табору та скласти детальний розклад заходів разом з командою. Координація команди – організувати і координувати роботу психологів, ігропрактиків, тренерів, а також додаткових викладачів і спеціалістів, які залучаються для проведення майстер-класів чи окремих занять.

Діяльність команди Recovery Camp починається з перших етапів комунікації з учасниками, які підтримують постійний зв'язок із матерями через месенджери та інші канали, інформують про організаційні питання, перелік необхідних речей і деталі логістики з моменту затвердження участі до моменту публікування фото та збору відгуків після табору. Важливим аспектом є документообіг, який полягає в складанні реєстраційних списків учасників, зібранні дозволів на фото- та відеозйомку, роботу психологів з

дітьми та підписи про ознайомлення з правилами табору. Команда дбає й про медичне забезпечення – наявність укомплектованої аптечки для безпечного проведення табору та зібранні медичних довідок учасників для їхнього допуску до програми. Команда є відповідальною за логістику табору, а саме за організацію трансферів учасників, доставку реквізиту, забезпечення належних умов проживання та харчування під час табору. Команда проєкту співпрацює з адміністрацією локації табору для узгодження побутових і технічних питань, з комунікаційним менеджером для підготовки та збору інформації, необхідної для створення звітних публікацій у соціальних мережах та донорських звітах. Турботу команда проявляє під час спілкування з учасниками щодо їхніх індивідуальних потреб чи особливих побажань, з метою забезпечення максимально комфортного перебування в таборі. Наприклад, організувати спеціальне меню для дитини з харчовою алергією або підібрати тихіший номер для родини, якій потрібен спокійний простір. Команда також відповідає за швидке вирішення організаційних чи кризових ситуацій, що можуть виникнути під час табору, щоб зберегти безпеку та спокій всіх учасників.

Команда психологів в таборі не тільки проводять заняття для мам і дітей, а й просто слухають, підтримують, помічають, якщо щось не так. Вони проводять зустрічі в групах і особисто, уважно дивляться, як почуваються учасники. Якщо бачать, що комусь потрібна допомога – можуть запропонувати консультацію або порекомендувати, куди звернутись після табору. Ще одна важлива частина їхньої роботи – допомагати всій команді краще розуміти дітей і мам. Бо іноді поведінка – це не просто характер, а сигнал про щось глибше.

Ще одні члени команди – це ігропрактики. Вони відповідають за весь живий рух у таборі. Вони проводять ігри, творчі заняття, активності, допомагають дітям розслабитися й адаптуватися. Також організовують спільні ігри для мам і дітей – щоб посилити їхній зв’язок, додати більше радості та довіри. Стежать за тим, як діти поводяться в групі, як включаються, чи комфортно їм. Якщо щось насторожує – обов’язково передають психологам. Їхнє завдання – не просто розважити, а створити простір, де кожен може відчути себе в безпеці і бути частиною спільноти.

Окрім цього команду роботу забезпечують й додаткові викладачі і спеціалісти. Це і фізіотерапевти, і тренери, і викладачі з різних напрямів – це ті, хто наповнює дні учасників рухом, тілесністю й натхненням. З дітьми – це рухливі ігри, спорт, змагання. А для мам – пілатес, йога, дихальні практики та медитації, щоб відчути себе в тілі, трохи видихнути і відновити сили. Крім цього, вони проводять різні майстер-класи – від розпису пряників до ліплення чи створення виробів своїми руками.

Невід'ємною складовою команди є комунікаційний менеджер, який дбає про те, щоб історія табору була почута. Він готує тексти, фото й відео для соцмереж, ділиться з партнерами тим, що робимо і чому це важливо. Завдяки її роботі – про табір знають, у нього вірять і його підтримують.

Також є менеджер з моніторингу та оцінки. Його робота полягає в анкетуванні, зборі відгуків, спостережень, як змінюються учасники. Кожна роль у команді табору Recovery Camp є надзвичайно важливою і взаємопов'язаною, бо лише спільна робота фахівців дозволяє створити для матерів і дітей безпечний, комфортний простір для відновлення, розвитку та емоційної підтримки.

В даному контексті варто згадати про онбординг команди, а саме про інструктаж із безпеки, підготовки до роботи з учасниками табору, вивченні їх індивідуальних особливостей [3, с. 243]. Для всієї команди табору, а також під час залучення нових спеціалістів чи викладачів, обов'язково проводиться онбординг. Це системний процес підготовки, який допомагає кожному фахівцю краще зрозуміти політики фонду, принципи роботи та специфіку учасників табору. Він потрібен, щоб команда діяла злагоджено та професійно, забезпечуючи безпеку, ефективність програми та комфорт матерів і дітей, які приїжджають до Recovery Camp. Ознайомлення з політиками фонду, а саме: політика захисту прав дітей і бенефіціарів; політика конфіденційності та роботи з персональними даними; етичні стандарти спілкування та поведінки в роботі з вразливими групами; кодекс етики фонду: політика щодо фото- та відеофіксації учасників. Одним з найважливіших етапів є підготовка до роботи з учасниками табору, вивчення специфіки взаємодії з матерями та дітьми, які пережили травматичний досвід, методи ненасильницької комунікації та кризового втручання, ознайомлення з програмою табору, розкладом і функціями кожного члена команди. Останнім та не менш важливим пунктом в онбордингу є вивчення індивідуальних особливостей учасників. Важливе обговорення медичних, психологічних та соціальних потреб сімей. Уточнення особливостей харчування, безпеки чи індивідуальних умов участі.

Висновки. Отож, нами зроблено висновок, що командна взаємодія є однією з основних передумов успішності проєктної діяльності в сучасних умовах зростаючої складності соціальних, освітніх та управлінських процесів. На прикладі команди проєкту Recovery Camp ми проілюстрували, що ефективність проєктів значною мірою залежить не лише від чітко визначених цілей, ресурсного забезпечення чи організаційної структури, а насамперед від якості комунікації, рівня довіри, взаємної відповідальності та узгодженості дій між членами команди. Формування команди є

динамічним процесом, який потребує часу, професійного управління та врахування етапів командного розвитку. Практичний аналіз діяльності команди проєкту Recovery Camp продемонстрував, що саме цілісна й злагоджена взаємодія між фахівцями різних напрямів (психологами, ігропрактиками, адміністративною та комунікаційною командами) забезпечує безпеку, ефективність і сталий позитивний вплив проєкту на його учасників. Особливу роль у підвищенні якості командної роботи відіграє чітке дотримання етичних стандартів, політик безпеки та підготовка команди до роботи з вразливими групами. Отже, досвід Recovery Camp підтверджує, що командна взаємодія не є допоміжним елементом, а виступає фундаментом успішної проєктної діяльності. Цілеспрямований розвиток команд, інвестування в комунікацію, довіру та професійну підготовку учасників створює умови для досягнення високих результатів проєктів і забезпечення їхнього соціального ефекту.

Література:

1. Бушуєва Н.С. Управління проектами та програмами організаційного розвитку./ Н.С. Бушуєва, Ю.Ф. Ярошенко, Р.Ф. Ярошенко. – К.: Самміт-Книга, 2010. – 198 с.

2. Євтушенко Г.І. Формування команди проекту та організація її ефективної роботи (теоретичний аспект) / Г.І. Євтушенко // Східна Європа: економіка, бізнес та управління. – 2019. – Випуск 4 (21). С. 77-82.

3. Міщенко А.П. Стратегічне управління: навч. посіб. / А.П. Міщенко. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2003. – 261 с.

4. Подзігун С.М. Управління ефективною командою в проектній діяльності / С.М. Подзігун // Економіка та суспільство. – 2023. – №52. С. 1175-1184.

References:

1. Bushuieva, N.S., Yaroshenko, Yu.F., Yaroshenko, R.F. (2010). Upravlinnia proektamy ta prohramamy orhanizatsiinoho rozvytku [Management of organizational development projects and programs]. Kyiv: Sammit-Knyha [in Ukrainian].

2. Yevtushenko, H.I. (2019). Formuvannia komandy proektu ta orhanizatsiia yii efektyvnoi roboty (teoretychnyi aspekt) [Forming a project team and organizing its effective work (theoretical aspect)]. Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia – Small Europe: economy, business and governance, 4 (21), 77-82 [in Ukrainian].

3. Mishchenko, A.P. (2003). Stratehichne upravlinnia [Strategic management]. Dnipropetrovsk: DUEP [in Ukrainian].

4. Podzihun, S.M. (2023). Upravlinnia efektyvnoiu komandoiu v proektnii diialnosti [Managing an effective team in project activities]. Ekonomika ta suspilstvo – Economy and society, 52, 1175-1184 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 371.26:37.016:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2884-2894

Фурсенко Тетяна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету маркетингу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ, https//orcid.org/0000-0001-7192-8867

СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ READING НА ІСПИТІ CAMBRIDGE C1 ADVANCED (CAE)

Анотація. Іншомовна підготовка набуває все більшого значення у системі вищої освіти України, зокрема у процесі підготовки студентів до міжнародних сертифікаційних іспитів, таких як CAE (Cambridge Advanced English). З огляду на зростаючу популярність підтвердження рівня англійської мови для вступу до європейських університетів і отримання студентських віз – сертифікат CAE визнається багатьма країнами як підтвердження компетентності на рівні C1 – на факультеті маркетингу КНЕУ імені Вадима Гетьмана було проведено дослідження щодо ефективності підготовки студентів до частини Reading and Use of English. Мета дослідження – спростувати чи підтвердити припущення, що застосування спеціально розроблених стратегій підготовки покращить результати студентів у частині Reading, а також факт того, що високий рівень володіння іноземною мовою може бути не підтвердженим при складанні іспитів CAE, оскільки складання тесту проходить в умовах обмеженості часу та необхідності обробки значних масивів інформації. Методи дослідження – експериментальний, порівняльний та статистичний аналіз. Дослідження засновано на засадах когнітивно-психологічного підходу .У дослідженні взяли участь студенти другого курсу, які спочатку виконували тест без ознайомлення зі стратегічними підходами, а згодом — із застосуванням спеціально розроблених рекомендацій. Результати експерименту підтвердили гіпотезу та показали, що використання стратегій суттєво підвищує рівень успішності: середній приріст балів склав близько 2,06, що є аргументом на користь підготовчих заходів. Висновки свідчать про важливість систематичної підготовки та формування ефективних стратегій для покращення результатів студентів при складанні іспитів CAE. Значущість дослідження полягає в його потенціалі оптимізувати підготовку до міжнародних мовних сертифікацій і покращити якість мовної освіти у вищій школі. Результати роботи можуть слугувати основою для розробки

інноваційних навчальних програм і педагогічних підходів, спрямованих на досягнення таких цілей.

Ключові слова: мовна підготовка; стратегії навчання; заклад вищої освіти; ефективність підготовки.

Fursenko Tetiana Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Marketing, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7192-8867

STRATEGIES FOR PREPARING FOR READING TASKS IN THE CAMBRIDGE C1 ADVANCED (CAE) EXAM

Abstract. Foreign language training is gaining increasing significance within Ukraine's higher education system, particularly in preparing students for international certification exams such as CAE (Cambridge Advanced English). Given the growing popularity of certifying English proficiency for admission to European universities and obtaining student visas — with the CAE certificate recognized by many countries as proof of competence at the C1 level — a study was conducted at the Faculty of Marketing of Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman to assess the effectiveness of preparing students for the Reading and Use of English section. The aim of the study was to confirm or refute the theory that the application of specially developed preparatory strategies would improve students' results in the Reading section, and that a high level of foreign language proficiency might not be fully confirmed during CAE testing, since the exam is conducted under time constraints and requires processing large amounts of information. Research methods included experimental, comparative, and statistical analysis. The study was based on principles of a cognitive-psychological approach. Second-year students participated: initially, they completed the test without familiarization with strategic approaches, and subsequently — with the application of specially developed recommendations. The results of the experiment confirmed the hypothesis and showed that using strategies significantly increased success levels: the average score increase was approximately 2.06 points, providing evidence in favor of preparatory measures. Conclusions highlight the importance of systematic preparation and the development of effective strategies to improve students' outcomes when taking the CAE exam.

The significance of the study lies in its potential to optimize preparation for international language certifications and to enhance the quality of language education in higher education institutions. The findings of the study may serve as

a basis for the development of innovative curricula and pedagogical approaches aimed at achieving these objectives.

Keywords: language training; learning strategies; higher education institution; effectiveness of preparation

Постановка проблеми. Мовна підготовка набуває важливого значення для студентів усіх спеціальностей в українських вищих навчальних закладах – іншомовна компетентність включена до освітньо-професійних програм спеціальностей бакалаврату. Для забезпечення кращого рівня володіння англійською мовою студентів у КНЕУ імені Вадима Гетьмана відбувається відбір кращих студентів та їх формування у сильні групи. Серед таких студентів велика частина майбутніх випускників зазначає своїм пріоритетом вступ до європейських закладів вищої освіти. Для успішної реалізації заявлених цілей важливим є наявність міжнародних сертифікатів, одним з яких є кембриджський сертифікат, що підтверджує рівень володіння англійською на рівні с1 – багато університетів та коледжів вимагають сертифікат CAE для вступу або отримання студентських віз. Так, У Німеччині багато університетів визнають сертифікат CAE (Cambridge Advanced English) як підтвердження рівня володіння англійською мовою для вступу на програми англійською мовою. Приклади німецьких університетів, що визнають CAE – Університет Бремену [1], Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана [2], Штутгартський університет [3].

Враховуючи актуальність та нагальність успішного складання CAE кафедрою іноземних мов факультету маркетингу здійснюється пошук ефективних шляхів підготовки студентів до складання вказаного іспиту. Зокрема завданням підготовки виступає її оптимізація – досягнення високих результатів без перевантаження студентів набором неефективних стратегій. Зокрема дане дослідження фокусується на частині Reading у секції Reading and Use of English.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена проблематика, в цілому, є новою. Зокрема, Кравчина Т.В. [4] здійснює огляд відомих міжнародних іспитів з англійської мови, з описом, структурою, поясненням, а також посиланням на ресурси. Модестова Т. В., Крсек О. Є [5] досліджують роль навичок письма для успішного складання випробувань. Також опубліковано ряд досліджень зі стратегій розвитку навичок читання [6-14]. Наша розвідка є однією з перших у вітчизняній педагогічній літературі, що фокусується на формулюванні стратегії роботи з екзаменаційними завданнями CAE, що покликано підвищити успішність виконання цієї частини іспитів. Наше дослідження включає емпіричний аспект та

передбачає залучення певної цільової групи студентів у контексті університетської підготовки та підвищення академічної мобільності.

Частина Reading тестує здатність кандидатів розуміти різноманітні види текстів, аналізувати їх зміст, визначати основну ідею, деталі, тональність і наміри автора. Для успішного виконання цієї частини важливо швидко і точно зчитувати інформацію з текстів, щоб відповісти на запитання.

Враховуючи вищезазначене, постає питання, чи вимагають зазначені види тестування знання певних стратегій, без знання яких, кандидати не зможуть впоратися із запропонованими завданнями, навіть маючи досить високий рівень англійської, чи навпаки – знання цих технік не є обов'язковим та критичним; ті, що складають іспит, зможуть успішно пройти тест, не маючи конкретного алгоритму роботи – знання мови на високому рівні буде достатньо.

Мета дослідження – емпіричне обґрунтування положення про те, що застосування визначених стратегічних послідовностей під час виконання завдань розділу Reading іспиту забезпечує статистично значуще підвищення рівня успішності порівняно з їх відсутністю. Зазначена мета конкретизується у наступних завданнях:

1. Здійснення педагогічного експерименту, у якому наявність контрольної та експериментальної групи покаже ефективність слідування стратегіям виконання завдань.

2. Розробка ефективних рекомендацій зі складання цієї частини іспиту.

3. Проведення тестування рівня виконання завдань із знанням стратегії та без.

Виклад основного матеріалу В основу дослідження покладено наступні підходи та методи:

1. Експериментальний метод – проведено педагогічний експеримент із контрольною та експериментальною групами студентів, де одна група ознайомлювалася з стратегічними підходами до виконання завдань Reading and Use of English, а інша – ні.

2. Порівняльний аналіз – порівняння результатів тестувань до і після ознайомлення з стратегіями, а також між контрольною та експериментальною групами, що дозволяє оцінити ефективність застосованих стратегій.

3. Статистичний аналіз – обчислення середніх значень, різниць, розрахунок показників успішності, що дозволяє кількісно оцінити вплив застосованих методів.

4. Когнітивно-психологічний підхід – аналіз впливу знань та навичок застосування стратегій на рівень успішності у виконанні тестів.

Дослідження проводилось серед студентів 2-го курсу – збірна група спеціальності маркетинг у кількості 16 чоловік навесні 2025 року. Учасники педагогічного експерименту спочатку були контрольною групою. Їм було запропоновано скласти тест Reading без ознайомлення зі стратегіями. Другим етапом ці самі студенти були учасниками експериментальної групи – їх було ознайомлено з певними стратегіями проходження цієї частини.

Також важливо зазначити, що розділ **Reading and Use of English** включає 8 завдань. Перші 4 завдання належать до частини **Use of English**, яка перевіряє граматику та словниковий запас. Завдання 5-8 оцінюють навички читання. На виконання всієї частини **Reading and Use of English** дається 1 година 30 хвилин.

Частина Reading складається з наступних завдань:

1. Multiple-choice – потрібно прочитати текст і відповісти на 6 запитань до нього. У запитаннях потрібно обрати один із чотирьох варіантів відповіді.

2. Cross-text multiple matching – прочитати 4 короткі тексти та відповісти, у якому з них висвітлюється конкретна думка або погляд, зазначений у 4 запитаннях.

3. Gapped text – у тексті пропущені абзаци, які потрібно розставити їх на свої місця; один абзац також буде зайвим.

4. Multiple matching – потрібно прочитати текст, що складається з 4-6 абзаців або кількох коротких текстів, і вказати, у якому з абзаців або текстів подана інформація, зазначена в конкретному завданні [4, с. 8].

Отримані рекомендації звучать наступним чином. У першому завданні перевіряється здатність студента розуміти зміст тексту з урахуванням контексту. Основна порада — не шукати дослівних відповідей у тексті, а намагатися зрозуміти його загальний зміст. Зазвичай у тексті зустрічаються слова з усіх чотирьох варіантів відповіді на поставлене питання, але важливо звертати увагу не на точне співпадіння слів, а на значення й контекст.

Крім того, варто враховувати, що питання йдуть у тому порядку, в якому відповіді з'являються в тексті. Тому зручніше спочатку ознайомитися з першим питанням і знайти відповідь у тексті, потім — з другим і так далі. Якщо ж спочатку читати весь текст, а потім — усі питання, можна швидко забути важливі деталі або витратити більше часу.

Стосовно другого завдання, варто мати на увазі, що з воно ускладнюється двома аспектами. По-перше, всі тексти стосуються однієї теми, зазвичай це думки різних людей щодо однієї проблеми. По-друге, їхні погляди не викладені прямо і однозначно, і студентам потрібно зрозуміти їхню суть за наданою інформацією та ключовими словами. Крім того,

потрібно бути уважними: слова з неправильної відповіді можуть бути точно вжитими в тексті, але самі відповіді — неправильними. Звертайте увагу на контекст, у якому вжиті ці слова. Рекомендації до виконання завдання були сформульовані наступним чином. Спочатку треба прочитати формулювання завдань, підкреслити ключові слова. Далі просканувати секції тексту, знайти частинки, що найточніше відображають думку їх автора з зазначеної проблематики. Перечитати ще раз уривки уважно. Знайти частинки тексту, де всі автори у всіх секціях говорять про одне й те саме питання, чи, можливо, якийсь з авторів має відмінну думку. Відміти всі відповіді та перевірити себе

Стратегія третього завдання звучала наступним чином. Спочатку прочитайте початок тексту до пропуску та наступне за ним речення, а потім спробуйте знайти фрагмент, який потрібно вставити на місце пропуску. Далі переходьте до наступного абзацу до пропуску і його наступного речення, заповнюйте пропуски послідовно.

Не намагайтеся вставляти пропуски так, як вам здається логічним на перший погляд. Важливо в тексті знайти слова, що зв'язують відповідний абзац із пропущеним фрагментом. Це можуть бути займенники або сполучні слова, які вказують на зв’язок між частинами тексту. Звертайте увагу на останнє речення перед пропуском і перше після нього: часто саме в них можна знайти слово, яке пов’язане з пропущеним шматочком.

Для успішного виконання четвертого завдання були надані наступні рекомендації.

Уважно опрацюйте всі відповіді та виділіть для себе ключові слова в них. Потім переходьте до читання першого тексту або абзацу і відмічайте правильні відповіді. Так поступово ви зможете знайти відповіді на всі запитання.

Не шукайте точні цитати або дослівні відповіді, а зосереджуйтеся на змісті. Наприклад, якщо вас запитують, у якому тексті згадуються природа, не обов’язково очікувати слово «nature». Автор може згадати, наприклад, про відпочинок з палатками чи екотуризм, і цього буде достатньо для правильного відповіді.

Студентам було запропоновано виконати типові завдання на Reading. Оцінювання здійснювалось за цим алгоритмом:

1. Частина 5: 6 запитань (одна відповідь = 2 бали).
2. Частина 6: 4 запитання (одна відповідь = 2 бали).
3. Частина 7: 6 запитань (одна відповідь = 2 бали).
4. Частина 8: 10 запитань (одна відповідь = 1 бал).

По результатам перевірки тестів було отримано наступні показники успішності (таблиця 1):

Таблиця 1

Результати тестування у контрольній групі

Номер студента	Результат 1
1	33
2	29
3	35
4	25
5	31
6	27
7	34
8	30
9	32
10	28
11	26
12	31
13	33
14	29
15	34
16	27

Як бачимо результати студентів варіюються від варіюються від 25 до 35 балів. Більшість студентів набрали близько 30-34 балів, що є вище половини максимальної кількості. Тобто, можна зробити висновок, що тест є досить успішним Після ознайомлення зі стратегіями результат експериментальної групи був наступним (таблиця 2):

Таблиця 2

Результати тестування у експериментальній групі

№ студента	Результат 2
1	37
2	36
3	39
4	35
5	35
6	38
7	39
8	37
9	38
10	36
11	39
12	38
13	39
14	35
15	37
16	39

З наведеної таблиці можна побачити, що результати тестування коливаються в межах 35-39 балів. Більшість студентів набрали близько 36-39 балів із максимальних 42. Це приблизно 90-93% від максимально можливого балу, що є дуже високим показником. Результати другого тесту є дуже високими і свідчать про хорошу підготовленість або успішність студентів у цьому тестуванні. Це означає, що тест був досить легким або студенти добре його опанували. Для порівняння результатів контрольної та експериментальної груп, представимо отримані дані у вигляді зведеної таблиці 3:

Таблиця 3

Зведена таблиця результатів контрольної та експериментальної груп

№ студента	Результат 2	Результат 1	Різниця
1	37	38	-1
2	36	34	+2
3	39	40	-1
4	35	30	+5
5	35	36	-1
6	38	32	+6
7	39	39	0
8	37	35	+2
9	38	37	+1
10	36	33	+3
11	39	31	+8
12	38	36	+2
13	39	38	+1
14	35	34	+1
15	37	39	-2
16	39	32	+7

Базуючись на показниках представлених у таблиці 3, можемо помітити чітку позитивну тенденцію – більшість студентів показали покращення своїх результатів у порівнянні з балами за тест, проведений без ознайомлення зі стратегіями. Найбільший приріст успішності спостерігається у студентів № 11 (+8 балів), № 16 (+7 балів), № 6 (+6 балів) та № 10 (+3 бали).

У деяких студентів результати знизилися (наприклад, № 1, № 3, № 5, № 15), але зменшення мінімальне (до 2 балів). Враховуючи, що у більшості випадків погіршення успішності незначне, що може бути викликане рядом зовнішніх факторів, справедливо зробити висновок про позитивну динаміку навчання та прогресу.

Для підкріплення отриманих даних статистично, обчислимо середнє значення різниць.

Для цього розрахуємо суму всіх різниць:

(−1)+2+(−1)+5+(−1)+6+0+2+1+3+8+2+1+1+(−2)+7=33, та розділимо цей показник на загальну кількість учасників експерименту. Таким чином, середнє значення різниць, розраховане за формулою 2. 06 (33/ 16 = 2.061633≈2.06), що підтверджує позитивну динаміку навчання – у середньому результати студентів покращилися приблизно на 2 бали. Однак для 42-бального тесту різниця у 2 бали — це приблизно 4.8%. Це не є значним показником і у середньому по групі може вважатися хорошим показником стабільності та невеликих, хоча й позитивних, змін рівня знань.

Висновки. Таким чином, дана розвідка виступає емпіричним аргументом на користь інваріативності підготовки до частини Reading – чіткий алгоритм до виконання завдань забезпечують їх правильність та дотримання часових рамок. Основні рекомендації до виконання завдань можна сформулювати як розгляд кожного текстового завдання не як художнього тексту чи інформаційного повідомлення, а як своєрідної математичної формули, де для пошуку невідомого компонента, потрібно виявити та скласти всі ключові складники (займенники або сполучні слова, синоніми) – ключем до успіху виступає логіка.

Виконаний експеримент має також певні обмеження. Серед яких, перш за все, невелика вибірка учасників. Тому перспективним напрямком може бути досягнення більшої репрезентативності.

Проведене дослідження має важливе значення для оптимізації процесів підготовки до міжнародних сертифікацій і підвищення якості мовної підготовки у вищій школі. Крім того, його результати можуть бути використані для розробки більш ефективних навчальних програм та методик викладання, що сприятиме підвищенню рівня академічної мобільності.

Література:

1. Universität Bremen. Program-specific requirements (Bachelor and law) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.uni-bremen.de/en/studies/orientation-application/applying-for-studies/bachelor-and-law/program-specific-requirements.

2. Munich Human Biology Program (MHB). Elite master program human biology [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.mhb.uni-muenchen.de/index.html.

3. Universität Stuttgart. International Master of Science in Information Technology (INFOTECH) : Adjunct application form [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.uni-stuttgart.de/studium/bewerbung/document/mazul_infotech.pdf.

4. Cambridge Assessment English. C1 Advanced : handbook for teachers [Електронний ресурс]. — Cambridge : Cambridge English, 2025. — Режим доступу: https://www.cambridgeenglish.org/images/167804-c1-advanced-handbook.pdf.

5. Кравчина Т. В. Класифікація міжнародних іспитів та сертифікатів з англійської мови / Т. В. Кравчина // Молодий вчений. — 2017. — № 3. — С. 405-409. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3_97

6. Модестова Т. В. Розвиток навичок письма у підготовці до іспитів з англійської мови / Модестова Т. В., Крсек О. Є. // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. — 2021. — Т. 32 (71), № 1, ч. 2. — С. 155-159.

7. Seok S. Achieving Reading Competency: Factors That Influence Perceptions and Behaviors With Regard to Digital vs. Print Text / Seok S., DaCosta B // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. — Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). — 2017. — P. 1414-1419.

8. Tourimpampa A. Perception and Text Comprehension. It's a Matter of Perception! / Tourimpampa A., Drigas A., Economou A., Roussos P // International Journal of Emerging Technologies in Learning. — 2018. — Vol. 13, № 7. — P. 228-242.

9. Saleem Mohd Nasim S. Assessing the pedagogical effectiveness of the web-based cooperative integrated reading composition (CIRC) technique to enhance EFL reading comprehension skills / Saleem Mohd Nasim S., Mohamed S. M. S., Anwar M. N., Ishtiaq M., Syeda Mujeeba // Cogent Education. — 2024. — Vol. 11, № 1. — Article 2401667. — DOI: 10.1080/2331186X.2024.2401667.

10. Banditvilai C. The effectiveness of reading strategies on reading comprehension // International Journal of Social Science and Humanity. — 2020. — Vol. 10, № 2. — P. 46-50.

11. Bråten I. Reading multiple and non-traditional texts: New opportunities and new challenges / Bråten I., Braasch J. L., Salmerón L. // Handbook of Reading Research. — 2020. — Vol. V. — P. 79-98.

12. Cahyani N. A. W. Improving Reading Comprehension Skills to Solve Text Problems of Elementary School Students / Cahyani N. A. W., Rahmawati F. P., Torre A. I. A. D. // Profesi Pendidikan Dasar. — 2022. — Vol. 9, № 1. — P. 107-118.

13. Cohen R. J. Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement / Cohen R. J., Swerdlik M. E. — 9th ed. — USA : McGraw-Hill Education, 2018. — 744 p.

14. Dirgantari A. S., Students' reading comprehension skill: the roles of text readability and question difficulty / Dirgantari A. S., Susantiningdyah H // Social Sciences. — 2020. — Vol. 6, № 1. — P. 533-544.

References:

1. Universität Bremen. Program-specific requirements (Bachelor and law). (n.d). *uni-bremen.de*. Retrieved from https://www.uni-bremen.de/en/studies/orientation-application/applying-for-studies/bachelor-and-law/program-specific-requirements

2. Munich Human Biology Program (MHB). Elite master program human biology. (n.d.). *mhb.uni-muenchen.de*. Retrieved from https://www.mhb.uni-muenchen.de/index.html

3. Universität Stuttgart. International Master of Science in Information Technology (INFOTECH) – Adjunct application form [PDF]. (n.d.). *uni-stuttgart.de*. Retrieved from https://www.uni-stuttgart.de/studium/bewerbung/document/mazul_infotech.pdf

4. Cambridge Assessment English. (2025). C1 Advanced: Handbook for teachers [PDF]. *Cambridge English*. Retrieved from https://www.cambridgeenglish.org/images/167804-c1-advanced-handbook.pd

5. Kravchyna, T. V. (2017). Klasyfikatsiia mizhnarodnykh ispytiv ta sertyfikativ z anhliiskoi movy [Classification of international English language exams and certificates]. *Molodyi vchenyi*. – *Young Scientist*, 3, 405-409. . Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3_97 [in Ukrainian].

6. Modestova, T. V., Krsek, O. Ye. (2021). Rozvytok navychok pysma u pidhotovtsi do ispytiv z anhliiskoi movy [Development of Writing Skills in Preparation for English Language Exams]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism*, 32(71), 1, part 2, 155-159 [in Ukrainian].

7. Seok, S., & DaCosta, B. (2017). Achieving reading competency: Factors that influence perceptions and behaviors with regard to digital vs. print text. In *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1414-1419). Association for the Advancement of Computing in Education.

8. Tourimpampa, A., Drigas, A., Economou, A., & Roussos, P. (2018). Perception and text comprehension: It's a matter of perception! *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(7), 228-242.

9. Saleem Mohd Nasim, S., Mohamed, S. M. S., Anwar, M. N., Ishtiaq, M., & Syeda Mujeeba. (2024). Assessing the pedagogical effectiveness of the web-based cooperative integrated reading composition (CIRC) technique to enhance EFL reading comprehension skills. *Cogent Education*, *11*(1), Article 2401667.https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2401667

10. Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, *10*(2), 46–50.

11. Bråten, I., Braasch, J. L., & Salmerón, L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: New opportunities and new challenges. In *Handbook of Reading Research* (Vol. 5, pp. 79-98).

12. Cahyani, N. A. W., Rahmawati, F. P., & Torre, A. I. A. D. (2022). Improving reading comprehension skills to solve text problems of elementary school students. *Profesi Pendidikan Dasar*, *9*(1), 107-118.

13. Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

14. Dirgantari, A. S., & Susantiningdyah, H. (2020). Students' reading comprehension skill: The roles of text readability and question difficulty. *Social Sciences*, *6*(1), 533-544.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147.091.31:057.875:373.3(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2895-2906

Хмарна Лілія Віталіївна докторка філософії, доцентка кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, м. Біла Церква, https//orcid.org/0000-0001-9451-4763

ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розкрито зміст і структурно-компонентний склад поняття «медіаінформаційна грамотність учнів старшої школи» та проаналізовано медіаосвітнє поле сучасної Україні, необхідне для формування досліджуваної якості. У центрі уваги – учні старших класів як активні користувачі цифрових медіа, учасники мережевої комунікації та майбутні суб'єкти громадянської участі. Авторка підкреслює, що саме в старшій школі медіаграмотність стає не «додатковою навичкою», а інтегрованою передумовою навчальної успішності, безпеки, психологічної стійкості та відповідальної соціальної поведінки.

Виокремлено ключові напрями медіаосвітніх процесів в Україні: підтримка міжнародної спільноти, діяльність вітчизняних громадських організацій, серед яких Академія української преси (портал «Медіаосвіта і медіаграмотність» як інтерактивна платформа для спілкування медіапедагогів задля сприяння відкритості та публічності процесів у медіаосвітньому середовищі), Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX (проєкт «Вивчай і розрізняй», що із початком війни отримав назву «Вивчай та розрізняй: посилення стійкості та протидія дезінформації під час війни»), національний проєкт «Фільтр» Міністерства культури та інформаційної політики та ін. Підкреслено значущість використання цифрових технологій до навчання навичкам медіаінформаційної грамотності (онлайн-курси для користувачів різного віку, розміщені в «Дії», на освітніх платформах EdEra, Prometheus, Фільтр та ін., онлайн-тренінги, залучення штучного інтелекту), розроблення освітніх програм медіаінформаційної тематики для закладів освіти, що створює навчально-методичне забезпечення медіаосвіти молоді. Визначено актуальність науково-теоретичного й концептуального усвідомлення медіаосвітнього процесу та питань розвитку медіаінформаційної грамотності.

Спираючись на міжнародні рамки та вітчизняні підходи, авторка тлумачить медіаінформаційну грамотність учнів старших класів як інтегровану здатність особистості, у якій поєднуються мотивація, знання про медіа й інформаційні процеси, технічна й безпекова дієздатність, творче самовираження і рефлексія щодо наслідків власних медіапрактик. Її розвиток у 9–11 класах є стратегічним, адже саме в цей період формується світогляд, громадянська позиція та здатність відповідально діяти в публічному інформаційному просторі.

Ключові слова: медіаінформаційна грамотність, медіаосвіта, медіа-культура, учні старших класів, інформаційна стійкість, критичне мислення.

Khmarna Liliya Vitaliivna Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Learning Technologies, Occupational Safety and Inclusive Education, Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education, Higher Educational Institution «UME» of the National Academy of Sciences of Ukraine, Bila Tserkva, https//orcid.org/ 0000-0001-9451-4763

FORMATION OF MEDIA-INFORMATION LITERACY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. The article reveals the content and structural–component composition of the concept “media and information literacy of high school students”, and analyzes the media education landscape of contemporary Ukraine, which is essential for developing this quality. The focus is placed on high school students as active users of digital media, participants in online communication, and future agents of civic engagement. The author emphasizes that in upper secondary school, media literacy ceases to be merely an “additional skill” and instead becomes an integrated prerequisite for academic success, safety, psychological resilience, and responsible social behavior. The article identifies key directions of media education processes in Ukraine, including international community support, the activities of domestic non-governmental organizations, such as the Academy of the Ukrainian Press (whose portal “Media Education and Media Literacy” serves as an interactive platform for media educators to foster openness and transparency within the media education environment), and the International Research & Exchanges Board (IREX) through the project “Learn to Discern”—renamed “Learn to Discern: Strengthening Resilience and Countering Disinformation During Wartime” following the outbreak of the war. The national project “Filter” initiated by the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine is also highlighted among other initiatives.

The study underscores the significance of integrating digital technologies into teaching media and information literacy skills—through online courses for users of various age groups hosted on Diia, EdEra, Prometheus, and Filter platforms; online training sessions; and the use of artificial intelligence tools. It also stresses the importance of developing educational programs on media and information literacy for institutions of learning, which together form the methodological and instructional foundation for youth media education. The author points out the urgent need for scientific–theoretical and conceptual understanding of the media education process and the development of media and information literacy.

Drawing on international frameworks and national approaches, the author defines media and information literacy of high school students as an integrated personal competence that combines motivation, knowledge of media and information processes, technical and security proficiency, creative self-expression, and reflection on the consequences of one's media practices. The development of this competence in grades 9–11 is considered strategically significant, as this period marks the formation of worldview, civic position, and the ability to act responsibly in the public information space.

Keywords: media and information literacy, media education, media culture, high school students, information resilience, critical thinking.

Постановка проблеми. Формування медіаінформаційної грамотності населення України наразі є однією із нагальних проблем. оскільки останнє десятиліття країна веде жорстку інформаційну війну, намагаючись протистояти російській інформаційній пропаганді, що була розпочата в 2014 році після трагічних подій на Майдані та на Сході України. З початком відкритого воєнного протистояння з росією та введенням правового режиму воєнного стану інформаційна війна підсилилась і стала нашим повсякденням: медіапростір України щодня наповнюється дезінформацією, відвертою брехнею та інформаційними провокаціями з боку РФ, спрямованими на загострення суспільно-політичної ситуації. У цьому процесі може допомогти формування медіаінформаційної грамотності населення України.

Поняття медіаграмотності є наразі сформованим та широковживаним у науковому обігу. За матеріалами UNESCO воно означає «здатність отримувати доступ, шукати, аналізувати та оцінювати медіаконтент та інформацію, а також використовувати медіа та технології для обміну інформацією та розповіді власних історій» (T. Jolls, C. Wilson [1]; C. Dornan [2]). У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [3] поняття «медіаграмотність» визначається дещо ширше, а саме як складник медіакультури, який відображає вміння користуватися інформаційно-

цифровою технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, успішно отримувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отримувати її з різних медіаджерел, відділяти реальність від її віртуальності (реальність, що сконструйована медіа), осмислювати відносини між владою і суспільством, міфи і типи контролю, які між ними культивуються, використовувати медіазасоби у своїй професійній діяльності [3].

Відзначимо, що на сьогодні більш затребуваним та актуальним є поняття «медіаінформаційна грамотність» (МІГ), яку тлумачать як набір навичок, які надають громадянам доступ, пошук, розуміння, оцінку та використання, створення, а також обмін інформацією та медіа-вмістом у всіх форматах, використовуючи різні інструменти, у критичний, етичний та ефективний спосіб, для участі в особистій, професійній та суспільній діяльності [2, с. 6] та підкреслюють, що медіаінформаційна грамотність є однією із soft skills. Крім того, надзвичайно важливим є акцентування критичного мислення, розвиток якого є ключовою умовою формування медіаінформаційної грамотності. У Рамці UNESCO «Media and Information Literacy Framework (2020) чітко сформульовано, що МІГ визнає головну роль інформації та медіа в нашому повсякденному житті. Це лежить в основі свободи вираження поглядів та інформації, оскільки дає громадянам можливість зрозуміти функції ЗМІ та інших постачальників інформації, критично оцінювати їхній контент і приймати обґрунтовані рішення як користувачі та виробники інформації та медіа-контенту [4].

Отже, питання формування медіаінформаційної грамотності, що реалізується засобами медіаосвіти громадян, є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми формування медіаінформаційної грамотності на сьогодні вивчають численні вітчизняні та зарубіжні вчені. Серед них: А. Бондаренко, О. Баришполець, О. Волошенюк та О. Чорний, О. Джолос, В. Іванов, Т.Іванова, О.Ішутіна, Л.Найдьонова, Г. Онкович, О. Семеног та М. Ячменик, Н. Череповська, P. Aufderheide, J. Bignell, C. Dornan, A. Hepp, S. Hjarvard & K. Lundby, T. Jolls & C. Wilson, L. Masterman, M. Newman, C. Wilson та інші.

В останні роки вітчизняні науковці провели значну кількість наукових досліджень з питань розвитку медіаосвіти та медіаграмотності, зокрема Л. Хмарною висвітлено питання формування медіаграмотності й медіа-компетентності учителів засобами неформальної освіти (2021 [5]), А. Бондаренко розглянуто теоретичні й практичні аспекти проблеми формування медіаінформаційної грамотності учнів старшої школи засобами кіномистецтва в умовах формальної та неформальної освіти (2025 [6]), О. Ішутіною здійснено теоретичне узагальнення та наукове розв’язання

проблеми формування медіапедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (2025 [7]).

У той самий час досліджень, спрямованих на формування вказаної особистісної якості в учнів старшої школи, проведено недостатньо. Хоча старшокласники є активними користувачами цифрових медіа, учасниками мережевої комунікації та майбутніми суб'єктами громадянської активності. Саме в старшій школі медіаграмотність стає не «додатковою навичкою», а інтегрованою передумовою навчальної успішності, безпеки, психологічної стійкості та відповідальної соціальної поведінки.

Мета статті – розглянути зміст медіаінформаційної грамотності учнів старшої школи в сучасній Україні в контексті побудови медіаосвітнього поля, необхідного для формування цієї якості.

Виклад основного матеріалу. Формування медіаграмотності та розвиток медіаосвіти в Україні активно підтримуються громадським сектором. Важливе місце відведено Академії української преси (АУП), яка системно продукує методичні матеріали, проводить навчальні події та розвиває професійні спільноти медіапедагогів. АУП запущено портал «Медіаосвіта і медіаграмотність» (https://medialiteracy.org.ua/), який став платформою комунікації, обміну практиками та поширення ресурсів.

Ключовим каталізатором шкільної інфомедійної грамотності став проєкт «Вивчай і розрізняй» (IREX у партнерстві з МОН та АУП), який поступово еволюціонував від відповіді на дезінформацію та пропаганду – до розгалуженої системи підпроєктів для різних аудиторій (школи, виші, післядипломна освіта, держслужба, громади тощо) та масштабування підходів на міжнародний рівень. Важливо для старшої школи те, що напрацювання проєкту інтегрувалися у шкільні предмети (мовно-літературний цикл, історія, мистецтво), тож медіаграмотність постає як наскрізна компетентність, а не «один окремий урок».

Після початку повномасштабного відбулось масштабне розширення медіаосвітніх ініціатив у напрямі інформаційної стійкості: з'являються програми протидії маніпуляціям у воєнний час, матеріали щодо декодування пропаганди, а також навчання для нових цільових груп (волонтери, працівники, що взаємодіють з ВПО, держслужбовці). Хоча ці програми часто орієнтовані на дорослих, для старшокласників вони створюють важливий «суспільний фон»: підліток вчиться в родині й громаді, де підвищується увага до якості інформації та власної медіаповедінки. Відзначимо також започаткування Національного проєкту «Фільтр» (з 2021 року), який консолідує державні, громадські та міжнародні зусилля для підвищення медіаграмотності. Підкреслимо: в межах «Фільтра» проводяться всеукраїнські уроки, лекції й тренінги з фактчекінгу та аналізу

пропагандистських наративів, створюються клуби медіаграмотності. Для старшої школи це означає можливість виходити за межі класу (квести, клуби, публічні події), а для вчителя – с иратися на зовнішні ресурси як на готові «модулі» для навчання.

Серед актуальних трендів розвитку медіаграмотності воєнного часу: інклюзивність і поява нових цільових аудиторій; використання ШІ; протидія дезінформації під час виборів; підхід «навчати без терміна "медіаграмотність"» - через практичні задачі, у яких учень фактично тренує потрібні уміння, навіть якщо не оперує поняттями. Для старшокласників це особливо дієво, бо знімає опір до «повчальності» й переводить увагу на реальні життєві ситуації.

Медіаосвіта дедалі активніше використовує цифрові канали. Для підлітків створено низку онлайн-курсів, які формують базові навички інфомедійної грамотності, критичного мислення та цифрової безпеки; серед них популярні курси з виявлення фейків і маніпуляцій «Very Verified» на платформі Дія. Цифрова освіта (https://osvita.diia.gov.ua/courses/very-verified), «Фактчек: Довіряй-перевіряй» на платформі EdEra (https://study.ed-era.com/uk/courses/course/5129), «Онлайн-курс із фейкології» (http://e-space.org/kursy-feykologiya) тощо. Для старшої школи їхня користь подвійна: учень може навчатись у зручному темпі (самоосвіта), а вчитель – використовувати фрагменти курсу як «перевернутий клас» або домашні модулі перед дискусією.

При цьому слід виокремити певну суперечність: попри значну кількість програм, термін «медіаграмотність» і сама культура критичного медіаспоживання не завжди присутні в підліткових практиках як усвідомлена цінність. Наприклад, дослідження практик медіаспоживання підлітків 12–18 років (початок 2025 року) довело, що більшість респондентів не чула поняття «медіаграмотність» або не може його пояснити, а контент про критичне мислення часто не привертає уваги, бо сприймається як «банальний» або «надто повчальний». Для старшої школи це означає потребу змінювати подачу: менше «декларацій», більше практичних задач, у яких користь очевидна (захист від шахрайства, розпізнавання маніпуляцій, безпечні комунікації, навчальні проєкти) [8].

Для більш глибокого розуміння сутності поняття медіаінформаційної грамотності учнів старшої школи важливо врахувати вікові особливості здобувачів. Старший шкільний вік (15–17 років) – це етап, коли інтенсивно формуються самосвідомість, моральні орієнтири, світогляд, здатність до життєвого планування й самовизначення; посилюється потреба в автономії та відповідальності. Водночас старшокласник активно включений у мережеві комунікації, де суттєва частина соціалізації відбувається через

медіа. Саме цей період є сенситивним для розвитку критичного та креативного мислення, комунікативних навичок, співпраці та самовизначення, тобто якостей, які є «ядром» медіаінформаційної грамотності.

Слід ураховувати також контекст поколінь: сучасні старшокласники перебувають на межі поколінь Z та Альфа, для них характерні рання цифровізація, звичка до швидкого доступу до інформації, активне споживання потокового відео та соціальних мереж, відносне зниження інтересу до традиційних медіа. Звідси випливає педагогічний висновок: у старшій школі потрібно поєднувати «швидкі» формати (короткі відео, інтерактивні вправи, кейси) з «повільними» інтелектуальними діями (перевірка, порівняння джерел, аргументація, етична оцінка, саморегуляція медіаспоживання).

Отже, з урахуванням результатів аналізу психолого-педагогічних джерел та вікових особливостей старшокласників, запропонуємо наступне визначення: медіаінформаційна грамотність учнів старшої школи – це комплекс умінь пошуку, розуміння, критичного аналізу, оцінювання та відповідального використання медіаконтенту; креативних навичок створення власних медіазасобів; інтерактивних навичок комунікації через медіа у всіх доступних форматах; навичок цифрової безпеки для захисту особистого медіапростору. Підкреслимо прикладний ефект: такі компетентності підтримують успішність у навчанні, повсякденному житті, майбутній професійній та громадській діяльності.

Для подальшого структурування досліджуваного явища слід розглянути міжнародні й українські підходи до структурування медіаграмотності.

Зазначимо, що «медіаінформаційна грамотність» у міжнародній традиції описується як екосистема компетентностей. Зокрема в наукових розвідках C. Dornan [2], J. Tibaldo [9], C. Wilson [10] виокремлено 12 складників: медіаграмотність як здатність читати, аналізувати, оцінювати, створювати комунікацію в різних форматах; інформаційна грамотність як здатність розпізнавати, коли інформація потрібна, а також знаходити, оцінювати, ефективно використовувати та передавати інформацію в різних форматах; бібліотечна грамотність; грамотність у сфері свободи вираження поглядів і свободи інформації; цифрова, комп'ютерна та інтернет-грамотність; кіно- та телеграмотність; новина та рекламна грамотність та ін. [9].

Для старшої школи цей перелік важливий як орієнтир інтегрованого навчання: учень має водночас працювати з новинами, рекламою, соцмережами, відео та даними, не розриваючи ці практики на «окремі дисципліни».

Нами враховано й українську практику вимірювання індексу медіаграмотності, зокрема наукові погляди Г. Дегтярьової та ін. [11, с. 46].

Науковці, спираючись на диференціацію медіакомпетентностей нідерландських експертів медіаграмотності (https://netwerkmediawijsheid.nl/), виділили чотири групи у структурі досліджуваного явища: розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа. Для старшої школи це задає корисну діагностичну логіку: оцінювати не лише знання термінів, а реальні медіазвички, цифрову безпеку, вміння створювати контент і здатність розпізнавати маніпуляції.

Спираючись на міжнародні рамки та вітчизняні підходи, нами було структуровано медіаінформаційну грамотність старшокласників у єдності п'яти взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, технічного, креативного та рефлексивного.

Мотиваційний компонент пов'язано з інтересом до медіасфери та усвідомленим бажанням використовувати медіазасоби в навчанні, особистих цілях і суспільному житті; з прагненням удосконалювати власні уміння інфомедійної грамотності. Когнітивний компонент описує систему знань і розуміння: як функціонують ЗМІ та соціальні медіа, як створюються медіатексти, які існують механізми маніпуляції та пропаганди, як здійснювати перевірку джерел і «доказів». Технічний компонент пов'язано з практичним використанням медіазасобів: опанування програм/додатків, орієнтація в медіасередовищі, розвиток технічних навичок, а також безпековий вимір (захист особистого медіапростору). Креативний компонент спрямовано на створення контенту: здатність робити повідомлення якісними й функціональними для певної аудиторії; творчість як відхід від стереотипів, гнучкість мислення, розвиток уяви. Рефлексивний компонент описано як усвідомлення цілей і наслідків медіадіяльності: розуміння ризиків пасивного споживання медіа, свідомий вибір власного медіасередовища, самооцінка медіапрактик.

У контексті війни цей компонент набуває додаткової ваги через потребу в інформаційній гігієні та саморегуляції під час контакту з емоційно важким контентом.

Запропонована структура фактично поєднує ключові завдання розвитку медіаграмотності учнів старшої школи:

а) критичне мислення й перевірка;

б) цифрова дієздатність і безпека;

в) відповідальне самовираження та громадянська участь через медіа.

Для формування й розвитку медіаграмотності учнів старшої школи доцільно залучати матеріали програм, релевантних саме для 9–11 класів. В Україні на сьогодні створено програми з медіаосвіти для різних вікових рівнів, зокрема для 9–11 класів. Серед них:

а) програма курсу «Медіакультура» (оновлена редакція 2023 року), яка враховує досвід дистанційного навчання під час пандемії, воєнний контекст і світові тенденції (зокрема поширення ШІ). Програма має модульну структуру: перехід від медіаграмотності до медіакультури, кіберкультура, аудіовізуальна медіакультура, інформаційна культура.

б) програма «Основи медіаінформаційної грамотності для 10–11 класів» (2024) як міждисциплінарний курс, що інтегрує кілька освітніх галузей. Зміст концентрується навколо тем: медіа й демократія; пропаганда та медіаманіпуляції; створення/поширення/споживання медіаінформації; цифровий світ медіа.

Окремий пласт становлять посібники і рекомендації воєнного часу, спрямовані на декодування пропаганди, роботу з історичними наративами, інформаційну гігієну та критичне мислення (навчально-методичний посібник О. Рудь «Інформаційна гігієна та медіаосвіта: що нового в умовах воєнного часу» (2023, [12]), посібник «Техніки декодування російської пропаганди на заняттях з історії та громадянської освіти» (2023, [13]), посібник О. Почапської «(Не)безпека в цифровому світі» (2024, [14]) та ін.). Для старшої школи їхня значущість полягає в тому, що вони пропонують практичні вправи, які легко інтегрувати в історію та громадянську освіту, а також у дискусійні формати на уроках мови/літератури й мистецтва.

Висновки. Аналіз ключових аспектів медіаосвітніх процесів в Україні (міжнародна підтримка й діяльність громадських організацій; активне використання онлайн-навчання та цифрових ресурсів; всеукраїнські програми; створення програм і посібників для різних рівнів освіти), науково-теоретичне осмислення розвитку медіаінформаційної грамотності, вивчення проблемних питань (війна й розвиток штучного інтелекту створюють нові ризики, сред яких дезінформація, медіатравматизація, криза довіри до контенту) дозволяють виокремити практичні орієнтири для формування медіаінформаційної грамотності учнів старших класів:

– розвиток медіаграмотності здобувачів освіти має бути наскрізним: слід поєднувати перевірку джерел, аналіз маніпуляцій і роботу з даними в типові завдання з історії, мови, громадянської освіти, мистецтва;

– аналітична медіадіяльність має поєднуватись із творенням контенту (проєкти, шкільні медіа, відеоесе, інфографіка), щоб учні розуміли механіку впливу з позиції автора;

– навчання цифрової безпеки повинно стати невід'ємною частиною медіаграмотності (приватність, цифровий слід, захист акаунтів, протидія шахрайству);

– рефлексія та саморегуляція медіаспоживання (інформаційна гігієна, баланс новин, робота з емоціями від контенту);

– опора на затверджені програми й якісні курси/ігри, адаптуючи їх до інтересів конкретного класу та актуального медіаконтексту.

Доречним видається і «прив'язування» компонентів запропонованої моделі до спостережуваних результатів у старшій школі: мотиваційний компонент проявляється в готовності учня ставити запитання до джерел і включатися в дискусії; когнітивний – у вмінні пояснити, чому матеріал є маніпулятивним (фрейми, емоційні тригери, логічні підміни); технічний – у звичці захищати акаунти й обережно працювати з персональними даними; креативний – у здатності створювати етичний і фактологічно коректний контент; рефлексивний – у вмінні регулювати медіаспоживання, не «залипати» в токсичних потоках, зберігати психологічну стійкість.

Отже, медіаінформаційна грамотність учнів старших класів – це інтегрована якість особистості, у якій поєднуються мотивація, знання про медіа й інформаційні процеси, технічна й безпекова дієздатність, творче самовираження і рефлексія щодо наслідків власних медіапрактик. Її розвиток у 9–11 класах є стратегічним, адже саме в цей період формується світогляд, громадянська позиція та здатність відповідально діяти в публічному інформаційному просторі.

Література:

1. Jolls T., Wilson C. The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education.* 2014. № 6(2), P. 68-78. https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6.

2. Dornan C. How to Navigate an Information Media Environment Awash in Manipulation, Falsehood, Hysteria, Vitriol, Hyper-Partisan Deceit and Pernicious Algorithms. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab, July 2019.

3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. 16 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/

4. UNESCO Media and Information Literacy Framework / Ramon R. Tuazon. UNESCO Publishing. 2020. URL: https://www.unesco.gov.ph/wp-content/uploads/2020/03/UNESCO-Media-and-Information-Literacy-Framework-and-Recent-Initiatives.pdf.

5. Хмарна Л. В. Формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти: дис… доктора філософії; 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, 2021. 267 с.

6. Бондаренко А. В. Формування медіаінформаційної грамотності учнів старшої школи засобами кіномистецтва в умовах формальної та неформальної освіти: дис… доктора філософії; 011 Освітні, педагогічні науки. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Дніпро, 2025. 344 с.

7. Ішутіна О. Є. Теоретичні і методичні засади формування медіапедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. … д-ра пед. наук, 13.00.04. Слов'янськ, Дніпро, 2025.

8. Політковська Ю. Лише окремі підлітки знайомі з терміном «медіаграмотність», — дослідження «ДМ». Детектор Медіа: веб-сайт. 21.01.2025. https://ms.detector.media/internet/post/37310/2025-01-21-lyshe-okremi-pidlitky-znayomi-z-terminom-mediagramotnist-doslidzhennya-dm/.

9. Tibaldo J. S. Media and Information Literacy (MIL) Competencies of Language and Communication Students. *Journal of Media Literacy Education*. 2021. Pre-Prints. URL: https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/19.

10. Wilson C. Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab. November 2019. https://en.ccunesco.ca/-/media/Files/Unesco/Resources/2019/11/MediaAndInformationLiteracy.pdf.

11. Дегтярьова Г., Астахова М., Байназарова О., Гніда Т. Навігатор медіапедагога: теорія, методика, практичні завдання: науково-методичний посібник / за загальною редакцією Г. Дегтярьової. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2024. 197 с. URL: https://www.aup.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Navigator_mediapedagoga_2024.pdf.

12. Рудь О. В. Інформаційна гігієна та медіаосвіта: що нового в умовах воєнного часу. Навчально-методичний посібник / за редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф., Євтушенко Р. І. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2023. 44 с. URL: https://www.aup.com.ua/book-review/informaciyna-gigiiena-ta-mediaosvita/.

13. Техніки декодування російської пропаганди на заняттях з історії та громадянської освіти. Навчально-методичний посібник / Желіба О.В., Мокрогуз О. П., Волошенюк О.В./ За редакцією Волошенюк О. В., Євтушенко Р. І. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2023. 81 с. URL: https://www.aup.com.ua/book-review/tekhniki-dekoduvannya-rosiyskoi-prop/.

14. Почапська О. І. (Не)безпека в цифровому світі. Навчальний посібник / Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2024. 59 с. URL: https://medialiteracy.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/NeBezpeka_v_cifrovom_sviti_posibnyk.pdf

References

1. Jolls, T., Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education, 6*(2), 68-78. https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6.

2. Dornan, C. (2019). How to Navigate an Information Media Environment Awash in Manipulation, Falsehood, Hysteria, Vitriol, Hyper-Partisan Deceit and Pernicious Algorithms. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab.

3. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini : nova redaktsiia [The Concept of the Implementation of Media Education in Ukraine: New Edition]/ za red. L. A. Naidonova, M. M. Sliusarevskyi (2016). Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/

4. UNESCO Media and Information Literacy Framework / Ramon R. Tuazon (2020). UNESCO Publishing. URL: https://www.unesco.gov.ph/wp-content/uploads/2020/03/UNESCO-Media-and-Information-Literacy-Framework-and-Recent-Initiatives.pdf.

5. Khmarna, L. (2021). Formuvannia mediahramotnosti vchyteliv mystetskykh dystsyplin u zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Formation of media literacy of teachers of artistic disciplines in institutions of postgraduate pedagogical education]. DVNZ "Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet" [in Ukrainian].

6. Bondarenko, A. V. (2025). Formuvannia mediainformatsiinoi hramotnosti uchniv starshoi shkoly zasobamy kinomystetstva v umovakh formalnoi ta neformalnoi osvity [Formation of media information literacy of high school students by means of cinematography in conditions of formal and informal education]. DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].

7. Ishutina, O. Ye. (2025). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia mediapedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: doctoral dissertation [Theoretical and methodological principles of the formation of media pedagogical competence of future primary school teachers]. DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [in Ukrainian].

8. Politkovska, Yu. (21.01.2025). Lyshe okremi pidlitky znaiomi z terminom «mediahramotnist» [Only some teenagers are familiar with the term «media literacy»] – doslidzhennia «DM». Detektor Media: website. https://ms.detector.media/internet/post/37310/2025-01-21-lyshe-okremi-pidlitky-znayomi-z-terminom-mediagramotnist-doslidzhennya-dm/ [in Ukrainian].

9. Tibaldo, J. S. (2021). Media and Information Literacy (MIL) Competencies of Language and Communication Students. *Journal of Media Literacy Education*. Pre-Prints. https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/19.

10. Wilson, C. (2019). Media and Information Literacy: Challenges and Opportunities for the World of Education. The Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab. https://en.ccunesco.ca/-/media/Files/Unesco/Resources/2019/11/MediaAndInformationLiteracy.pdf.

11. Dehtiarova, H., Astakhova, M., Baŷnazarova, O., Hnida, T. (2024). Navihator mediapedahoha: teoriia, metodyka, praktychni zavdannia : naukovo-metodychnyŷ posibnyk [Media Pedagogue Navigator: Theory, Methodology, Practical Tasks: Scientific and Methodological Manual] / Ed. by H. Dehtiarova. Kyïv : Akademiia ukraïnskoï presy, Tsentr vilnoï presy. https://www.aup.com.ua/wp-content/uploads/2024/09/Navigator_mediapedagoga_2024.pdf [in Ukrainian].

12. Rud O. V. (2023). Informatsiina hihiiena ta mediaosvita: shcho novoho v umovakh voiennoho chasu. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Information hygiene and media education: what's new in wartime. Educational and methodological manual] / Ed. by Volosheniuk O. V., Ivanova V. F., Yevtushenko R. I. Kyiv : Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. https://www.aup.com.ua/book-review/informaciyna-gigiiena-ta-mediaosvita/ [in Ukrainian].

13. Tekhniky dekoduvannia rosiiskoi propahandy na zaniattiakh z istorii ta hromadianskoi osvity. Navchalno-metodychnyi posibnyk [Techniques for Decoding Russian Propaganda in History and Civic Education Classes. Teaching and Methodological Manual] / Ed. by Volosheniuk O. V., Yevtushenko R. I. (2023). Kyiv: Academy of the Ukrainian Press, Center for Free Press. https://www.aup.com.ua/book-review/tekhniki-dekoduvannya-rosiyskoi-prop/ [in Ukrainian].

14. Pochapska O. I. (2024). (Ne)bezpeka v tsyfrovomu sviti [(In)security in the digital world]. Textbook / Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. https://medialiteracy.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/NeBezpeka_v_cifrovom_sviti_posibnyk.pdf [in Ukr].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 331.45:631.3:621.3:658.382:378.14

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2907-2921

Хурсенко Світлана Миколаївна кандидат фізико-математичних наук, доцент, Сумський національний аграрний університет, м. Суми, https://orcid.org/0000-0001-6307-2042

Хворост Тетяна Вячеславівна кандидат економічних наук, доцент, Сумський національний аграрний університет, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-8863-8126

Василенко Ольга Олександрівна кандидат технічних наук, доцент, Сумський національний аграрний університет, м. Суми, https://orcid.org/0000-0003-1643-0702

ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ ОХОРОНИ ПРАЦІ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ «АГРОІНЖЕНЕРІЯ» ТА «ЕЛЕКТРИЧНА ІНЖЕНЕРІЯ»: СХОЖІСТЬ І ВІДМІННОСТІ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню основних схожостей і відмінностей вивчення питань охорони праці студентами спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія». В умовах стрімкого розвитку технологій, механізації виробництва та широкого застосування електрообладнання зростає потреба у формуванні у студентів стійких знань як із загальних питань охорони праці, так і практичних навичок безпечної роботи.

Професійна діяльність студентів спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» безпосередньо пов'язана з підвищеним рівнем виробничих ризиків. Для обох спеціальностей охорона праці виступає базовою дисципліною, що формує правову, організаційну та психофізіологічну основу безпечної професійної діяльності. Студенти вивчають законодавство у сфері охорони праці, систему управління безпекою, принципи аналізу виробничих ризиків, причини травматизму та методи його запобігання.

Спільними є також уміння користуватися засобами індивідуального захисту, діяти в аварійних ситуаціях та надавати домедичну допомогу. Значна увага приділяється профілактиці нещасних випадків, пожежній безпеці, ергономіці робочого місця та психоемоційним чинникам виробничого середовища.

Водночас специфіка майбутньої професійної діяльності зумовлює певні відмінності у вивченні питань охорони праці. Для студентів спеціальності «Агроінженерія» основний акцент робиться на безпечну експлуатацію сільськогосподарської техніки та обладнання: тракторів, комбайнів, ґрунтообробних і посівних машин, транспортних засобів, тваринницьких комплексів. Особливу увагу приділяють ризикам, пов'язаним із рухомими механізмами, підвищеними фізичними навантаженнями, впливом шуму, вібрацій, пилу, хімічних речовин та біологічних факторів.

Для студентів спеціальності «Електрична інженерія» ключовим є вивчення електробезпеки, захисту від ураження електричним струмом, безпечної експлуатації електроустановок, електроприводів, автоматизованих систем і силового обладнання. Значна увага приділяється аналізу електротехнічних ризиків, застосуванню захисного заземлення, занулення, автоматичних вимикачів, релейного захисту та систем сигналізації. Також вивчаються питання пожежної безпеки в електроустановках і дії персоналу в разі аварійних режимів.

Ключові слова: охорона праці, безпека праці, агроінженерія, електрична інженерія, електробезпека, механізація сільського господарства, виробничі ризики, культура безпеки, інженерна освіта, безпечна експлуатація обладнання.

Khursenko Svitlana Mykolaivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Sumy National Agrarian University, Sumy, https://orcid.org/0000-0001-6307-2042

Khvorost Tetiana Vyacheslavivna Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Sumy National Agrarian University, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-8863-8126

Vasylenko Olha Oleksandrivna Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Sumy National Agrarian University, Sumy, https://orcid.org/0000-0003-1643-0702

STUDY OF OCCUPATIONAL SAFETY ISSUES BY STUDENTS OF «AGROENGINEERING» AND «ELECTRICAL ENGINEERING» SPECIALTIES: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Abstract. The article is devoted to highlighting the main similarities and differences in the study of occupational safety issues by students of the specialties «Agroengineering» and «Electrical Engineering». In the conditions of rapid

development of technologies, mechanization of production and widespread use of electrical equipment, there is a growing need to form in students stable knowledge of both general issues of occupational safety and practical skills of safe work.

The professional activity of students of the specialties «Agroengineering» and «Electrical Engineering» is directly related to an increased level of industrial risks. For both specialties, occupational safety is a basic discipline that forms the legal, organizational and psychophysiological basis of safe professional activity. Students study legislation in the field of occupational safety, a safety management system, principles of industrial risk analysis, causes of injuries and methods of their prevention. The ability to use personal protective equipment, act in emergency situations and provide first aid is also common. Considerable attention is paid to accident prevention, fire safety, workplace ergonomics and psycho-emotional factors of the production environment.

At the same time, the specifics of future professional activity determine certain differences in the study of occupational safety issues. For students of the specialty «Agroengineering», the main emphasis is on the safe operation of agricultural machinery and equipment: tractors, combines, tillage and sowing machines, vehicles, livestock complexes. Particular attention is paid to the risks associated with moving mechanisms, increased physical exertion, exposure to noise, vibrations, dust, chemicals and biological factors.

For students of the specialty «Electrical Engineering», the key is the study of electrical safety, protection against electric shock, safe operation of electrical installations, electric drives, automated systems and power equipment. Considerable attention is paid to the analysis of electrical risks, the use of protective grounding, neutralization, circuit breakers, relay protection and alarm systems. Issues of fire safety in electrical installations and personnel actions in case of emergency modes are also studied.

Keywords: occupational safety, labor protection, agroengineering, electrical engineering, engineering education, electrical safety, agricultural mechanization, occupational risks, safety culture, safe equipment operation.

Постановка проблеми. Охорона праці в сучасних умовах набуває особливої актуальності у зв’язку з інтенсивним розвитком технічних засобів, автоматизацією виробничих процесів та ускладненням інженерних систем. Підвищення рівня механізації сільського господарства та широке впровадження електротехнічних і електронних рішень супроводжуються зростанням потенційних виробничих ризиків, що вимагає від фахівців високого рівня професійної компетентності у сфері безпеки праці. У цьому контексті особливої уваги потребує підготовка майбутніх інженерів, зокрема студентів спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична

інженерія», адже саме вони у своїй професійній діяльності працюватимуть з технічно складним обладнанням, електроустановками та автоматизованими системами. Водночас наявність спільних і відмінних ризиків у цих галузях зумовлює необхідність наукового аналізу підходів до вивчення питань охорони праці, узгодження змісту навчальних дисциплін і формування ефективної моделі безпекової підготовки, що відповідала б сучасним вимогам виробництва та стандартам освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми охорони праці в аграрному та інженерному середовищі широко представлені у працях українських науковців. Зокрема, у дослідженні [1] авторами проаналізовано стан виробничого травматизму в Україні, визначено основні чинники формування небезпечних подій у промисловості й аграрному секторі, а також наголошено на необхідності системного управління ризиками як ключового елементу забезпечення безпеки праці.

Питання підготовки інженерів до роботи в умовах підвищених технологічних ризиків розглядаються у роботі [2], де підкреслюється важливість інтеграції охорони праці в інженерну освіту.

Подібну позицію підтримують також автори статті [3], які акцентують увагу на ролі охорони праці у формуванні професійної компетентності інженера-механіка сільськогосподарської техніки.

Специфіка безпеки при експлуатації сільськогосподарської техніки висвітлена у присвяченому охороні праці операторів тракторної техніки дослідженні [4], де визначені основні небезпеки, пов’язані з рухомими механізмами, вібрацією та ергономічними навантаженнями, що є особливо актуальним для підготовки агроінженерів.

Сучасні виклики у сфері аграрної автоматизації розглянуті в роботі [5], присвяченій охороні праці при експлуатації безпілотних мобільних автономних платформ в агропромисловому виробництві. У цій статті окреслено нові ризики, пов’язані з роботизацією та електрифікацією виробничих процесів, що потребує перегляду традиційних підходів до навчання з безпеки.

Інноваційні підходи до забезпечення охорони праці висвітлюють автори роботи [6], підкреслюючи роль цифрових технологій, автоматизованих систем моніторингу та сучасних моделей управління безпекою. Їхні результати мають безпосереднє значення для електроінженерної підготовки.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про наявність ґрунтовних досліджень з охорони праці в аграрній та інженерній сферах. Водночас більшість робіт зосереджені або на агроінженерній, або на електроінженерній специфіці окремо, що обґрунтовує доцільність

подальших досліджень, спрямованих на порівняльний аналіз підходів до формування безпекових компетентностей у студентів цих спеціальностей.

Мета статті полягає в проведенні порівняльного аналізу спільних та відмінних підходів до вивчення питань охорони праці у закладах вищої освіти студентами спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» з метою обґрунтування шляхів удосконалення їхньої професійної підготовки в умовах сучасного технічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на різну галузеву спрямованість спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія», підготовка студентів з питань охорони праці має спільну методологічну та змістову основу. Насамперед, у закладах вищої освіти для обох освітніх програм охорона праці є обов'язковою навчальною дисципліною, яка формує фундаментальні знання щодо правових, організаційних, технічних і психофізіологічних аспектів безпечної професійної діяльності.

Фундаментальна підготовка студентів спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» базується на єдиному державному стандарті, який визначає охорону праці як систему правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів та засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності.

Структурно-логічна схема спільного фундаменту дисципліни «Охорона праці» для спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» представлена на рис. 1.

Спільні теоретико-методологічні засади підготовки фахівців з охорони праці. Першим етапом навчання для обох спеціальностей є опанування Закону України «Про охорону праці» [7]. Студенти вивчають основні принципи державної політики, серед яких пріоритет життя і здоров'я працівника стосовно результатів виробничої діяльності посідає чільне місце.

Окремий акцент робиться на вивченні ст. 13 «Управління охороною праці та обов'язки роботодавця» та ст. 14 «Обов'язки працівника щодо додержання вимог нормативно-правових актів з охорони праці».

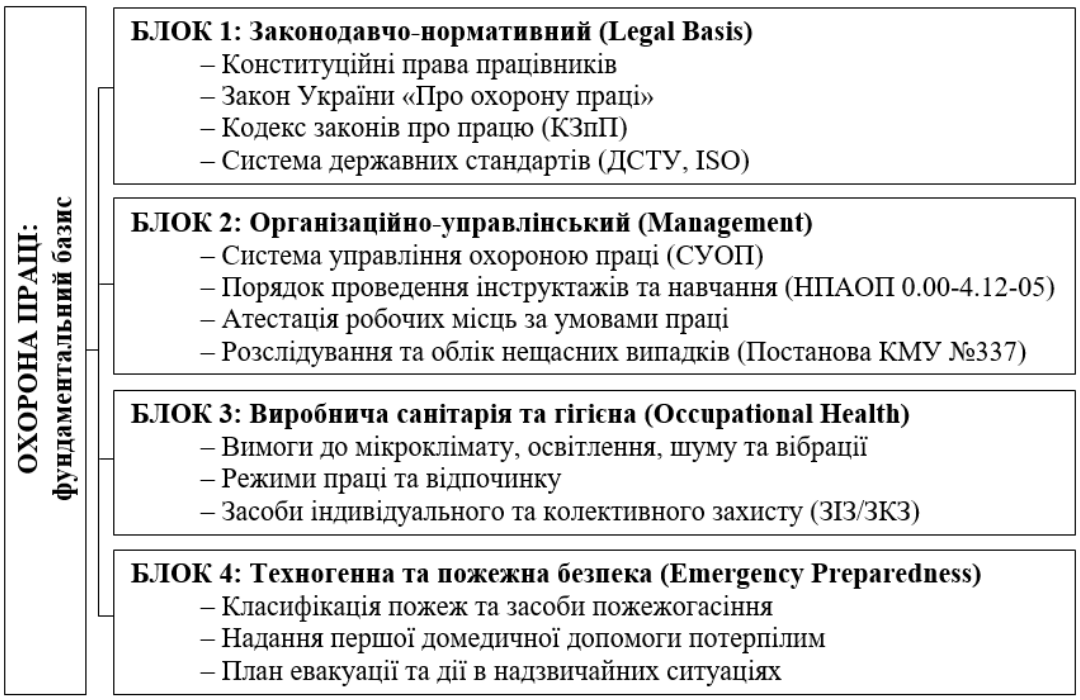


Рис. 1. Інваріантна складова підготовки з охорони праці для інженерних спеціальностей

Методологія навчання передбачає глибоке опрацювання НПАОП (нормативно-правових актів з охорони праці) [8-11]. Хоча галузеві правила різняться, методика їх застосування є спільною: здобувачі отримують навички роботи з «Реєстром НПАОП», що дозволяє їм самостійно знаходити актуальні вимоги безпеки для будь-якого виду робіт.

Спільним теоретичним базисом є також вивчення небезпечних та шкідливих виробничих факторів згідно з ГОСТ 12.0.003-74 (або відповідними гармонізованими стандартами ДСТУ) [12]. Студенти обох напрямків класифікують фактори на: *фізичні* (рухомі частини механізмів, електричний струм для електриків, підвищена вібрація та шум для агроінженерів); *хімічні* (токсичність ПММ для агроінженерів та продуктів горіння ізоляції для електриків); та *психофізіологічні* (монотонність праці, нервово-психічні перевантаження під час ліквідації аварій).

Сучасна концепція навчання відходить від простого «вивчення правил» до оцінки ризиків на основі Системи управління охороною праці (СУОП) [13]. Студенти вивчають міжнародні стандарти, такі як ISO 45001:2018, які впроваджуються на передових агрохолдингах (наприклад, МХП, Kernel) та енергетичних компаніях (ДТЕК, Укренерго). Процес ідентифікації небезпек вивчається за однаковим алгоритмом: 1) визначення джерела небезпеки; 2) оцінка ймовірності настання події; 4) розрахунок тяжкості наслідків; 5) впровадження заходів контролю.

Спільним для майбутніх агроінженерів та інженерів-енергетиків є також вивчення питань щодо розслідування та обліку нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві [14]. Студенти вивчають терміни створення комісії, роль інженера у складанні актів за формою Н-1 та важливість встановлення кореневих причин травматизму.

Спільною є й увага до *формування культури безпеки праці* як інтегрованої особистісно-професійної якості майбутнього фахівця. У процесі навчання студенти вчаться усвідомлювати цінність життя, відповідальність за безпеку колег, дотримання виробничої дисципліни, готовність діяти у надзвичайних ситуаціях. Значна роль відводиться розвитку навичок надання домедичної допомоги, організації евакуації, протипожежної безпеки та цивільного захисту.

Спільною рисою підготовки є також *інтеграція питань охорони праці у фахові дисципліни та практичну підготовку*. В обох освітніх програмах безпекові аспекти розглядаються під час вивчення професійно-орієнтованих курсів, виконання лабораторних робіт, проходження виробничої практики та підготовки кваліфікаційних робіт. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню цілісного бачення безпеки як складової професійної компетентності інженера.

Таким чином, спільні аспекти підготовки з охорони праці у вищій освіті забезпечують формування універсальних безпекових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності майбутніх агроінженерів і електроінженерів, незалежно від конкретної сфери їх подальшої спеціалізації.

Встановлена ідентичність фундаментальної підготовки (див. рис. 1) забезпечує набуття майбутніми інженерами єдиного понятійно-категоріального апарату та розуміння державних гарантій у сфері безпеки. Проте, охорона праці є прикладною дисципліною, зміст якої трансформується залежно від технологічного середовища, у якому працюватиме фахівець.

Якщо на етапі вивчення законодавчо-нормативної бази студенти обох спеціальностей рухаються паралельними курсами, то під час розгляду галузевих ризиків відбувається диференціація навчального процесу. Для агроінженера джерелом небезпеки є динамічна енергія рухомих агрегатів та хімічна активність речовин, тоді як для електрика – прихована потенційна енергія електромагнітних полів та електричного струму. Саме цей перехід від загальнотеоретичних знань до вузькоспеціалізованих компетенцій формує професійну готовність фахівця до безпечної праці у своїй галузі (див. рис. 2).

Специфіка виробничих ризиків та заходів безпеки у галузі агроінженерії. Професійна діяльність агроінженера характеризується

надзвичайною різноманітністю виробничих факторів, що зумовлено динамічністю робочого середовища (поле, майстерня, тваринницька ферма, зернотік) та складністю використовуваної техніки. На відміну від стаціонарних промислових об'єктів, сільськогосподарське виробництво є територіально розсередженим, що ускладнює нагляд за дотриманням правил охорони праці.

Центральне місце у підготовці агроінженерів посідає вивчення *механічної безпеки та експлуатація машинно-тракторних агрегатів* [8]. Студенти аналізують ризики, пов'язані з роботою відкритих рухомих частин машин (карданні передачі, вал відбору потужності, різальні органи жниварок, підбирачів та подрібнювачів комбайнів тощо).

ЗАГАЛЬНА ІНЖЕНЕРНА ПІДГОТОВКА

АГРОІНЖЕНЕРІЯ	**ЕЛЕКТРИЧНА ІНЖЕНЕРІЯ**
Домінуючий об'єкт: мобільна сільськогосподарська техніка, агрегати, механічні передачі.	*Домінуючий об'єкт:* електроустановки, лінії електропередач (ЛЕП), трансформаторні підстанції
Специфічні ризики: механічне травмування (ВВП, різальні апарати)	*Специфічні ризики:* ураження струмом (прямий та непрямий дотик)
Хімічне отруєння: пестициди, добрива	*Електрична дуга та термічні опіки*
Біологічні фактори: робота у тваринництві	*Робота на висоті*: опори ЛЕП
Ключові методи захисту: огородження рухомих частин, герметизація кабін, безпечне дистанціювання від МТА	*Ключові методи захисту:* заземлення, захисне вимкнення, використання ізолювальних ЗІЗ, нарядно-допускна система
Нормативний фокус: НПАОП 01.0-1.02-18 (Сільгоспвиробництво)	*Нормативний фокус:* НПАОП 40.1-1.21-98 (Електробезпека)

Рис. 2. Диференціація профільного навчання з охорони праці

В розрізі *хімічної небезпеки та роботи з пестицидами* агроінженер відповідає за технічний стан обприскувачів та машин для внесення добрив, герметичність систем (вимоги до з'єднань трубопроводів та форсунок для запобігання потраплянню токсичних речовин у кабіну або на ґрунт), використання засобів індивідуального захисту (специфіка підбору фільтрувальних масок та комбінезонів, що стійкі до впливу агрохімікатів), дотримання санітарних зон (правила налаштування обладнання для забезпечення цільового внесення препаратів без знесення їх вітром на житлові масиви) тощо.

Підготовка агроінженерів включає розділ з *безпеки при ремонті та технічному обслуговуванні*, який включає: вантажопідйомні роботи

(використання кран-балок, талів та правила страхування техніки при підйомі домкратами), випробування систем під тиском (охорона праці при діагностиці гідравлічних систем тракторів, де навіть мікроскопічний струмінь оливи може спричинити тяжку травму), шиномонтажні роботи (вивчення конструкції захисних кліток для накачування великих коліс енергонасичених тракторів, що запобігає травмуванню у разі вильоту стопорного кільця).

Студенти-агроінженери вивчають *психофізіологічні та метеорологічні чинники*, так званий вплив «людського фактора», в умовах напружених польових робіт (посівна, жнива), а саме: законодавчі норми та обмеження щодо тривалості зміни при роботі в полі; вплив постійної низькочастотної вібрації, шуму двигуна та підвищеної температури (інсоляції) на швидкість реакції оператора; методи захисту органів дихання при роботі в умовах сильного запилення повітря зерновим пилом або ґрунтом тощо.

Окремий блок присвячений *пожежній безпеці* у полі та на токах. Студенти вивчають вимоги до оснащення комбайнів іскрогасниками, заземлювальними ланцюгами та первинними засобами пожежогасіння (вогнегасники, хлопавки, лопати), а також обов'язковість обкошування та оборювання полів поблизу лісових масивів та доріг.

Професійні компетенції та галузева специфіка в електричній інженерії. Охорона праці для студентів спеціальності «Електрична інженерія» є ключовою фаховою дисципліною, оскільки більшість їхніх майбутніх робочих місць класифікуються як роботи з підвищеною небезпекою. Основним нормативним документом, на якому базується підготовка, є НПАОП 40.1-1.21-98 «Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів» [9].

Головною методичною відмінністю є вивчення специфічної природи електричного струму – відсутність кольору, запаху та звуку (у штатному режимі), що робить неможливим виявлення небезпеки органами чуття людини до моменту контакту. Студенти вивчають термічну, електролітичну, біологічну та механічну *дії струму на організм* (особлива увага приділяється поняттю «фібриляційний струм» та критичним шляхам проходження струму через тіло) та *особливості безпеки в мережах* з ізольованою (IT) та глухозаземленою (TN) нейтраллю (для майбутніх інженерів-електриків важливо розуміти, як режим нейтралі впливає на безпеку при однофазному дотику).

Організаційні заходи безпеки. На відміну від багатьох інших галузей, в електричній інженерії діє сувора ієрархія допусків. Студенти вивчають правила оформлювання документації, а саме: наряд-допуск (письмове розпорядження на виконання роботи в електроустановках, що визначає

місце, час, склад бригади та заходи безпеки); групи з електробезпеки (вимоги до персоналу, від I до V групи, обсяг знань та стаж роботи, необхідний для отримання права бути керівником робіт тощо).

При вивченні *технічних заходів забезпечення безпеки* студенти відпрацьовують алгоритм дій при підготовці робочого місця, що має стати автоматичним: 1) *здійснення необхідних вимкнень* (створення видимого розриву електричного кола); 2) *вивішування заборонних плакатів* (наприклад, «Не вмикати! Працюють люди»); 3) *перевірка відсутності напруги* (використання справних та перевірених покажчиків напруги); 4) *встановлення заземлення* (накладання переносних заземлень для захисту від випадкової подачі напруги або наведеної напруги); 5) *огородження робочого місця* (використання тимчасових бар'єрів та вивішування вказівних плакатів).

Специфіка електричної інженерії передбачає використання спеціалізованих *засобів індивідуального та колективного захисту (ЗІЗ)*, які підлягають періодичним лабораторним випробуванням:

- ізолювальні засоби: діелектричні рукавички, боти, килимки, ізолювальні штанги та кліщі;
- захист від дуги: спеціальний одяг із термостійких матеріалів, що здатний витримати тепловий удар при виникненні електричної дуги;
- захист від падіння з висоти: запобіжні пояси, лази (кігті) для безпечного підйому на опори ЛЕП.

Окрім власне струму, майбутні електрики вивчають супутні *специфічні небезпечні чинники електроустановок*, такі як крокова напруга (правила виходу із зони розтікання струму замикання на землю «гусячим кроком»), електромагнітні поля (вплив на персонал високовольтних підстанцій та методи екранування), вибухопожежобезпека (заходи при обслуговуванні масляних трансформаторів та акумуляторних приміщень, де можливе виділення водню).

Отже, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що підготовка студентів спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» має як глибокі родинні зв'язки, так і принципові відмінності (табл. 1), зумовлені фізичною природою небезпек.

Таблиця 1

Порівняння специфічних факторів безпеки для спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія»

Параметр	**«Агроінженерія»**	**«Електрична інженерія»**
Домінуючий ризик	Механічний травматизм, наїзд, перекидання	Ураження струмом, електрична дуга

Параметр	«Агроінженерія»	«Електрична інженерія»
Ключовий НПАОП	НПАОП 01.0-1.02-18 (Сільське господарство)	НПАОП 40.1-1.21-98 (Електроустановки)
Складність ідентифікації	Очевидна (шум, рух деталей, запах хімікатів)	Прихована (струм не має зовнішніх ознак)
Захисна автоматика	Механічні муфти, датчики присутності оператора	Заземлення, занулення, ПЗВ, блискавкозахист
Середовище навчання	Відкриті простори, складний рельєф, пил	Електрощитові, ЛЕП, закриті приміщення
Основний ЗІЗ	Спецодяг, каски, окуляри, респіратори	Діелектричні вироби, термостійкі костюми

Варто зазначити, що у сучасній системі вищої освіти спостерігається тенденція до зближення та взаємопроникнення змісту підготовки інженерних спеціальностей. Агроінженер повинен володіти ґрунтовними знаннями з електробезпеки, зокрема мати допуск не нижче IV групи, оскільки сучасні комбайни, трактори, тваринницькі комплекси та зерносховища оснащені складними електронними системами, електроприводами, автоматизованими комплексами керування та системами моніторингу. Це зумовлює необхідність інтеграції елементів електротехнічної безпеки у професійну підготовку агроінженерів.

З іншого боку, інженер-електрик, який здійснює професійну діяльність у аграрному секторі, повинен розуміти специфіку виробничого середовища, зокрема вплив агресивних факторів (аміачні випари на тваринницьких фермах, підвищена вологість у зерносховищах, запиленість, температурні коливання), що негативно позначаються на стані електроізоляції, надійності обладнання та рівні електробезпеки. Це потребує адаптації стандартних рішень електрозахисту до умов аграрного виробництва.

Таким чином, ефективна підготовка майбутніх фахівців неможлива без інтеграції міждисциплінарних знань, узгодження навчальних програм та формування комплексних безпекових компетентностей. Забезпечення високого рівня культури безпеки у майбутніх агроінженерів та електроінженерів є важливою умовою не лише професійної успішності, а й сталого розвитку аграрного сектору, зниження рівня виробничого травматизму та збереження здоров'я працівників. Це, у свою чергу, підтверджує актуальність обраної теми та необхідність подальшого наукового осмислення інтегрованих підходів до вивчення охорони праці у вищій інженерній освіті.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що вивчення питань охорони праці у закладах вищої освіти для студентів спеціальностей «Агроінженерія» та «Електрична інженерія» ґрунтується на спільних теоретичних засадах, але має різні галузеві акценти, зумовлені специфікою майбутньої

професійної діяльності. Спільність підходів проявляється у вивченні нормативно-правової бази, принципів управління безпекою, методів оцінювання ризиків, формуванні культури безпеки та розвитку практичних навичок безпечної поведінки.

Водночас відмінності полягають у домінуванні різних видів ризиків: для агроінженерів – механічних, біологічних, хімічних та ергономічних, а для електроінженерів – електротехнічних, пожежо- та вибухонебезпечних, пов'язаних з експлуатацією електроустановок і автоматизованих систем. Це зумовлює необхідність диференційованого наповнення навчальних дисциплін і практичної підготовки з урахуванням професійної спрямованості.

Результати дослідження підтверджують доцільність міждисциплінарного підходу до викладання охорони праці, інтеграції безпекових питань у фахові дисципліни та активного використання практико-орієнтованих методів навчання. Це дозволяє формувати у студентів не лише знання, а й стійкі навички безпечної діяльності, здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах ризику та відповідально ставитися до питань охорони праці у професійній діяльності.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень є:

- розроблення та впровадження інтегрованих освітніх моделей формування безпекових компетентностей для інженерних спеціальностей;
- порівняльний аналіз результативності традиційних і інноваційних методів навчання з охорони праці у вищій освіті;
- дослідження впливу цифрових технологій, симуляторів, віртуальної та доповненої реальності на якість підготовки студентів з безпеки праці;
- удосконалення критеріїв оцінювання рівня сформованості безпекових компетентностей у майбутніх агроінженерів і електроінженерів;
- аналіз відповідності змісту навчальних програм вимогам сучасного виробництва, стандартам безпеки та міжнародним освітнім тенденціям.

Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню якості інженерної освіти, формуванню високого рівня культури безпеки та забезпеченню сталого розвитку виробничих галузей.

Література:

1. Городецький І., Тимочко В., Магац М., Мазур І. Аналіз стану виробничого травматизму як передумова управління процесами формування небезпечних подій // Вісник Львівського національного університету природокористування. Серія: Агроінженерія. №25 2024, с. 45-52.

2. Прасолов Є.Я., Браженко С.А. Підготовка інженерів до умов технологічних ризиків // Eastern-European Journal of Enterprise Technologies. №3(11) 2013, с. 34-37.

3. Лапенко Т.Г., Прасолов Є.Я. Охорона праці – важливий елемент у підготовці інженера-механіка сільськогосподарської техніки // Будівництво. Матеріалознавство. Машинобудування. Серія: Безпека життєдіяльності. №1 2013, с. 193-198.

4. Марчишина Є.І. Охорона праці операторів тракторної техніки // Агроінженерія: сучасні проблеми та перспективи розвитку. 2018, с. 134-136.

5. Деркач О.Д., Макаренко Д.О., Дмитрюк С.П., Горобець В.Л., Лівіцький О.М., Дяченко Д.О. Охорона праці при експлуатації безпілотних мобільних автономних платформ в агропромисловому виробництві // Центральноукраїнський науковий вісник. Технічні науки. 11(42) 2025, с. 206-212.

6. Трус О., Березовський А., Прокопенко Е. Інноваційні підходи до забезпечення безпеки та охорони праці на виробництві: виклики та можливості // Комунальне господарство міст. 3(184) 2024, с. 245-249.

7. Про охорону праці. Закон України від 14 жовтня 1992 року № 2694-XII: станом на 1 січня 2024 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12

8. Правила охорони праці у сільськогосподарському виробництві. НПАОП 01.0-1.02-18 від 20 березня 2018 року № 399. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0413-18

9. Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів. НПАОП 40.1-1.21-98 від 09 січня 1998 року № 4. Київ: Форт, 2019. 384 с.

10. Правила охорони праці під час експлуатації вантажопідіймальних кранів, підіймальних пристроїв і відповідного обладнання. НПАОП 0.00-1.80-18 від 19 січня 2018 року № 62.

11. Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці. НПАОП 0.00-4.12-05 від 26 січня 2005 року № 15. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05

12. Гігієнічна класифікація праці за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу. Наказ МОЗ України від 08 квітня 2014 року № 248.

13. ДСТУ ISO 45001:2019 (ISO 45001:2018, IDT). Системи управління охороною здоров'я та безпекою праці. Вимоги та настанови щодо застосування. Київ: ДП «УкрНДНЦ», 2019. 54 с.

14. Порядок розслідування та обліку нещасних випадків, професійних захворювань та аварій на виробництві. Постанова Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2019 року № 337 (зі змінами від 20.01.2023). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/337-2019-%D0%BF

References:

1. Horodets′kyy, I., Tymochko, V., Mahats, M., Mazur, I. (2024). Analiz stanu vyrobnychoho travmatyzmu yak peredumova upravlinnia protsesamy formuvannia nebezpechnykh podii [Analysis of the state of occupational injuries as a prerequisite for managing the processes of dangerous events formation]. Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu pryrodokorystuvannia. Seriia: Ahroinzheneriia – Bulletin of Lviv National University of Environmental Management. Series: Agroengineering, 25, 45-52 [in Ukrainian].

2. Prasolov, Ye.Ya., Brazhenko, S.A. (2013). Pidhotovka inzheneriv do umov tekhnolohichnykh ryzykiv [Preparing engineers for technological risks conditions]. Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 3(10), 34-37 [in Ukrainian].

3. Lapenko, T.H., Prasolov, Ye.Ya. (2013). Okhorona pratsi – vazhlyvyi element u pidhotovtsi inzhenera-mekhanika silskohospodarskoi tekhniky [Occupational safety as an important element in training an agricultural machinery engineer]. Budivnytstvo. Materialoznavstvo. Mashynobuduvannya. Seriya: Bezpeka zhyttyediyal′nosti – Construction. Materials science. Mechanical engineering. Series: Life safety, 2, 193-198 [in Ukrainian].

4. Marchyshyna, Ye.I. (2018). Okhorona pratsi operatoriv traktornoi tekhniky [Occupational safety of tractor operators]. Ahroinzheneriya: suchasni problemy ta perspektyvy rozvytku – Agroengineering: Modern Problems and Development Prospects. 134-136 [in Ukrainian].

5. Derkach, O.D., Makarenko, D.O., Dmytryuk, S.P., Horobets′, V.L., Livits′kyy, O.M., Dyachenko, D.O. (2025). Okhorona pratsi pry ekspluatatsii bezpilotnykh mobilnykh avtonomnykh platform v ahropromyslovomu vyrobnytstvi [Occupational safety during operation of unmanned mobile autonomous platforms in agro-industrial production]. Tsentral′noukrayins′kyy naukovyy visnyk. Tekhnichni nauky – Central Ukrainian Scientific Bulletin. Technical Sciences, 11(42), 206-212 [in Ukrainian].

6. Trus, O., Berezovskyi, A., Prokopenko, E. (2024). Innovatsiyni pidkhody do zabezpechennya bezpeky ta okhorony pratsi na vyrobnytstvi: vyklyky ta mozhlyvosti [Innovative approaches to ensuring occupational safety and health in production: challenges and opportunities]. Komunalne hospodarstvo mist – Municipal Economy of Cities, 3(184), 245-249 [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy “Pro okhoronu pratsi”: vid 14 zhovtnya 1992 roku, № 2694-XII: stanom na 1 sichnia 2024 roku [Law of Ukraine “On Occupational Safety” from January 1, 2024, № 2694-XII]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12 [in Ukrainian].

8. Pravyla okhorony pratsi u silskohospodarskomu vyrobnytstvi. NPAOP 01.0-1.02-18: vid 20 bereznya 2018 roku, № 399 [Rules of Occupational Safety in Agricultural Production. NPAOP 01.0-1.02-18 from March 20, 2018, № 399]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0413-18 [in Ukrainian].

9. Pravyla bezpechnoi ekspluatatsii elektroustanovok spozhyvachiv. NPAOP 40.1-1.21-98: vid 09 sichnya 1998 roku, № 4 [Rules for Safe Operation of Electrical Installations of Consumers. NPAOP 40.1-1.21-98 from January 9, 1998, № 4]. Kyiv: Fort [in Ukrainian].

10. Pravyla okhorony pratsi pid chas ekspluatatsii vantazhopidiimalnykh kraniv, pidiimalnykh prystroiv i vidpovidnoho obladnannia. NPAOP 0.00-1.80-18: vid 19 sichnya 2018 roku, № 62 [Rules of Occupational Safety during Operation of Lifting Cranes, Hoisting Devices and Related Equipment. NPAOP 0.00-1.80-18 from January 19, 2018, № 62] [in Ukrainian].

11. Typove polozhennia pro poriadok provedennia navchannia i perevirky znan z pytan okhorony pratsi. NPAOP 0.00-4.12-05: vid 26 sichnya 2005 roku, № 15 [Standard Regulation on the Procedure for Training and Testing Knowledge on Occupational Safety. NPAOP 0.00-4.12-05 from January 26, 2005, № 15]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05 [in Ukrainian].

12. Nakaz “Hihiienichna klasyfikatsiia pratsi za pokaznykamy shkidlyvosti ta nebezpechnosti faktoriv vyrobnychoho seredovyshcha, vazhkosti ta napruzhenosti trudovoho protsesu”: vid 08 kvitnya 2014 roku, № 248 [Order “Hygienic Classification of Labor by Indicators of Harmfulness and Hazardousness of Factors of the Working Environment, Severity and Intensity of the Labor Process” from April 8, 2014, № 248] [in Ukrainian].

13. Ukrainian Research and Training Center for Standardization, Certification and Quality. (2019). DSTU ISO 45001:2019 (ISO 45001:2018, IDT). Systemy upravlinnia okhoronoiu zdorovia ta bezpekoiu pratsi. Vymohy ta nastanovy shchodo zastosuvannia [Occupational Health and Safety Management Systems. Requirements with Guidance for Use]. Kyiv: DP “UkrNDNC” [in Ukrainian].

14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny “Poriadok rozsliduvannia ta obliku neshchasnykh vypadkiv, profesiinykh zakhvoriuvan ta avarii na vyrobnytstvi”: vid 17 kvitnya 2010 roku, № 337 (zi zminamy vid 20.01.2023) [Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine “Procedure for Investigation and Recording of Accidents, Occupational Diseases and Emergencies at Work” from April 17, 2019, № 337 (as amended January 20, 2023)]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/337-2019-%D0%BF [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 376-056.264:[004.9:004.056]:174](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2922-2934

Цибулько Анна Олександрівна аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https//orcid.org/0000-0002-0267-1655

ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Анотація. У статті висвітлено сучасні підходи до використання цифрових інструментів у логопедичній практиці крізь призму професійних ризиків і обмежень, що виникають у процесі цифровізації корекційно-розвиткової роботи. Розкрито трансформацію логопедичної взаємодії в умовах поширення дистанційних форматів, онлайн-платформ, логопедичних додатків, асистивних технологій і систем штучного інтелекту. Проаналізовано, як технологічно опосередкована комунікація впливає на якість корекційного процесу, зокрема на формування мовленнєвих навичок, зворотний зв'язок, генералізацію результатів і збереження корекційного ефекту поза цифровим середовищем.

Виявлено ключові професійні ризики, пов'язані з редукцією мультимодального підходу, втратою тактильно-кінестетичного контролю, спотворенням таймінгу мовлення та обмеженням невербальних компонентів взаємодії. Оцінено небезпеку формування псевдонавичок унаслідок контекстної ізольованості цифрових завдань, а також ризики надмірної гейміфікації, що зумовлює зсув мотивації з комунікативної діяльності на отримання зовнішніх стимулів. Окрему увагу приділено обмеженням використання цифрових інструментів у роботі з дітьми раннього віку, особами із заїканням, афазією та розладами аутистичного спектра, для яких критично важливими є спільна увага, емоційна ко-регуляція та тілесна складова корекційного процесу.

Розкрито соціально-етичні аспекти цифровізації логопедичної допомоги, зокрема проблему інфраструктурної та цифрової нерівності, залежність результативності корекційної роботи від технічних умов середовища, а також зростання функціонального навантаження на логопеда. Проаналізовано специфічні психофізіологічні ризики професійної діяльності в онлайн-форматі, серед яких вокальна втома, підвищене когнітивне навантаження та ризик професійного вигорання. Окремо висвітлено потенційні загрози використання інструментів штучного інтелекту,

пов'язані з алгоритмічною упередженістю, генерацією недостовірного контенту та порушенням принципів конфіденційності.

Ключові слова: цифрові інструменти, логопедична практика, професійні ризики, онлайн-логопедія, інформаційно-цифрова компетентність логопеда

Tsybulko Anna Oleksandrivna PhD student of the Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https//orcid.org/0000-0002-0267-1655

PROFESSIONAL RISKS AND LIMITATIONS OF THE USE OF DIGITAL TOOLS IN SPEECH THERAPY PRACTICE

Abstract. The article highlights contemporary approaches to the use of digital tools in speech therapy practice through the prism of professional risks and limitations arising in the process of digitization of corrective and developmental work. It reveals the transformation of speech therapy interaction in the context of the spread of remote formats, online platforms, speech therapy applications, assistive technologies, and artificial intelligence systems. It analyzes how technologically mediated communication affects the quality of the corrective process, in particular the formation of speech skills, feedback, generalization of results, and preservation of the corrective effect outside the digital environment.

Key professional risks associated with the reduction of the multimodal approach, loss of tactile-kinesthetic control, distortion of speech timing, and limitation of nonverbal components of interaction are identified. The danger of forming pseudo-skills due to the contextual isolation of digital tasks has been assessed, as well as the risks of excessive gamification, which causes a shift in motivation from communicative activity to obtaining external stimuli. Particular attention is paid to the limitations of using digital tools in working with young children, people with stuttering, aphasia, and autism spectrum disorders, for whom shared attention, emotional co-regulation, and the physical component of the correction process are critically important.

The social and ethical aspects of the digitalization of speech therapy are revealed, in particular the problem of infrastructural and digital inequality, the dependence of the effectiveness of corrective work on the technical conditions of the environment, as well as the increase in the functional load on the speech therapist.

The specific psychophysiological risks of professional activity in an online format are analyzed, including vocal fatigue, increased cognitive load, and the risk of professional burnout. The potential threats of using artificial intelligence

tools related to algorithmic bias, the generation of unreliable content, and the violation of confidentiality principles are highlighted separately.

Keywords: digital tools, speech therapy practice, professional risks, online speech therapy, speech therapist's information and digital competence

Постановка проблеми. Активне впровадження цифрових технологій у сферу спеціальної освіти, що суттєво посилилося у період пандемії COVID-19, а згодом – в умовах повномасштабної війни в Україні, істотно змінило характер корекційно-розвиткової роботи. Традиційна взаємодія між логопедом і особою із порушеннями мовлення дедалі частіше відбувається у форматі технологічно опосередкованої комунікації, де поряд із фахівцем і учасником корекційного процесу функціонує цифровий інструмент, платформа або алгоритм.У професійному дискурсі тривалий час домінував підхід технологічного оптимізму, відповідно до якого цифровізація логопедичної практики автоматично розглядалася як чинник підвищення доступності, ефективності та привабливості допомоги. Водночас результати сучасних досліджень і практичний досвід свідчать про необхідність більш стриманого та критичного підходу. Спостерігається ситуація, за якою інструменти, покликані подолати комунікативні бар'єри, парадоксальним чином можуть їх створювати або поглиблювати, якщо застосовуються без урахування фундаментальних закономірностей онтогенезу мовлення, нейрофізіології та етики [1].

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю критичного переосмислення уявлень про універсальність застосування цифрових технологій у логопедичній практиці. У сучасному науковому дискурсі дедалі частіше фіксується тенденція до спрощеного використання цифрових інструментів, за якої складний і багатовимірний процес корекційно-розвиткової роботи зводиться до формалізованої взаємодії з цифровими ресурсами [8]. Такий підхід супроводжується ігноруванням сенсомоторних, емоційно-вольових і соціально-комунікативних компонентів мовленнєвої діяльності, що мають визначальне значення для повноцінного мовленнєвого розвитку. Додаткові ризики пов’язані з посиленням впливу комерційних чинників на сферу логопедичної допомоги, унаслідок чого цифрові інструменти дедалі частіше розглядаються як самодостатній засіб корекції. У таких умовах кількісні показники використання цифрових ресурсів можуть підміняти якісну оцінку результативності корекційної роботи [16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання цифрових технологій у корекційно-логопедичній практиці та професійній підготовці логопедів розглядається у працях українських учених, зокрема Т. Коломоєць, О. Станіченко, Л. Черніченко, А. Король,

А. Курєнкової, О. Білюк, О. Гаврилової, Н. Голуб, І. Демченко, Ю. Рібцун, Н. Савінової, І. Середи, В. Синьова, Н. Стельмах та ін. Водночас, незважаючи на зростання кількості досліджень і активне впровадження цифрових інструментів у практику, питання систематизації професійних ризиків, визначення меж педагогічної доцільності та розроблення чітких критеріїв їх безпечного й ефективного використання залишаються недостатньо опрацьованими. У більшості робіт акцент зміщується на опис інструментів, тоді як питання методичних, етичних і нейропсихологічних ризиків залишаються фрагментарними.

Мета статті полягає у здійсненні системного та критичного аналізу професійних ризиків і обмежень використання цифрових інструментів у логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу. Сучасні наукові уявлення про використання цифрових технологій у логопедичній практиці зазнали помітної еволюції. Початково дослідження здебільшого обмежувалися порівнянням ефективності дистанційних і очних форматів занять, зосереджуючись на технічній можливості впровадження онлайн-логопедії. У таких роботах часто фіксували високий рівень задоволеності учасників та співставні результати корекційної роботи для окремих груп мовленнєвих порушень [1].

Водночас подальші систематичні огляди та метааналізи засвідчили значну варіативність отриманих результатів і наявність методологічних обмежень доказової бази. Найбільші труднощі простежуються у дослідженнях, що стосуються втручань із використанням складних інструментальних методик або роботи з дітьми раннього віку, де ефективність цифрових форматів не завжди отримує достатнє наукове підтвердження [17,13].

Методологічною основою даного аналізу є модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), відповідно до якої ефективне використання цифрових технологій у освітній та корекційній діяльності ґрунтується не лише на володінні технічними засобами, а на узгодженні технологічних, педагогічних і предметних знань [15]. Ризики виникають саме в розривах цієї моделі: коли цифровий інструмент обирається без розуміння його педагогічної доцільності для конкретного мовленнєвого порушення, виникає дисбаланс, що може призвести до неефективності корекційно-розвиткової роботи.

Для точності аналізу необхідно уточнити поняття «цифрові інструменти» в логопедії, оскільки ризики варіюються залежно від типу технології. Ми пропонуємо розглядати наступну систематизацію, базовану на ступені автономності та типі взаємодії (Табл. 1).

Таблиця 1

Типи цифрових інструментів у логопедичній практиці та зони професійних ризиків

Тип інструменту	Характеристика	Приклади	Основні зони ризику
Синхронна комунікація	Відеоконференцзв'язок у реальному часі.	Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, спеціалізовані платформи.	Втрата тактильного контакту, латентність, обмежена візуалізація.
Логопедичні додатки	ПЗ для тренування конкретних навичок (дрилінг).	Articulation Station, Constant Therapy.	Відсутність генералізації, біхевіористська редукція, екранна залежність.
Асистивні технології	Засоби альтернативної комунікації.	Proloquo2Go, Eye-gaze системи.	Технологічний детермінізм, відмова від мультимодальності, вартість.
Штучний інтелект	Системи автоматизованої оцінки та генерації.	ASR-діагностика, ChatGPT для створення планів.	Алгоритмічна упередженість, галюцинації, проблеми приватності даних.
Імерсивні системи	Віртуальна та доповнена реальність.	Симулятори соціальних ситуацій, VR-реабілітація.	Кіберхвороба (cybersickness), сенсорне перевантаження, дереалізація.

Запропонований поділ цифрових інструментів дозволяє виявити відмінності у характері ризиків залежно від типу технології та способу її використання. Відповідно, добір цифрових інструментів у логопедичній практиці потребує диференційованого підходу. Однією з найбільш фундаментальних загроз цифровізації є ризик спотворення самої методики корекційної роботи. Технічні обмеження каналів зв'язку або логіка програмного коду часто змушують фахівця підлаштовувати методику під інструмент, а не навпаки.

Корекція звуковимови (при дислалії, дизартрії, диспраксії) базується на нейрофізіологічних принципах формування моторних навичок. Ключовими тут є параметри зворотного зв'язку: його частота, таймінг та модальність. У традиційній практиці логопед використовує мультимодальний підхід: слуховий, зоровий та, що критично важливо, тактильно-кінестетичний контроль (механічна допомога зондами, шпателем, вібрація). Телепрактика повністю виключає тактильний канал, залишаючи лише аудіовізуальний, що створює значний бар'єр для осіб з порушенням орального праксису або зниженою кінестетичною чутливістю, які не можуть скоригувати положення язика лише за вербальною інструкцією чи візуальним зразком на екрані [7]. Більше того, багато логопедичних додатків порушують принцип варіативності зворотного зв'язку. Вони надають миттєвий результат («Правильно!»/«Спробуй ще») після кожної спроби, часто ігноруючи якість виконання руху. Згідно з дослідженнями моторного навчання, постійний миттєвий зворотний зв'язок прискорює етап набуття навички, але шкодить етапу її утримання та перенесення. Особа стає залежною від зовнішнього стимулу (зелена галочка на екрані) і не формує внутрішні механізми самоконтролю та оцінки власних пропріоцептивних відчуттів [12]. Коли екран зникає, зникає і «милиця», на яку спиралася навичка, що призводить до швидкого розпаду сформованих стереотипів. Вказана ізольованість моторної навички від реальних умов актуалізує проблему її подальшого функціонування у живому спілкуванні.

Цифрові інструменти часто страждають на «контекстну сліпоту». Навичка, сформована в стерильному цифровому середовищі додатку, часто не переноситься в реальне життя. Це явище, відоме як «розрив генералізації», особливо гостро стоїть у реабілітації афазії та роботі з дітьми з РАС. Дослідження показують, що пацієнти з афазією можуть демонструвати значний прогрес у виконанні завдань на планшеті (наприклад, підбір слів до картинок), але це покращення мінімально впливає на їхню здатність вести діалог у побуті [11].

Додаток тренує ізольовану когнітивну функцію, а не комунікативний акт. У випадку з дітьми з РАС ситуація ускладнюється тим, що символічне розуміння зображень на екрані може відрізнятися від розуміння реальних об'єктів. Діти можуть навчитися реагувати на специфічні візуальні ключі додатку (колір фону, форма кнопки), не пов'язуючи їх із семантичним значенням слова.

Це призводить до формування псевдонавичок, які є валідними лише в межах конкретного програмного забезпечення [2]. Поряд із когнітивними та функціональними розривами, суттєві виклики виникають і у площині внутрішньої регуляції діяльності дитини.

Гейміфікація широко рекламується як спосіб підвищення мотивації, проте в логопедії вона часто зводиться до примітивного біхевіоризму. Використання зовнішніх винагород (балів, токенів, анімацій) може спричинити ефект «витіснення», коли внутрішня мотивація до комунікації заміщується прагненням отримати віртуальну нагороду. Педагогічний ризик полягає в тому, що дитина починає фокусуватися на ігровій механіці, а не на навчальному змісті. Ризики підміни комунікативної мотивації ігровою стають особливо загрозливими у роботі з дітьми раннього віку, для яких екранна взаємодія може гальмувати природний онтогенез мовлення

Критичним обмеженням для використання цифрових інструментів є ранній вік (до 3 років). Численні дослідження підтверджують негативну кореляцію між кількістю екранного часу та темпами мовленнєвого розвитку. Механізм цього впливу пояснюється гіпотезою витіснення: час, проведений перед екраном, витісняє живу взаємодію «батьки–дитина», яка є фундаментом для формування мовлення [10]. Пасивне споживання контенту, навіть маркованого як «освітній», не забезпечує необхідної мовленнєвої практики. Екран не здатен забезпечити повноцінну спільну увагу та адекватну емоційну реакцію на вокалізації дитини. Тому використання планшетів як основного інструменту раннього втручання є не просто неефективним, а й потенційно шкідливим, якщо воно не опосередковане активною участю дорослого. Логопеди повинні бути обережними, щоб не легітимізувати надмірне використання гаджетів батьками під прикриттям «розвиваючих занять» [4]. Водночас специфічні ризики дистанційного формату виявляються не лише у роботі з дітьми раннього віку, а й при подоланні порушень темпо-ритмічної організації мовлення.

У роботі з заїканням критично важливими є таймінг та емоційна підтримка. Онлайн-логопедія вносить технічні обмеження, які можуть нівелювати ефективність методик. Затримка звуку навіть на 200–500 мілісекунд унеможливлює використання технік хорового мовлення або одночасного промовляння, які є базовими для багатьох протоколів корекції. Це також порушує природну черговість реплік, створюючи штучні паузи, які людина з логофобією може інтерпретувати як негативну реакцію співрозмовника, підвищуючи рівень тривожності [3]. Онлайн-формат також обмежує доступ до невербальної інформації. Значна частина проявів заїкання має прихований тілесний характер і пов’язана з м’язовою напругою, руховими стереотипіями та соматичними маркерами емоційного напруження (напруження м'язів діафрагми, стискання кулаків, постукування ногою). Веб-камера, що фокусується лише на обличчі, залишає ці прояви поза увагою логопеда, що може призвести до неповної оцінки індивідуальних особливостей мовленнєвого порушення. За умов

дистанційної взаємодії знижується ефективність емоційної ко-регуляції, оскільки фахівець обмежений у використанні невербальних і просторово-ситуаційних засобів підтримки, що зазвичай застосовуються для стабілізації емоційного стану під час мовленнєвого напруження.

Сучасний етап цифровізації додає до цих інструментальних обмежень нові виклики, пов'язані з автономними системами. Окремим викликом є інтеграція великих мовних моделей, таких як ChatGPT, для створення логопедичних матеріалів або написання звітів несе ризик «галюцинацій». ШІ може генерувати правдоподібні, але фактично хибні твердження, вигадувати неіснуючі методики або надавати небезпечні рекомендації. Крім того, існує ризик формування псевдосоціальної прив'язаності осіб до чат-ботів, що може заміщувати реальну соціалізацію, особливо у вразливих осіб з психічними порушеннями [14]. Окрім суто логопедичних та методичних аспектів, процеси технологізації неминуче зачіпають соціально-правову сферу надання допомоги.

Цифровізація логопедичної допомоги, спрямована на розширення доступності послуг, у практичній площині може відтворювати або навіть посилювати наявні форми нерівності. Одним із ключових чинників є інфраструктурна нерівність. Обмежений доступ до стабільного високошвидкісного інтернету, зокрема у сільській місцевості та віддалених регіонах, ускладнює або унеможливлює використання синхронних форматів онлайн-взаємодії. У таких умовах якість корекційної роботи стає залежною від технічних характеристик середовища, а не від професійних рішень фахівця [13].

Не менш значущим є фактор цифрової грамотності. Особи похилого віку, зокрема після інсульту, а також родини з низьким соціально-економічним статусом часто стикаються з браком необхідних навичок або технічних засобів для повноцінного використання цифрових форматів допомоги. Це призводить до розширення функціонального навантаження логопеда, який змушений виконувати роль технічного посередника, що, своєю чергою, зменшує час і ресурси, безпосередньо спрямовані на корекційну роботу [5]. У цьому контексті важливо проаналізувати, як зміна умов діяльності впливає на психофізіологічний стан самого спеціаліста.

Робота в цифровому форматі супроводжується специфічними психофізіологічними навантаженнями на логопеда. Одним із них є вокальна втома, що пов’язана з несвідомим підвищенням гучності голосу та напруженням голосового апарату з метою компенсації обмежень дистанційної взаємодії та технічних перешкод (ефект Ломбарда). Тривале функціонування в такому режимі асоціюється з підвищеним ризиком перевантаження голосових зв’язок і порушень голосоутворення у фахівців, які працюють

онлайн [9]. Водночас цифровий формат підсилює когнітивне навантаження. Логопеду необхідно паралельно координувати корекційний процес, взаємодіяти з технічним інтерфейсом, підтримувати залученість учасника заняття та інтерпретувати обмежені або спотворені невербальні сигнали. Така багатозадачність сприяє швидшому когнітивному виснаженню та підвищує ризик професійного вигорання [6]. Розглянуті ризики набувають особливої значущості, потребуючи впровадження стандартизованих алгоритмів прийняття професійних рішень.

З метою мінімізації окреслених професійних ризиків, впровадження цифрових засобів потребує застосування стандартизованих алгоритмів прийняття рішень серед яких доцільно виокремити модель SETT (Student, Environment, Tasks, Tools) [18]. Відповідно до цієї моделі, вибір технологій має здійснюватися послідовно, з пріоритетом аналізу освітніх і корекційних потреб, а не самого інструменту.

Student (учень / особа з мовленнєвими труднощами). На першому етапі здійснюється аналіз індивідуальних можливостей: рівня моторного, сенсорного та когнітивного розвитку, особливостей уваги й саморегуляції. Оцінюється, чи відповідає запропонований інструмент цим можливостям і чи не створює ризиків сенсорного або когнітивного перевантаження.

Environment (середовище). Другий етап передбачає аналіз умов, у яких планується використання технології. Йдеться про технічні можливості середовища, стабільність доступу до ресурсів, а також наявність підготовленого дорослого або фасилітатора, здатного забезпечити підтримку у процесі використання інструменту.

Tasks (завдання). На цьому етапі уточнюються конкретні корекційні або навчальні цілі. Визначається, чи є застосування технології функціонально необхідним для виконання завдання, або ж воно ускладнює процес без істотного педагогічного виграшу.

Tools (інструменти). Вибір конкретного цифрового або асистивного засобу здійснюється лише на завершальному етапі, після аналізу особливостей особи, середовища та завдань. Такий підхід запобігає ситуаціям, коли технологія стає самодостатньою метою, а не інструментом корекційно-розвиткової роботи. Застосування моделі SETT дозволяє перейти від стихійної цифровізації до стратегічно обґрунтованої організації допомоги.

Найбільш обґрунтованою стратегією організації логопедичної допомоги в умовах цифровізації є гібридна модель, що поєднує можливості очного та дистанційного форматів і дозволяє компенсувати їхні обмеження. Очні заняття доцільно використовувати для встановлення професійного контакту, проведення первинної діагностики, застосування мануальних технік і формування нових мовленнєвих умінь. Натомість дистанційні сесії

та цифрові додатки є ефективними на етапах автоматизації навичок, поточного моніторингу, консультування родини та перенесення сформованих умінь у повсякденне домашнє середовище.

Важливим організаційним компонентом дистанційної взаємодії, особливо у роботі з дітьми та особами з вираженими мовленнєвими порушеннями, є залучення активного фасилітатора з боку родини або найближчого оточення. За таких умов логопед виконує також функцію наставника, здійснюючи цілеспрямоване навчання фасилітаторів (коучинг батьків) і надаючи їм інструменти для підтримки корекційного процесу, що сприяє узгодженості дій та підвищенню ефективності роботи.

Висновки. Отже, цифрові технології в логопедичній практиці не можуть розглядатися як нейтральний або універсальний засіб корекції. Кожен цифровий інструмент містить у собі певні методичні, етичні та соціальні ризики, а його некритичне використання здатне призводити до спрощення корекційного процесу, порушення дидактичних принципів і поглиблення нерівності доступу до допомоги. Застосування онлайн-форматів і логопедичних додатків має чітко окреслені межі доцільності та не є адекватною заміною очної взаємодії за наявності окремих станів і вікових особливостей, зокрема у випадках роботи з дітьми раннього віку без належної медіації або при гострих сенсорних порушеннях. Найбільша ефективність таких інструментів виявляється у функції підсилення корекційної роботи, сприяння автоматизації сформованих навичок та забезпечення ширшого доступу до логопедичної допомоги. Відповідальне використання цифрових інструментів потребує від логопеда розширення професійної компетентності, що охоплює інтеграцію технологічних, педагогічних і предметних знань та дотримання принципів цифрової етики. За таких умов фахівець зберігає провідну роль у проєктуванні та реалізації корекційно-розвиткового процесу. Саме тому особливої ваги набуває питання професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, у межах якої цифрові інструменти мають розглядатися не як самодостатній ресурс, а як засіб реалізації корекційно-розвиткових завдань.

Література:

1. A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences / D. Regina Molini-Avejonas et al. Journal of telemedicine and telecare. 2015. Vol. 21, no. 7. P. 367–376. URL: https://doi.org/10.1177/1357633x15583215 (date of access: 03.01.2026).

2. Allen M. L., Hartley C., Cain K. IPads and the use of “apps” by children with autism spectrum disorder: do they promote learning?. Frontiers in psychology. 2016. Vol. 7. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01305 (date of access: 04.01.2026).

3. Almudhi A. Evolution in technology and changes in the perspective of stuttering therapy: a review study. Saudi journal of biological sciences. 2021. Vol. 28, no. 1. P. 623–627. URL: https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2020.10.051 (date of access: 04.01.2026).

4. Association between screen time and children's performance on a developmental screening test / S. Madigan et al. JAMA pediatrics. 2019. Vol. 173, no. 3. P. 244. URL: https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056 (date of access: 04.01.2026).

5. Bridging the digital disability divide: supporting digital participation of individuals with speech, language, and communication disorders as a task for speech-language pathology / D. Thorndahl et al. Frontiers in communication. 2025. Vol. 10. URL: https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1523083 (date of access: 04.01.2026).

6. Burnout syndrome in speech-language pathologists and audiologists: a review / A. Brito-Marcelino et al. Revista brasileira de medicina do trabalho. 2020. Vol. 00, no. 00. P. 00. URL: https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-480 (date of access: 04.01.2026).

7. Cowman S. Commentary on forensic and non-forensic psychiatric nursing skills and competencies for psychopathic and personality disordered patients. bowen, M and mason T (2012) journal of clinical nursing doi: 10·1111/j.1365-2702·2011·03970.x. Journal of clinical nursing. 2014. Vol. 23, no. 7-8. P. 1170–1171. URL: https://doi.org/10.1111/jocn.12220 (date of access: 04.01.2026).

8. Exploring the benefits and challenges of gamification in enhancing student learning outcomes / D. R. Wulan et al. Global international journal of innovative research. 2024. Vol. 2, no. 7. P. 1657–1674. URL: https://doi.org/10.59613/global.v2i7.238 (date of access: 03.01.2026).

9. Joseph B. E., Joseph A. M., Jacob T. M. Vocal fatigue–do young speech-language pathologists practice what they preach?. Journal of voice. 2020. Vol. 34, no. 4. P. 647.e1–647.e5. URL: https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.11.015 (date of access: 04.01.2026).

10. Jovanovska M., Petrović-Lazić M., Lazarovska V. The impact of screen time and parental verbal stimulation on speech and language development in preschool children. SCIENCE international journal. 2025. Vol. 4, no. 4. P. 93–97. URL: https://doi.org/10.35120/sciencej040493j (date of access: 04.01.2026).

11. Liscano Y., Bernal L. M., Díaz Vallejo J. A. Effectiveness of ai-assisted digital therapies for post-stroke aphasia rehabilitation: a systematic review. Brain sciences. 2025. Vol. 15, no. 9. P. 1007. URL: https://doi.org/10.3390/brainsci15091007 (date: 04.01.2026).

12. Principles of motor learning in treatment of motor speech disorders / E. Maas et al. American journal of speech-language pathology. 2008. Vol. 17. P. 277–298.

13. Quratul Ain, Rabia Imtiaz. The role of technology in speech-language therapy: perceptions, effectiveness, and challenges in a resource-limited setting. Journal of health and rehabilitation research. 2025. Vol. 5, no. 1. P. 1–8. URL: https://doi.org/10.61919/jhrr.v5i1.1754 (date of access: 03.01.2026).

14. Robert Head K. Minds in crisis: how the AI revolution is impacting mental health. Journal of mental health & clinical psychology. 2025. Vol. 9, no. 3. P. 34–44. URL: https://doi.org/10.29245/2578-2959/2025/3.1352 (date of access: 04.01.2026).

15. Teachers' AI-TPACK: exploring the relationship between knowledge elements / Y. Ning et al. Sustainability. 2024. Vol. 16, no. 3. P. 978. URL: https://doi.org/10.3390/su16030978 (date of access: 03.01.2026).

16. Technology use in speech and language therapy: digital participation succeeds through acceptance and use of technology / J. Leinweber et al. Frontiers in communication. 2023. Vol. 8.URL: https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1176827 (date of access: 03.01.2026).

17. Tucker J. K. Perspectives of speech-language pathologists on the use of telepractice in schools: the qualitative view. International journal of telerehabilitation. 2012. Vol. 4, no. 2. URL: https://doi.org/10.5195/ijt.2012.6102 (date of access: 03.01.2026).

18. Zabala J. S. The SETT Framework: A Model for Selection and Use of Assistive Technology Tools and More. International perspectives on inclusive education. 2020. Vol. 14. P. 17–36. URL: https://doi.org/10.1108/s1479-363620200000014005 (date of access: 03.01.2026).

References:

1. Molini-Avejonas, D. R., et al. (2015). A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences. Journal of Telemedicine and Telecare, 21(7), 367–376. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1357633x15583215

2. Allen, M. L., Hartley, C., & Cain, K. (2016). iPads and the use of "apps" by children with autism spectrum disorder: Do they promote learning? Frontiers in Psychology, 7. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01305

3. Almudhi, A. (2021). Evolution in technology and changes in the perspective of stuttering therapy: A review study. Saudi Journal of Biological Sciences, 28(1), 623–627. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2020.10.051

4. Madigan, S., et al. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. JAMA Pediatrics, 173(3), 244. Retrieved from https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056

5. Thorndahl, D., et al. (2025). Bridging the digital disability divide: Supporting digital participation of individuals with speech, language, and communication disorders as a task for speech-language pathology. Frontiers in Communication, 10. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1523083

6. Brito-Marcelino, A., et al. (2020). Burnout syndrome in speech-language pathologists and audiologists: A review. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 00(00), 00. Retrieved from https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-480

7. Cowman, S. (2014). Commentary on forensic and non-forensic psychiatric nursing skills and competencies for psychopathic and personality disordered patients. Journal of Clinical Nursing, 23(7–8), 1170–1171. Retrieved from https://doi.org/10.1111/jocn.12220

8. Wulan, D. R., et al. (2024). Exploring the benefits and challenges of gamification in enhancing student learning outcomes. Global International Journal of Innovative Research, 2(7), 1657–1674. Retrieved from https://doi.org/10.59613/global.v2i7.238

9. Joseph, B. E., Joseph, A. M., & Jacob, T. M. (2020). Vocal fatigue – Do young speech-language pathologists practice what they preach? Journal of Voice, 34(4), 647.e1–647.e5. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.11.015

10. Jovanovska, M., Petrović-Lazić, M., & Lazarovska, V. (2025). The impact of screen time and parental verbal stimulation on speech and language development in preschool children. Science International Journal, 4(4), 93–97. Retrieved from https://doi.org/10.35120/sciencej040493j

11. Liscano, Y., Bernal, L. M., & Díaz Vallejo, J. A. (2025). Effectiveness of AI-assisted digital therapies for post-stroke aphasia rehabilitation: A systematic review. Brain Sciences, 15(9), 1007. Retrieved from https://doi.org/10.3390/brainsci15091007

12. Maas, E., et al. (2008). Principles of motor learning in treatment of motor speech disorders. American Journal of Speech-Language Pathology, 17, 277–298.

13. Ain, Q., & Imtiaz, R. (2025). The role of technology in speech-language therapy: Perceptions, effectiveness, and challenges in a resource-limited setting. Journal of Health and Rehabilitation Research, 5(1), 1–8. Retrieved from https://doi.org/10.61919/jhrr.v5i1.1754

14. Head, R. K. (2025). Minds in crisis: How the AI revolution is impacting mental health. Journal of Mental Health & Clinical Psychology, 9(3), 34–44. Retrieved from https://doi.org/10.29245/2578-2959/2025/3.1352

15. Ning, Y., et al. (2024). Teachers' AI-TPACK: Exploring the relationship between knowledge elements. Sustainability, 16(3), 978. Retrieved from https://doi.org/10.3390/su16030978

16. Leinweber, J., et al. (2023). Technology use in speech and language therapy: Digital participation succeeds through acceptance and use of technology. Frontiers in Communication, 8. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1176827

17. Tucker, J. K. (2012). Perspectives of speech-language pathologists on the use of telepractice in schools: The qualitative view. International Journal of Telerehabilitation, 4(2). Retrieved from https://doi.org/10.5195/ijt.2012.6102

18. Zabala, J. S. (2020). The SETT Framework: A model for selection and use of assistive technology tools and more. International Perspectives on Inclusive Education, 14, 17–36. Retrieved from https://doi.org/10.1108/s1479-363620200000014005

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.011.3-051:613.95]:159.95

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2935-2946

Чаус Ганна Григорівна кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6581-6359

Некрасова Марія Михайлівна старший викладач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0003-7209-0471

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГІГІЄНИ СНУ НА КОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ ДІТЕЙ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У ФОРМУВАННІ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Сон є фундаментальною біологічною потребою, що забезпечує оптимальне функціонування нервової системи дитини та виступає одним із ключових чинників когнітивного розвитку у дошкільному й молодшому шкільному віці. У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу, зростання інформаційного навантаження та поширення цифрових технологій проблема порушень сну в дітей набуває особливої актуальності. Численні емпіричні та нейрофізіологічні дослідження доводять, що недостатня тривалість сну, нерегулярний режим засинання та пробудження, а також недотримання базових принципів гігієни сну негативно впливають на увагу, пам’ять, виконавчі функції, емоційну регуляцію та навчальну успішність дітей. Стаття присвячена систематизації та узагальненню результатів сучасних наукових досліджень щодо впливу якості та режиму сну на когнітивні процеси дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У роботі проаналізовано взаємозв'язки між параметрами сну та розвитком пам’яті, уваги, виконавчих функцій, академічної успішності дітей. На основі аналізу наукових джерел зазначено, що навіть незначні хронічні обмеження сну призводять до зниження академічної успішності та когнітивної гнучкості. У роботі обґрунтовано необхідність інтеграції знань про гігієну сну до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти як важливого компонента формування їхніх професійних компетентностей. Окрема увага приділяється педагогічному аспекту

проблеми, зокрема необхідності формування у майбутніх педагогів науково обґрунтованих уявлень про роль сну в розвитку дитини та готовності інтегрувати знання з гігієни сну у професійну діяльність і взаємодію з батьками. Результати дослідження мають практичне значення для модернізації змісту педагогічної освіти та підвищення якості підготовки фахівців, здатних забезпечувати всебічний розвиток дітей з урахуванням психофізіологічних закономірностей їхнього розвитку.

Окрему увагу приділено можливості імплементації результатів дослідження у систему післядипломної освіти, зокрема для ознайомлення вчителів біології та вчителів природничої освітньої галузі під час курсів підвищення кваліфікації з метою розвитку їхньої предметно-методичної компетентності.

Ключові слова: сон, гігієна сну, когнітивні процеси, діти дошкільного та молодшого шкільного віку, професійна освіта, професійні компетентності, предметно-методична компетентність вчителя.

Chaus Hanna Candidate of Biological Sciences, Associate Professor Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution, Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dniprohttps://orcid.org/0000-0001-6581-6359

Nekrasova Mariia senior lecturer Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution, Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, Dnipro, https://orcid.org/0009-0003-7209-0471

MODERN RESEARCH ON THE IMPACT OF SLEEP HYGIENE ON CHILDREN'S COGNITIVE PROCESSES AND THEIR REFLECTION IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

Abstract. Sleep is a fundamental biological need that ensures the optimal functioning of a child's nervous system and serves as one of the key factors of cognitive development in preschool and primary school age. In the modern context of intensified educational processes, increasing information workload, and the spread of digital technologies, the issue of sleep disorders in children has become particularly relevant. Numerous empirical and neurophysiological studies prove that insufficient sleep duration, irregular sleep-wake cycles, and non-compliance with basic sleep hygiene principles negatively affect attention, memory, executive functions, emotional regulation, and children's academic performance.

The article is devoted to the systematization and generalization of modern scientific research results regarding the impact of sleep quality and patterns on the cognitive processes of preschool and primary school-aged children. The paper analyzes the correlations between sleep parameters and the development of memory, attention, executive functions, and children's academic success. Based on the analysis of scientific sources, it is noted that even minor chronic sleep restrictions lead to a decrease in academic performance and cognitive flexibility.

The study substantiates the necessity of integrating knowledge about sleep hygiene into the professional training curriculum for future preschool and primary school teachers as a vital component of their professional competencies. Special attention is paid to the pedagogical aspect of the problem, particularly the need to form science-based understanding among future educators regarding the role of sleep in child development and their readiness to integrate sleep hygiene knowledge into professional activities and interaction with parents. The results of the study have practical significance for modernizing the content of teacher education and improving the quality of training specialists capable of ensuring the comprehensive development of children, taking into account the psychophysiological patterns of their development.

Particular attention is given to the possibility of implementing the research results into the system of postgraduate education, specifically for biology and science teachers during professional development courses, aimed at developing their subject-specific and methodological competence.

Keywords: sleep, sleep hygiene, cognitive processes, preschool and primary school children, professional education, professional competencies, teacher's subject-methodological competence.

Постановка проблеми. Проблема забезпечення оптимальних умов для когнітивного розвитку дітей набуває особливої актуальності в контексті сучасних викликів освітньої системи та зростаючих вимог до якості дошкільної та початкової освіти. Сучасна освітня парадигма ставить перед педагогом завдання не лише передачі знань, а й збереження психофізіологічного благополуччя дитини. Проте серед факторів, що впливають на успішність навчання, гігієна сну часто залишається поза увагою безпосередніх учасників освітнього процесу. Наукова спільнота, зокрема вітчизняні фахівці у галузі психофізіології та педіатрії, констатує «епідемію» недосипання серед дітей, що посилюється умовами соціальної ізоляції та стресогенними факторами воєнного стану. Дослідження Н. С. Польки та С. В. Гозака підтверджують, що порушення режиму дня, зокрема скорочення тривалості нічного відпочинку, є одним із провідних чинників ризику зниження адаптаційних можливостей організму школярів

та погіршення показників їхнього фізичного розвитку [1]. Серед численних факторів, що впливають на розумовий розвиток дітей, сон посідає особливе місце як базова фізіологічна потреба, що безпосередньо визначає функціонування когнітивної сфери. Дослідження останніх років фіксують скорочення тривалості нічного сну, порушення режиму засинання та пробудження, зниження якості сну у значної частини дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Це явище пов'язане з урбанізацією, надмірним використанням електронних пристроїв, збільшенням академічного навантаження та іншими факторами сучасного способу життя. Наслідки таких змін для когнітивного розвитку та навчальних досягнень дітей потребують серйозного науково-педагогічного осмислення. Для системи педагогічної освіти це створює практичне завдання підготовки фахівців, здатних розуміти біологічні основи розвитку дитини та застосовувати ці знання в освітній практиці. Педагоги дошкільної та початкової освіти перебувають у постійній взаємодії з дітьми у критичні періоди їхнього когнітивного розвитку, коли мозок особливо чутливий до впливу зовнішніх факторів, включаючи режим сну та неспання. Відсутність належної підготовки майбутніх педагогів у питаннях сомнології та гігієни сну створює розрив між фундаментальними науковими знаннями та реальною педагогічною практикою. Як зазначає М. С. Корольчук, психофізіологічне забезпечення професійної діяльності вчителя повинно включати глибоке розуміння біоритмологічних процесів, адже ігнорування законів циркадної активності призводить до передчасного когнітивного виснаження як учня, так і педагога [2]. Проте аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх педагогів свідчить про недостатню увагу до питань гігієни сну та її впливу на навчання і розвиток дітей.

Виникає потреба у переосмисленні змісту професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти з метою інтеграції до неї сучасних наукових знань про роль сну у когнітивному розвитку дітей. Це завдання узгоджується із загальноєвропейськими та світовими тенденціями розвитку педагогічної освіти, що наголошують на необхідності формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей та здатності до науково обґрунтованої педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати сучасних нейронаукових і психологічних досліджень свідчать про наявність стійкого та багатовимірного взаємозв'язку між характеристиками сну та перебігом когнітивних процесів у дитячому віці. Роботи M. H. Born та J. Rasch показали, що сон відіграє ключову роль у консолідації пам'яті, сприяючи перенесенню інформації з гіпокампу до неокортексу [3]. Дослідження A. Sadeh та співавторів, засвідчили, що у дітей молодшого шкільного віку

коротша тривалість нічного сну асоціюється зі зниженням показників уваги та робочої пам'яті [4]. Аналіз публікацій J. A. Mindell та M. K. Owens свідчить, що дотримання правил гігієни сну, зокрема стабільного часу відходу до сну та обмеження використання електронних пристроїв у вечірній час, позитивно впливає на поведінкову регуляцію та навчальні досягнення дітей [5]. Фундаментальні дослідження в галузі нейронаук, проведені групами під керівництвом M. P. Walker, R. Stickgold, S. Diekelmann та інших провідних вчених, створили міцну теоретичну базу для розуміння механізмів впливу сну на пам'ять та навчання[6, 7, 8]. Роботи цих дослідників продемонстрували, що під час сну відбуваються складні процеси реорганізації нейронних мереж, консолідації набутої інформації та інтеграції нових знань з наявним досвідом.

Особливо цінними для розуміння специфіки дитячого віку є дослідження, що зосереджені на онтогенетичних аспектах сну та його ролі у розвитку мозку. Вчені виявили критичні періоди чутливості дитячого мозку до депривації сну та показали, що навіть помірне скорочення тривалості сну може мати довготривалі наслідки для когнітивного розвитку [9]. Дослідження групи вчених продемонструвало, що діти віком 5-6 років, які спали менше рекомендованих дев'яти годин на добу, демонстрували значно нижчі показники виконавчих функцій та емоційної регуляції порівняно з однолітками, що дотримувалися вікових норм сну [10]. Проблематику професійної підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності досліджували О. Мондич, О. Ващенко та інші науковці. Їхні роботи показують, що формування здоров'язбережувальної компетентності має бути цілеспрямованим процесом, що інтегрує знання з різних галузей, включаючи фізіологію, психологію, педагогіку [11, 12]. Дослідження Н. С. Польки та С. В. Гозака акцентують увагу на тому, що порушення режиму сну є одним із ключових чинників дезадаптації учнів молодших класів до шкільних навантажень [1].

О. П. Єлізарова та О. В. Бердник у своїх працях доводять, що тривале недосипання у дітей дошкільного віку корелює з порушенням формування дрібної моторики та зорово-просторової орієнтації, що створює труднощі при переході до початкової ланки освіти [13].

Крім того, сучасні розвідки в рамках міжнародного проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (HBSC), до якого Україна долучена з 2001 року, демонструють тривожну тенденцію: понад 40% підлітків та дітей молодшого шкільного віку відчувають труднощі із засинанням через надмірне використання цифрових пристроїв. Це підтверджує думку О. М. Балакірєвої про те, що соціальне середовище дитини потребує педагогічного регулювання саме через призму формування

корисних звичок сну [14]. Залишається невирішеною проблема трансляції фундаментальних знань про сон у площину педагогічної освіти.

Метою статті є систематизація та узагальнення результатів наукових досліджень щодо впливу якості та режиму сну на когнітивні процеси дітей і обґрунтування доцільності включення основ гігієни сну до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової ланок освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні нейронаукові дослідження переконливо демонструють, що сон є не пасивним станом спокою, а активним процесом, критично важливим для функціонування та розвитку мозку. Особливо значущою ця роль виявляється у дитячому віці, коли відбувається інтенсивний розвиток нейронних мереж, формування синаптичних зв'язків та дозрівання різних мозкових структур. Дослідження останніх років розкрили складні механізми, через які сон впливає на когнітивні процеси, пам'ять, навчання та поведінку дітей. Нейровізуалізаційні дослідження підтверджують важливість сну для структурного та функціонального розвитку мозку у дітей. Лонгітюдні дослідження показали, що діти з регулярним та достатнім сном демонстрували більш швидке дозрівання префронтальної кори, відповідальної за виконавчі функції, планування та контроль поведінки. Водночас хронічна депривація сну асоціювалася з уповільненням процесів мієлінізації та синаптичного прунінгу, що є важливими компонентами нормального розвитку мозку [15, 16, 17].

Вплив сну на виконавчі функції дітей привертає особливу увагу дослідників, оскільки ці функції є фундаментом для успішного навчання та соціальної адаптації. Це комплекс розумових процесів, що регулюють мислення, емоції та поведінку, дозволяючи дитині концентруватися, планувати дії та досягати цілей. Експериментальні дослідження показують, що навіть одна ніч із обмеженням сну призводить до значного погіршення показників виконавчих функцій у дітей молодшого шкільного віку [18].
Діти, які спали на дві години менше звичайного, демонстрували на тридцять відсотків більше помилок у завданнях на робочу пам’ять та інгібіторний контроль порівняно з контрольною групою. Gruber R. та співавтори виявили, що маніпуляції з тривалістю сну також впливають на емоційну лабільність та імпульсивність дітей [19]. Механізми впливу депривації сну на виконавчі функції пов’язані з порушенням функціонування префронтальної кори, яка є особливо чутливою до недостатності сну.

Важливим аспектом впливу сну на когнітивний розвиток є його роль у регуляції уваги. Увага є базовою когнітивною функцією, що забезпечує селективну обробку інформації та є необхідною умовою ефективного навчання.

Дослідження показали, що діти з хронічною недостатністю сну часто демонструють симптоми, подібні до синдрому дефіциту уваги та гіперактивності, включаючи імпульсивність, труднощі з концентрацією уваги та надмірну рухову активність. Роботи A. Sadeh, R. Gruber та A. Raviv виявили, що продовження тривалості нічного сну у дітей молодшого шкільного віку навіть на тридцять хвилин призводило до значного покращення показників уваги та зниження проявів імпульсивної поведінки [20]. Könen та співавтори продемонстрували, що щоденні варіації у поведінці сну дітей пов'язані з флуктуаціями робочої пам'яті, підкреслюючи важливість стабільності режиму сну [21].

Циркадні ритми відіграють фундаментальну роль у регуляції циклу сон-неспання та впливають на когнітивну продуктивність протягом дня. Дослідження показали, що існує природна варіабельність у хронотипах дітей, тобто індивідуальних схильностях до активності у певний час доби. Роботи Roenneberg та співавторів продемонстрували, що примушення дітей з пізнім хронотипом до раннього пробудження та навчання у ранковий час може призводити до хронічного десинхронозу, що негативно впливає на їхню академічну успішність та самопочуття [22]. Ці дані підкреслюють важливість урахування індивідуальних циркадних особливостей дітей при організації освітнього процесу, що узгоджується з положеннями вітчизняних дослідників про необхідність індивідуалізації навчання відповідно до психофізіологічних особливостей дитини.

Емпіричні дослідження взаємозв'язку між параметрами сну та академічною успішністю послідовно демонструють позитивну кореляцію між достатньою тривалістю сну та навчальними досягненнями. Метааналітичний огляд Dewald J. F. та співавторів, який об'єднав результати численних досліджень, показав, що діти з адекватним режимом сну демонстрували значно кращі результати у тестах математичних здібностей та читання порівняно з дітьми з недостатнім або нерегулярним сном [10].

Роботи Touchette É. та співавторів показали, що діти, які мали нерегулярний режим сну у віці трьох років, демонстрували нижчі показники когнітивного розвитку не лише у дошкільному, а й у молодшому шкільному віці [23]. Ці ефекти були особливо виражені у сферах читання, математики та просторового мислення.

Автори дослідження підкреслюють, що дошкільний період є критичним для встановлення здорових звичок сну, оскільки порушення у цьому віці можуть мати тривалі наслідки для подальшого розвитку. Дослідження J. A. Owens та M. R. Weiss узагальнюють причини та наслідки недостатності сну у дітей та підлітків, наголошуючи на необхідності комплексного підходу до вирішення цієї проблеми [24].

Окрему увагу заслуговує проблема впливу електронних пристроїв на сон дітей. Численні дослідження показали, що використання смартфонів, планшетів та комп'ютерів перед сном негативно впливає на якість та тривалість сну у дітей. Механізми цього впливу включають пригнічення виділення мелатоніну внаслідок впливу синього світла екранів, когнітивну стимуляцію від контенту та формування залежності від електронних медіа. M. K. LeBourgeois та співавтори у своєму огляді систематизували дані про вплив цифрових медіа на сон у дитячому та підлітковому віці, показавши, що діти, які використовували електронні пристрої перед сном, засинали пізніше та спали менше порівняно з дітьми, що не використовували такі пристрої ввечері [9].

Впровадження знань про гігієну сну до підготовки майбутніх педагогів узгоджується із сучасними підходами до формування професійних компетентності педагогічних працівників, зокрема здоров'язбережувальної. Важливість включення основ гігієни сну до професійної підготовки педагогів підсилюється сучасними тенденціями погіршення показників сну у дітей. Окрім того, розуміння впливу сну на когнітивні процеси може сприяти більш реалістичним очікуванням педагогів щодо можливостей та обмежень дітей у навчальній діяльності. Усвідомлення того, що труднощі з увагою або запам'ятовуванням матеріалу можуть бути пов'язані не з недостатньою здібністю чи мотивацією дитини, а з порушеннями сну, може запобігти необґрунтованим негативним оцінкам та сприяти більш індивідуалізованому підходу до кожної дитини. Таким чином, професійна підготовка фахівців дошкільної та початкової ланок освіти передбачає формування глибокого розуміння біологічних основ навчання.

Висновки. Аналіз сучасних наукових досліджень підтверджує, що гігієна сну є одним з критичних факторів, що визначає ефективність когнітивних процесів у дитячому віці. Дефіцит сну призводить до стійких порушень уваги, пам'яті та емоційного контролю, що стає перешкодою для успішного навчання.

Інтеграція теми впливу гігієни сну на когнітивні процеси дітей можлива через такі дисципліни як «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей дошкільного віку з основами медичних знань» та «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей шкільного віку з основами домедичної допомоги», де сон розглядається як фактор когнітивного розвитку. Це забезпечить фахівців компетенціями, необхідними для комплексної підтримки розвитку дитини. Педагоги мають усвідомити, що дитина, яка регулярно недосипає, має обмежений когнітивний ресурс, і жодні інноваційні методики навчання не будуть ефективними, якщо фізіологічна потреба організму у відновленні не

задоволена. Включення основ гігієни сну до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти сприятиме підвищенню якості освітніх послуг, створенню більш сприятливих умов для когнітивного й загального розвитку дітей та формуванню у педагогів цілісного розуміння факторів, що впливають на успішність навчання і психологічний стан дітей.

Окрім того, ознайомлення працюючих учителів біології та вчителів природничої освітньої галузі із сучасними науково обґрунтованими даними про вплив гігієни сну на когнітивні процеси дітей створює підґрунтя для підвищення якості їхньої професійної діяльності, вдосконалення предметно-методичної та здоров'язбережувальної компетентностей, а також формування усвідомленого ставлення до вибору педагогічних стратегій в освітньому процесі. Узагальнення результатів актуальних досліджень дає змогу інтегрувати знання про роль сну в когнітивному розвитку дітей у систему професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогів. Таким чином, окреслена проблема розглядається не лише в контексті формування базових професійних компетентностей майбутніх фахівців, а й як важливий складник безперервного професійного розвитку педагогів з урахуванням сучасних досягнень сомнології, нейропсихології, педагогіки та освітньої практики.

Література:

1. Полька Н. С., Гозак С. В. Гігієнічне обґрунтування режиму дня сучасних школярів. Гігієна та санітарія. 2018. Вип. 2. С. 45–52.

2. Корольчук М. С. Психофізіологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Ельга, 2014. 354 с.

3. Born J., Rasch B. Sleep and memory. Physiological Reviews. 2013. Vol. 93, no. 2. P. 681–766.

4. Sadeh A., Gruber R., Raviv A. Sleep, neurobehavioral functioning, and behavior problems in school-age children. Child Development. 2002. Vol. 73, no. 2. P. 405–417.

5. Mindell J. A., Owens J. A. A Clinical Guide to Pediatric Sleep: Diagnosis and Management of Sleep Problems. Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins, 2015.

6. Walker M. P., Stickgold R. Sleep, memory, and plasticity. Annual Review of Psychology. 2006. Vol. 57. P. 139–166.

7. Stickgold R., Walker M. P. Sleep-dependent memory triage: Evolving generalization through selective processing. Nature Neuroscience. 2013. Vol. 16, no. 2. P. 139–145.

8. Diekelmann S., Born J. The memory function of sleep. Nature Reviews Neuroscience. 2010. Vol. 11, no. 2. P. 114–126.

9. LeBourgeois M. K., Hale L., Chang A. M. [et al.]. Digital media and sleep in childhood and adolescence. Pediatrics. 2017. Vol. 140, suppl. 2. P. S92–S96.

10. Dewald J. F., Meijer A. M., Oort F. J. [et al.]. The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. Sleep Medicine Reviews. 2010. Vol. 14, no. 3. P. 179–189.

11. Мондич О. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців – вчителів початкової школи. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 56. С. 182–192.

12. Ващенко О. М. Готовність учителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2012. Вип. 91. С. 173–177.

13. Бердник О. В., Єлізарова О. П. Вплив способу життя на формування здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Довкілля та здоров'я. 2019. № 1. С. 22–26.

14. Балакірєва О. М. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України: за результатами дослідження 2022 року. Київ : Поліграф-Експрес, 2023. 120 с.

15. Dean III D. C. et al. Characterizing longitudinal white matter development during early childhood. Brain Structure and Function. 2015. Vol. 220, no. 4. P. 1921–1933.

16. Deoni S. C. L. et al. White matter maturation profiles through early childhood predict general cognitive ability. Brain Structure and Function. 2016. Vol. 221, no. 2. P. 1189–1203.

17. Yang F. N., Xie W., Wang Z. Effects of sleep duration on neurocognitive development in early adolescents in the USA: a propensity score matched, longitudinal, observational study. The Lancet Child & Adolescent Health. 2022. Vol. 6, no. 10. P. 705–712.

18. Vriend J. L., Davidson F. D., Corkum P. V. [et al.]. Manipulating sleep duration alters emotional functioning and cognitive performance in children. Journal of Pediatric Psychology. 2013. Vol. 38, no. 10. P. 1058–1069.

19. Gruber R., Cassoff J., Frenette S. [et al.]. Impact of sleep extension and restriction on children's emotional lability and impulsivity. Pediatrics. 2012. Vol. 130, no. 5. P. e1155–e1161.

20. Sadeh A., Gruber R., Raviv A. The effects of sleep restriction and extension on school-age children: What a difference an hour makes. Child Development. 2003. Vol. 74, no. 2. P. 444–455.

21. Könen T., Dirk J., Schmiedek F. Cognitive benefits of last night's sleep: Daily variations in children's sleep behavior are related to working memory fluctuations. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2015. Vol. 56, no. 2. P. 171–182.

22. Roenneberg T., Kuehnle T., Pramstaller P. P. [et al.]. A marker for the end of adolescence. Current Biology. 2004. Vol. 14, no. 24. P. R1038–R1039.

23. Touchette É., Petit D., Séguin J. R. [et al.]. Associations between sleep duration patterns and behavioral/cognitive functioning at school entry. Sleep. 2007. Vol. 30, no. 9. P. 1213–1219.

24. Owens J. A., Weiss M. R. Insufficient sleep in adolescents: Causes and consequences. Minerva Pediatrica. 2017. Vol. 69, no. 4. P. 326–336.

References:

1. Polka, N. S., & Gozak, S. V. (2018). Hihiienichne obgruntuvannia rezhymu dnia suchasnykh shkoliariv [Hygienic substantiation of the daily routine of modern schoolchildren]. Hihiiena ta sanitariia, (2), 45-52.

2. Korolchuk, M. S. (2014). Psykhofiziolohiia: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Kyiv: Elha.

3. Born, J., & Rasch, B. (2013). Sleep and memory. Phy Reviews, 93(2), 681-766.

4. Sadeh, A., Gruber, R., & Raviv, A. (2002). Sleep, neurobehavioral functioning, and behavior problems in school-age children. Child Development, 73(2), 405-417.

5. Mindell, J. A., & Owens, J. A. (2015). A Clinical Guide to Pediatric Sleep: Diagnosis and Management of Sleep Problems. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

6. Walker, M. P., & Stickgold, R. (2006). Sleep, memory, and plasticity. Annual Review of Psychology, 57, 139-166.

7. Stickgold, R., & Walker, M. P. (2013). Sleep-dependent memory triage: Evolving generalization through selective processing. Nature Neuroscience, 16(2), 139-145.

8. Diekelmann, S., & Born, J. (2010). The memory function of sleep. Nature Reviews Neuroscience, 11(2), 114-126.

9. LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A. M., Akacem, L. D., Montgomery-Downs, H. E., & Buxton, O. M. (2017). Digital media and sleep in childhood and adolescence. Pediatrics, 140(Suppl 2), S92-S96.

10. Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bogels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. Sleep Medicine Reviews, 14(3), 179-189.

11. Mondych, O. (2022). Formuvannia zdorov'iazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv – vchyteliv pochatkovoi shkoly. Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, (56), 182-192.

12. Vashchenko, O. M. (2012). Hotovnist uchytelia do vykorystannia zdorov'iaz-berihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu, (91), 173-177.

13. Berdnyk, O. V., & Yelizarova, O. P. (2019). Vplyv sposobu zhyttia na formuvannia zdorov'ia ditei molodshoho shkilnoho viku. Dovkillia ta zdorov'ia, (1), 22-26.

14. Balakirieva, O. M. (2023). Zdorov'ia ta povedinkovi orientatsii uchnivskoi molodi Ukrainy: za rezultatamy doslidzhennia 2022 roku. Kyiv: Polihraf-Ekspres.

15. Dean III, D. C., et al. (2015). Characterizing longitudinal white matter development during early childhood. Brain Structure and Function, 220(4), 1921-1933.

16. Deoni, S. C., et al. (2016). White matter maturation profiles through early childhood predict general cognitive ability. Brain Structure and Function, 221(2), 1189-1203.

17. Yang, F. N., Xie, W., & Wang, Z. (2022). Effects of sleep duration on neurocognitive development in early adolescents in the USA: a propensity score matched, longitudinal, observational study. The Lancet Child & Adolescent Health, 6(10), 705-712.

18. Vriend, J. L., Davidson, F. D., Corkum, P. V., Rusak, B., Chambers, C. T., & McLaughlin, E. N. (2013). Manipulating sleep duration alters emotional functioning and cognitive performance in children. Journal of Pediatric Psychology, 38(10), 1058-1069.

19. Gruber, R., Cassoff, J., Frenette, S., Wiebe, S., Carrier, J. (2012). Impact of sleep extension and restriction on children's emotional lability and impulsivity. Pediatrics, 130(5), e1155-e1161.

20. Sadeh, A., Gruber, R., & Raviv, A. (2003). The effects of sleep restriction and extension on school-age children: What a difference an hour makes. Child Development, 74(2), 444-455.

21. Konen, T., Dirk, J., & Schmiedek, F. (2015). Cognitive benefits of last night's sleep: Daily variations in children's sleep behavior are related to working memory fluctuations. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(2), 171-182.

22. Roenneberg, T., Kuehnle, T., Pramstaller, P. P., Ricken, J., Havel, M., Guth, A., & Merrow, M. (2004). A marker for the end of adolescence. Current Biology, 14(24), R1038-R1039.

23. Touchette, E., Petit, D., Seguin, J. R., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Montplaisir, J. Y. (2007). Associations between sleep duration patterns and behavioral/cognitive functioning at school entry. Sleep, 30(9), 1213-1219.

24. Owens, J. A., & Weiss, M. R. (2017). Insufficient sleep in adolescents: Causes and consequences. Minerva Pediatrica, 69(4), 326-336.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК [378.091.212:54+796]:615.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2947-2958

Четвертак Тетяна Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-6734-1537.

Кирієнко Олександр Геннадійович аспірант кафедри освітології та педагогіки мистецтва, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-1633-3892.

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ З РЕКОНСТРУКТИВНОЇ БІОХІМІЇ ТАЗОВОГО ДНА: МОЛЕКУЛЯРНІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ СТРУКТУРНОЇ ЦІЛІСНОСТІ

Анотація. В статті проаналізовано науково-методичні засади впровадження професійно-орієнтованих завдань у систему підготовки майбутніх учителів хімії та майбутніх учителів фізичної культури. Основну увагу направлено на формування фахових компетенцій у контексті превентивної реабілітації та прикладної біохімії. Об'єктом дослідження визначено структурну цілісність тазового дна, що розглядається через призму молекулярно-біохімічного гомеостазу позаклітинного матриксу. Проведено ґрунтовний аналіз дослідження регуляторних механізмів тканинної архітектоніки, зокрема активності матриксних металопротеїназ, впливу стероїдних гормонів та ефектів механотрансдукції. Вперше матеріалами статті запропоновано комплекс професійно-орієнтованих завдань, що можуть бути використані для підготовки майбутніх учителів хімії та майбутніх учителів фізичної культури. Зміст професійно-орієнтованих завдань включає питання: біохімічного моніторингу вікової динаміки матриксу, математичного та хімічного моделювання протеолітичної активності, біомеханічну та фотохімічну детермінацію неоколагенезу, ендокрино-молекулярний аналіз регуляції еластогенезу. Аналіз літературних джерел продемонстрував підтвердження гіпотези, що розуміння біохімічних закономірностей метаболізму біополімерів (колагену та еластину) є критичним для розробки ефективних методів неінвазивної корекції дисфункції тазового дна.

Практичне значення дослідження полягає в оптимізації методичного інструментарію підготовки майбутніх учителів хімії та майбутніх учителів фізичної культури. Сформовано прикладні кейси для вчителів хімії (моніторинг мікроелементного профілю катіонів цинку та міді та розроблено алгоритми адаптації тренувальних планів для вчителів фізичної культури, що спираються на біомеханічні параметри сполучної тканини. Впровадження результатів сприяє підвищенню рівня інформаційної грамотності щодо здоров'я молоді та реалізації принципів превентивної медицини в освітній процес.

Ключові слова: реконструктивна біохімія, тазове дно, професійно-орієнтовані завдання, підготовка вчителів хімії та вчителів фізичної культури

Chetvertak Tetiana Candidate of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. of the Department of Chemistry and Chemical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-6734-1537.

Kyriienko Oleksandr PhD student at the Department of Educational Sciences and Art Pedagogy, Senior lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-1633-3892.

PROFESSIONALLY ORIENTED TASKS IN RECONSTRUCTIVE BIOCHEMISTRY OF THE PELVIC FLOOR: MOLECULAR MECHANISMS OF SUPPORTING STRUCTURAL INTEGRITY

Abstract. The article analyzes the scientific and methodological principles of implementing professionally oriented tasks in the training system of future chemistry teachers and future physical education teachers. The main attention is paid to the formation of professional competencies in the context of preventive rehabilitation and applied biochemistry. The object of the study is the structural integrity of the pelvic floor, which is considered through the prism of molecular and biochemical homeostasis of the extracellular matrix. A thorough analysis of the study of regulatory mechanisms of tissue architectonics, in particular the activity of matrix metalloproteinases, the influence of steroid hormones and the effects of mechanotransduction, is carried out. For the first time, the materials of the article propose a set of professionally oriented tasks that can be used to train future chemistry teachers and future physical education teachers. The content of professionally oriented tasks includes issues of: biochemical monitoring of age-

related dynamics of the matrix, mathematical and chemical modeling of proteolytic activity, biomechanical and photochemical determination of neocollagenesis, endocrine-molecular analysis of elastogenesis regulation. Analysis of literary sources demonstrated confirmation of the hypothesis that understanding the biochemical patterns of metabolism of biopolymers (collagen and elastin) is critical for the development of effective methods of non-invasive correction of pelvic floor dysfunction. The practical significance of the study lies in optimizing the methodological tools for training future chemistry teachers and future physical education teachers. Applied cases for chemistry teachers have been formed (monitoring the trace element profile of zinc and copper cations) and algorithms for adapting training plans for physical education teachers based on biomechanical parameters of connective tissue have been developed. The implementation of the results contributes to increasing the level of information literacy regarding youth health and implementing the principles of preventive medicine in the educational process.

Keywords: reconstructive biochemistry, pelvic floor, professionally oriented tasks, training of chemistry teachers and physical education teachers

Постановка проблеми. Актуальність дослідження дисфункції тазового дна має мультидисциплінарний характер. Зазначимо, що проблема структурно-функціональної цілісності тазового дна виходить за межі сфери медицини. Тема має мультидисциплінарний виклик, що потребує, на нашу думку, інтеграції знань із педагогіки, біохімії та теорії фізичного виховання. Актуальність педагогічного аспекту зумовлена необхідністю трансформації освітнього процесу: переходу від пасивної боротьби з наслідками та реабілітаційними заходами після виявлення означеної проблеми до активного формування культури здоров'я тазового дна. Реформування вищої освіти вимагає постійного оновлення методичних підходів до підготовки вчителів хімії, вчителів фізичної культури. Професійна підготовка майбутнього викладача має базуватися на наданні здобувачам освіти верифікованих знань про анатомо-функціональні особливості тазового дна як засади репродуктивного та соматичного добробуту молоді. Хіміко-біологічний вектор дослідження полягає в тому, що в даному питанні потрібно врахувати молекулярні механізми тканинного гомеостазу. З позицій явлення сучасної хімічної освіти, актуальність дослідження полягає у детермінації молекулярного фундаменту міцності позаклітинного матриксу. Розуміння біохімічних закономірностей метаболізму біополімерів (колагену та еластину) є критичним для розробки ефективних методів неінвазивної корекції дисфункції тазового дна. Особливу наукову цінність становить вивчення ролі мікроелементів (зокрема, катіонів Zn^{2+} та Cu^{2+}) та

стероїдних гормонів як регуляторів хімічної резистентності сполучної тканини. Це створює підґрунтя для впровадження інноваційних технологій: від персоналізованого нутриціологічного дизайну до фотохімічного кросслінкінгу колагену за допомогою лазерного випромінювання. Біомеханічний аспект в контексті освіти та фізичного виховання полягає у врахуванні механізмів механотрансдукції та кінезіопрофілактики. У сфері фізичного виховання зазначена проблема набуває гостроти через стрімку популяризацію високоінтенсивних видів спорту, що на жаль супроводжуються ризиками неконтрольованого зростання внутрішньочеревного тиску.

Актуальність дослідження підсилюється наявним феноменом механотрансдукції здатності дозованого механічного стресу ініціювати біохімічне оновлення матриксу. Сучасні програми фізичного виховання потребують інтеграції специфічних кінезіологічних технік, включаючи вправи для зміцнення глибокого м'язового корсета, методики ізольованої активації м'язів тазового дна, що дозволяє використовувати рухову активність, як дієвий інструмент регенеративної терапії. Таким чином, синергія педагогічних підходів, молекулярно-хімічного аналізу та біомеханічно обґрунтованого фізичного виховання створює цілісну платформу для ефективного вирішення проблеми дисфункції тазового дна, забезпечуючи перехід до предиктивної та превентивної моделі охорони здоров'я молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В ході проведеного аналізу вітчизняних та закордонних науковців було визначено, що «помірні регулярні фізичні навантаження, насамперед аеробні, стимулюють процеси гідроксилювання та детоксикацію естрогенів, сприяють зменшенню венозного та лімфатичного застою в органах малого таза, під впливом вправ підвищується кисневий обмін, нормалізується вуглеводний і жировий обмін, знижується рівень інсуліну. Особливе значення серед фізичних вправ мають вправи Кегеля, які забезпечують збільшення еластичності тканин та відновлення сили скорочень м'язів тазового дна. Вправи Кегеля безболісні та не мають побічних ефектів, їх можна виконувати в будь-який час доби. Понад двісті мільйонів жінок у всьому світі не знають про ці вправи та їх ефект. Крім того, більша половина окреслених жінок не виконують їх правильно» [1, с. 18]. Слід також зазначити, що «молекулярний базис міцності тазового дна ґрунтується на синергії колагенових структур першого та третього типів у складі позаклітинного матриксу. Біохімічна деградація тканин при пролапсі корелює зі зниженням популяції фібробластів та аномальною експресією матриксної металопротеїнази (родини цинк-залежних ензимів (ферментів), які здатні розщеплювати всі типи білків позаклітинного матриксу). Сучасні дані вказують на патогенетичну роль осі системи інсуліноподібного

фактору росту 1 та La-подібного білку 6 (IGF-1-LARP6) у забезпеченні цілісності колагенових волокон. Клінічні спостереження демонструють суттєву редукцію вмісту колагену більше шістдесяти відсотків при симптоматичних дисфункціях, що підкреслює важливість корекції молекулярного профілю сполучної тканини» [2, с. 7, 13, 18]. Також науковці акцентують увага, на тому, що «енергетичний статус клітин, що визначається інтенсивністю синтезу аденозинтрифосфату (АТФ), виступає фундаментальним предиктором регенераторного потенціалу та біосинтетичної активності тканин тазового дна. Іони магнію виступають як незамінним кофакторам, що забезпечують стабілізацію та ферментативний синтез молекул АТФ, підтримуючи тим самим адекватну скорочувальну здатність міофібрил. Застосування методу електричної стимуляції сприяє нівелюванню дисфункції фібробластів та інтенсифікації колагеноутворення шляхом активації внутрішньоклітинного метаболізму та оптимізації енергообміну» [3, с. 9]. Більшість закордонних вчених в своїх роботах спираються на результати, що підтверджують «ендокринологічна регуляція відіграє фундаментальну роль у підтримці структурно-функціонального гомеостазу сполучної тканини тазового дна. Ключове значення мають естрогени, які стимулюють неоколагенез та забезпечують механічну резистентність опорних структур. Розвиток естрогендефіцитних станів, зокрема у менопаузальний період, ініціює дегенеративні зміни, що проявляються атрофією м’язового компонента та зниженням регенераторної здатності матриксу. Окрім естрогенів, метаболічна стабільність колагенового каркаса модулюється прогестероном та релаксином, які регулюють активність матриксних металопротеїназ (зокрема колагенази), що набуває особливої актуальності у післяпологовий період. Клінічні дослідження вказують на потенціал анаболічних стероїдів у постменопаузі щодо стимуляції синтетичних процесів, зокрема зафіксовано зростання рівня проколагену III типу в сироватці крові на понад 50%» [4, с. 97]. Також, слід зауважити, що «архітектоніка тазового дна базується на структурній цілісності колагену першого та третього типів, що складають понад 70 % сухої маси сполучно-тканинних зв’язок. Стабільність молекули забезпечується повторюваною послідовністю первинної структури колагену Gly-X-Y, де пролін та гідроксипролін відіграють ключову роль у формуванні жорсткої правозакрученої потрійної спіралі. Гідроксипролювання проліну, як результат посттрансляційної модифікації, критично необхідне для термодинамічної стійкості фібрил через систему водневих зв’язків. Механічна міцність (tensile strength) фасціальних структур детермінована рівнем ковалентного зшивання (cross-linking), опосередкованого лізилоксидазою (LOX), яка ініціює формування стабільних містків між залишками

лізину та гідроксилізину молекул тропоколагену. Водночас еластичність та здатність тканин до регенерації після механічної деформації забезпечується еластиновим каркасом, унікальна конфігурація якого зумовлена синтезом десмозину та ізодесмозину з лізину» [5, с. 13]. В результаті наявних досліджень, встановлено, що «гомеостаз сполучної тканини тазового дна детермінований ендокринною регуляцією швидкості реновації колагену та еластину. Завдяки взаємодії з рецепторним апаратом фібробластів, естрогени підтримують структурну цілісність тривимірної мережі макромолекул (колагену, еластину, глікопротеїнів) ПКМ, нівелюючи активність ферментативного каскаду руйнування білків, а саме матриксної металопротеїнази 2-го та 9-го типів (ММР-2,-9). Патогенетичним субстратом дисфункції тазового дна у постменопаузальному періоді є порушення цього балансу: гіпоестрогенія провокує домінування деструктивних процесів над синтетичними. Клінічно це маніфестує атрофічними змінами слизової оболонки, втратою пружно-еластичних властивостей фасцій та неспроможністю опорних структур малого таза» [6, с. 56-83]. Ще одним викликом та певним ускладненням у розв'язанні проблеми структурної цілісності тазового дна відіграють енергообмін та терморегуляція під час інтенсивних фізичних вправ, адже вони «мають безпосередній вплив на біохімічний статус слизових оболонок. Так званий лактатний захист, модульований *Lactobacillus spp.*, посилюється за умов адекватної фізичної активності, проте нівелюється при порушенні гігієнічного режиму внаслідок гіперсекреції поту. Ризик розвитку дисбіотичних станів та вагінального кандидозу корелює з тривалістю оклюзійного впливу вологи та тепла. Разом з тим, наявність у поті антимікробних пептидів (дермцидину) свідчить про наявність еволюційного механізму адаптивного захисту слизових оболонок від висхідної інфекції під час навантажень» [2, с. 14]. Тому, проведений аналіз робіт, демонструє, що «у сучасній фізичній та реабілітаційній медицині спостерігається трансформація терапевтичних підходів від монодисциплінарних методик до мультимодальних стратегій. Комбіноване застосування міофасціального релізу з електро- та магнітною нейростимуляцією дозволяє досягти мультитаргетного впливу на ланки патогенезу дисфункції тазового дна. Подібна інтеграція забезпечує одночасну механічну декомпресію тканин та модуляцію нейрохімічних шляхів ноцицепції.

Це є критично важливим для корекції резистентного гіпертонусу, який за умов некомпенсованого біохімічного статусу пацієнта не піддається стандартній кінезотерапії» [8, с. 19].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці комплексу професійно-орієнтованих завдань із реконструктивної біохімії,

спрямованих на поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів хімії та учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, пропонуємо до уваги методичний інструментарій дослідження, який представлений системою професійно-орієнтованих завдань, що адаптовані до фахових компетенцій майбутніх викладачів. Зміст розроблених завдань дозволяє комплексно розглянути біохімічні важелі керування структурною цілісністю тканин тазового дна, базуючись на сучасних концепціях фотохімічної стимуляції та механобіологічної відповіді матриксу. **Професійно-орієнтоване завдання перше.** Тематика: «Біохімічний моніторинг вікової динаміки матриксу». Завдання: «Запропонувати методику оцінки вік-залежної деградації сполучної тканини через аналіз коефіцієнта співвідношення ізоформ колагену першого та третього типів». Зміст завдання: полягає у впровадженні кейс-технологій для кількісного прогнозування ризиків неспроможності тазового дна. Досліджується кореляція між біохімічним складом позаклітинного матриксу та його здатністю до опору деформаціям. З позиції майбутніх вчителів хімії. Назва завдання: «Хімізм старіння біополімерів: кількісний аналіз колагенового профілю сполучної тканини». Може бути застосовано у курсі хімії закладів загальної середньої освіти, при вивченні теми «Білки» та «Високомолекулярні сполуки», які вимагають прикладів з медицини та біотехнологій. Завдання: на основі наданих даних спектрофотометрії або амінокислотного аналізу розрахуйте масову частку оксипроліну в зразках сполучної тканини пацієнток різного віку.

Використовуючи знання про структуру колагену як біополімера, поясніть, як зміна співвідношення між колагеном першого типу (жорсткі фібрили) та третього типу (еластичні волокна) впливає на хімічну стійкість матриксу до гідролізу. Розробіть план-уроку «Хімія в житті людини», де на прикладі деградації колагену тазового дна пояснюється роль водневих зв'язків та поперечних «зшивок» у забезпеченні міцності тканин. Результат навчання: Створення методичної картки з розрахунковими задачами, що базуються на біохімічних показниках стану позаклітинного матриксу. З позиції майбутніх вчителів фізичної культури. Назва завдання: «Біомеханічний спротив тазового дна: кореляція між біохімічним складом матриксу та фізичною витривалістю». Проводиться з метою розуміння вчителем фізичної культури можливих фізіологічних обмежень учнів (особливо дівчат) та жінок різних вікових груп при плануванні стрибкових та силових навантажень. Завдання: Проаналізуйте кейс пацієнтки з встановленим зниженням коефіцієнта колагену першого та третього типу. Спрогнозуйте, як цей біохімічний показник вплине на здатність тканин тазового дна чинити опір внутрішньочеревному тиску під час виконання

вправ «планка» або стрибків зі скакалкою. Обґрунтуйте вибір інтенсивності навантаження, враховуючи, що деградація колагену призводить до втрати «модуля пружності» тканини. Запропонуйте комплекс вправ, спрямованих на стимуляцію синтезу нового колагену (через механотрансдукцію) без ризику травматизації. Розробіть пам`ятку для тренера щодо вікових особливостей сполучної тканини, пояснивши «простими словами» зв'язок між «хімією тканини» (співвідношення білків) та безпекою виконання силових вправ. Проєкт індивідуалізованої програми занять, адаптованої до молекулярно-біохімічного стану сполучної тканини тазового дна.

Професійно-орієнтоване завдання друге. Математичне та хімічне моделювання протеолітичної активності. Завдання: Надати розрахунок активності матриксних металопротеїназ (MMPs) та їх інгібіторів (TIMPs) залежно від концентрації іонів-кофакторів Zn^{2+}, Cu^{2+}, що дозволяє ідентифікувати критичні хімічні параметри, що ініціюють деструкцію колагенових фібрил. З позиції майбутніх вчителів хімії. Завдання: «Кінетика ферментативного каталізу: роль іонів металів Zn^{2+} та Cu^{2+} у метаболізмі білків тазового дна». Може бути використано в курсі хімії теми «Швидкість хімічних реакцій», «Ферменти» та «Мікроелементи». Завдання дозволяє вчителю інтегрувати біохімічні знання в уроки хімії. Зміст завдання: Використовуючи математичну модель (рівняння Міхаеліса-Ментена), розрахуйте швидкість деградації колагену матриксними металопротеїназами (ММП) при зміні концентрації іонів Цинку Zn^{2+}, що є кофакторами в активному центрі ферменту. Проаналізуйте, як зміна pH середовища (закислення тканин при запаленні) впливає на конформаційну стабільність колагену та активність металопротеїназ. Побудуйте графік залежності активності ММП від рівня pH. Створіть план-конспект проблемної лекції для профільного класу на тему: «Координаційні сполуки в організмі людини: чому дефіцит Cu^{2+} призводить до руйнування сполучної тканини?». Результат навчання: сформована здатність пояснювати складні біохімічні процеси через закони загальної хімії та математичне моделювання. З позиції майбутніх вчителів фізичної культури. Назва завдання: «Біохімічні чинники ризику в спорті: вплив мікроелементного дисбалансу на міцність тазового дна». Вчитель фізичної культури має змогу зрозуміти, що готовність організму до навантажень залежить не лише від тренованості м'язів, а й від хімічного стану сполучної тканини (матриксу), який регулюється ферментами. Зміст завдання: Оцініть стан сполучної тканини умовного атлета, що має хронічний дефіцит катіонів цинку та міді (внаслідок незбалансованої дієти або надмірного потовиділення). Як підвищення активності ММП (через порушення балансу ММП/TIMP) вплине на ризик виникнення мікротравм тазового дна під час стрибкових

вправ? Розрахуйте «безпечне вікно» інтенсивності тренувань, враховуючи, що за умов метаболічного закислення (накопичення лактату, зниження pH швидкість ферментативної деградації колагену зростає. Розробіть методичні поради для вихованців спортивних секцій щодо важливості мікроелементного гомеостазу катіонів цинку та міді для профілактики неспроможності зв'язкового апарату тазового дна. Результат навчання: вміння корегувати план фізичних навантажень на основі розуміння молекулярно-хімічних процесів, що відбуваються в тканинах під впливом ферментів. **Професійно-орієнтоване завдання третє.** Біомеханічна та фотохімічна детермінація неоколагенезу. З позиції майбутніх вчителів хімії. Назва: «Фотохімічна модифікація біополімерів: механізми стабілізації колагенової структури». Може бути використано в межах теми «Високомолекулярні сполуки» та «Фотохімічні реакції» через призму сучасних медичних технологій регенерації тканин. Зміст завдання: Опишіть механізм фотоіндукованого «зшивання» (cross-linking) молекул колагену. Поясніть, як енергія квантів лазерного випромінювання сприяє утворенню ковалентних зв'язків між ланцюгами амінокислот (лізину та гідроксилізину). Складіть схему зміни четвертинної структури колагену після фотохімічної обробки. Як зміна кількості поперечних зв'язків впливає на розчинність та хімічну резистентність білка до протеолітичних ферментів? Розробіть інтегрований хіміко-біологічний кейс на тему: «Лазер у хімії та медицині: як світло стає «молекулярним клеєм» для тканин організму». Результат навчання: учень повинен продемонструвати знання механізмів радикальних реакцій та здатність інтерпретувати фотофізичні явища як методи хімічного дизайну тканин. З позиції майбутніх вчителів фізичної культури. Назва завдання: «Механотрансдукція в тренувальному процесі: біохімічне програмування міцності тазового дна». Направлено на розуміння того, як фізична вправа на молекулярному рівні «змушує» організм оновлювати сполучну тканину, що є ключовим для профілактики травматизму. Зміст завдання: поясніть концепцію механотрансдукції: як механічне навантаження на тканини тазового дна трансформується в хімічний сигнал. Опишіть роль сигнального каскаду TGF-β (трансформуючий фактор росту) у стимуляції фібробластів. Складіть програму вправ (наприклад, за методикою Кегеля або пілатесу), враховуючи часовий інтервал, необхідний для синтезу нового колагену після стимуляції. Чому надмірне навантаження може пригнічувати репарацію, а дозоване активувати експресію генів структурних білків? Створіть відеоінструкцію або інфографіку для учнів старших класів: «Біологія сили: як правильні рухи будують твій молекулярний каркас». Результат навчання: вміння науково обґрунтовувати вибір фізичних вправ на основі знань про молекулярну відповідь організму

на механічний стрес. **Професійно-орієнтоване завдання четверте.** Ендокрино-молекулярний аналіз регуляції еластогенезу. З позиції майбутніх вчителів хімії. Назва завдання: «Хімізм гормональної регуляції: вплив стероїдних структур на біосинтез еластину». Можливе застосування під час вивчення теми «Гормони» та «Азотовмісні сполуки» через аналіз молекулярної взаємодії естрогенів із клітинними структурами. Зміст завдання: проаналізуйте хімічну структуру естрогенів (на прикладі естрадіолу) та механізм їхньої взаємодії з ядерними рецепторами фібробластів. Опишіть фізико-хімічні умови (ліпофільність, полярність), що дозволяють гормону проходити крізь клітинну мембрану. Складіть хімічну схему еластогенезу: від синтезу молекул тропоеластину до утворення десмозинів (специфічних «зшивок» еластину). Поясніть, як естрогени активують фермент лізилоксидазу, що каталізує цей процес. Розробіть лабораторний квест для профільного класу «Хімія краси та здоров'я: як молекули-регулятори керують еластичністю біополімерів». Результат навчання: учень повинен продемонструвати знання механізмів гормональної регуляції біохімічних реакцій на молекулярному рівні. З позиції майбутніх вчителів фізичної культури. Назва завдання: «Гормональний статус та фізична реабілітація: біохімічне обґрунтування тренувань тазового дна у жінок». Завдання направлено на розуміння циклічних змін та вікової динаміки рівня естрогенів як чинника, що визначає еластичність тканин і безпеку тренувань. Зміст завдання: Схематично зобразіть шлях: «Рівень естрогенів через активність фібробластів через синтез еластину до тургор тазового дна». Поясніть, чому зниження рівня естрогенів (наприклад, у менопаузі або при гормональних збоях) призводить до втрати «зворотної деформації» тканин. Обґрунтуйте необхідність модифікації навантажень (об'єму, інтенсивності, амплітуди) залежно від гормонального стану жінки. Розробіть рекомендації: як адаптувати вправи на гнучкість та зміцнення тазового дна, щоб стимулювати оновлення волокон без їхнього мікророзриву. Створіть проект лекторію для батьків та старшокласниць на тему: «Естрогени та рух: біохімічний фундамент жіночого здоров'я». Результат навчання: вміння будувати тренувальний процес на основі знань про ендокринну регуляцію сполучної тканини.

Висновки. Здійснено теоретичну детермінацію структурної цілісності тазового дна як гетерогенної мультидисциплінарної категорії, стан якої безпосередньо залежить від молекулярної архітектоніки позаклітинного матриксу. Концептуалізовано та верифіковано систему професійно-орієнтованих завдань із реконструктивної біохімії, адаптовану до специфіки фахової підготовки викладачів. Для підготовки вчителів хімії пріоритетним визначено опанування хімізму стабілізації біополімерів крізь призму

мікроелементного гомеостазу катіонів цинку та міді та фотохімічного кросслінкінгу. У межах підготовки вчителів фізичної культури основний акцент зміщено на біомеханічну детермінацію рухової активності, що базується на явищах механотрансдукції та активації сигнального каскаду TGF-β. Розроблений методичний базис створює умови для підготовки педагогічних кадрів нового покоління, здатних до фахової реалізації здоров'язбережувальних технологій та предиктивної корекції структурних дисфункцій організму. Напрями подальших розвідок передбачають практичну апро-бацію створеного дидактичного інструментарію у межах педагогічної практики.

Література:

1. Турчин С. О., Бакалюк Т. Г., Стельмах Г. О. Застосування методів фізичної терапії при дисфункції тазового дна в жінок у післяпологовий період. Медсестринство. 2022. № 3. С. 17–19.

2. Kong L, Wei L, Wang L, Geng M, Wang W, Liu X. IGF-1 regulates LARP6-mediated collagen metabolism in vaginal fibroblasts of POP patients via the PI3K/AKT pathway. Sci Rep. 2025 Jul 1;15(1):21977. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08509-x.

3. Nobile, V., Villa, R., Micieli, M., Amone, F., D'Ambrosio, E., Pulitano, G., Schinzari, C., Di Campi, E., & Carati, D. (2025). Efficacy of a Food Supplement Based on Collagen and Magnesium Combined with Pelvic Floor Muscle Training Exercises in Women with Urinary Incontinence: A Double-Blind, Randomized, Pilot Clinical Trial. Uro, 5(2), 7. https://doi.org/10.3390/uro5020007

4. Li, Y., Li, Z., Li, Y., Gao, X., Wang, T., Huang, Y., & Wu, M. (2024). Genetics of Female Pelvic Organ Prolapse: Up to Date. Biomolecules, 14(9), 1097. https://doi.org /10.3390/biom14091097

5. Kanniyappan H, Chathurika Rathnayake RA, Osamor J, Islam M, Wang RR. (2025). The role of collagen and collagen I/III ratio in pathological conditions: insights into molecular mechanisms and therapeutic approaches. Front Bioeng Biotechnol. Oct 9. 13:1679625. https://doi.org/10.3389/fbioe.2025.1679625.

6. Момот, А. (2021). Ефективність та патогенетичне обґрунтування лазерних технологій в лікуванні атрофічного кольпіту у жінок постменопаузального віку : дис. ... канд. мед. наук : 14.01.01. Київ, 2021. 176 с.

7. Mahapatra C, Raiguru J, Lakshminarasimha K, Al-Emam A, Rusho MA. (2025). Electrophysiological and biophysical perspectives on the clitoral corpus cavernosum and its role in female sexual arousal disorder. Front Physiol. Sep 1; 16:1626675. https://doi.org/ 10.3389/fphys.2025.1626675.

8. Zhu M, Huang F, Xu J, Zhou Q, Ding B, Shen Y. (2024). Efficacy and factors of myofascial release therapy combined with electrical and magnetic stimulation in the treatment of chronic pelvic pain syndrome. Open Med (Wars). May 28; 19(1):20240936. https://pubmed. ncbi.nlm.nih.gov/38841178.

References:

1. Turchyn, S. O., & Bakaliuk, T. H., & Stelmakh, H. O. (2022). Zastosuvannia metodiv fizychnoi terapii pry dysfunktsii tazovoho dna v zhinok u pislapolohovyi period [Application of physical therapy methods for women with pelvic floor dysfunction in postpartum period]. Nursing (Medsestrynstvo), (3), 17–19 [in Ukrainian].

2. Kong L, &Wei L, &Wang L, &Geng M, &Wang W, & Liu X. IGF-1 regulates LARP6-mediated collagen metabolism in vaginal fibroblasts of POP patients via the PI3K/AKT pathway. Sci Rep. 2025 Jul 1;15(1):21977. https://doi.org/10.1038/s41598-025-08509-x.

3. Nobile, V., & Villa, R., & Micieli, M., & Amone, F., & D'Ambrosio, E., & Pulitano, G., Schinzari, C., & Di Campi, E., & Carati, D. (2025). Efficacy of a Food Supplement Based on Collagen and Magnesium Combined with Pelvic Floor Muscle Training Exercises in Women with Urinary Incontinence: A Double-Blind, Randomized, Pilot Clinical Trial. Uro, 5(2), 7. https://doi.org/10.3390/uro5020007

4. Li, Y., & Li, Z., & Li, Y., & Gao, X., & Wang, T., & Huang, Y., & Wu, M. (2024). Genetics of Female Pelvic Organ Prolapse: Up to Date. Biomolecules, 14(9), 1097. https://doi.org/10.3390/biom14091097

5. Kanniyappan H, & Chathurika Rathnayake RA, & Osamor J, & Islam M, & Wang RR. (2025). The role of collagen and collagen I/III ratio in pathological conditions: insights into molecular mechanisms and therapeutic approaches. Front Bioeng Biotechnol. Oct 9. 13:1679625. https://doi.org/10.3389/fbioe.2025.1679625.

6. Momot, A. (2021). Efektyvnist ta patohenetychne obhruntuvannia lazernykh tekhnolohii v likuvanni atrofichnoho kolpitu u zhinok postmenopauzalnoho viku [Effectiveness and pathogenic substantiation of laser technologies in the treatment of atrophic colpitis in postmenopausal women] (Doctoral dissertation). O. O. Bohomolets National Medical University [in Ukrainian].

7. Mahapatra C, & Raiguru J, & Lakshminarasimha K, & Al-Emam A, & Rusho MA. (2025). Electrophysiological and biophysical perspectives on the clitoral corpus cavernosum and its role in female sexual arousal disorder. Front Physiol. Sep 1; 16:1626675. https://doi.org/10.3389/fphys.2025.1626675.

8. Zhu M, & Huang F, & Xu J, & Zhou Q, & Ding B, & Shen Y. (2024). Efficacy and factors of myofascial release therapy combined with electrical and magnetic stimulation in the treatment of chronic pelvic pain syndrome. Open Med (Wars). May 28; 19(1):20240936. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38841178.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 378:004.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2959-2966

Чехов Артем Анатолійович аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» , https://orcid.org/0009-0007-1180-0299

ЦИФРОВІ КАНАЛИ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ

Анотація. У статті досліджено роль цифрових каналів комунікації у формуванні та підтримці ефективної взаємодії закладів вищої освіти (ЗВО) зі стейкхолдерами в умовах цифрової трансформації системи вищої освіти. Уточнено зміст поняття «стейкхолдери закладу вищої освіти» з урахуванням сучасних підходів до теорії зацікавлених сторін, виокремлено основні групи стейкхолдерів, зокрема абітурієнтів, здобувачів освіти, науково-педагогічних і адміністративних працівників, випускників, роботодавців, партнерські організації та представників громадськості. Проаналізовано їхні інформаційно-комунікативні потреби, очікування та форми взаємодії із ЗВО.

Охарактеризовано сучасні цифрові канали комунікації — офіційні вебсайти, соціальні мережі, месенджери, платформи дистанційного навчання та електронні сервіси — як інструменти двосторонньої взаємодії, що забезпечують не лише інформування, а й зворотний зв'язок, діалог та залучення стейкхолдерів до освітніх і управлінських процесів.

Обґрунтовано, що системне та стратегічне використання цифрових каналів комунікації сприяє підвищенню рівня відкритості, прозорості та довіри до діяльності закладів вищої освіти, а також посиленню їхнього репутаційного потенціалу.

У межах дослідження здійснено бенчмаркінг офіційних вебресурсів трьох університетів — Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Стенфордського університету (США) та Оксфордського університету (Велика Британія), що дало змогу виявити спільні тенденції й відмінності в організації цифрової комунікації, структурі контенту та орієнтації на потреби стейкхолдерів.

Акцентовано увагу на перевагах і потенційних ризиках цифрової комунікації, зокрема інформаційному перевантаженні, питаннях безпеки даних та нерівному доступі до цифрових інструментів, а також окреслено перспективи її подальшого розвитку як важливої складової сучасного управління ЗВО.

Ключові слова: заклади вищої освіти, стейкхолдери, цифрові канали комунікації, цифровізація освіти, освітній менеджмент.

Chekhov Artem Postgraduate student in specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences" Luhansk Taras Shevchenko National University, https://orcid.org/0009-0007-1180-0299

DIGITAL COMMUNICATION CHANNELS AS A TOOL FOR INTERACTION BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND STAKEHOLDERS

Abstract. The article examines the role of digital communication channels in the formation and maintenance of effective interaction between higher education institutions (HEIs) and their stakeholders in the context of the digital transformation of the higher education system. The concept of "stakeholders of a higher education institution" is clarified, taking into account contemporary approaches to stakeholder theory, and the main groups of interested parties are identified, including applicants, students, academic staff, administrative personnel, alumni, employers, partner organizations, and society at large. Particular attention is paid to the analysis of their information and communication needs, expectations, and forms of engagement with HEIs.

The study characterizes modern digital communication channels—official institutional websites, social media platforms, messengers, distance learning systems, and electronic services—as tools of two-way interaction that ensure not only the dissemination of information but also feedback, dialogue, and stakeholder involvement in institutional processes. It is substantiated that the systematic and strategic use of digital communication contributes to increasing the openness, transparency, and public trust in higher education institutions, as well as to strengthening their reputational capital.

Within the framework of the research, a benchmarking analysis of the official web resources of three universities—Taras Shevchenko National University of Kyiv, Stanford University (USA), and the University of Oxford (United Kingdom)—was conducted. The analysis made it possible to identify common trends and distinctive features in the organization of digital communication, content structure, and stakeholder-oriented services. The advantages and potential risks associated with the use of digital communication channels are highlighted, including issues of information overload, data security, and uneven stakeholder access to digital tools. The article outlines prospects for the further development of digital communication in HEIs as a key component of modern educational governance.

Keywords: higher education institutions, stakeholders, digital communication channels, digitalization of education, educational management.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що відбуваються у сфері вищої освіти, значною мірою зумовлені впливом цифрових технологій на освітню, управлінську та комунікативну діяльність закладів вищої освіти.

В умовах зростання конкуренції на ринку освітніх послуг, підвищення вимог до якості освіти та прозорості діяльності ЗВО особливого значення набуває ефективна взаємодія зі стейкхолдерами. Саме цифрові канали комунікації виступають ключовим інструментом налагодження відкритого діалогу, оперативного інформування та залучення зацікавлених сторін до процесів розвитку ЗВО, ефективність функціонування ЗВО дедалі більше залежить від якості взаємодії зі стейкхолдерами, які формують зовнішнє та внутрішнє середовище закладу. На думку О. П. Дубас, цифрові технології створюють нові можливості для відкритості освітніх інституцій, підвищення якості управління та активізації взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [1]. Цифрові канали комунікації створюють можливості для оперативного обміну інформацією, залучення стейкхолдерів до обговорення стратегічних питань розвитку ЗВО та формування партнерських відносин. Посилення вимог до прозорості, підзвітності та орієнтації на потреби зацікавлених сторін актуалізує пошук інструментів, здатних забезпечити системну й результативну комунікацію.

На думку В. І. Ковальчука, використання цифрових технологій в управлінні ЗВО сприяє підвищенню оперативності прийняття рішень, прозорості управлінських процесів та ефективності внутрішньої й зовнішньої комунікації [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблематика цифровізації освіти та використання цифрових технологій у діяльності закладів вищої освіти знайшла відображення у працях українських і зарубіжних науковців. Зокрема, О. Дубас розглядає цифровізацію як чинник системних змін в освіті [1]; В. Ковальчук акцентує увагу на трансформації управлінських процесів у ЗВО під впливом цифрових змін [2]; В.Степанов розглядає використання цифрових технологій у маркетингових комунікаціях закладів вищої освіти, включно з онлайн-інструментами для взаємодії зі студентами, абітурієнтами та ринком освітніх послуг; В. Михеєва досліджує як цифрові комунікації трансформують імідж закладів вищої освіти та впливають на їх конкурентоспроможність. Теоретичні засади стейкхолдерського підходу закладені у працях Р. Фрімена, який обґрунтував необхідність урахування інтересів різних груп зацікавлених сторін у діяльності організацій [3, p. 51]. Міжнародні аналітичні звіти OECD підкреслюють важливість цифрових

комунікацій у забезпеченні ефективного управління та підвищенні якості освіти [4, p. 18].

У роботі «Conceptualising the entrepreneurial university: the stakeholder approach» (2022) розглянуто університет через призму теорії стейкхолдерів, визначаючи типи стейкхолдерів і їхній вплив на функції університету (хоча вона не зосереджена саме на цифрових каналах, дає важливу теоретичну основу). Дослідження Rogers, Bible та ін. розглядають залучення стейкхолдерів через цифрові медіа, зокрема веб-сайти і соціальні платформи, що є прикладом моделей онлайн-взаємодії.

Водночас проблема системного використання цифрових каналів комунікації у взаємодії ЗВО зі стейкхолдерами потребує подальшого теоретичного осмислення, що й зумовило вибір теми дослідження

Метою статті є теоретичний аналіз цифрових каналів комунікації як інструменту взаємодії закладів вищої освіти зі стейкхолдерами та визначення їхнього потенціалу в системі освітнього менеджменту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «стейкхолдери» у сфері вищої освіти охоплює сукупність осіб і організацій, зацікавлених у діяльності ЗВО та таких, що мають вплив на його функціонування або залежать від результатів його діяльності. Цифрові канали комунікації закладів вищої освіти являють собою сукупність електронних платформ і сервісів, що забезпечують передачу інформації та інтерактивну взаємодію між ЗВО та стейкхолдерами. До основних груп стейкхолдерів належать здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, адміністрація ЗВО, роботодавці, випускники, органи державної влади, місцеві громади, громадські організації та міжнародні партнери.

Діяльність ЗВО у цифровому просторі базується на Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», а також специфічних актах: «Про захист персональних даних» та «Про доступ до публічної інформації». Особливого значення набуває стаття 79 Закону України «Про вищу освіту», яка зобов'язує ЗВО оприлюднювати на своїх веб-сайтах документи про фінансову звітність, результати акредитації та перелік освітніх програм.

Як зазначає О. П. Дубас, «цифрові канали комунікації змінюють характер взаємодії між учасниками освітнього процесу, надаючи їй більш відкритого та діалогічного характеру» [1, с. 61]. До основних цифрових каналів комунікації належать офіційні вебсайти, соціальні мережі, месенджери, платформи дистанційного навчання та електронні сервіси. Цифрові канали комунікації забезпечують оперативність поширення інформації, розширення аудиторії, їх використання дозволяє забезпечити багатоканальність комунікації та адаптацію інформаційних потоків до потреб різних груп стейкхолдерів, можливість зворотного зв'язку та підвищення

прозорості діяльності ЗВО. За даними OECD, «цифрові технології створюють нові можливості для участі зацікавлених сторін у формуванні освітньої політики» [4, p. 18].

Крім того, цифрові канали сприяють формуванню позитивного іміджу закладу вищої освіти, підвищенню рівня довіри та залученості стейкхолдерів до процесів розвитку освітньої установи

Ефективна комунікація зі стейкхолдерами передбачає використання різноманітних каналів і форматів взаємодії, що забезпечують доступність, прозорість та зворотний зв'язок.

Цифрові канали комунікації ЗВО забезпечують передачу інформації, обмін повідомленнями та інтерактивну взаємодію між закладом вищої освіти та його стейкхолдерами. До основних цифрових каналів належать:

офіційний вебсайт ЗВО, який виконує функції інформаційного центру та інструменту репрезентації освітньої, наукової й міжнародної діяльності;

соціальні мережі (Facebook, Instagram, YouTube, LinkedIn тощо), що забезпечують оперативну комунікацію, формування іміджу та залучення цільових аудиторій;

- *месенджери* (Telegram, Viber, WhatsApp), які використовуються для швидкого інформування та неформальної взаємодії;

- *платформи дистанційного навчання* (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams), що поєднують освітню й комунікативну функції;

- *електронні сервіси та кабінети користувачів*, спрямовані на автоматизацію адміністративних процесів та підвищення зручності взаємодії.

Використання зазначених каналів дозволяє ЗВО забезпечити багатоканальну комунікацію, адаптовану до потреб різних груп стейкхолдерів.

До основних переваг цифрових каналів комунікації належать оперативність поширення інформації, розширення аудиторії, можливість зворотного зв'язку, персоналізація комунікації та підвищення прозорості діяльності ЗВО. Поряд із перевагами цифрова комунікація супроводжується низкою викликів, серед яких інформаційне перевантаження, ризики кібербезпеки, нерівний доступ до цифрових ресурсів.

В. І. Ковальчук зазначає, що «відсутність системного підходу до цифрової комунікації може знизити ефективність управління та негативно вплинути на репутацію ЗВО» [2, с. 141].

У межах нашого дослідження було проведено бенчмаркінг офіційних веб-ресурсів трьох університетів: Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУ), Стенфордського університету (Stanford University, США) та Оксфордського університету (University of Oxford, Велика Британія). Вибір об'єктів зумовлений потребою порівняння національного лідера з глобальними флагманами цифрової освіти.

Аналіз показав принципові розбіжності в підходах до структурування інформації.

Stanford University: Сайт базується на принципі «user-centric design». Навігація розділена не за структурними підрозділами, а за сценаріями поведінки користувача. Головна сторінка динамічна, з акцентом на візуальний сторітелінг.

University of Oxford: Дотримується консервативної, але високоефективної ієрархічної структури. Сайт орієнтований на миттєвий пошук академічних програм та дослідницьких проектів. Навігаційне меню дублюється для різних мовних версій без втрати функціоналу.

КНУ ім. Тараса Шевченка: Веб-ресурс поєднує класичну академічну структуру з елементами новинного порталу. Основним викликом залишається перевантаженість головної сторінки текстовими блоками новин, що іноді ускладнює пошук специфічної інформації для зовнішніх стейкхолдерів (наприклад, для грантодавців).

Ефективність цифрового каналу визначається наявністю інструментів зворотного зв'язку. Представимо порівняльну характеристику цифрових сервісів взаємодії

Таблиця 1

Порівняльна характеристика цифрових сервісів взаємодії

Критерій порівняння	КНУ ім. Т. Шевченка	Stanford University	University of Oxford
Кабінет вступника	Інтеграція з ЄДЕБО	Власна CRM-система	Інтегрована платформа UCAS
Портал випускників	Інформаційна сторінка	Екосистема «Stanford Alumni»	Платформа «Oxford Alumni»
Зворотний зв'язок	Форми звернень, пошта	Живі чати, AI-асистенти	Тематичні FAQ, контакти коледжів
Інклюзивність	Базова (зміна шрифту)	Повний стандарт WCAG 2.1	Високий рівень доступності

У ході дослідження можна визначити специфіку контентної стратегії для груп впливу для абітурієнтів та роботодавців:

Абітурієнти: Стенфорд використовує відео-амбасадорів та інтерактивні 3D-тури. Оксфорд акцентує увагу на системі коледжів через віртуальні

путівники. КНУ фокусується на офіційних правилах прийому та нормативних документах, що забезпечує високу юридичну прозорість, але знижує емоційне залучення. Роботодавці: Закордонні ЗВО мають окремі розділи «Partner with us», де бізнес може миттєво забронювати участь у кар'єрному ярмарку або переглянути портфоліо студентів. У КНУ взаємодія з роботодавцями частіше відбувається через окремі сайти факультетів або розділ «Кар'єра». Порівняльний аналіз демонструє, що цифрові канали українського ЗВО наразі виконують переважно інформаційну функцію, тоді як світові лідери перетворили свої сайти на сервісні платформи.

Можна зробити висновок, що для підвищення ефективності взаємодії КНУ та іншим українським ЗВО доцільно: впровадити «шлях користувача» (*Customer Journey Map*) для кожного типу стейкхолдера; мінімізувати кількість кліків до цільової дії (наприклад, подання запиту на співпрацю); інтегрувати інтелектуальні системи пошуку на основі семантичного аналізу запитів. Ефективне використання цифрових каналів потребує розроблення цілісної комунікаційної стратегії ЗВО, визначення відповідальних осіб, регулярного оновлення контенту та дотримання етичних і правових норм цифрової взаємодії. Порівняльний аналіз із закордонними аналогами вказує на необхідність глибшої інтеграції сервісних функцій (AI-помічники, CRM-системи) у структуру веб-сайтів українських університетів

На думку міжнародних експертів, синтетичне середовище для задач підготовки та навчання вже стала не фантазією, а повсякденною реальністю, що охоплює не тільки воєнну сферу [5, p. 340], але й цивільну [6]. Це стосується широкого використання віртуальної, доповненої та розширеної реальності завдяки концептуальним [7] і практичним розробкам [8].

Подальший розвиток цифрових каналів комунікації ЗВО пов'язаний із впровадженням елементів штучного інтелекту, чат-ботів, аналітики великих даних та інтерактивних платформ участі стейкхолдерів у прийнятті управлінських рішень. Це сприятиме підвищенню якості комунікації, зміцненню партнерських відносин та формуванню відкритого освітнього середовища.

Висновки. Цифрові канали комунікації виступають стратегічним інструментом взаємодії закладів вищої освіти зі стейкхолдерами в умовах цифрової трансформації суспільства. Їх використання забезпечує підвищення відкритості та прозорості діяльності ЗВО, оперативність обміну інформацією, формування позитивного іміджу та залучення зацікавлених сторін до процесів забезпечення якості освіти. Для досягнення максимального ефекту важливим є системний підхід до управління цифровими комунікаціями, що передбачає розроблення комунікаційної стратегії, визначення відповідальних структур та постійний моніторинг ефективності взаємодії зі стейкхолдерами.

Література.

1. Дубас О. П. Цифровізація освіти: виклики та перспективи розвитку. Київ: Освіта, 2021. 240 с.
2. Ковальчук В. І. Управління закладом вищої освіти в умовах цифрових змін. Львів: ЛНУ, 2020. 185 с.
3. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston: Pitman, 1984. 276 p.
4. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. 210 p.
5. Budning, K., Wilner, A., & Cote, G. (2022). From physical to virtual to digital: The Synthetic Environment and its impact on Canadian defence policy. International Journal, 77(2), 335–355. https://doi.org/10.1177/00207020221135302.
6. Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Буров О.Ю. Синтетичне навчальне середовище - крок до нової освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. ISSN Online: 2076-8184. 2017, Том 60, № 4, с. 28-45. https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1831.
7. Литвинова С. Г. та ін. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020. Випуск 55. С. 46-62.
8. Burov O., Pinchuk O. Extended reality in digital learning: Influence, opportunities and risks' mitigation // Educational Dimension. 2021, T. 57, 144-160.

References

1. Dubas, O. P. (2021). Digitalizatsiia osvity: vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Digitalization of education: Challenges and development prospects]. Kyiv: Osvita.
2. Kovalchuk, V. I. (2020). Upravlinnia zakladom vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovykh zmin [Management of a higher education institution in the context of digital transformation]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv.
3. Freeman, R. E. (1984). Strategic management: A stakeholder. Boston, MA: Pitman.
4. OECD. (2023). Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing.
5. Budning, K., Wilner, A., & Cote, G. (2022). From physical to virtual to digital: The synthetic environment and its impact on Canadian defence policy. International Journal, 77(2), 335–355. https://doi.org/10.1177/00207020221135302
6. Pinchuk, O. P., Lytvynova, S. H., & Burov, O. Yu. (2017). Syntetychne navchalne seredovyshche – krok do novoi osvity [Synthetic learning environment as a step towards new education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 60(4), 28–45. https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1831
7. Lytvynova, S. H., et al. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystannia zasobiv dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi [Conceptual approaches to the use of augmented reality tools in the educational process]. In Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy (Issue 55, pp. 46–62). Kyiv–Vinnytsia: Planer.
8. Burov, O., & Pinchuk, O. (2021). Extended reality in digital learning: Influence, opportunities and risks' mitigation. Educational Dimension, 57, 144–160.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 376–056.26/36:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2967-2979

Шапочка Катерина Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-4827-599X

Шапочка Вячеслав Анатолійович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0009-0007-4504-0312

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ДО ПРОБЛЕМИ ДЕФІНІЦІЇ

Анотація. Успішний перехід до інклюзивної освіти вимагає реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів та врахування різних аспектів освітнього процесу. Серед ключових умов упровадження інклюзивної освіти особливе місце посідає педагогічна підтримка (супервізія). Стаття присвячена проблемі визначення поняття «супровід», зокрема в контексті інклюзивної освіти. Реалізація ідей інклюзивної освіти потребує суттєвих змін у підходах до організації освітнього середовища, що має забезпечувати можливість усім учням, незалежно від їхніх здібностей чи особливих освітніх потреб, отримувати якісну освіту та відчувати свою включеність у навчальний процес. Супровід в інклюзивній освіті сприяє підвищенню доступності й ефективності освітнього процесу, створює умови для повноцінного навчання та розвитку кожної дитини. Впровадження інклюзивної освіти зумовлює необхідність переосмислення наявних моделей організації загальної та спеціальної систем дошкільної й початкової освіти та побудови на цій основі цілісної системи супроводу, яка б забезпечувала активну й повноцінну участь дітей у загальноосвітньому просторі. У зв'язку з цим актуальною науково-практичною проблемою є розроблення теоретичних засад психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Поняття «психолого-педагогічний супровід» не має однозначного трактування в сучасній науковій літературі, що зумовлено його міждисциплінарним характером і різними методо-

логічними підходами до розуміння сутності підтримки дитини в освітньому процесі. У наукових дослідженнях супровід розглядається крізь призму педагогіки, психології, спеціальної освіти та соціальної роботи, що спричиняє варіативність дефініцій і змістових акцентів. Психолого-педагогічний супровід в інклюзивній освіті доцільно визначати як **системний, комплексний і безперервний процес професійної міждисциплінарної взаємодії**, спрямований на забезпечення індивідуалізованої підтримки дитини з особливими освітніми потребами, створення сприятливого освіт-нього середовища та підвищення ефективності інклюзивного навчання. Термін «супровід» у контексті інклюзивної освіти позначає систему підтримки й допомоги, що надається учням з особливими освітніми потребами з метою забезпечення їх успішного навчання та соціальної інтеграції. Такий супровід здійснюється міждисциплінарною командою фахівців, зокрема спеціалістами з інклюзивної освіти, практичними психологами, педагогами інклюзивно-ресурсних центрів, логопедами, асистен-тами вчителя та іншими спеціалістами. Уточнення дефініції психологопедагогічного супроводу дозволяє розглядати його як системну діяльність, спрямовану не лише на подолання труднощів навчання й адаптації, а й на розвиток потенціалу дитини, формування сприятливого освітнього середовища та підтримку всіх учасників інклюзивного освітнього процесу. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення моделей і технологій психолого-педагогічного супроводу з урахуванням сучасних соціальних викликів.

Ключові слова: супровід, підтримка, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами

Shapochka Kateryna Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, V.O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute, Admiral Makarov National Shipbuilding University, Mykolaiv, https://orcid.org/ 0000-0002-4827-599 X

Shapochka Viacheslav Anatoliyovych Postgraduate, V.O. Sukhomlynsky Educational and Scientific Pedagogical Institute, Admiral Makarov National Shipbuilding University, Mykolaiv, https://orcid.org/0009-0007-4504-0312

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION: TOWARDS THE PROBLEM OF DEFINITION

Abstract. A successful transition to inclusive education requires the implementation of a set of interrelated measures and consideration of various

aspects of the educational process. Among the key conditions for the implementation of inclusive education, a special place is occupied by pedagogical support (supervision). The article is devoted to the problem of defining the concept of "support", in particular in the context of inclusive education. The implementation of the ideas of inclusive education requires significant changes in approaches to the organization of the educational environment, which should provide the opportunity for all students, regardless of their abilities or special educational needs, to receive a quality education and feel included in the educational process. Support in inclusive education contributes to increasing the accessibility and effectiveness of the educational process, creates conditions for the full learning and development of each child. The implementation of inclusive education necessitates the rethinking of existing models of organizing general and special systems of preschool and primary education and the construction on this basis of a holistic support system that would ensure the active and full participation of children in the general educational space. In this regard, the development of theoretical foundations of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in inclusive education is an urgent scientific and practical problem. The concept of "psychological and pedagogical support" does not have an unambiguous interpretation in modern scientific literature, which is due to its interdisciplinary nature and different methodological approaches to understanding the essence of supporting a child in the educational process. In scientific research, support is considered through the prism of pedagogy, psychology, special education and social work, which causes variability in definitions and content accents. Psychological and pedagogical support in inclusive education should be defined as a systemic, complex and continuous process of professional interdisciplinary interaction aimed at ensuring individualized support for a child with special educational needs, creating a favorable educational environment and increasing the effectiveness of inclusive education.

The term "support" in the context of inclusive education refers to a system of support and assistance provided to students with special educational needs in order to ensure their successful learning and social integration. Such support is provided by an interdisciplinary team of specialists, including specialists in inclusive education, practical psychologists, teachers of inclusive resource centers, speech therapists, teacher assistants and other specialists. Clarifying the definition of psychological and pedagogical support allows us to consider it as a systemic activity aimed not only at overcoming learning and adaptation difficulties, but also at developing the child's potential, forming a favorable educational environment and supporting all participants in the inclusive educational process. Further scientific research should be directed at developing

models and technologies of psychological and pedagogical support taking into account modern social challenges.

Keywords: support, supervision, inclusion, children with special educational needs

Постановка проблеми. Повномасштабна збройна агресія рф проти України, що розпочалася у лютому 2022 року, істотно трансформувала умови функціонування системи загальної середньої освіти. Одним із ключових викликів сучасного освітнього простору стала необхідність забезпечення емоційної безпеки та психологічного благополуччя учнів під час освітнього процесу. В умовах воєнних дій діти належать до найбільш уразливих соціальних груп, оскільки вимушене переміщення, втрата звичного середовища проживання, розлука з близькими мають тривалий негативний вплив на їхній фізичний і психоемоційний розвиток. У зв'язку з цим актуалізується потреба в посиленій підтримці дітей, зокрема в організації системного психолого-педагогічного супроводу.

Важливою передумовою успішного впровадження інклюзивної освіти є функціонування комплексної міждисциплінарної системи медико-психолого-педагогічного супроводу навчання дітей, які потребують корекційно-розвиткової допомоги. Така система розглядається як необхідна умова забезпечення процесу і результату включення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в одному класі або групі закладу загальної середньої освіти.

Ефективний перехід до інклюзивної моделі освіти передбачає реалізацію сукупності взаємопов'язаних заходів та врахування різних аспектів освітньої діяльності. Серед ключових чинників упровадження інклюзивної освіти виокремлюються: педагогічна підтримка та супервізія, зокрема цілеспрямована підготовка вчителів, що охоплює формування професійних компетентностей, необхідних для роботи з різними категоріями учнів, у тому числі з дітьми з особливими освітніми потребами; системна підтримка педагогів у процесі професійної діяльності; інфраструктурні зміни, спрямовані на створення безбар'єрного та доступного освітнього середовища для всіх учнів незалежно від їхніх фізичних можливостей.

Вагомого значення набуває індивідуалізація навчання, що передбачає врахування освітніх потреб кожної дитини, розроблення індивідуальних освітніх траєкторій, навчальних планів і програм. Не менш важливими є культурна та соціальна інклюзія, спрямовані на формування культури різноманіття, толерантності та прийняття кожного учня, а також забезпечення умов для соціальної взаємодії та співпраці між дітьми з різними можливостями й потребами. Окремим складником інклюзивного освітнього

процесу є активна взаємодія з батьками та громадою, що сприяє формуванню позитивного соціального середовища та громадської підтримки інклюзивних практик.

Реалізація інклюзивної освіти потребує належного ресурсного забезпечення, зокрема доступу до технічних, матеріальних і кадрових ресурсів, а також функціонування ефективної системи моніторингу та оцінювання, спрямованої на відстеження динаміки розвитку учнів і визначення результативності інклюзивних освітніх практик. Зазначені умови перебувають у тісному взаємозв'язку та утворюють цілісний підхід до організації інклюзивної освіти, що забезпечує успішне навчання і гармонійний розвиток усіх учнів.

Загалом упровадження інклюзивної освіти передбачає готовність фахівців закладів загальної середньої освіти (педагогів, практичних психологів, тощо), а також управлінського персоналу до створення та підтримки освітніх умов, які відповідають віковим, індивідуальним та особливим освітнім потребам дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема супроводу в освіті розглядається в працях вітчизняних і зарубіжних учених у межах педагогіки, психології, спеціальної освіти та соціальної роботи. Науковці акцентують увагу на різних аспектах супроводу: психологічному, педагогічному, соціальному, медичному, міждисциплінарному. У працях з інклюзивної освіти психолого-педагогічний супровід часто трактується як комплекс заходів, спрямованих на підтримку дитини, педагогів і батьків у процесі навчання та виховання.

Разом із тим спостерігається термінологічна варіативність, поряд із поняттям «психолого-педагогічний супровід» використовуються дефініції «психолого-педагогічна підтримка», «комплексний супровід», «корекційно-розвитковий супровід», що потребує уточнення їх змістового наповнення та співвідношення.

Проблеми підготовки дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах до інтеграції в соціум та питання психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами вивчали Г. Блеч, І. Гладченко Е. Данілавічютє В. Засенко, Н. Колодна, І. Кузава, А. Колупаєва, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, О.Набоченко Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко, С. Трикоз, К. Шапочка, О. Чеботарьова, Н. Ярмола, та ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі та уточненні змісту поняття *«психолого-педагогічний супровід», «супровід»* у контексті інклюзивної освіти на основі узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових підходів.

Виклад основного матеріалу. В умовах інклюзивної освіти психолого-педагогічний супровід набуває особливого значення, оскільки спрямований не лише на дитину з ООП, а й на всіх учасників освітнього процесу: педагогів, батьків, адміністрацію закладу освіти, однолітків.

Психолого-педагогічний супровід в інклюзивному освітньому середовищі можна розглядати як цілісну систему професійної діяльності, що включає діагностичний, корекційно-розвитковий, консультативний, просвітницький та координаційний компоненти. Його метою є створення оптимальних умов для навчання, розвитку, соціалізації та психологічного благополуччя дитини.

Успішний перехід до інклюзивної освіти вимагає реалізації різноманітних заходів та врахування різних аспектів. Серед них, для успішного впровадження інклюзивної освіти, можна виділити: *педагогічну підтримку (супервізію),* а саме підготовку вчителів, що включає забезпечення вчителів необхідними навичками та знаннями для роботи з різними учнями, зокрема з особливими освітніми потребами; педагогічну підтримку вчителів; *інфраструктурні зміни*, а саме доступну інфраструктуру, зокрема створення середовища, яке легко доступне для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних можливостей; *індивідуалізацію навчання*, врахування індивідуальних освітніх потреб кожного учня та розробка індивідуальних навчальних планів та програм; *культурну та соціальну інклюзію*, що сприятиме різноманітності, створенню культури, яка підтримує різноманіття та приймає всіх учнів незалежно від їхніх особливостей; *соціальну взаємодію*: Забезпечення можливостей для соціальної взаємодії та співпраці між учнями різних здібностей та потреб; *роботу з батьками та громадою*, що має на меті залучення батьків з метою співпраці та громадську підтримку, щодо створення позитивного соціального середовища; *ресурсне забезпечення*, доступ та забезпечення необхідними ресурсами, включаючи технічні, матеріальні та людські ресурси; *моніторинг та оцінка*, а саме створення системи моніторингу та оцінювання для відстеження прогресу учнів і визначення ефективності інклюзивних практик.

Ці умови взаємодіють між собою, створюючи комплексний підхід до інклюзивної освіти, що сприяє успішному навчанню та розвитку всіх учнів. Даний процес передбачає готовність фахівців загальноосвітніх закладів (педагогів, психологів, тощо), адміністрації щодо забезпечення необхідних умов, що відповідають розвитку та особливим потребам дітей.

Впровадження ідеї інклюзивної освіти потребує переосмислення існуючих моделей організації загальної й спеціальної системи дошкільної та початкової освіти та побудови на цій основі такої системи супроводу, яка б сприяла повноцінній участі дітей в загальноосвітньому просторі. Тому

актуальною проблемою на часі є розробка науково-теоретичних засад психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

Поняття «психолого-педагогічний супровід» не має однозначного трактування у сучасній науковій літературі, що зумовлено його міждисциплінарним характером та різними методологічними підходами до розуміння сутності підтримки дитини в освітньому процесі. У наукових дослідженнях супровід розглядається крізь призму педагогіки, психології, спеціальної освіти, соціальної роботи, що спричиняє варіативність дефініцій та акцентів.

У педагогічному словнику термін «супровід» трактується як **цілеспрямований процес створення умов для розвитку особистості, що ґрунтується на співпраці та партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу**. Водночас у психолого-педагогічних дослідженнях супровід розуміється не як епізодична допомога, а як **тривалий, безперервний процес професійної взаємодії**, спрямований на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Так, за визначенням **І. Беха**, психолого-педагогічний супровід слід розглядати як **гуманістично-зорієнтований процес підтримки розвитку особистості, що базується на визнанні унікальності дитини, її права на власний шлях розвитку та самореалізації**. Учений наголошує на суб'єкт-суб'єктному характері супроводу, де дитина виступає активним учасником освітнього процесу, а не об'єктом педагогічного впливу [2].

С. Максименко визначає психолого-педагогічний супровід як **систему науково обґрунтованих заходів психологічного й педагогічного впливу, спрямованих на забезпечення психічного благополуччя, гармонійного розвитку та успішної соціалізації дитини**. У межах цього підходу акцент робиться на психологічній складовій супроводу, зокрема на превенції дезадаптації та емоційних порушень [3].

У працях **В. Синьова** та його наукової школи психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами розглядається як **комплексна система корекційно-розвиткових, навчальних і виховних впливів, що реалізуються міждисциплінарною командою фахівців з урахуванням структури порушення та потенційних можливостей дитини**. Дослідник підкреслює необхідність інтеграції психологічної, педагогічної та соціальної складових супроводу [13].

А. Колупаєва, аналізуючи проблеми інклюзивної освіти, трактує психолого-педагогічний супровід як **організований процес підтримки дитини з особливими освітніми потребами в умовах масового закладу освіти, спрямований на усунення бар'єрів у навчанні, соціальній**

взаємодії та забезпечення рівного доступу до освітніх послуг. У цьому підході ключовою є ідея створення безбар'єрного освітнього середовища [5, 6].

За **Л. Даниленко**, психолого-педагогічний супровід в інклюзивній освіті — це **узгоджена діяльність педагогів, психологів, асистентів учителя та батьків, спрямована на підтримку індивідуальних освітніх потреб дитини та підвищення професійної готовності педагогічного колективу до роботи в умовах інклюзії**. Таким чином, супровід виходить за межі роботи лише з дитиною та охоплює всіх учасників освітнього процесу [3].

Узагальнення наукових підходів дозволяє виокремити основні **сутнісні характеристики психолого-педагогічного супроводу**: системність і безперервність; міждисциплінарність; індивідуалізація; превентивна та розвивальна спрямованість; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Як зазначає В. Кобильченко, термін «супровід» увійшов слідом за поняттями педагогічна, психологічна й соціальна підтримка, чи допомога, які самі собою мають різне змістове наповнення і не збігаються за семантичною відповідністю [4, с.12]. Однак поняття «підтримка» визначається як «бути поруч» («йти», «нести», «підтримувати»).

Певним новітнім англомовним аналогом категорії «супровід» є поняття «client management» та «case management», – що означає «ведення клієнта» та «ведення випадку», – тобто діяльність, спрямована на вирішення психологічних проблем конкретного індивіда або соціальної групи. Ці терміни, на думку А. Обухівської, Т. Ілляшенко, є більш прийнятними у контексті психологічної і соціальної роботи.

Термін «супровід» на початках його провадження у вітчизняній системі супроводження дитини (двотисячні роки) вживався дуже різнопланово: як ранній супровід, супровід в загальноосвітній школі, цільове супроводження різних «груп ризику» (сирітство, складні життєві обставини – СЖО, посттравматичний стресовий розлад – ПТСР), супровід обдарованих дітей, дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином цей термін визначав коло дітей або «суб'єктів розвитку», яким була потрібна допомога фахівців, найчастіше психологів, і виступав свого роду умовним гарантом права дитини на індивідуальний підхід (увагу) і повноцінний розвиток.

Відзначалось також, що супровід – це складний процес взаємодії того, хто супроводжує, (спеціаліста супроводу) і суб'єкта розвитку (супроводжуваного), результатом якого є рішення і дія, яка веде до прогресу у розвитку супроводжуваного. Отже, в теорії супроводу важливим є розуміння, що об'єктом проблеми розвитку дитини, в кожному окремо

взятому випадку, виступає і сама дитина, і її батьки, або особи , що їх заміщують, і педагоги, і її найближче оточення [11].

В Україні поняття «супровід» з'явилося в кінці XX століття, як інтерпретація зарубіжного досвіду роботи з дітьми з особливими потребами, що відображав гуманізм, демократизм, акцентуючи увагу на індивідуальності. На рубежі XX-XXI ст. в Україні з'являється «педагогіка підтримки» і теорія педагогічного супроводу, розробниками яких є такі вчені як Е. Александрова, М. Битянова, О. Газман, Р. Овчарова та ін. В своїх працях вчені наголошують на необхідності супровідних заходів, заснованих на підтримці, допомозі, сприяння, створення необхідних загальних і спеціальних умов для реалізації процесів адаптації, розвитку, саморозвитку, самовизначення і становлення особистості вихованців. Разом з розвитком теоретико-методологічних положень теорій супроводу, зростала кількість вживань терміна «супровід», закономірно припустити, що з'явилася необхідність в систематизації цього поняття і детального розкриття його сутнісних характеристик.

В свою чергу Л. Пономарьова стверджує, що поняття «супровід» тісно пов'язане з термінами «педагогічна підтримка, допомога» [10, с. 171]

Педагогічна підтримка відноситься до набору стратегій, практик і ресурсів, які спрямовані на допомогу учням у досягненні навчальних цілей, розвитку їх потенціалу і подоланні труднощів у навчанні. Вона передбачає створення сприятливого середовища, де вчителі, батьки, шкільні працівники і інші фахівці співпрацюють з учнями для забезпечення їхнього успіху.

Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях, вперше в нашій країні концепція педагогічного супроводу особистості дитини була озвучена В. Казанською, яка дає таке визначення поняття «супровід», а саме «Це складний процес взаємодії дитини і дорослого, передбачає пошук методів, прийомів, способів прийняття рішень і дій, в результаті якого відбувається якісний прогрес розвитку супроводжуваного» [, с. 28].

Вважаємо цікавою точку зору Л. Шипіциної, в дослідженнях якої знаходимо наступні термінологічні поняття: «процес супроводу», «метод супроводу», «служба супроводу». Ці терміни дослідник визначає через близькі поняття – «допомога» і «забезпечення» [15, с. 51]. Вчена припускає, що якщо під супроводом розуміти забезпечення процесу, то в цих умовах супровід буде методом, який забезпечує створення необхідних умов для розвитку особистості, вирішення її індивідуальних проблем.

Навпаки, якщо під досліджуваним поняттям розуміє допомогу, то супровід стає процесом, спрямованим на визначення комплексу дій, що

дозволяють знайти рішення вихідної особистісної проблеми індивіда. У ситуації, коли під супроводом розуміється організація, то воно стає «службою супроводу», в яку включені фахівці освітньої організації, що реалізують даний процес [7].

Інший підхід зазначено у наукових працях Е. Александрової, яка зазначає, що «супровід – це особливий тип педагогічної діяльності, сутність якого полягає в навчання дитини самостійного планування життєвих перспектив і освітньої програми, а також формування навичок адекватного реагування на ситуації емоційного дискомфорту» [1, с. 13].

С. Миронова при розгляді поняття «супровід» надає наступне визначення: «Супровід – це пошук способів найбільш оптимального протікання процесу адаптації, які розробляються і апробуються у взаємодії з профільними фахівцями, в результаті чого, відбувається активізація механізмів поведінки» [9].

Особливості педагогічного супроводу молодшого школяра в інклюзивному освітньому середовищі означають набір особливих підходів, методів і стратегій, які застосовуються для забезпечення якісної освіти та соціальної інтеграції дітей з різними особливими потребами в одному класі з іншими школярами.

Говорячи про супровід розвитку дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, на нашу думку, доцільно говорити про психолого-педагогічний супровід – як інтегрований педагогічний підхід, який забезпечується групою педагогічних працівників закладу освіти, котрі беруть безпосередню участь в освітньому процесі дитини і на основі планомірних спостережень особливостей його перебігу вживають ефективних заходів (адаптації і модифікації) з організації індивідуалізованої підтримки.

Метою супроводу дітей з порушеним психічним розвитком в системі освіти є створення максимально сприятливих умов для повноцінного розвитку і здобуття освіти у відповідності до індивідуальних потенційних можливостей.

З урахуванням зазначеного, *психолого-педагогічний супровід в інклюзивній освіті доцільно визначати як* ***системний, комплексний і безперервний процес професійної міждисциплінарної взаємодії, спрямований на забезпечення індивідуалізованої підтримки дитини з особливими освітніми потребами, створення сприятливого освітнього середовища та підвищення ефективності інклюзивного навчання***.

Таке розуміння дефініції відповідає сучасним гуманістичним і компетентнісним засадам інклюзивної освіти та відображає реальні потреби освітньої практики.

Висновки. Термін «супровід» в контексті інклюзивної освіти вказує на систему підтримки та допомоги, яку надають учням із спеціальними освітніми потребами для забезпечення їх успішного навчання та соціальної інтеграції. Супровід може бути здійснюваний різними фахівцями, такими як спеціалісти з інклюзивної освіти, психологи, педагоги ІРЦ, логопеди, асистенти та інші.

Психолого-педагогічний супровід є невід'ємною складовою інклюзивної освіти та важливою умовою її ефективної реалізації. Теоретичний аналіз засвідчує багатовимірність і міждисциплінарність цього поняття, що зумовлює різноманітність підходів до його визначення.

Уточнення дефініції психолого-педагогічного супроводу дозволяє розглядати його як системну діяльність, спрямовану не лише на подолання труднощів, а й на розвиток потенціалу дитини, формування сприятливого освітнього середовища та підтримку всіх учасників інклюзивного процесу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення моделей і технологій психолого-педагогічного супроводу з урахуванням сучасних соціальних викликів. Варто зазначити, що впровадження ідеї інклюзивної освіти вимагає ряду важливих змін та аспектів, які допомагають створити середовище, де всі учні, незалежно від їхніх здібностей чи особливих потреб, можуть отримати якісну освіту та відчувати себе включеними. Супровід в інклюзивній освіті допомагає зробити освітній процес більш доступним і ефективним для всіх учнів, сприяючи їхньому повноцінному розвитку і навчанню.

Література:

1. Александрова, Е. А. Види педагогічної підтримки та супроводу індивідуальної освіти. Інститут системних досліджень та координації соціальних проектів. 2010. №3. С. 13. 1, с. 13

2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посібник.Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.

4. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 300

5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.Київ: Літера ЛТД, 2010. 160 с.

7. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико педагогічних консультацій: [електронні дані], авт. кол.: Т.В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. За ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології та соціальної роботи, 2016. 247 с. 16, с. 28

8. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 296 с.

9. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

10. Пономарьова, Л.І. Співвідношення парадигм супроводу і підтримки в педагогічній теорії і практиці. Педагогічна освіта. 2014. № 10. С. 171-174. 26,

11. Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психологомедикопедагогічної консультації : електронний ресурс / авт. кол.: С. І. Васильковська, Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 66 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/705351/1/Супровід_сімї.pdf46

12. Семаго, М. М. Створення та апробація моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики: методичний посібник, К., 2012. 156 с.

13. Синьов В. М. Психолого-педагогічні основи корекційної освіти: навчальний посібник.Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 312 с.

14. Синьов В. М., Шеремет М. К. Корекційна педагогіка: теорія і практика: навчальний посібник. Київ: Слово, 2010. 384 с.

15. Шипіцина, Л.М. Психолого-педагогічне консультування та супровід розвитку дитини: посібник для вчителя-дефектолога. К., 2003. 528 с.

References:

1. Aleksandrova, E. A. (2010). Vydy pedahohichnoi pidtrymky ta suprovodu indyvidualnoi osvity [Types of pedagogical support and accompaniment of individual education]. Instytut systemnykh doslidzhen ta koordynatsii sotsialnykh proektiv, (3), 13. [Ukr]

2. Bekh, I. D. (1998). Osobystisno oriientovane vykhovannia [Personality-oriented education]. IZMN. [in Ukrainian]

3. Danylenko, L. I. (2004). Upravlinnia innovatsiinoiu diialnisti v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Management of innovative activity in general secondary educational institutions]. Milenium. [in Ukrainian]

4. Kobylchenko, V. V. (2017). Teoretychni osnovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkoliariv z porushenniamy zoru [Theoretical foundations of psychological and pedagogical support of junior schoolchildren with visual impairments]. TOV "Firma Tekhservis". [in Ukrainian]

5. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: Realities and prospects]. Sammit-Knyha. [in Ukrainian]

6. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2010). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Education of children with special educational needs in an inclusive environment]. Litera LTD. [in Ukrainian]

7. Obukhivska, A. H. (Ed.). (2016). Konsultatyvno-diahnostychnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v diialnosti psykholoho-medyko-pedahohichnykh konsultatsii [Consultative and diagnostic support of children with special educational needs]. Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. [in Ukrainian]

8. Maksymenko, S. D. (2007). Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian]

9. Myronova, S. P. (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoi shkoly v inkliuzyvnykh klasakh [The New Ukrainian School:

Features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes]. Aston. [in Ukrainian]

10. Ponomarova, L. I. (2014). Correlation between the paradigms of support and accompaniment in pedagogical theory and practice. Pedahohichna osvita, (10), 171–174. [in Ukrainian]

11. Obukhivska, A. H. (Ed.). (2015). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid simi u roboti psykholohomedykopedahohichnoi konsultatsii [Psychological and pedagogical support of the family]. Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. http://lib.iitta.gov.ua/705351/1/Suprovid_simi.pdf [in Ukrainian]

12. Semaho, M. M. (2012). Stvorennia ta aprobatsiia modeli psykholoho-pedahohichnoho suprovodu inkliuzyvnoi praktyky [Development and approbation of a model of psychological and pedagogical support of inclusive practice]. [in Ukrainian]

13. Synov, V. M. (2012). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi osvity [Psychological and pedagogical foundations of special education]. NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]

14. Synov, V. M., & Sheremet, M. K. (2010). Korektsiina pedahohika: teoriia i praktyka [Special pedagogy: Theory and practice]. Slovo. [in Ukrainian]

15. Shypitsyna, L. M. (2003). Psykholoho-pedahohichne konsultuvannia ta suprovid rozvytku dytyny [Psychological and pedagogical counseling and support of child development]. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК: *378.2:001.98:174.7:61*

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2980-2990

Школьнікова Тетяна Юріївна кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-0025-2326

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу академічної доброчесності як ключового елемента внутрішньої системи забезпечення якості медичної освіти та важливого чинника формування професійної культури майбутніх фахівців. У роботі розглянуто нормативно-правові засади дотримання принципів академічної доброчесності у вищій освіті, зокрема роль ДСТУ 8302:2015 у регламентації правил оформлення бібліографічних посилань і забезпеченні прозорості використання наукових джерел. Акцентовано увагу на значенні коректного цитування, дотримання авторського права та усвідомлення меж допустимого запозичення як складових академічної культури.

Особливу увагу приділено емпіричному дослідженню рівня обізнаності студентів першого курсу медичного університету з поняттям академічної доброчесності та практиками її дотримання. На основі результатів вибіркового опитування виявлено істотну диференціацію у сформованості відповідних уявлень, що свідчить про необхідність системної та цілеспрямованої освітньої роботи вже на початкових етапах навчання. Обґрунтовано доцільність упровадження вибіркових курсів, тематичних лекцій, методичних занять і практичного навчання роботі з науковими джерелами та антиплагіатними системами.

У статті також підкреслено значення антиплагіатних інструментів як не лише контрольного, а й навчального ресурсу, що сприяє формуванню відповідального ставлення до результатів інтелектуальної праці. Наголошено, що узгодженість вимог до академічної доброчесності на всіх етапах освітнього процесу – від навчальних робіт до наукових досліджень і клінічної практики – є передумовою підвищення якості медичної освіти та зміцнення репутації навчального закладу. Зроблено висновок, що академічна доброчесність виступає не лише етичною нормою, а й стратегічним ресурсом сталого розвитку закладу вищої медичної освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічне письмо, антиплагіатні системи, біоетика, етика, культура, культура академічної доброчесності, медична деонтологія, медична освіта.

Shkolnikova Tetiana Yuriivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, National Pirogov Memorial Medical University of Vinnytsya, Vinnytsya, https://orcid.org/0000-0002-0025-2326

ACADEMIC INTEGRITY IN THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of academic integrity as a key element of the internal system of ensuring the quality of medical education and an important factor in the formation of the professional culture of future specialists. The paper considers the regulatory and legal foundations of compliance with the principles of academic integrity in higher education, in particular the role of DSTU 8302:2015 in regulating the rules for the design of bibliographic references and ensuring the transparency of the use of scientific sources. The emphasis is on the importance of correct citation, compliance with copyright and awareness of the limits of permissible borrowing as components of academic culture.

Particular attention is paid to the empirical study of the level of awareness of first-year medical university students with the concept of academic integrity and practices of its observance. Based on the results of a sample survey, a significant differentiation in the formation of relevant ideas was revealed, which indicates the need for systematic and purposeful educational work already at the initial stages of training.

The feasibility of introducing elective courses, thematic lectures, methodological classes and practical training in working with scientific sources and anti-plagiarism systems is substantiated.

The article also emphasizes the importance of anti-plagiarism tools as not only a control, but also an educational resource that contributes to the formation of a responsible attitude to the results of intellectual work. It was emphasized that consistency of requirements for academic integrity at all stages of the educational process – from academic work to scientific research and clinical practice – is a prerequisite for improving the quality of medical education and strengthening the reputation of the educational institution. It is concluded that academic integrity is not only an ethical norm, but also a strategic resource for the sustainable development of a higher medical education institution.

Keywords: academic integrity, academic writing, anti-plagiarism systems, bioethics, ethics, culture, culture of academic integrity, medical deontology, medical education.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої медичної освіти функціонує в умовах зростаючих вимог до якості підготовки фахівців, академічної доброчесності науковців та суспільної довіри до результатів освітньої і дослідницької діяльності. Інтенсифікація навчального процесу, розширення доступу до цифрових інформаційних ресурсів, активне використання електронних джерел і штучних інструментів обробки текстів створюють нові можливості, але водночас загострюють ризики порушення принципів академічної доброчесності. За таких умов проблема формування стійкої культури академічної відповідальності набуває особливої актуальності саме у медичній освіті, де наслідки недоброчесної поведінки можуть впливати не лише на академічні результати, а й на якість майбутньої професійної діяльності лікаря.

Попри наявність нормативних документів та систем внутрішнього контролю й підтримки академічної доброчесності, на практиці спостерігається нерівномірний рівень обізнаності здобувачів освіти з її принципами, недостатня сформованість навичок академічного письма та формальний підхід до використання антиплагіатних програм. Це свідчить про певний розрив між задекларованими вимогами та реальними освітніми практиками. У зв'язку з цим актуалізується потреба наукового осмислення ролі академічної доброчесності у системі внутрішнього забезпечення якості медичної освіти, а також пошуку ефективних педагогічних і організаційних підходів до її інтеграції в освітній процес на всіх етапах підготовки майбутніх медичних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження з академічної доброчесності свідчать про посилений інтерес наукової спільноти до розуміння її ролі у забезпеченні якості освіти та формуванні професійної культури здобувачів вищої освіти. Зокрема, у роботах Л. Філіпенка, О. Думанського та О. Козака [9] академічна доброчесність розглядається як багатовимірне явище, що включає етичні, організаційні та педагогічні аспекти, та пов'язується з впливом цифрових технологій на навчальний процес. Автори підкреслюють, що без належного розуміння і практичного закріплення норм доброчесної поведінки й прозорих процедур оцінювання не може бути й мови про якісну освіту в умовах цифровізації. Також у цьому дослідженні пропонується розглядати механізми підтримки академічної доброчесності не лише як контрольні, а як навчальні ресурси, що сприяють формуванню відповідальної освітньої поведінки.

У дослідженні Н. Коляди й Н. Левченко [5] академічна доброчесність трактується як базова цінність діяльності закладу вищої освіти, що впливає на довіру до наукових результатів та освітніх сертифікатів, а також є передумовою для розвитку наукових комунікацій і міжвузівського співробітництва. Ці публікації підтверджують, що академічна доброчесність усе частіше розглядається не як набір абстрактних норм, а як інтегрована частина освітньої політики університету, що вимагає системного підходу.

У контексті практичних аспектів академічної доброчесності значною є робота М. Бойка [2], де автор аналізує управлінські підходи до інтеграції доброчесності в освітній процес педагогічного університету, зокрема через розроблення внутрішніх нормативних документів, алгоритмів профілактичної роботи та методичного супроводу. Це дослідження дає підґрунтя для розуміння, як на рівні окремого закладу вищої освіти можна формувати політику доброчесності й включати її у внутрішні системи забезпечення якості. Крім того, окремі аспекти проблеми академічної доброчесності розкриті у наукових працях С. Супруненко, Т. Школьнікової та Т. Волошенюк [8], де ґрунтовно проаналізовано стан дотримання норм академічної доброчесності у вищій медичній освіті України. Автори розробили рекомендації щодо імплементації академічної доброчесності в освітній процес навчальних закладів.

Проблематика академічної доброчесності в Україні має чітке нормативно-правове підґрунтя, яке визначає обов'язкові правила та стандарти академічної поведінки у сфері вищої освіти. Ключовим документом є Закон України «Про освіту», де вперше на законодавчому рівні закріплено поняття академічної доброчесності, визначено її принципи, види порушень та відповідальність за їх недотримання [4]. У статті 42 зазначеного Закону академічна доброчесність розглядається як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, яких мають дотримуватися всі учасники освітнього процесу, що є підґрунтям довіри до результатів навчання і наукової діяльності.

Нормативне регулювання академічної доброчесності також деталізується у Законі України «Про вищу освіту», який встановлює вимоги до якості освітньої та наукової діяльності, обов'язки здобувачів і науково-педагогічних працівників, а також передбачає механізми внутрішнього забезпечення якості освіти в закладах вищої освіти [3]. У контексті цього Закону академічна доброчесність постає як необхідна умова реалізації автономії університетів та формування їхньої репутаційної відповідальності.

Головну роль у формуванні культури академічної доброчесності також відіграють підзаконні та нормативно-методичні документи, зокрема

рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо запобігання та виявлення академічного плагіату. У цих документах акцент зроблено на необхідності використання антиплагіатних систем, формуванні внутрішніх положень закладів освіти та проведенні просвітницької роботи зі студентами й викладачами [6].

Окрему нормативну функцію виконує ДСТУ 8302:2015 [1], який регламентує правила бібліографічного опису та цитування і є важливим інструментом практичної реалізації принципів академічної доброчесності у наукових і кваліфікаційних роботах. Важливі положення щодо впровадження та дотримання академічної доброчесності також відображені у методичних рекомендаціях Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [7].

Таким чином, академічна доброчесність вимагає комплексного підходу, який поєднує нормативну основу, педагогічні технології й інформаційно-аналітичну підтримку в межах внутрішнього забезпечення якості освіти закладу, а законодавча й нормативна база України створює системне підґрунтя для її впровадження. Однак ефективність дій значною мірою залежить від рівня інституційної реалізації цих норм у діяльності конкретних університетів та сформованості відповідної академічної культури у здобувачів освіти.

Метою статті є комплексний аналіз ролі академічної доброчесності у системі внутрішнього забезпечення якості медичної освіти, а також обґрунтування її значення як чинника формування професійної культури майбутніх медичних фахівців і репутації навчального закладу. У межах дослідження увагу зосереджено на нормативно-правових засадах упровадження принципів академічної доброчесності, освітніх і методичних заходах та їх реалізації в умовах Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова, а також на аналізі рівня обізнаності студентів щодо відповідних норм і практик як передумови підвищення якості освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність сьогодні розглядається як одна з ключових ціннісних та організаційних основ внутрішньої системи забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. У широкому науковому дискурсі вона описується як сукупність моральних та етичних норм, правил та принципів, що спрямовані на підвищення довіри до навчального процесу, результатів наукової діяльності та репутації університету як інституції, що готує фахівців високого професійного рівня. Виходячи з наведеного, академічну доброчесність слід визначати не лише як набір індивідуальних норм та правил поведінки студентів і викладачів, а як системний компонент внутрішнього забезпе-

чення якості освіти. За таких умов особливої значущості набуває системна та цілеспрямована робота з роз'яснення основних принципів академічної доброчесності здобувачам вищої освіти й молодим науковцям у межах навчальної, виховної та науково-дослідницької діяльності [8].

У контексті медичної освіти питання академічної доброчесності набуває особливої ваги через безпосередній вплив професійної поведінки медичних працівників на життя і здоров'я людей. Прагнення до точності, відповідальності та прозорості у здобутті знань та навичок формує фундамент для майбутньої професійної діяльності лікаря, де помилка може мати серйозні наслідки. Автор зазначає, що академічна доброчесність виступає основою професійної етики в медичній освіті, оскільки вона сприяє формуванню у студентів системи цінностей, що враховують етичні аспекти професійної поведінки у медичній практиці. Важливо підкреслити, що доброчесність не є абстрактним ідеалом, а практичним інструментом, який сприяє формуванню у майбутніх медиків відповідального ставлення до навчання, до своїх пацієнтів і до власної професійної ідентичності.

Системне впровадження принципів академічної доброчесності у внутрішні процедури університету сприяє підвищенню якості освітнього процесу на кількох рівнях. По-перше, створення чітких політик щодо боротьби з плагіатом, фальсифікацією даних, списуванням тощо дозволяє стандартизувати поведінку студентів і викладачів, забезпечуючи однакові вимоги до всіх учасників освітнього процесу. По-друге, такі політики формують основу для прозорого оцінювання результатів навчання, що є ключовою умовою об'єктивної оцінки компетентностей здобувачів. Це, в свою чергу, збільшує довіру до дипломів і сертифікатів, які видає університет, а також підвищує репутацію закладу серед роботодавців та академічної спільноти.

Важливим елементом системи внутрішнього забезпечення якості освіти є також освітні заходи з формування академічної культури. Це можуть бути тематичні семінари, тренінги, основні та вибіркові курси з етики та академічної доброчесності, дискусійні групи, що розглядають реальні ситуації з академічного життя. Особливе місце посідає робота студентів з джерелами інформації, що безпосередньо пов'язано з формуванням відповідних поглядів на дотримання академічної доброчесності. Майбутні лікарі у процесі навчання активно використовують наукові статті, клінічні настанови, електронні бази даних доказової медицини (PubMed, Cochrane Library), навчально-методичні матеріали та офіційні документи міжнародних і національних професійних організацій.

Чинним нормативним документом, який регламентує правила оформлення бібліографічних посилань в Україні, є ДСТУ 8302:2015

«Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» [1]. Цей стандарт встановлює єдині вимоги до подання бібліографічної інформації у наукових, навчальних і методичних працях, забезпечуючи коректну ідентифікацію використаних джерел та можливість їх подальшого пошуку. Застосування ДСТУ 8302:2015 у вищій освіті є однією з складових дотримання принципів академічної доброчесності, оскільки воно забезпечує прозорість використання джерел та чітке розмежування авторських і запозичених ідей. Вагомого значення у цьому контексті набуває систематичне формування у здобувачів вищої освіти навичок академічного письма, правильного оформлення посилань і списків використаних джерел, що сприяє розвитку наукової культури та відповідального ставлення до результатів інтелектуальної праці [5]. Дотримання вимог ДСТУ 8302:2015 є обов'язковим як для здобувачів вищої освіти, так і для науково-педагогічних працівників.

Водночас ефективним інструментом забезпечення академічної доброчесності виступає використання антиплагіатних систем, які інтегровані в освітній процес університету. Перевірка кваліфікаційних і наукових робіт студентів із використанням спеціалізованого програмного забезпечення (StrikePlagiarism, Unicheck, PlagiarismCheck) та доступних безкоштовних платформ (Plag, Smodin, Skandy) дозволяє не лише виявляти текстові збіги, а й формувати у здобувачів освіти розуміння принципів самостійної роботи з інформацією. Важливо, щоб антиплагіатні системи розглядалися студентами не як каральний механізм, а як інструмент навчання та самоконтролю, що сприяє підвищенню якості письмових робіт і довіри до результатів освітньої діяльності.

У межах дослідження було проведено вибіркове опитування 265 студентів першого курсу Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова з метою визначення рівня їхньої обізнаності щодо сутності академічної доброчесності, розуміння її базових принципів і наявності відповідного досвіду ще до вступу до закладу вищої освіти.

Результати опитування показали, що лише 54 студенти, а це близько 20,4 % від загальної кількості респондентів, чітко усвідомлюють, що таке академічна доброчесність, і зазначили, що ще до вступу в університет мали практичний досвід перевірки власних наукових робіт за допомогою антиплагіатних систем. Ця група респондентів демонструє більш сформоване розуміння академічної культури та відповідальне ставлення до інтелектуальної праці, що можна розглядати як позитивну передумову для подальшого навчання у медичному університеті.

Водночас найбільшу частку опитаних становлять студенти, які лише частково обізнані з проблематикою академічної доброчесності. Так, 124

особи, або 46,8 %, зазначили, що щось чули про існування принципів академічної доброчесності та антиплагіатних систем, однак не мали чіткого розуміння щодо їхнього змісту або практичного досвіду застосування. Ще 87 студентів, що відповідає 32,8 %, зізналися, що до вступу у вищий навчальний заклад взагалі не стикалися з цими поняттями.

Аналіз отриманих результатів засвідчив наявність істотної диференціації у рівні сформованості уявлень про академічну доброчесність серед студентів першого курсу, що актуалізує потребу цілеспрямованої та системної освітньої роботи з формування відповідної академічної культури в умовах медичного університету. Виявлені тенденції підтверджують необхідність розпочинати таку роботу вже на початкових етапах навчання шляхом упровадження вибіркових освітніх компонентів, проведення тематичних лекцій і методичних занять, а також організації практичного навчання в роботі з науковими джерелами та антиплагіатними програмами. Ефективному засвоєнню принципів академічної доброчесності сприяє застосування комплексу методів навчання, зокрема аналізу конкретних ситуацій, проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методу, тренінгових форм роботи, а також елементів самостійної та рефлексивної діяльності студентів, що дозволяє сформувати стійкі навички відповідального академічного письма та етичної поведінки у навчальній і науково-дослідній діяльності. Саме такий підхід відповідає сучасним європейським практикам внутрішнього забезпечення якості освіти та рекомендаціям МОН України щодо формування культури академічної доброчесності.

Спрямовані заходи мають на меті не лише познайомити здобувачів з правилами та нормами, а й допомогти їм зрозуміти ціннісний сенс доброчесної поведінки, усвідомити її важливість для власної професійної практики. У цьому контексті дослідники підкреслюють, що формування академічної доброчесності є тривалим процесом, який має супроводжуватись регулярною підтримкою та професійним наставництвом з боку викладачів і адміністрації університету.

У медичному навчальному закладі, де здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники здійснюють підготовку магістерських і кваліфікаційних робіт, проводять наукові дослідження, беруть участь у клінічній практиці та наукових конференціях, особливої ваги набуває забезпечення узгодженості та єдності вимог до дотримання принципів академічної доброчесності на всіх етапах освітнього процесу. Такий підхід сприяє формуванню цілісної академічної культури, підвищенню якості наукових результатів і зміцненню довіри до освітньої та дослідницької діяльності закладу. Інструменти контролю, такі як сучасні системи виявлення плагіату, електронні засоби верифікації результатів досліджень,

критерії оцінювання з чіткими показниками, допомагають зменшити ризик академічних порушень і сприяють побудові відкритого, прозорого середовища, де здобувачі знають, що чесність є нормою, а не винятком. За відсутності таких механізмів порушення можуть залишатися непоміченими, що створює ризики для якості освіти і довіри до університету як інституції.

Репутація університету тісно пов'язана з тим, як заклад дотримується принципів доброчесності. У сучасному інформаційному полі рейтинги, публічні оцінювання роботодавців, думка студентів і випускників формують уявлення про університет як про навчальний заклад, що готує якісних фахівців. Якщо внутрішня система якості освіти включає механізми дотримання академічної доброчесності, це сприяє підвищенню рівня довіри до результатів освіти, зменшенню кількості звернень щодо навчальних порушень, а також зміцненню позицій університету у національних і міжнародних рейтингах. Репутація університету насправді вибудовується щоденною практикою чесної й відповідальної академічної поведінки, яка поступово стає для студентів і викладачів природною нормою та невід'ємною складовою професійної культури майбутніх фахівців.

Практичний вплив академічної доброчесності також проявляється у зменшенні навантаження на систему апеляцій та переглядів оцінок, що дає змогу адміністрації університету ефективніше працювати з ресурсами та спрямовувати їх на розвиток навчально-методичної бази, підтримку студентів та викладачів. Наприклад, у випадках, коли студенти добре обізнані з вимогами доброчесності, рівень академічних порушень знижується, що створює сприятливі умови для розвитку інноваційних освітніх програм, міждисциплінарної взаємодії та наукової діяльності без надмірних коригувань і контролю.

Висновки. З огляду на вищевикладене, академічна доброчесність має багатоаспектний вплив на внутрішню систему забезпечення якості освіти університету. Вона виступає не лише як навчально-педагогічна категорія, а й як компонент організаційної культури, що визначає стандарти поведінки, очікування щодо професійної етики і формує репутацію університету як серед учасників освітнього процесу, так і в суспільстві. Включає також створення та впровадження політик і процедур боротьби з плагіатом, фальсифікацією, інформаційною неправомірністю, списуванням та іншими формами академічного шахрайства. Такі заходи мають бути системними і поєднаними з діяльністю всієї академічної спільноти: від адміністрації до студентів та викладачів. Впровадження механізмів академічної доброчесності сприяє підвищенню ефективності управління якістю освіти, оскільки дає змогу створити систему, здатну не лише фіксувати порушення, а й запобігати їм через превентивні й освітні заходи.

Таким чином, академічна доброчесність виступає інтегральною частиною внутрішнього забезпечення якості освіти університету, оскільки вона впливає на всі етапи освітнього циклу – від формування навчальних програм, оцінювання результатів, організації науково-дослідної діяльності до створення позитивної репутації закладу. Це уможливлює не лише задоволення вимог зовнішніх оцінювачів якості, але й формування внутрішньої культури, що підтримує сталий розвиток університету як освітньої інституції, здатної готувати професіоналів, які відповідають сучасним вимогам ринку праці та соціальним очікуванням суспільства.

Література:

1. Бібліографічне посилання (загальні правила складання) відповідно до ДСТУ 8302:2015, запровадженого в дію в Україні 01.07.2016 : метод. рек. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. С. В. Карпенко ; відп. за вип. О. М. Штангей. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2017. 19 с.

2. Бойко М. Академічна доброчесність в освітньому процесі педагогічного університету : управлінський аспект. Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія : педагогіка. №2 (2020). С. 172-180. DOI:10.25128/2415-3605.20.2.23.

3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 24.01.2026).

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 24.01.2026).

5. Коляда Н. М., Левченко Н. В. Академічна доброчесність – засаднича цінність діяльності закладу вищої освіти. Соціальна робота та соціальна освіта. №2(11) (2023). С. 58-64. DOI:10.31499/2618-0715.2(11).2023.291885.

6. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності у закладах вищої освіти» від 23.10.2018 № 1/9-650. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf (25.01.2026).

7. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Академічна доброчесність : рекомендації для закладів вищої освіти. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Deklar_pro_dobr.pdf (дата звернення: 25.01.2026).

8. Супруненко С. М., Школьнікова Т. Ю., Волошенюк Т. В. Академічна доброчесність як основа професійної етики в медичній освіті. Педагогічна Академія: наукові записки, (26). URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1626/1484 (дата звернення: 24.01.2026).

9. Філіпенко Л. В., Думанський О. В., Козак О. В. Академічна доброчесність в науковому та освітньому середовищі закладів освіти України : погляд крізь призму наявності штучного інтелекту. Академічні візії. № 19 (2023). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380/336 (дата звернення: 24.01.2026).

References:

1. Bibliohrafichne posylannia (zahalni pravyla skladannia) vidpovidno do DSTU 8302:2015, zaprovadzhenoho v diiu v Ukraini 01.07.2016: metod. rek. / Kharkivskyi natsionalnyi universytet miskoho hospodarstva im. O. M. Beketova; uklad. S. V. Karpenko; vidp. za vyp. O. M. Shtanhei. Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova, 2017. 19 p. [in Ukrainian].

2. Boiko, M. (2020). Akademichna dobrochesnist v osvitnomu protsesi pedahohichnoho universytetu: upravlinskyi aspekt. Naukovi zapysky TNPU imeni V. Hnatiuka. Seriia: pedahohika, no. 2, pp. 172–180. DOI: 10.25128/2415-3605.20.2.23. [in Ukrainian].

3. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 No. 1556-VII. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 No. 2145-VIII. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

5. Koliada, N. M., Levchenko, N. V. (2023). Akademichna dobrochesnist – zasadnycha tsinnist diialnosti zakladu vyshchoi osvity. Sotsialna robota ta sotsialna osvita, no. 2(11), pp. 58–64. DOI: 10.31499/2618-0715.2(11).2023.291885. [in Ukrainian].

6. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Shchodo rekomendatsii z akademichnoi dobrochesnosti u zakladakh vyshchoi osvity" vid 23.10.2018 No. 1/9-650. Available at: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf [in Ukrainian].

7. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. Akademichna dobrochesnist: rekomendatsii dlia zakladiv vyshchoi osvity. Available at: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Deklar_pro_dobr.pdf [in Ukrainian].

8. Suprunenko, S. M., Shkolnikova, T. Yu., Volosheniuk, T. V. (2026). Akademichna dobrochesnist yak osnova profesiinoi etyky v medychnii osviti. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, no. 26. Available at: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1626/1484 [in Ukrainian].

9. Filipenko, L. V., Dumanskyi, O. V., Kozak, O. V. (2023). Akademichna dobrochesnist u naukovomu ta osvitnomu seredovyshchi zakladiv osvity Ukrainy: pohliad kriz pryzmu vykorystannia shtuchnoho intelektu. Akademichni vizii, no. 19. Available at: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/380/336 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:373.3(438)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2991-3007

Шостачук Тетяна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну, Житомирський державний університет імені Івана Франка, https://orcid.org/0000-0002-4542-2835

ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ ЯК МОДЕЛЬ ВЗАЄМОДІЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз педагогіки культури як моделі взаємодії культури та освіти в сучасній педагогічній науці. Актуальність дослідження зумовлена глибокими соціокультурними трансформаціями сучасного суспільства, процесами глобалізації та цифровізації, а також зміною ціннісних орієнтирів освітнього простору, що актуалізує потребу переосмислення ролі культури в освітніх процесах. Освіта розглядається не лише як інституціоналізована система передавання знань, умінь і навичок, а як культуротворчий простір формування світогляду, ідентичності, духовних і ціннісних орієнтацій особистості. У статті розкрито концептуальні засади педагогіки культури, обґрунтовано її міждисциплінарний характер та взаємозв'язок із філософією культури, культурологією, педагогічною антропологією, психологією розвитку, соціологією культури та теорією мистецтва. Проаналізовано наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до трактування культури як провідного чинника формування особистості та освітнього середовища. Акцентовано увагу на культуротворчий функції освіти та її потенціалі щодо подолання розриву між змістом навчання і реальним культурним досвідом молоді, зокрема в умовах домінування масової та цифрової культури. Обґрунтовано орієнтацію освітнього процесу на формування духовної культури здобувачів освіти як активних суб'єктів культурного середовища, а не лише як його споживачів, що забезпечить цілісний розвиток особистості. Визначено науково-методологічний потенціал педагогіки культури для оновлення ціннісних засад сучасної освіти, розвитку культурної компетентності, критичного мислення та здатності особистості до самореалізації в багатовимірному соціокультурному просторі. Зроблено висновок, що педагогіка культури є продуктивною теоретичною моделлю взаємодії культури та освіти, здатною забезпечити цілісне осмислення освітнього процесу та адекватні відповіді на сучасні соціокультурні виклики.

Ключові слова: педагогіка культури, взаємодія культури та освіти, культуротворча функція освіти, освітнє середовище, культурні цінності, соціокультурні трансформації.

Shostachuk Tetiana PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Design, Zhytomyr Ivan Franko State University, https://orcid.org/0000-0002-4542-2835

PEDAGOGY OF CULTURE AS A MODEL OF INTERACTION BETWEEN CULTURE AND EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL SCIENCE

Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of the pedagogy of culture as a model of interaction between culture and education in contemporary pedagogical science. The relevance of the study is determined by profound sociocultural transformations of modern society, processes of globalization and digitalization, as well as shifts in the value orientations of the educational space, which actualize the need to rethink the role of culture in educational processes. Education is considered not only as an institutionalized system of transmitting knowledge, skills, and competencies, but also as a culture-forming space for shaping worldview, identity, and the spiritual and value orientations of the individual. The article reveals the conceptual foundations of the pedagogy of culture, substantiates its interdisciplinary nature, and outlines its connections with the philosophy of culture, cultural studies, pedagogical anthropology, developmental psychology, sociology of culture, and art theory. Scientific approaches of domestic and foreign scholars to interpreting culture as a leading factor in the formation of personality and the educational environment are analyzed. Particular attention is paid to the culture-forming function of education and its potential to overcome the gap between educational content and the real cultural experience of young people, especially in the context of the dominance of mass and digital culture.

The study substantiates the orientation of the educational process toward the formation of learners' spiritual culture as active subjects of the cultural environment rather than merely its consumers, which ensures the holistic development of personality. The scientific and methodological potential of the pedagogy of culture for renewing the value foundations of modern education, developing cultural competence, critical thinking, and the individual's capacity for self-realization in a multidimensional sociocultural space is identified. It is concluded that the pedagogy of culture constitutes a productive theoretical model of interaction between culture and education, capable of providing a holistic

understanding of the educational process and adequate responses to contemporary sociocultural challenges.

Keywords: pedagogy of culture; interaction between culture and education; culture-forming function of education; educational environment; cultural values; sociocultural transformations.

Постановка проблеми. У контексті сучасних трансформацій українського суспільства, детермінованих процесами глобалізації, цифровізації та переосмисленням національної ідентичності, актуалізується проблема взаємодії культури й освіти. Освіта дедалі виразніше постає не лише як інституціоналізована система трансляції знань, умінь і навичок, а як культуротворчий простір формування ціннісних орієнтацій, світоглядних установок і здатності особистості до активної культурної участі. У цьому зв'язку педагогіка культури розглядається як перспективний теоретико-методологічний підхід, спрямований на інтеграцію освітніх і культурних процесів у цілісну концептуальну модель.

Актуальність звернення до педагогіки культури як допустимої моделі взаємодії культури й освіти у вітчизняній педагогічній науці зумовлюється об'єктивною потребою подолання фрагментарності між навчальним змістом і культурним досвідом здобувачів освіти. У практиці сучасної загальної та вищої освіти посилюються тенденції до знецінення гуманітарних знань, зниження рівня мотивації до культурної самореалізації та формалізації процесу засвоєння навчального матеріалу. У цьому контексті педагогіка культури орієнтує освітній процес на принципи діалогу культур, культурної участі й творчої діяльності як провідних чинників розвитку особистості, що корелює із соціокультурними запитами сучасного суспільства.

Особливої наукової значущості окреслена проблема набуває в умовах розвитку української освіти, що перебуває в стані системного реформування та пошуку власних концептуально-методологічних орієнтирів. Адаптація ідей педагогіки культури до національного освітнього контексту створює передумови для збереження й актуалізації культурної спадщини, формування громадянської відповідальності, національної самосвідомості та культурної компетентності здобувачів освіти. Водночас у вітчизняній педагогічній науці педагогіка культури як цілісна модель взаємодії культури й освіти залишається недостатньо концептуалізованою та систематизованою, що зумовлює потребу в її подальшому теоретичному осмисленні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В українській науково-педагогічній традиції проблематика педагогіки культури залишається недостатньо дослідженою та систематизованою. Окремі її аспекти, зокрема

в контексті педагогіки мистецтва, висвітлено в наукових працях, наприклад, у дослідженні Олени Отич «Педагогіка мистецтва» [1, с. 12].

Науковець Галина Ніколаї у дисертаційній праці «Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)» здійснила аналіз наукових позицій польської дослідниці Ірен Войнар та дійшла висновку, що в XX столітті педагогіка культури акцентує на тому, що світ, створений людиною, функціонує і розвивається на основі базових цінностей [2, с. 258].

Окрім того, дослідник музейної педагогіки Олексій Караманов у публікації 2016 року присвятив окрему статтю аналізу розвитку ідей реформаторської освіти і виховання у Східній Галичині кінця XIX – початку XX ст., акцентуючи на вагомій ролі педагогіки культури в зазначених процесах [3].

У праці Ольги Дольської (2023) «Освітньо-педагогічні напрями в сучасній західноєвропейській філософії» один із розділів – «Філософія культури про статус педагогіки культури» – присвячено філософському обґрунтуванню педагогіки культури як окремої субдисципліни педагогічної науки [4].

Окремі аспекти педагогіки культури, зокрема концепцію педагогіки культури С. Гессена в контексті новітньої інформаційної педагогіки, аналізує Владислав Смирнов. У своїй праці дослідник здійснює теоретичне осмислення ідей С. Гессена крізь призму сучасних інформаційно-освітніх трансформацій [5].

Водночас поняття «педагогіка культури» має фрагментарне висвітлення та побіжно згадується і в окремих підручниках з історії педагогіки, що підтверджує недостатній рівень її системного опрацювання у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі.

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні педагогіки культури як допустимої моделі взаємодії культури й освіти у вітчизняній педагогіці, з'ясуванні її концептуальних засад, змістових характеристик і науково-методологічного потенціалу, а також у визначенні можливостей її застосування в сучасному українському освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання реалізації потенціалу педагогіки культури залишається дискусійним і значною мірою зумовлюється тим, який зміст вкладається в поняття «культура». У найбільш узагальненому розумінні культура може трактуватися як синонім людяності, що актуалізує потребу переосмислення цілей первинної концепції педагогіки культури з урахуванням сучасних соціокультурних викликів, зокрема феноменів «ерозії культури» та девальвації гуманістичних цінностей. Водночас постає необхідність трансформації інтерпретації ідей педагогіки культури з метою

уникнення тих концептуальних обмежень, характерних для першої половини XX століття, насамперед запобігання її трактуванню як інструмента утвердження єдино «нормативної» культурної моделі. Подібний підхід суперечить базовим засадам педагогіки культури, оскільки спрямований не на розвиток людського духу, а на його редукцію та стагнацію [6, с. 117].

Виміри культури передусім охоплюють абстрактні, філософські площини: культуру можна розглядати як сутність людства, тоді як виховання та освіту – як процес її культивування, а отже й формування людяності. З цієї перспективи філософія освіти зосереджує увагу на проблематиці взаємозв'язку між культурою та освітою. Інформаційно-концептуальне наповнення знань про значення культури також запозичується з психології мистецтва та соціології культури. Педагогіка культури має тісні взаємозв'язки з психологією цінностей, психологією розвитку, соціологією дітей та молоді тощо. Спільні тематичні поля педагогіки культури простежуються й у сфері етики, що досліджує норми людської поведінки, обумовлені культурою. У певних випадках педагогіка культури звертається до проблематики етнології, теології, філології та теорії мистецтва, інтегруючи міждисциплінарні підходи для осмислення комплексної природи культурно-освітнього процесу.

Відповідно до концепції педагогіки культури, основним завданням освіти є підготовка особистості до активної та творчої участі в культурному житті шляхом розвитку її духовного потенціалу та залучення до системи наднидивідуальних цінностей. Духовний розвиток особистості визначається як її засвоєнням соціокультурної спадщини, так і процесом інтерналізації об'єктивних культурних цінностей [7, с. 49–64].

Людина набуває статусу зрілої особистості лише за умови активної участі в наднидивідуальній реальності культурного світу, коли вона засвоює існуючи цінності, переживає їх та творить нові, організовуючі власне внутрішнє життя на основі цих цінностей. У цьому контексті «освіта – це процес залучення особистості до світу об'єктивного духу, до світу культури, та розвитку диспозицій, спрямованих на інтеріоризацію загальнолюдських цінностей» [8].

Таким чином, для класиків педагогіки культури метою освіти є саме культура, яка розглядається не лише як сукупність уже створених культурних цінностей, а й як безперервний духовний процес, що реалізується на їх основі.

Через інтерпретацію культурних цінностей особистість пізнає навколишній світ і водночас набуває можливості глибшого саморозуміння. Культура виступає ключовим чинником осмислення власного існування. Як зазначає Деніел Белл (Daniel Bell, 1998), для суспільства, соціальної групи

чи окремого індивіда культура є безперервним процесом підтримання ідентичності: «Вона забезпечує це завдяки узгодженості, що досягається через послідовну точку зору на естетику, моральне самопізнання та спосіб життя, який втілює ці уявлення в предметах, що прикрашають наші домівки й нас самих, а також у сфері смаку. Тому культура є сферою чутливості, емоцій та морального ставлення, а також інтелекту, що прагне впорядкувати ці почуття» [9]. Культура, засвоєна в процесі освіти, формує особистість, роблячи її «людиною певної історичної епохи, членом своєї нації, своєї професійної групи, вводячи його до кола загальнолюдських цінностей» [10].

У дискусії щодо форм сучасної культури, які мають виразний педагогічний вимір, фундаментальне значення має праця американського психолога єврейського походження Джерома Сеймура Брунера (Jerome Seymour Bruner) «Культура освіти» (*Kultura edukacji*), опублікована краківським видавництвом *Universitas* у 2010 році (перше видання – 2006 року). Автор фактично вводить поняття «культура освіти» та підкреслює, що «освіта є одним із проявів культури, її продуктом, одним із її станів її зосередження» [11].

Джером Сеймур Брунер розглядає освіту й навчання «в їхньому ситуативному культурному контексті», без якого вони по суті не можуть існувати. Дослідник схильний трактувати освіту як невід'ємний компонент культури – частину «культурного континенту». Відповідно, не існує «окремої», ізольованої освіти; існує лише культура освіти (або освіта як культура), де «навчання, запам'ятовування, розмови, уявлення – усе це можливо завдяки участі в культурі» [11, с. 6].

Джером Сеймур Брунер наголошує, що «культура формує розум, тобто надає нам інструменти, за допомогою яких ми контролюємо не лише наш світ, але й наше уявлення про себе та власні можливості» [11, с. 4]. Такий підхід базується на визнанні тісного зв'язку між формами сучасних культурних утворень і концепцією розуму (суб'єкта) як мінливої, динамічної реальності, що активно взаємодіє з культурними процесами та зазнає впливів у різних сферах: освітній, когнітивній, етичній, ідеологічній [12].

На думку Брунера, формування розуму (суб'єкта) відбувається за посередництва засобів, вироблених культурою. У «Культурі освіти» він акцентує на «потенціалі індивідуальних умів» – потенціалі, який може бути як ефективно посилений, так і суттєво деградований різними культурними «інструментами»: інституціями, соціальними агентами, знаковими системами, процедурами, методами та медіа. За словами автора: «Якщо педагогіка має дати людям змогу подолати свої «вроджені» схильності, вона повинна надати їм набір інструментів, розроблених для цієї мети культурою» [11, с. 35]. Таким чином, освіта не є нейтральною сферою,

оскільки вона надає засоби формування розуму – інструменти, що мають чіткий культуроутворювальний статус.

У своїй праці Джером Сеймур Брунер також підкреслює паренетичну цінність культури через звернення до символічних патернів, окреслюючи специфічний «простір» педагогіки культури як сферу інтерпретаційної діяльності людської спільноти. Загалом позиція вченого містить своєрідну «еволюціоністську» декларацію щодо походження та функції культури як середовища життя й формування людини: «Культура, ймовірно, є останнім великим біологічним еволюційним трюком. Вона дозволяє *Homo sapiens* вибудувати світ символів, достатньо гнучкий, щоб відповідати локальним вимогам і адаптуватися до незліченних екологічних ніш» [11].

Сучасна культура освіти переживає період радикальної трансформації. Онтологічний статус освітнього феномену суттєво змінюється: освіта поступово переходить від парадигми трансляції знань до моделі, орієнтованої на стимулювання навчання та розвитку особистості. Формується нова етика освіти, у межах якої на перший план виходить благополуччя освіченої людини – її можливості інтеграції в спільноту, самореалізації, життєвого задоволення та адаптації як до соціального середовища, так і до самої себе. У цьому контексті відбувається переосмислення цілей універсальної, системної освіти, яка зосереджує свою увагу на розвитку учня як центральному принципі освітньої практики.

Поділяючи позицію польських дослідників Вітольда Бобінського та Артура Живйолека (Witold Bobiński, Artur Żywiołek), слід зауважити, що дефініція «культура освіти» досі не набула належного місця в сучасному освітньому дискурсі, зокрема в польському, а також у значній мірі в українському науковому контексті.

Особливої актуальності набуває позиція Пауліни Вежби (Paulina Wierzba, 2015), яка акцентує на новому виклику сучасної освітньої практики – ставленні молоді до явищ популярної (масової) культури. Це створює серйозні вимоги до системи освіти, яка повинна враховувати культурні потреби та досвід молодого покоління [13, с. 23-36].

На думку професора Петра Сауха (2011), сучасна освіта, попри об’єктивні історичні трансформації, сформувалася та й досі зберігає смислові орієнтири епохи Просвітництва, що дедалі менше відповідають реаліям глибоких змін і деформації сучасної культури [14].

Як зазначає Вітольд Якубовський (Witold Jakubowski, 2010), значна частина польських педагогічних досліджень демонструє «біполярний» підхід до культурних явищ, різко відмежовуючи масову культуру, яку часто інтерпретують виключно в негативному ключі. Фундаментальною причиною такого ставлення, ймовірно, є розгляд культурних феноменів виключно

крізь призму естетичних критеріїв «високої» культури, які нерідко некритично сприймаються як «самоочевидні», тим самим відтворюючи й закріплюючи «старий порядок» [15, с. 35-45].

У цьому контексті показовою є позиція Річарда Шустермана (Richard Schusterman, 1998), який підкреслював, що елітарне мистецтво часто слугує стабілізації усталених соціальних порядків, обмежуючи потенціал культурних змін через культивування шанобливої поваги до минулого та ностальгії, спричиненої естетичною величчю історичних мистецьких форм [16]. Важливу роль у цьому процесі відіграють освітні заклади, які підсилюють інституційні критерії диференціації та відбору культурних явищ, фактично закріплюючи уявлення про те, що цінна культурна діяльність можлива лише в межах формалізованої «культурної інфраструктури». Це особливо проявляється в поширених дихотоміях «високої» та «низької» культури, що значною мірою визначають практику сучасної освіти.

Заслуговує на окрему увагу дослідження польських учених Збишка Мелосіка (Zbyszko Melosik) та Томаша Шкудлярека (Tomasz Szkudlarek), зокрема їхня спільна праця «Культура, ідентичність та освіта» *(Kultura, tożsamość i edukacja, 2010)* [17].

Дозволимо собі навести розлогу цитату авторів, яка має концептуальне значення для осмислення сучасних трансформацій педагогіки культури. «Ми вступаємо в контакт з культурою – і ця особливість завжди визнавалася педагогікою. Проте у минулому вона була пов'язана з надією «піднесення» того, що є поширеним, до рівня високої, вишуканої, елітарної культури. Людина мала відкрити свою сутність і здобути особисту автономію через канонічні тексти, у яких культурні цінності найглибше закарбовані. Сьогодні ми, по суті, мислимо подібно. Різниця полягає в тому, що ми усвідомили [...] безпідставність і невідповідність культури, яку ми вважаємо високою, з огляду на її класову (або ширше – соціальну) локалізацією: її обмеженість і виключність. Ми також усвідомили, що для пізнання природи формувальних процесів значно пліднішим є антропологічне розуміння культури (культура є всюди, і кожен її «має»), ніж її дискримінаційне гуманістичне трактування, відповідно до якого ми намагалися «поширювати» культуру, робити її доступною або іншим чином доносити її до людей, яких вважали позбавленими культури – наївних, простих, неписьменних, диких» [17].

Ця позиція акцентує на відході від ієрархічного, елітарного підходу до культури та переорієнтація педагогіки культури на усвідомлення її універсальної доступності та значущості для кожного учасника освітнього процесу.

Донедавна популярна (масова) культура фактично перебувала поза межами педагогічної рефлексії, оскільки сприймалася як несерйозна та незріла [18, с. 18].

Ставлення багатьох сучасних освітян до масової культури й надалі залишається виразно етноцентричним і ґрунтується на переконанні, що «інший» автоматично означає «гірший». У цьому контексті одним із найсерйозніших викликів для сучасних освітніх інституцій стає пошук ефективних стратегій навчання учнів, для яких попкультурна реальність повсякденного життя є перинним і найбільш значущим світом досвіду.

Послідовним прихильником ідеї впровадження педагогіки популярної культури в освітню практику є польський соціолог освіти й педагог Збишко Мелосік (Zbyszko Melosik, 2012). На думку дослідника, звернення до феномену популярної культури є необхідною умовою збагачення знань і розширення світоглядних орієнтацій сучасної людини. Основною метою педагогіки популярної культури він вважає формування рефлексивного мислення, свідомого й відповідального ставлення до медіа, а також здатності критично інтерпретувати та декодувати медіаповідомлення.

Популярна культура, за Збишко Мелосіком, створює можливості для звільнення особистості від обмежень, зумовлених процесами соціалізації, а в межах інституційної освіти – від однобічних способів сприйняття та інтерпретації дійсності. Вона «дозволяє пізнавати різні культури та відкриватися різноманітним системам значень, завдяки чому людина звільняється від власного епістемологічного сценарію, нав'язаного їй» [18, с. 18]. Завдяки мас-медіа, як підкреслює дослідник, стає можливим усвідомлення того, що явища, які раніше сприймалися як універсальні, абсолютні або власні, насправді є соціальними конструкціями, зумовленими конкретним місцем і часом. Медіа сприяють відкритості до нового досвіду, формуванню толерантності до інакшості та усвідомленню культурного різноманіття.

Водночас, як наголошує Збишко Мелосік, не можна ігнорувати той факт, що «непомічання масової культури є рівнозначним ігноруванню молоді та неминуче призводить до ситуації, за якої молодь починає ігнорувати педагогіку, тоді як масова культура (разом із медіа) може становити важливу площину педагогічної діяльності» [18, с. 18].

Використання масової культури в шкільній освіті часто пов'язується з відкритістю закладів освіти до молоді з маргіналізованих соціальних груп, для яких світ елітарної культури, що лежить в основі офіційних навчальних програм, є культурно чужим. Педагогіка популярної культури надає здобувачам освіти можливість репрезентувати власний повсякденний досвід у межах освітнього простору, який упродовж тривалого часу

залишався закритим для культурної різноманітності. Як зазначає Томас А. Фейн молодший (Thomas A. Fain, Jr. 2004), це стало можливим унаслідок звільнення сучасної школи від жорстких модерністських обмежень та її відкритості до постмодерністської соціальної реальності, значно ближчої до досвіду молодого покоління [19].

Водночас використання популярної культури в освітньому процесі нерідко зустрічає опір з боку педагогів, зорієнтованих на засвоєння стандартизованого змісту, закріпленого в офіційних навчальних програмах. Реалізація цих програм контролюється системою стандартизованого оцінювання, яка спрямовує освітній процес переважно на механічне відтворення знань, а не на розвиток творчого й критичного мислення. Унаслідок цього сучасна система освіти залишається здебільшого закритою до впровадження масової культури як інструменту підготовки учнів до активного та усвідомленого функціонування в постмодерністському, мультикультурному суспільстві. Зазначена проблема є характерною як для польської, так і для української системи освіти.

З позицій сьогодення також слід визнати, що науковці й педагоги дедалі частіше постають перед викликами нової цифрової реальності, яка зумовлює необхідність переосмислення ролі дослідників, мислителів і освітян у суспільному та освітньому житті. У цьому контексті заслуговує на особливу увагу праця польського професора гуманітарних наук, експерта з кінознавства, медіазнавства та культурології Пьотра Завойського (Piotr Zawojski) «Третя культура та кіберкультура» (*Trzecia kultura a cyberkultura,* 2008) [20]. На думку автора, поділ на «наукову культуру» та «гуманістичну культуру» потрібує доповнення концептом «третьої культури», ідея якої належить Джону Брокману (John Brockman). Третя культура є близькою до кіберкультури, в межах якої формуються синтопічні зв'язки, що інтегрують мистецтво, науку й технології. Своєрідним синонімом третьої культури можна вважати феномен Нового Відродження – різноманітне та внутрішньо неоднорідне утворення, яке спрямовує сучасні наукові дискусії на осмислення ключових проблем сучасності.

Як зазначає Пьотр Завойський, «Відродження/Третя Культура є своєрідним інтелектуальним каркасом формування нової реальності, у межах якої відбуваються фундаментальні зміни, що визначають горизонти постмодерністських суспільств. Ці зміни можуть бути адекватно описані та осмислені лише через аналіз процесів переходу від індустріального до постіндустріального суспільства, тобто епоху інформаціоналізму» [20].

Концепції Третьої культури та Нового Відродження доцільно розглядати як відповідь на потребу подолання меж між історично сформованими сферами діяльності, у межах яких виникали автономні

«культури», що фактично функціонували як монокультурні обмеження. Йдеться про трансформацію усталених поділів, які впродовж тривалого часу визначали специфіку наукової, художньої та технологічної діяльності.

На думку Пьотра Завойського, упродовж останніх десятиліть «ми були і залишаємося свідками появи унікальної форми культури в епоху комп'ютерів і комп'ютерних мереж, яка руйнує традиційні поділи та історично окреслені сфери практичної та теоретичної діяльності людини. Мистецтво, наука та технології посилюють взаємозв'язки, відбувається пошук спільної платформи та орієнтація на міждисциплінарну співпрацю, що сприяє формуванню нових моделей, які регулюють як художні й наукові стратегії, а також розроблення нових технологій, застосовуваних у цих сферах» [20].

Ці положення корелюються із ґрунтовними дослідженнями професора соціології Мануеля Кастельса (Manuel Castells, 2007), який переконливо доводить, що парадигма кіберкультури є безпосереднім виявом епохальних змін, зумовлених становленням і розвитком, «мережевого суспільства». У такому суспільстві, за Мануелем Кастельсом «виробництво, обробка та передача інформації стають фундаментальним джерелом продуктивності й влади завдяки новим технічним умовам, що виникають у цей історичний період» [21, с. 36].

На думку Мануеля Кастельса, інтенсивний розвиток мультимедіа й цифрових медіа зумовив ситуацію, за якої віртуальність інтегрується в повсякденну реальність людини. У результаті формується нова модель – «культура реальної віртуальності», ключовими характеристиками якої є «простір потоків», що поступово витісняє «простір місць», а також феномен «позачасового часу», у межах якого минуле, теперішнє та майбутнє поєднуються в єдину структурну конфігурацію.

Узагальнюючи, Мануель Кастельс підкреслює, що «історично специфічною рисою нової системи комунікації, організованої навколо електронної інтеграції всіх способів комунікації – від типографічного до мультисенсорного – є не привабливість її віртуальної реальності, а конструювання реальної віртуальності» [21].

Водночас у межах дискусії про міжкультурні трансформації особливої уваги заслуговує концепція «п'яти культур», запропонована фізиком та астрономом Роджером Ф. Маліна (Roger F. Malina, 2004). На відміну від моделі трьох культур, учений пропонує розширене бачення культурної взаємодії, спрямоване на подолання усталених дисциплінарних і ціннісних меж. Першу культуру він пов'язує зі сферою мистецтв, дизайну та розваг, наголошуючи при цьому, що «ринок мистецтва та світ музеїв швидко втрачають релевантність для електронного мистецтва» [22, с. 27].

Другою культурою, за Роджером Ф. Маліна, є наука, яка в сучасних умовах тісно пов'язана з інституціями влади, оскільки саме вона визначає реалізацію масштабних дослідницьких програм, зокрема проєктів на кшталт *Human Genome Project* або стратегічних ініціатив у сфері космічних досліджень.

Третю культуру в моделі Роджера Ф. Маліни становлять технології, тісно інтегровані з промисловістю; обидві сфери перебувають у відносинах взаємозалежності та взаємної підтримки.

Четверту культуру, за Роджером Ф. Маліною, репрезентує специфічний тип комплексного світогляду, у межах якого наука й технологія виступають ключовими складниками, водночас метафізичні системи, релігійні практики, етнічні та лінгвістичні чинники істотно впливають на характер і спрямованість цивілізаційних трансформацій.

П'ятим культурним детермінантом, на думку автора, є мережа взаємозв'язків, означена ним як «Ситуація». Вона відображає інтеграцію локального й глобального, індивідуального та колективного, підкреслюючи значення співпраці як у сфері мистецтва нових медіа, так і специфічного творчого методу, що реалізує ідею відкритого коду як філософії дії в онлайн-середовищі [22, с. 28].

Множинність культур у концепції Роджера Ф. Маліни водночас акцентує необхідність взаємодії, обміну, синергії та співіснування як визначальних характеристик динаміки сучасного світу. Такий підхід постає важливою ознакою кіберкультури як інтегрованого проєкту, спрямованого на подолання традиційних розмежувань і культурних бар'єрів, а також та вироблення нових методологічних і практичних стратегій функціонування в трансформованому культурному середовищі.

Отже, сучасні педагогі не можуть ігнорувати феномен кіберкультури, яка є невід'ємною складовою техногенно-інформаційного суспільства. Як зазначає українська дослідниця Олена Трифонова (2021), тенденції розвитку сучасного соціуму зумовлюють «потребу все глибшого перенесення елементів освітнього процесу в кіберпростір» [23].

У зв'язку з цим актуалізується необхідність розроблення нової стратегії взаємодії культури (зокрема попкультури та кіберкультури) та освіти. У цьому контексті особливої значущості набуває питання про мету освіти: розвиток індивідуальності кожного учня чи відтворення культури? Хоча це питання має радше риторичний характер, варто наголосити, що розвиток індивідуальності є необхідною умовою освітнього процесу, тоді як відтворення культури – неминучим, оскільки саморозвиток особистості здійснюється через її активну участь у культурі. Відтак справжньою метою освіти має стати пошук відповідей на питання, що виникають у

повсякденному житті молоді, а також осягнення їхнього соціокультурного світу, на чому наголошує Томас А. Фейн (2004) [19]. Такий підхід сприяє не лише зростанню навчальної мотивації учнів і їхньої зацікавленості у шкільному та позашкільному навчанні, а й органічному засвоєнню змісту офіційних навчальних програм. У довгостроковій перспективі це формує готовність до неперервної освіти та забезпечує ефективну інтеграцію молоді в доросле життя через здатність ухвалювати відповідальні та усвідомленні рішення.

На думку Вітольда Бобіньського (Witold Bobiński, 2018) надання учням простору та свободи дій у навчальному процесі є природним і необхідним компонентом сучасної цивілізації, яку дослідник визначає як «культуру участі» [24, с. 43]. У польській школі «Без дзвінка» в Констанціні-Єзьорні (*Konstancinie-Jeziornie Szkoła No Bell*), а також у зростаючій кількості так званих «шкіл пробудження», упроваджується практика активного залучення учнів до освітнього процесу та спільного управління ним.

Дослідники з різних країн, зокрема Джером Сеймур Брунер (Jerome Seymour Bruner, США), Джеральд Хютер (Gerald Hüther, Німеччина), Іван Зязюн, Оксана Рудницька, Василь Кремінь, Світлана Сисоєва та інші (Україна), підкреслюють ключову роль мистецтва, художньої діяльності, творчості, захоплення, мрій, фантазії та гри у навчальному процесі. У сфері освіти наймолодших, за словами Джеральда Хютера (2014), «еліксиром оптимального розвитку» є «спільний спів пісень, читання казок, ігри, танці, створення музики, малювання або заняття рукоділлям. (...) Процес навчання найефективніший, коли мозок активує ділянки, відповідальні за емоції, що призводить до вивільнення нейромедіаторів, які сприяють утворенню нових синаптичних зв'язків» [25, с. 105-106].

Культура освіти та культура в освіті є синонімічними поняттями. Освіта розглядається як продукт культури, один з її станів концентрації. Культурна діяльність учнів виступає проявом їхньої участі у процесі розвитку, що на думку Вітольда Бобіньського, відображає активну роль учнів у формуванні власного освітнього середовища [24, с. 43].

Висновки. Педагогіка є невід'ємною складовою культурного контексту, який істотно впливає на її розвиток. Освіта виконують низку завдань, серед яких – передача культурних цінностей молодому поколінню. Здобуття загальної освіти має стати органічною частиною процесу входження особистості в культуру, тісно пов'язану із загальним розвитком особистості.

Потенціал педагогіки культури насамперед пов'язаний із ціннісним виміром освіти та підтримкою засвоєння культурних цінностей. Орієнтація освіти на цінностях ґрунтується на усвідомленні того, що саме

інтеріоризовані цінності формують поведінку людини. Для всебічного розвитку освіта повинна акцентувати увагу на духовній культурі особистості, яка не лише взаємодіє з культурним середовищем, а й активно його формує.

Як зазначав класик педагогіки культури Януш Гайда (2021), «людина, яка живе в певній реальності, виконує своє покликання, зосереджуючись на цінностях, що стосуються сутності та існування людської істоти, а отже, на утилітарних та духовних цінностях, відповідно до припущень гуманістично-антропологічного напрямку педагогіки культури, відкритого до освітніх викликів планети Земля» [26].

Література:

1. Отич, О. (2010). Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад). Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 255 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706489/1/%D0%9E%D1%82%D0%B8%D1%87%20%D0%9E..pdf

2. Ніколаї, Г. (2008). Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ. 317 с.

3. Караманов, О. В. (2004). Розвиток реформаторських ідей освіти і виховання у Східній Галичині в першій третині XX ст. [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів. 239 арк.

4. Дольська, Ольга Олексіївна. (2023). Освітньо-педагогічні напрями в сучасній західноєвропейській філософії: навч.-метод. посібник / О. О. Дольська, О. В. Гончаренко, О. М. Городиська ; НТУ «ХПІ». Харків : Іванченко І. С. 225 с.

5. Смирнов, В. (2012). Педагогіка культури С. Гессена в контексті новітньої інформаційної педагогіки. Історико-педагогічний альманах. № 1. URL: http://ipa.udpu.edu.ua/article/view/15345

6. Hlavičková, Lenka. (2014). Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti: Dizertační práce. Olomouc, 293 s. URL: https://www.researchgate.net/publication/287330829_Pedagogika_kultury_Ideje_tradice_a_potencial_v_soucasnosti

7. Gołek, Bartłomiej. (2021). Pedagogiczny wymiar przeżycia estetycznego. Roczniki pedagogiczne. Tom 13(49), n. 1. S. 49–64. https://ojs.tnkul.pl/index.php/rped/article/download/9659/15413

8. Gajda, J. (2006). Pedagogika kultury w zarysie. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 318 s.

9. Bell, Daniel. (1998). Kulturowe sprzeczności kapitalizmu, Warszawa. s. 70.

10. Nawroczyński, B. (1987). Dzieła wybrane, t. 1, Warszawa. 516 s.

11. Bruner, J. (2006). Kultura edukacji, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków. s. 35.

12. Żywiołek, Artur. (2014). Logos pedagogii, logos kultury : o edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym. Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja. nr 2 (146), s. 179-190. URL: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/teksty-drugie-teoria-literatury-krytyka-interpretacja/2014-numer-2-146/teksty_drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2014-t-n2_146-s179-190.pdf

13. Wierzba, Paulina. (2015). Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Tom 18, numer 2(70). ISSN 1505-8808. S. 23–36.

14. Саух, Петро (2011). Освіта України і Польщі в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації. Історична матриця і перспективи. С. 2. URL: https://eprints.zu.edu.ua/6070/2/Edukation%20Ukraine%20i%20Poland.pdf

15. Jakubowski, Witold. (2010). Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych. Ars inter Culturas. nr 1. S.35–45.

16. Schusterman, R. (1988). Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką, tłum. A. Chmielewski i in., Wrocław. 177 s.

17. Melosik, Zbyszko, Szkudlarek, Tomasz. (2010). Kultura, tożsamość i edukacja. Oficyna Wydawnicza «Impuls». Wydanie III, 134 s.

18. Melosik, Z. (2012). Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Media – Edukacja – Kultura, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów. s. 32–49.

19. Fain, Томас A. Jr. (2004). American Popular Culture: Should We Integrate it into Americam Education? Education, Project Innovation, Vol. 124, n 4. p. 590. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ705765

20. Zawojski, Piotr. (2008). Trzecia kultura a cyberkultura. URL: http://www.zawojski.com/2008/11/05/trzecia-kultura-a-cyberkultura/

21. Castells, Manuel. (2007). Społeczeństwo sieci, przeł. Mirosława Marody, Kamila Pawluś,Janusz Stawiński,SebastianSzymański,WydawnictwoNaukowePWN,Warszawa.s. 377.

22. Malina, F. Roger. (2004). Leonardo Timeshift. Ars Electronica, [w:] Gerfried Stocker, Christine Schöpf (eds.). 446 s. URL: https://monoskop.org/images/3/33/Ars_Electronica_2004_Timeshift_The_World_in_Twenty-Five_Years_2004.pdf

23. Трифонова, О. М. (2021). Розвиток кіберкультури майбутніх педагогів під час навчання основ наукових досліджень. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. № 75, Т. 3. С.101–105. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/22.pdf

24. Bobiński, Witold. (2019). Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca. C. 33-47. URL: https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/17a2817e-2228-4639-98d3-82e8912cbdbd/content

25. Hüther, G., Hauser, U. (2014). Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty, przeł. A. Lipiński, Słupsk. s. 105–106.

26. Gajda, Janusz. (2021). Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku w Polsce. Studia z teorii wychowania. Tom XII. NR 1(34). pp.163.

References:

1. Otych, O. (2010). Pedahohika mystetstva u systemi mystetskykh subdytsyplin pedahohiky (porivnialnyi analiz kontseptualnykh zasad) Pedagogy of Art in the System of Artistic Subdisciplines of Pedagogy (A Comparative Analysis of Conceptual Foundations). Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706489/1/%D0%9E%D1%82%D0%B8%D1%87%20%D0%9E..pdf [in Ukrainian].

2. Nikolaï, H. (2008). Rozvytok muzychno-pedahohichnoi osvity v Polshchi (XX stolittia) [The Development of Music Pedagogical Education in Poland (20th Century)]. [Doctor's thesis. Kyiv] [in Ukrainian].

3. Karamanov, O. V. (2004). Rozvytok reformatorskykh idei osvity i vykhovannia u Skhidnii Halychyni v pershii tertsini XX st. [Candidate dissertation, Lviv National University named after Ivan Franko]. Lviv [in Ukrainian].

4. Dolska, O. O., Honcharenko, O. V., & Horodyska, O. M. (2023). Osvitno-pedahohichni napriamy v suchasnii zakhidnoievropeiskii filosofii : navch.-metod. posibnyk □Educational and Pedagogical Trends in Contemporary Western European Philosophy□. Kharkiv: Ivanchenko I. S. [in Ukrainian].

5. Smirnov, V. (2012). Pedahohika kultury S. Hessena v konteksti novitnoi informatsiinoi pedahohyky S. Hessen's Pedagogy of Culture in the Context of Contemporary Information Pedagogy. Istoryko-pedahohichnyi almanakh, 1. Retrieved from: http://ipa.udpu.edu.ua/article/view/15345 [in Ukrainian].

6. Hlavičková, L. (2014). Pedagogika kultury: Ideje, tradice a potenciál v současnosti. Pedagogy of Culture: Ideas, Traditions, and Contemporary Potential. Dizertační práce. Olomouc. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/287330829_Pedagogika_kultury_Ideje_tradice_a_potencial_v_soucasnosti [in Czech].

7. Gołek, B. (2021). Pedagogiczny wymiar przeżycia estetycznego The Pedagogical Dimension of Aesthetic Experience. Roczniki pedagogiczne, 13(49). Retrieved from: https://ojs.tnkul.pl/index.php/rped/article/download/9659/15413 [in Polish].

8. Gajda, J. (2006). Pedagogika kultury w zarysie An Outline of the Pedagogy of Culture. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls [in Polish].

9. Bell, D. (1998). Kulturowe sprzeczności kapitalizmu The Cultural Contradictions of Capitalism. Warszawa [in Polish].

10. Nawroczyński, B. (1987). Dzieła wybrane Selected Works. Vols. 1. Warszawa.

11. Bruner, J. (2006). Kultura edukacji The Culture of Education. (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Trans). Kraków [in Polish].

12. Żywiołek, A. (2014). Logos pedagogii, logos kultury : o edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym □The Logos of Pedagogy, the Logos of Culture: On the Educational (Cultural) Turn. Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2 (146). Retrieved from: https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/teksty-drugie-teoria-literatury-krytyka-interpretacja/2014-numer-2-146/teksty_drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2014-t-n2_146-s179-190.pdf [in Polish].

13. Wierzba, P. (2015). Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej □Education in the Age of Pop Culture: The Pedagogy of Popular Culture in Contemporary Educational Practic□. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Vols. 18/2(70) [in Polish].

14. Saukh, P. (2011). Osvita Ukrainy i Polshchi v dyskursi kulturno-tsyvilizatsiinoi samoidentyfikatsii □Education in Ukraine and Poland in the Discourse of Cultural and Civilizational Self-Identification□. Istorychna matrytsia i perspektyvy, 2. Retrieved from: https://eprints.zu.edu.ua/6070/2/Edukation%20Ukraine%20i%20Poland.pdf [in Ukrainian].

15. Jakubowski, W. (2010). Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych Culture and Popular Art as a Field of Educational Activities. Ars inter Culturas [in Polish].

16. Schusterman, R. (1988). Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką Pragmatic Aesthetics: Living Beauty and Reflection on Art. (A. Chmielewski i in., Tłum). Wrocław [in Polish].

17. Melosik, Z., & Szkudlarek, T. (2010). Kultura, tożsamość i edukacja □Culture, Identity, and Education□. Oficyna Wydawnicza □Impuls□. Wydanie III [in Polish].

18. Melosik, Z. (2012). Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej Mass Media, Identity, and Reconstructions of Contemporary Culture. ([w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak, Red.), Media – Edukacja – Kultura, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów [in Polish].

19. Fain, T. A., Jr. (2004). American Popular Culture: Should We Integrate it into Americam Education? American Popular Culture: Should We Integrate It into American Education?. Project Innovation, 124 (4). Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ705765

20. Zawojski, P. (2008). Trzecia kultura a cyberkultura The Third Culture and Cyberculture. Retrieved from: http://www.zawojski.com/2008/11/05/trzecia-kultura-a-cyberkultura/ [in Polish].

21. Castells, M. (2007). Społeczeństwo sieci The Network Society. (M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński & S. Szymański, Trans). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa [in Polish].

22. Malina, F. R. (2004). Leonardo Timeshift Leonardo Timeshift. Ars Electronica, [w:] Gerfried Stocker, Christine Schöpf (Ed.). 22/30. Retrieved from: https://monoskop.org/images/3/33/Ars_Electronica_2004_Timeshift_The_World_in_Twenty-Five_Years_2004.pdf

23. Tryfonova, O. M. (2021). Rozvytok kiberkultury maibutnikh pedahohiv pid chas navchannia osnov naukovykh doslidzhen The Development of Cyberculture among Future Educators during the Study of Research Methodology. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 75(3). Retrieved from: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/22.pdf [in Ukrainian].

24. Bobiński, W. (2019). Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca The Culture of Education or Culture in Education? The Student as a Subject. Retrieved from: https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/17a2817e-2228-4639-98d3-82e8912cbdbd/content [in Polish].

25. Hüther, G., & Hauser, U. (2014). Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty All Children Are Gifted: How We Waste Innate Talents. (A. Lipiński, Trans.). Słupsk [in Polish].

26. Gajda, J. (2021). Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku w Polsce Pedagogy of Culture and Its Development at the Dawn of the Third Decade of the 21st Century in Poland. Studia z teorii wychowania, XII (1/34) [in Polish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.3:371.26:372.8:78

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3008-3020

Шульга Людмила Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

Філічкіна Юлія Олександрівна директорка, Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №14 «Мальва» Запорізької міської ради, м. Запоріжжя

УПРАВЛІНСЬКЕ ПРОЄКТУВАННЯ АРТПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ООП У КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. У статті розглядається управлінське проєктування артпедагогічного середовища як детермінанта гармонізації особистості дитини з ООП у корекційно-освітньому процесі. Акцент зроблено на інтеграції управлінських, педагогічних і арттерапевтичних підходів, що забезпечують синергічний вплив на розвиток когнітивної, мовленнєвої, емоційно-соціальної та творчої сфери дитини. Теоретичною основою дослідження є принцип мультимодальності, який передбачає поєднання візуальних, аудіальних, кінестетичних та вербальних каналів комунікації, та концепції нейропедагогіки, що визначають роль позитивних емоцій і стимулів у формуванні нейронних зв'язків.

Запропонована модель мистецько-інклюзивного середовища структурована за трьома взаємопов'язаними модулями: операційно-просторовим, змістовно-технологічним і контрольно-результативним. Операційно-просторовий модуль забезпечує динамічну організацію освітнього простору, мобільність меблів та матеріалів, можливість роботи дітей як індивідуально, так і в групах, що сприяє подоланню тілесних затисків та активізації нейромоторних зв'язків.

Змістовно-технологічний модуль передбачає використання авторських методик для трансформації невербальних образів у вербальні одиниці та формування навичок зв'язного мовлення, посилюючи когнітивну, емоційну та комунікативну активність.

Контрольно-результативний модуль реалізує управлінський моніторинг, передбачає суб'єкт-суб'єктну оцінку педагогів і батьків, забезпечуючи

систематичний зворотний зв'язок щодо ефективності моделі та динаміки гармонізації особистості дитини в різних соціальних контекстах.

Управлінська доцільність моделі обґрунтована її здатністю нівелювати функціональні розриви між фахівцями інклюзивної групи та трансформувати роль педагога з транслятора знань у медіатора-фасилітатора, який керує процесом саморозкриття дитини. Проєктування середовища забезпечує м'яку корекцію мовленнєвих і поведінкових вад, стимулює комунікативну ініціативу та емоційну саморегуляцію, створюючи умови для позитивного самовираження та соціальної успішності дітей у транзитивний період між дошкільною та початковою освітою.

Ключові слова: артпедагогіка, управлінське проєктування, корекційно-освітнє середовище, діти з ООП, дошкільна та початкова освіта.

Shulha Liudmyla Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

Filichkina Yuliia Oleksandrivna Director, Preschool Educational Institution (Nursery-Kindergarten) of Combined Type №. 14 "Malva," Zaporizhzhia City Council, Zaporizhzhia

MANAGERIAL DESIGN OF ART PEDAGOGICAL ENVIRONMENT AS A DETERMINANT OF PERSONALITY HARMONIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CORRECTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the managerial design of an art pedagogical environment as a determinant of personality harmonization of children with special educational needs (SEN) in the correctional-educational process. The focus is on the integration of managerial, pedagogical, and art-therapeutic approaches, which provide a synergistic effect on the development of cognitive, speech, emotional-social, and creative domains of the child. The theoretical basis of the study is the principle of multimodality, which involves combining visual, auditory, kinesthetic, and verbal channels of communication, and the concepts of neuropedagogy, highlighting the role of positive emotions and stimuli in the formation of neural connections.

The proposed model of the art-inclusive environment is structured into three interrelated modules: operational-spatial, content-technological, and control-result. The operational-spatial module ensures dynamic organization of

the educational space, mobility of furniture and materials, and opportunities for children to work both individually and in groups, contributing to overcoming bodily tension and activating neuromotor connections. The content-technological module involves the use of authorial methods for transforming non-verbal images into verbal units and developing coherent speech skills, enhancing cognitive, emotional, and communicative activity. The control-result module implements managerial monitoring, provides a subject-subject assessment by teachers and parents, and ensures systematic feedback on the effectiveness of the model and the dynamics of personality harmonization of the child in different social contexts.

The managerial feasibility of the model is justified by its ability to eliminate functional gaps between specialists in inclusive groups and transform the role of the teacher from a knowledge transmitter into a mediator-facilitator who guides the child's self-expression process. The design of the environment provides gentle correction of speech and behavioral disorders, stimulates communicative initiative and emotional self-regulation, creating conditions for positive self-expression and social success of children during the transitional period between preschool and primary education.

Keywords: art pedagogy, managerial design, correctional-educational environment, children with special educational needs, preschool and primary education.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в системі національної освіти України, зумовлені глобалізаційними викликами та складними соціально-політичними реаліями, актуалізують пошук інноваційних управлінських стратегій супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У контексті гуманізації освітньої парадигми особливої ваги набуває питання як корекції окремих дефіцитів, так і системної гармонізації внутрішнього світу дитини та становлення її особистості. Особливої уваги потребують діти з порушеннями мовлення, кількість яких невпинно зростає під впливом хронічного стресу та дефіциту якісної комунікації, що потребує переходу від директивних методів впливу до м'яких технологій артпедагогічної медіації.

Зазначені виклики зумовлюють необхідність реінжинірингу освітнього простору, що знаходить своє підтвердження та нормативну підтримку на загальнодержавному рівні. Стратегічним орієнтиром у розв'язанні проблем супроводу дітей з ООП виступає Конституція України, яка детермінує право кожної особи на освіту та рівні можливості для всебічного розвитку. Глибока реформаційна основа закладена в Законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», що нормативно закріплюють інклюзію як невіддільний складник демократичного середовища.

Прагматичний аспект реалізації інклюзивних можливостей деталізовано у Наказі МОН № 609 від 08.06.2018 р., що регламентує механізми організації інклюзивного навчання та визначає засади командної взаємодії фахівців. Водночас розв'язання проблем комунікативної деривації та психологічного дискомфорту дітей з ООП безпосередньо корелюється із завданнями Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року.

Визначена стратегією суспільна та освітня безбар'єрність вимагає від керівників освітніх установ проєктування новітніх інклюзивних локацій, що усувають комунікативні перепони та сприяють гармонізації внутрішнього світу дитини.

Таким чином, сучасне законодавче поле створює чіткий управлінський імператив для розробки та впровадження інноваційних систем супроводу, що базуються на гуманістичних цінностях, комплексному підході та синергії артпедагогічних і корекційних методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена проблематика перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників, які розглядають різні аспекти розв'язання проблеми, пошуку ефективних шляхів подолання мовленнєвих порушень та впровадження інклюзивних моделей. Теоретико-методологічні засади організації інклюзивного навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами ґрунтовно розкрито у працях А. Колупаєвої, М. Шеремет, В. Бондаря та В. Синьова. Питання корекції мовленнєвих вад та розвитку комунікативної компетенції дошкільників висвітлено в дослідженнях Л. Трофименко, Ю. Рібцун. І. Мартиненко, І. Омельченко, В. Галущенко, І. Марченко. Особливий інтерес для нашого досвіду становлять праці, у яких досліджено потенціал інтеграції мистецьких засобів у корекційно-розвитковий процес, зокрема розробки І. Білан, Л. Бондар, Н. Гавриш, І. Козич, З. Ленів, І. Омельченко, І. Смаль та ін.

Питання моделювання сучасного освітнього середовища та управлінського супроводу інновацій у закладах освіти висвітлювали О.Єльнікова, Л.Калініна, О.Мармаза, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М.Топузов, Г. Тимошко. Специфіка функціонування та модернізації середовища в закладах дошкільної освіти, з урахуванням вікових психофізіологічних особливостей дітей, ґрунтовно представлена у працях А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Бєлєнької, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Рейпольської та ін.

Попри вагомий масив наукових напрацювань, поза увагою дослідників залишається аспект цілісного управлінського проєктування інклюзивного середовища на основі інтеграції артпедагогічних стратегій.

Зокрема, недостатньо висвітлено механізми міжгалузевої синергії управлінських, корекційних та артпедагогічних інструментів, що забезпе-

чують безперервність процесу гармонізації внутрішнього світу дитини з ООП у транзитивний період – від дошкільної до початкової ланки освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності моделі управлінського проєктування артпедагогічного середовища як стратегічного інструменту гармонізації внутрішнього світу та забезпечення наступності корекційно-розвиткового супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти та початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування інклюзивних трансформацій у сучасному закладі дошкільної освіти та початковій школі вимагає звернення до фундаментальних принципів європейського освітнього простору. Зокрема, Педагогічна конституція Європи, проголошуючи дитину найвищою цінністю, детермінує право на самовираження як базову умову становлення особистості, незалежно від її психофізіологічних особливостей [1]. У вимірі інклюзивного управління цей документ виступає ціннісним орієнтиром для переходу до «педагогіки серця» - створення адаптивного середовища, що сприяє максимальній актуалізації потенціалу кожної дитини.

Практична реалізація цієї гуманістичної місії в умовах інклюзії потребує залучення інструментарію, здатного до конвергенції навчання, виховання та психокорекційної підтримки. На основі аналізу сучасного наукового дискурсу ми розглядаємо артпедагогіку як інтегративну інноваційну технологію, що в управлінському аспекті дозволяє структурувати розвивальний простір з високим ступенем емоційної безпеки та діало-гічності.

Фундаментальне значення для розуміння природи естетико-корекційного впливу мають дослідження І. Білої, В. Бутенка, О. Дем'янчука, Д.Джоли, Н. Волошиної, І. Зязюна, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, О. Половіної, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, Л. Шульги, А. Щербо та інших. У працях зазначених авторів доведено, що комплексний підхід до художнього сприйняття закладає методологічне підґрунтя для гармонізації внутрішнього світу особистості.

В контексті нашого дослідження ці напрацювання екстраполюються на управлінську модель, де мистецька діяльність виступає як стратегічний ресурс подолання комунікативних бар'єрів та стабілізації психоемоційного стану дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП. Таким чином, артпедагогіка трансформується з вузькоспеціалізованого методу в управлінську детермінанту, що забезпечує цілісність корекційно-освітнього процесу.

Аналіз сучасного науково-педагогічного дискурсу свідчить про інтенсифікацію досліджень, спрямованих на верифікацію результативності

артпедагогічного інструментарію у процесі становлення особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ООП. У сфері логопатології прикладні аспекти використання мистецьких засобів для нівелювання мовленнєвих порушень ґрунтовно представлені у працях Н. Базими, Н. Гончарової, Г. Гуменської, З. Ленів, В. Литвиненко, Ю. Мікляєвої.

Наукові доробки зазначених авторів підтверджують, що інтеграція артпедагогічних засобів у корекційну практику дозволяє забезпечити комплексний вплив на розвиток дрібної моторики, емоційного інтелекту та комунікативної ініціативи вихованців.

З позицій управлінського проєктування, особливого значення набуває дефініція артпедагогіки як інноваційної технології, що базується на органічному поєднанні раціонально відібраного змісту та організаційних форм (О. Тадеуш) [2]. Такий підхід дозволяє розглядати артпедагогіку як структурований управлінський ресурс гармонізації внутрішнього світу дитини.

У контексті міждисциплінарного синтезу (М. Дяченко, Л. Бутузова), символізм творчої діяльності виступає каналом невербальної комунікації, що є критично важливим для дітей із важкими порушеннями мовлення. Стимуляція нейрогенезу та когнітивна активація із залученням дрібної моторики та сторітелінгу (І. Смаль) створюють необхідні нейрофізіологічні передумови для формування зв'язного мовлення [3].

Водночас з погляду інклюзивного менеджменту, засоби артпедагогіки виступають інструментом «лагідної» соціалізації та подолання комунікативної деривації [3]. Це дозволяє змістити управлінський акцент із суто дефектологічного підходу на особистісно орієнтоване моделювання безпечного та толерантного середовища. Отже, теоретичний аналіз засвідчує, що впровадження артпедагогічних стратегій є необхідною детермінантою становлення особистості дитини з ООП, що зумовлює необхідність її концептуалізації як цілісної управлінської моделі.

У світовій практиці генезис артпедагогіки в інклюзії демонструє еволюцію від допоміжного методу до автономної терапевтично-освітньої системи. Компаративний аналіз стратегій супроводу дітей з ООП за кордоном свідчить про високу інтеграцію арттехнологій у загальну структуру реабілітаційного менеджменту. У країнах Європи та США панівною є концепція «Inclusion through Art» (Інклюзія через мистецтво), де творча активність детермінується як універсальна платформа для соціалізації особистості.

Фундатори американського наукового напряму акцентують на дефініції «арттерапії в освіті», де креативний процес розглядається як автентичний спосіб комунікації у випадках обмеженості вербальних

ресурсів. Зокрема, у концепції Е. Крамер (E. Kramer) «мистецтво як терапія» (art as therapy) процес художньої експресії трактується як момент психологічної інтеграції особистості [4].

Аналіз концепції Е. Крамер дозволяє виокремити декілька засадничих положень, критично важливих для нашого дослідження. По-перше, трактування художньої експресії як моменту психологічної інтеграції підтверджує, що для дитини з ООП сам акт творчості є засобом структурування внутрішнього досвіду та стабілізації «Я». По-друге, акцент на «мистецтві як терапії» легітимізує зміщення управлінського фокуса з результату (якості малюнка) на процесуальність.

В межах нашої моделі це положення трансформується у створення середовища, де дитина звільняється від страху «неправильної дії», що є ключовим для подолання мовленнєвого затиску. Таким чином, Е. Крамер обґрунтовує доцільність використання артпедагогічних локацій як простору безпечної самоактуалізації, де творча діяльність виступає природним компенсаторним механізмом для вираження інтенцій, які не можуть бути вербалізовані внаслідок складної структури порушення.

Окремої уваги в контексті управлінського проєктування заслуговує британська модель (Д. Віннікотт / D. Winnicott), що базується на створенні так званого «безпечного простору» (holding environment) [5]. З погляду інклюзивного менеджменту, цей підхід вимагає від керівника закладу організації такого середовища, де мистецтво стає автономним засобом невербальної комунікації. Це дозволяє дитині з ООП ефективно взаємодіяти із соціумом за допомогою візуальних та звукових образів ще до моменту опанування складних мовленнєвих конструкцій.

Компаративний аналіз досвіду канадських дослідників (T. Léger-Goodes, C. Herba, Z. Moula та ін.) актуалізує потребу в імплементації альтернативних стратегій підтримки дітей із розладами мовлення та комунікації. Науковці доводять, що традиційні вербально-орієнтовані моделі часто демонструють низьку ефективність через високі вимоги до рівня лінгвістичної інтерпретації, якими не володіють діти з ООП [6].

Натомість мультимодальний підхід, апробований у межах сучасних закордонних програм, передбачає залучення засобів образотворчого мистецтва, танцювально-рухової активності та кінестетичного моделювання (конструювання, пластиліноrрафія). В управлінському аспекті це означає трансформацію освітнього простору у багатофункціональний хаб, де дитина має змогу транслювати емоції та ідеї невербальним шляхом. Такий підхід компенсує дефіцит експресивного мовлення й виступає превентивним заходом проти соціальної ізоляції, забезпечуючи формування емпатичного освітнього середовища як у дошкільній, так і в початковій ланках освіти.

Доведено, що інтеграція мистецьких інтервенцій у корекційний процес безпосередньо корелює з базовими положеннями теорії самовизначення, забезпечуючи реалізацію фундаментальних потреб дитини в автономії, компетентності та соціальній спорідненості [6]. В управлінському аспекті це означає створення такого середовища, де відсутність директивного оцінювання за принципом «правильно/неправильно» зміщує фокус на процесуальність творчості. Такий підхід дозволяє нівелювати мовленнєвий негативізм, підвищити рівень самовпевненості вихованців та стимулювати конструктивну групову динаміку.

У цьому контексті артпедагогіка постає унікальним адаптивним механізмом («когнітивним містком»), що забезпечує безпечну трансформацію внутрішніх інтенцій дитини у доступні для соціуму форми самовираження, долаючи бар'єри, зумовлені структурою мовленнєвого порушення. Канадський та європейський досвід легітимізує перехід від вузькопрофільних вербальних логопедичних практик до моделювання інклюзивного простору, де мистецькі засоби виступають об'єктивним інструментом діагностики та супроводу особистості.

Концептуальним для нашого дослідження є твердження зарубіжних дослідників про те, що художня активність дитини з ООП є формою її інтелектуальної та емоційної автономії. Мультимодальний підхід, що передбачає синергію музики, кольору, руху та слова, дозволяє активізувати компенсаторні механізми нейропластичності, що значно прискорює корекцію мовленнєвих вад та стимулює навчально-пізнавальну активність.

Зокрема, у дослідженні Л. Шульги, О. Гнізділової, М. Матішак, Т. Марчій-Дмитраш, М. Ярославцевої, Г. Чорної (2021) обґрунтовано, що розвиток творчих здібностей дошкільників у процесі занять з образотворчого мистецтва є ефективним за умови реалізації мультимодального підходу, який передбачає інтеграцію зорових, слухових, рухових і мовленнєвих каналів сприйняття. Автори наголошують, що така інтеграція відповідає природним механізмам функціонування мозку дитини та сприяє гармонійному розвитку її когнітивної, емоційної й комунікативної сфер [7].

У контексті мовленнєвого розвитку це має принципове значення, оскільки, за висновками дослідників, художня діяльність активізує не лише сенсорні зони кори головного мозку, а й асоціативні та лобові ділянки, відповідальні за планування, мовленнєве програмування та символічне мислення.

Саме тому поєднання музики, кольору, руху та слова створює умови для опосередкованої мовленнєвої корекції: дитина переходить від невербальних форм експресії (жест, міміка, рух, звук) до усвідомленого словесного оформлення власного задуму.

Науковці підкреслюють, що використання принципів нейропедагогіки у мистецькій діяльності забезпечує стійку позитивну емоційну домінанту, яка є ключовим чинником активації нейропластичності. Позитивні емоції, відчуття успіху й естетичного задоволення стимулюють формування нових нейронних зв'язків, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими порушеннями, у яких компенсаторні механізми мозку відіграють провідну роль [7].

Таким чином, результати українського дослідження підтверджують, що мультимодальний мистецький підхід сприяє розвитку творчих здібностей, і виступає ефективним засобом стимулювання мовленнєвої активності та навчально-пізнавальних процесів. Синергія різних видів мистецтва забезпечує цілісне залучення дитини до освітнього процесу, формує її суб'єктність, підвищує мотивацію до спілкування та створює науково обґрунтовані умови для корекції мовленнєвих вад у системі інклюзивної та спеціальної освіти. Зазначене положення є фундаментальним для нашого дослідження, оскільки воно обґрунтовує розуміння артпедагогіки не як факультативного методу, а як системної управлінської технології, що актуалізує внутрішні ресурси дитини.

Отже, артпедагогіка в інклюзії постає гуманістичною парадигмою, яка забезпечує право вихованця на самовираження. Для дітей із порушеннями мовлення мистецтво трансформується у «когнітивний місток», що нівелює комунікативні бар'єри за допомогою альтернативних каналів передачі смислів. Це зумовлює об'єктивну необхідність переходу від нозоцентричного підходу (орієнтованого на дефект) до моделювання інтегрованого середовища «лагідної» корекції.

Така управлінська стратегія дозволяє розширити корекційний вектор діяльності закладу, поєднуючи цілеспрямоване подолання мовленнєвих та інших порушень із розвитком пізнавальної активності й емоційної саморегуляції. Залучення артпедагогічних засобів трансформує корекційну роботу з вузько дефектологічної у цілісну особистісно орієнтовану практику, що підвищує її ефективність та забезпечує гармонійну соціалізацію дитини в транзитивний період між дошкільною та початковою освітою.

У контексті зазначеного актуалізується потреба в науково обґрунтованому моделюванні такого освітнього простору, який забезпечував би системну інтеграцію корекційних і мистецько-педагогічних впливів. З огляду на це ми розробили модель мистецько-інклюзивного середовища, що функціонує як цілісна управлінська система, спрямована на підвищення ефективності корекційної роботи та створення умов для комплексного розвитку дитини з ООП у перехідний період між дошкільною та початковою освітою.

Структура моделі представлена трьома взаємопов'язаними модулями: операційно-просторовим, змістовно-технологічним і контрольно-результативним.

Операційно-просторовий модуль визначає напрями фізичної та функціональної трансформації освітнього середовища. Управлінське рішення полягає у переході від традиційного статичного кабінету до динамічного арт-Хабу – відкритого, гнучкого простору для корекційно-розвиткової діяльності. Його організація передбачає використання спеціально обладнаних стін-розмальовок і магнітно-маркерних панелей, що дають змогу дитині працювати у вертикальному положенні, забезпечуючи свободу рухів і зміну зорового горизонту. Застосування великих форматів паперу на підлозі для малювання сприяє зняттю тілесних затисків та активізації нейромоторних зв'язків. Мобільність меблів і обладнання дозволяє оперативно трансформувати простір відповідно до індивідуальних або групових корекційних потреб, забезпечуючи варіативність та адаптивність освітнього процесу.

Змістовно-технологічний модуль ґрунтується на використанні авторської методики «Слово в кольорі», яка виконує функцію медіатора між внутрішнім світом дитини та соціальним середовищем. Методика реалізується за допомогою алгоритму «когнітивного містка», що забезпечує поетапну трансформацію невербальних художніх образів (кольору, форми, композиції) у вербальні одиниці (слово, словосполучення, речення).

Реалізація принципу мультимодальності передбачає синергетичне залучення візуальних, аудіальних і тактильних стимулів, що створює умови для ефективної компенсації мовленнєвого дефіциту. Водночас чітко структурована етапність роботи – від вільної творчої експресії, спрямованої на зниження психоемоційної напруги, до організованого сторітелінгу на основі власних художніх робіт – забезпечує системний розвиток зв'язного мовлення та сприяє цілісному особистісному становленню дитини з особливими освітніми потребами.

Контрольно-результативний модуль функціонує як механізм управлінського моніторингу, що забезпечує систематичний зворотний зв'язок і верифікацію ефективності впровадженої моделі. Оцінювання здійснюється на основі комплексного діагностичного кейсу, який охоплює спеціалізовані карти спостереження за психоемоційним станом вихованців, рівнем їхньої мовленнєвої активності та проявами мовленнєвого негативізму.

Особливістю модуля є реалізація принципу суб'єкт–суб'єктної оцінки, що передбачає активне залучення педагогів і батьків до процесу моніторингу шляхом анкетування та узгоджених спостережень. Такий підхід забезпечує пролонговане відстеження динаміки розвитку й

гармонізації внутрішнього світу дитини в різних соціальних контекстах – від інклюзивного освітнього середовища закладу освіти до сімейного оточення – та створює умови для наступності психолого-педагогічного супроводу на етапі переходу дитини до початкової школи.

Отже, запропонована модель мистецько-інклюзивного середовища є цілісною управлінсько-педагогічною системою, доцільність якої зумовлена її здатністю нівелювати функціональні розриви між фахівцями інклюзивної групи та забезпечувати узгодженість корекційних, розвивальних і освітніх впливів. Реалізація моделі трансформує професійну роль педагога з транслятора знань у медіатора-фасилітатора, який цілеспрямовано керує процесом саморозкриття дитини, підтримуючи її індивідуальну траєкторію розвитку.

Проєктування такого середовища забезпечує реалізацію стратегії «лагідної» корекції, у межах якої акцент зміщується з вузько спрямованого виправлення мовленнєвого дефекту на стимулювання комунікативної ініціативи, емоційної саморегуляції та позитивного досвіду взаємодії. Це створює міцний фундамент для успішного переходу дитини з особливими освітніми потребами до початкової школи, оскільки вона набуває досвіду позитивного самовираження, соціальної успішності та готовності до нових освітніх викликів.

Оцінка ефективності впровадженої управлінської моделі організації мистецько-інклюзивного середовища здійснювалася шляхом зіставлення результатів констатувального та контрольного етапів дослідження. Аналіз отриманих даних дозволив констатувати позитивні зрушення у психо-емоційному та комунікативному стані дітей віком 6-7 років з ООП. Зокрема, зафіксовано суттєве зниження рівня мовленнєвого негативізму (на 22,4%), що корелює з підвищенням показників комунікативної ініціативності вихованців. Такі кількісні зміни стали можливими завдяки переорієнтації корекційного впливу з суто вербальних методів на використання невер-бальних каналів самовираження в межах авторської методики.

Важливим індикатором успішності моделі став високий рівень емоційної стабілізації вихованців: результати моніторингу засвідчили зменшення проявів тривожності на 21,6% та підвищення рівня впевненості у власних діях під час творчої активності на 17,4%. Зазначена позитивна динаміка підтверджує гіпотезу про те, що створення безпечного артпедагогічного середовища сприяє психоемоційному розкріпаченню дитини та мінімізує бар'єри, зумовлені мовленнєвою дефіцитарністю.

Управлінський ефект моделі детерміновано також якісною трансформацією взаємодії у тріаді «дитина – фахівець – батьки». Суб'єкт-суб'єктна оцінка продемонструвала суттєву інтенсифікацію залученості

батьків до освітньо-корекційного процесу: за результатами анкетування, показник активної участі родин у спільних артпедагогічних заходах зріс на 26,4%. Водночас рівень їхньої задоволеності якістю та прозорістю психолого-педагогічного супроводу дитини підвищився на 19,8%. Такі дані свідчать про формування консолідованого інклюзивного середовища, де батьки перетворюються з пасивних спостерігачів на активних суб'єктів управлінського проєктування індивідуальної освітньої траєкторії дитини

Таким чином, результати впровадження управлінської моделі доводять, що створення системного мистецько-інклюзивного середовища є дієвим механізмом подолання комунікативної деривації та забезпечення успішної соціальної адаптації дитини в умовах інклюзії.

Висновки. Теоретично обґрунтовано, що управлінське проєктування мистецько-інклюзивного середовища є стратегічною детермінантою гармонізації внутрішнього світу дітей з ООП. Встановлено, що артпедагогіка в контексті інклюзивного менеджменту постає як цілісна управлінська технологія, що базується на принципах мультимодальності, нейропластичності та теорії самовизначення, забезпечуючи реалізацію права дитини на невербальну самопрезентацію.

Розроблено та впроваджено авторську модель організації мистецько-інклюзивного середовища, яка структурована за трьома функціональними модулями: операційно-просторовим (трансформація статичного середовища у динамічні локації), змістовно-технологічним (реалізація алгоритму «когнітивного містка» за авторською методикою «Слово в кольорі») та контрольно-результативним (система багаторівневого моніторингу за участю педагогів та батьків).

Верифіковано ефективність розробленої моделі, що підтверджується позитивною динамікою показників. Доведено, що синергія управлінських та артпедагогічних інструментів дозволяє нівелювати комунікативні бар'єри та забезпечує м'яку адаптацію дітей з ООП в транзитивний період від дошкільної до початкової ланки освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у цифровізації діагностичного кейсу моніторингу та масштабуванні моделі на рівні територіальних громад як ефективного інструменту соціалізації дітей з ООП.

Література:

1. Педагогічна конституція Європи URL: alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/ Files/downloadcenter/Педагогічна%20конституція%20європи.pdf (Дата звернення: 12.10.2025)

2. Тадеуш О. М. Арт-педагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* Випуск 170. С.118-122.

3. Дяченко М. А., Бутузова Л. П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference.* Copenhagen, Denmark. 2024. Pp. 177-180.

4. Kramer E. Art As Therapy With Children. Chicago : Magnolia Street Publishers, 1993. 224 p.

5. Winnicott D. W. Playing and Reality. London; New York : Routledge, 1989. 169 p.

6. Feasibility, acceptability, and perceived benefits of a creative arts intervention for elementary school children living with speech, language and communication disorders / T. Léger-Goodes, C. M. Herba, Z. Moula et al. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 3. Art. DOI: 10.3389/frcha.2024.1322860 (Дата звернення: 04.12.2025)

7. Shulha, L., Hnizdilova, O., Matishak, M., Marchii-Dmytrash, T., Yaroslavtseva, M., & Chorna, H. (2021). Developing Creative Abilities in Preschoolers in Painting Classes via the Principles of Neuropedagogy and Psychology of Creativity in Ukraine. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 13(4), Pp. 614–632. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/501

References:

1. Pedahohichna konstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe].Available at: https://alla-kolomiytseva.kh.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Pedahohichna%20konstytutsiia%20 Yevropy.pdf [in Ukrainian].

2. Tadeush, O. M. (2018). Art-pedahohika yak polifunktsionalna tekhnolohiia navchannia, vykhovannia ta rozvytku osobystosti [Art pedagogy as a polyfunctional technology of education, upbringing and personal development]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 170, 118–122. [in Ukrainian]

3. Diachenko, M. A., & Butuzova, L. P. (2024). Potentsial art-terapii yak zasobu korektsii movlennievykh porushen u ditei doshkilnoho viku [The potential of art therapy as a means of correcting speech disorders in preschool children]. In *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference* (pp. 177–180) [in Ukrainian]

4. Kramer, E. (1993). Art as Therapy with Children. Chicago, USA. 224 p. [in English].

5. Winnicott, D. W. (1989). Playing and Reality. London; New York, United Kingdom; 169 p. [in English].

6. Léger-Goodes, T., Herba, C. M., Moula, Z., et al. (2024). Feasibility, acceptability, and perceived benefits of a creative arts intervention for elementary school children living with speech, language and communication disorders. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1322860 [in English].

7. Shulha, L., Hnizdilova, O., Matishak, M., Marchii-Dmytrash, T., Yaroslavtseva, M., & Chorna, H. (2021). Developing creative abilities in preschoolers in painting classes via the principles of neuropedagogy and psychology of creativity in Ukraine. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 614–632. https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/501 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5.016:514

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3021-3031

Ярова Оксана Анатоліївна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої та прикладної математики, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0000-0002-0522-8368

Скасків Лілія Василівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри вищої та прикладної математики, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0000-0001-9090-6700

Терменжи Дар'я Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра вищої та прикладної математики, факультет фінансів та цифрових технологій, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0000-0002-0539-5545

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЧЕРЕЗ ДЕКАРТОВІ КООРДИНАТИ ТА ВЕКТОРИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ МАТЕМАТИКИ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний методичний аналіз вивчення теми «Декартові координати і вектори в просторі» у шкільному курсі математики з позицій компетентнісного та діяльнісного підходів. Обґрунтовано значення координатно-векторного апарату як ефективного інструмента формування просторового мислення, розвитку здатності учнів до аналітичного опису просторових об'єктів і моделювання реальних процесів. Показано, що засвоєння понять тривимірного простору сприяє інтеграції алгебраїчних і геометричних знань та створює методичну основу для подальшого вивчення стереометрії й аналітичної геометрії [1,2,11].

Проаналізовано психолого-педагогічні передумови формування просторових уявлень, зокрема особливості когнітивного сприйняття тривимірних структур, типові помилки та труднощі учнів при переході від площинних моделей до просторових, а також дидактичні шляхи їх подолання. Наголошено на необхідності поетапного введення основних понять, поєднання наочних, аналітичних і практичних методів навчання, а також зміщення акценту з формального виконання обчислень на інтерпретацію геометричного змісту координат і векторів [3].

Значну увагу приділено використанню цифрових освітніх ресурсів, зокрема середовища GeoGebra 3D [7,8], як засобу візуалізації, дослідження

та перевірки гіпотез. Розкрито потенціал дослідницьких і інтерактивних методів навчання, міжпредметної інтеграції з фізикою, інформатикою та географією, що сприяє підвищенню мотивації та усвідомленню прикладної значущості математичних знань. Запропонована методична система орієнтована на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток аналітичного й критичного мислення та формування стійких результатів навчання[5,6].

Стаття може бути корисною вчителям математики, методистам, викладачам педагогічних закладів вищої освіти, здобувачам вищої освіти педагогічних спеціальностей, а також розробникам навчально-методичного забезпечення.

Ключові слова: аналітична геометрія, тривимірний простір, декартові координати, вектори, просторове мислення, цифрові технології, GeoGebra 3D, міжпредметна інтеграція, методика навчання математики.

Yarova Oksana Anatolyivna PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of igher and Applied Mathematics, Faculty of Finance and Digital Technology, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0000-0002-0522-8368

Skaskiv Liliia Vasylivna PhD in Physical and Mathematical Sciences, associate professor, Associate Professor of Department of Higher and Applied Mathematics, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0000-0001-9090-6700

Termenzhy Daria Evhenivna PhD in Pedagogy (Theory and Methodology of Teaching Mathematics), Associate Professor, Department of Higher and Applied Mathematics, Faculty of Finance and Digital Technology, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0000-0002-0539-5545

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SPATIAL THINKING THROUGH CARTESIAN COORDINATES AND VECTORS IN SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM

Abstract. This article presents a thorough methodological analysis of teaching the topic "Cartesian Coordinates and Vectors in Three-Dimensional Space" in the school mathematics curriculum from the perspectives of competency-based and activity-oriented approaches. The significance of the coordinate–vector framework is substantiated as an effective tool for the development of students' spatial thinking, enhancement of their ability to provide analytical descriptions of spatial objects, and modeling of real-world processes. It is shown that mastering the concepts of three-dimensional space contributes to the

integration of algebraic and geometric knowledge and creates a methodological foundation for further study of stereometry and analytical geometry [1, 2, 11].

The psychological and pedagogical prerequisites for the formation of spatial representations are analyzed, in particular the features of cognitive perception of three-dimensional structures, typical errors and difficulties students face when transitioning from planar models to spatial ones, as well as didactic ways of overcoming these challenges. Emphasis is placed on the necessity of the step-by-step introduction of fundamental concepts, the combination of visual, analytical, and practical teaching methods, and the shift of focus from formal computational procedures to the interpretation of the geometric meaning of coordinates and vectors [3].

Considerable attention is paid to the use of digital educational resources, in particular the GeoGebra 3D environment [7, 8], as a means of visualization, exploration, and hypothesis testing. The potential of inquiry-based and interactive teaching methods, as well as interdisciplinary integration with physics, computer science, and geography, is revealed, contributing to increased motivation and awareness of the applied significance of mathematical knowledge. The proposed methodological system is aimed at activating students' cognitive activity, developing analytical and critical thinking, and ensuring sustainable learning outcomes [5, 6].

The article may be useful for mathematics teachers, methodologists, instructors of pedagogical higher education institutions, students of pedagogical specialties in higher education, as well as developers of educational and methodological support.

Keywords: analytical geometry, three-dimensional space, Cartesian coordinates, vectors, spatial thinking, digital technologies, GeoGebra 3D, interdisciplinary integration, mathematics teaching methodology.

Постановка проблеми

Трансформаційні процеси в сучасній освіті вимагають переосмислення цілей і результатів навчання математики у закладах загальної середньої освіти [1,2,11]. Основну увагу приділяють не лише засвоєнню формалізованих знань, а й розвитку здатності учнів використовувати математичні інструменти для аналізу, моделювання та інтерпретації реальних ситуацій.

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток просторового мислення – ключового компоненту математичної компетентності, що забезпечує цілісне розуміння взаємного розташування об'єктів у тривимірному просторі [3]. Тема «Декартові координати і вектори в просторі» відіграє центральну роль у реалізації зазначених завдань, оскільки дозволяє

здійснити перехід від наочного сприйняття просторових об'єктів до їх аналітичного опису, формує вміння працювати з абстрактними моделями та закладає методичну основу для подальшого вивчення стереометрії, аналітичної геометрії й прикладних дисциплін. Водночас шкільна практика демонструє наявність істотних труднощів у засвоєнні цієї теми, що підкреслює необхідність удосконалення методики її викладання [3,4,9].

Дослідницька діяльність у навчальному процесі організовується через виконання відкритих завдань, таких як побудова моделей просторових об'єктів, висування та перевірка гіпотез, обговорення результатів досліджень, групова робота та моделювання у цифрових середовищах [5,7]. Міжпредметна інтеграція реалізується через фізику (аналіз руху та сил тіл), інформатику (тривимірне моделювання об'єктів і процесів), географію (просторовий аналіз місцевості, робота з геопросторовими даними та GPS-технологіями). Такий підхід забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних для подальшого навчання та практичного застосування знань у різних галузях [6,7,10].

Сучасна шкільна практика свідчить, що учні часто оперують формальними уявленнями про координатний і векторний апарат, що обмежує їх здатність до просторового мислення та аналітичного моделювання [2,3]. Основними труднощами є недостатній рівень уявлень про тривимірний простір, плутанина між координатами точки і координатами вектора, формальне виконання обчислень без осмислення просторового змісту, а також складнощі у застосуванні знань у практичних або міжпредметних ситуаціях [3,4].

Подолання цих проблем вимагає інтегрованого методичного підходу, що передбачає поетапне введення основних понять, активне використання цифрових технологій, міжпредметну інтеграцію та системну організацію дослідницької діяльності учнів, спрямованої на розвиток самостійності, критичного мислення та здатності до моделювання об'єктів реального світу [5,7].

Мета статті

Метою статті є обґрунтування методичної системи вивчення теми «Декартові координати і вектори в просторі» в середній школі, спрямованої на формування у учнів просторового мислення, здатності до аналітичного та критичного осмислення просторових об'єктів, розвитку умінь застосовувати координатно-векторний апарат для математичного моделювання реальних ситуацій, а також на створення передумов для інтеграції математичних знань із фізикою, інформатикою та географією [1-7].

Крім того, мета передбачає розвиток дослідницької компетентності учнів через виконання практичних та проектних завдань, формування

навичок роботи з цифровими освітніми ресурсами, зокрема середовищами тривимірного моделювання, а також підвищення здатності самостійно аналізувати, інтерпретувати та узагальнювати отримані результати, що сприяє комплексному засвоєнню навчального матеріалу та підготовці школярів до подальшого вивчення аналітичної геометрії й прикладних дисциплін [5,7].

Завдання дослідження

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: проаналізувати психолого-педагогічні особливості сприйняття простору учнями; визначити дидактичні принципи організації навчання теми; окреслити поетапну методику введення основних понять; показати можливості цифрових технологій у навчанні; обґрунтувати роль міжпредметної інтеграції та дослідницької діяльності [1-11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій по даній темі

Сучасні дослідження у сфері математичної освіти демонструють підвищену увагу до проблеми викладання теми «Декартові координати і вектори в просторі», особливо у контексті розвитку просторового мислення учнів, застосування цифрових технологій та впровадження міжпредметних підходів. Так, у роботах М. І. Бурди («Методика викладання математики в середній школі») та З. І. Слєпкань («Методика навчання математики») [2] висвітлюються загальні методичні принципи організації навчального процесу: системність, послідовність, наочність та диференціація, що є критично важливими під час освоєння тривимірного простору. Дослідження В.В. Мунтяна («Вивчення декартових координат та векторів у класах математичного профілю») підкреслюють значення поетапного формування просторових уявлень та аналітичних умінь, демонструючи ефективність поєднання координатного і векторного методів для дослідження геометричних об’єктів [3].

Особливу увагу приділено використанню цифрових технологій у навчанні. Так, у статті Nurma, I., Vidiyastuti, R., Nurhadiansyah, A. «Improving Students' Mathematical Spatial Ability in the Spatial Geometry Course Using GeoGebra» показано, що інтерактивні середовища, такі як GeoGebra, підвищують рівень просторових математичних навичок учнів і сприяють кращому розумінню тривимірних об’єктів порівняно з традиційними методами [7]. М. С. Мазур та Ю. В. Яременко у своїй роботі доводять ефективність використання 3D-моделей для візуалізації геометричних об’єктів та підтримки дослідницької діяльності учнів, надаючи системи завдань і методичні рекомендації для роботи в цифровому середовищі [4].

П. І. Довбня у посібнику «Технологія створення навчального посібника в системі динамічної математики GeoGebra» акцентує на тому, що

цифрові середовища ефективні лише при методично обґрунтованому використанні, поєднанні з традиційними формами навчальної діяльності та активізацією пізнавальної роботи учнів через практичні завдання [5]. У роботах Л. В. Тополі підкреслюється, що застосування міжпредметної інтеграції, особливо з фізикою та інформатикою, значно підвищує мотивацію учнів і сприяє усвідомленню практичного значення координатного і векторного апарату [6].

Крім того, методичні посібники, такі як «Навчаємо геометрію із GeoGebra», містять практичні рекомендації щодо інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес, що дозволяє формувати навички роботи з динамічними моделями та розвивати просторове мислення учнів. Загалом, аналіз наукових джерел свідчить, що сучасні підходи до викладання теми «Декартові координати і вектори в просторі» зосереджені на кількох ключових напрямках: розвиток просторових уявлень і логічного аналізу; застосування цифрових технологій для візуалізації та моделювання; формування міжпредметних зв'язків; стимулювання дослідницької діяльності через проблемні та проєктні завдання.

Такі підходи створюють міцну науково-методичну базу для організації навчального процесу та удосконалення системи викладання теми в сучасній середній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність вивчення координат і векторів у просторі зумовлена потребою формування у школярів високого рівня математичної компетентності, здатності до аналітичного опису просторових об'єктів та практичного застосування знань у фізиці, інформатиці, географії та інших дисциплінах. В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває інтеграція традиційних методів навчання з цифровими середовищами, що сприяє розвитку просторового мислення, творчих і дослідницьких навичок учнів [1-11].

Методика ґрунтується на поетапному введенні понять: на першому етапі активізуються знання про координатну площину та двовимірні вектори, використовується мотивація через приклади з фізики, інформатики та географії [3,6].

На другому етапі вводиться тривимірна система координат X, Y, Z із визначенням початку координат та координатних площин, підкреслюється взаємна перпендикулярність осей [2,3].

Важливо підкреслити взаємну перпендикулярність осей і їх узагальнюючий характер щодо площинної системи. Практичним прикладом є побудова координатної системи на моделі прямокутного паралелепіпеда, де кожна вершина моделі позначає точку з конкретними координатами, а учні виконують проєкції точок на координатні площини.

На третьому етапі розглядаються координати точок як впорядковані трійки чисел (x; y; z), для закріплення пропонуються вправи на визначення координат вершин куба, середини відрізка, переміщення точок у просторі [3,4].

Наступний етап присвячено вивченню векторів у просторі. Координати вектора визначаються за формулою $\overrightarrow{AB} = (x_B - x_A; y_B - y_A; z_B - z_A)$. Практичні завдання включають знаходження координат вектора за заданими точками, обчислення довжини вектора $|\overrightarrow{AB}| = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2 + (z_B - z_A)^2}$, перевірку колінеарності та перпендикулярності векторів через скалярний добуток $\vec{a} \cdot \vec{b} = x_a x_b + y_a y_b + z_a z_b$ та векторний добуток $[\vec{a}, \vec{b}]$. У цьому контексті рекомендується проводити лабораторно-практичні роботи з моделювання руху тіл у просторі, де учні самостійно аналізують зміну координат і напрям векторів, а також виконують перевірку обчислень у цифровому середовищі [3,5].

На п’ятому етапі формуються навички виконання операцій над векторами: додавання і віднімання векторів, множення на число, визначення довжини вектора, обчислення відстані між точками та аналіз взаємного розташування векторів [3,5]. Для закріплення знань доцільно використовувати практичні вправи, такі як: «Знайдіть координати вектора, що починається в точці $A(1; 2; 3)$ і закінчується в точці $B(4; 0; 5)$», «Обчисліть довжину вектора та відстань між точками», «Визначте, чи є вектори колінеарними або перпендикулярними».

На шостому етапі здійснюється застосування векторно-координатного методу до розв’язування практичних задач, формуються алгоритмічне мислення та здатність поєднувати аналітичні обчислення з візуалізацією [5,7,9].

Важливо поєднувати традиційні методи з цифровими середовищами (GeoGebra 3D), що дозволяє учням моделювати просторові об’єкти, досліджувати зміну координат при трансформаціях та перевіряти власні гіпотези.

Практичні приклади: визначення координат вершини піраміди, обчислення довжини діагоналі паралелепіпеда, перевірка ортогональності векторів у цифровій моделі. Для розвитку просторового мислення доцільно включати завдання на аналіз: «Як зміняться координати вектора при переміщенні початкової точки?» або «Чи впливають координати точки на довжину вектора?»

Формування просторового мислення в процесі вивчення координат і векторів у просторі не може зводитися лише до відпрацювання алгоритмів і формул. Йдеться про складний когнітивний процес, у якому поєднуються образне уявлення, логічний аналіз і символічне оперування. Саме тому

координатно-векторний підхід доцільно розглядати не як окремий розділ курсу, а як інструмент концептуалізації простору [5,6,10].

З методичної точки зору важливим є перенесення акценту з результату обчислень на ***інтерпретацію отриманих величин***. Наприклад, координати вектора доцільно трактувати не лише як впорядковану трійку чисел, а як кількісну характеристику напрямленої зміни положення точки в просторі. Такий підхід дозволяє учням пов'язувати абстрактні координатні конструкції з реальними переміщеннями, що істотно підвищує рівень усвідомлення навчального матеріалу.

Окремої уваги потребує робота з помилковими уявленнями учнів. Практика показує, що складнощі виникають не стільки на рівні виконання обчислень, скільки на етапі осмислення геометричного змісту координат і векторів. Тому доцільним є включення в навчальний процес спеціально сконструйованих завдань на аналіз, порівняння та пояснення, наприклад: *«Поясніть, як зміняться координати вектора при зміні положення його початку»* або *«Чи впливають координати точки на довжину вектора, що починається в цій точці?»*.

Таким чином, методика вивчення теми має бути спрямована не лише на формування обчислювальних умінь, а й на розвиток ***просторово-аналітичного стилю мислення***, який є необхідним для подальшого навчання та професійної діяльності учнів.

Орієнтація сучасної математичної освіти на формування здатності учнів застосовувати знання в різних контекстах зумовлює актуальність міжпредметної інтеграції як важливого методичного принципу. У процесі вивчення теми «Декартові координати і вектори в просторі» такий підхід набуває особливої значущості, оскільки координатно-векторний апарат забезпечує універсальний спосіб аналітичного опису просторових об'єктів і взаємозв'язків між ними.

Поєднання математичного змісту з фізикою ґрунтується на спільності використовуваних понять і моделей. Векторні величини, що застосовуються для опису руху та взаємодії тіл, природно пов'язані з координатним заданням положення об'єкта в просторі. Використання єдиного математичного апарату в межах різних навчальних дисциплін сприяє усвідомленню учнями прикладного характеру векторів і формує вміння інтерпретувати результати математичних обчислень у фізичному контексті.

Змістові зв'язки з інформатикою реалізуються через залучення елементів комп'ютерного моделювання та тривимірної візуалізації. У цифрових середовищах координати визначають положення об'єктів у просторі, а вектори описують їхні переміщення та трансформації. Робота з такими середовищами дозволяє поєднати абстрактний математичний апарат

із наочними моделями, що сприяє розвитку просторової уяви та підвищує мотивацію до вивчення аналітичних методів опису простору.

Інтеграція з географією базується на застосуванні координатного підходу для аналізу просторового розміщення об'єктів і визначення напрямів та відстаней. Розгляд прикладів, пов'язаних із орієнтуванням на місцевості або роботою з геопросторовими даними, дозволяє продемонструвати практичну значущість координатного методу та сприяє формуванню вмінь застосовувати математичні знання в реальних ситуаціях.

Важливим компонентом реалізації міжпредметних зв'язків є організація дослідницької діяльності учнів, спрямованої на активне засвоєння навчального матеріалу. У межах теми координат і векторів у просторі така діяльність передбачає виконання завдань, що вимагають аналізу умов, побудови моделей, висування та перевірки гіпотез щодо властивостей просторових об'єктів. Особливу роль відіграють завдання відкритого типу, у яких учні самостійно обирають спосіб дослідження та обґрунтовують отримані результати.

Застосування дослідницьких методів навчання сприяє розвитку вмінь планувати послідовність дій, здійснювати логічний аналіз та оцінювати достовірність отриманих висновків. Такий підхід забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх свідомого використання в нових навчальних і практичних ситуаціях [4,9].

Отже, міжпредметна інтеграція в поєднанні з дослідницькою діяльністю створює умови для реалізації компетентнісного підходу у вивченні теми «Декартові координати і вектори в просторі», сприяє розвитку просторового мислення та підвищує прикладну спрямованість математичної підготовки учнів.

Основними труднощами, з якими стикаються учні під час вивчення теми «Декартові координати і вектори в просторі», є недостатньо сформовані просторові уявлення, що ускладнює аналітичне сприйняття тривимірних об'єктів, формальне виконання обчислень без усвідомлення їхнього геометричного змісту, плутанина між координатами точки та векторами, а також низький рівень мотивації до самостійного аналізу та дослідження. Ці проблеми часто проявляються у вигляді механічного виконання вправ, поверхневого розуміння взаємного розташування об'єктів у просторі та утруднень при переході від абстрактних понять до практичних застосувань. Для їх подолання ефективним є комплексний методичний підхід, який включає систематичну наочну демонстрацію, використання цифрових тривимірних моделей, інтерактивних середовищ (зокрема GeoGebra 3D), організацію варіативних завдань, які стимулюють пошук кількох способів розв'язання, а також роботу в малих групах для спільного

обговорення результатів та взаємного навчання. Дослідницькі вправи, спрямовані на моделювання просторових об'єктів, перевірку гіпотез щодо взаємного розташування векторів і точок, порівняння альтернативних стратегій розв'язання задач, формують у учнів здатність до самостійного аналізу, розвивають критичне мислення та закладають основи алгоритмічного та координатно-векторного підходу до дослідження простору. У результаті інтеграція візуальних, практичних і дослідницьких методів навчання забезпечує глибоке усвідомлення матеріалу, підвищує мотивацію до активного включення в процес навчання та сприяє формуванню стійких математичних компетентностей [1-7,11].

Висновки

Методика вивчення теми «Декартові координати і вектори в просторі» забезпечує цілісний підхід до формування просторового мислення та векторно-координатних умінь учнів. Поєднання поетапного навчання, цифрових технологій, дослідницької діяльності та міжпредметної інтеграції відповідає сучасним вимогам математичної освіти та сприяє підготовці учнів до практичного застосування знань у різних сферах науки, техніки та повсякденного життя.

Література:

1. Бурда, М. І. Методика викладання математики в середній школі. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2018.

2. Слєпкань, З. І. Методика навчання математики. Харків: Ранок, 2017.

3. Мунтян, В. В. Вивчення декартових координат та векторів у класах математичного профілю. Львів: Світ, 2020.

4. Мазур, М. С., Яременко, Ю. В. Цифрові 3D моделі у навчанні математики. Київ: Наукова думка, 2019.

5. Довбня, П. І. Технологія створення навчального посібника у системі динамічної математики GeoGebra. Київ: Науковий світ, 2020.

6. Топол, Л. В. Міжпредметна інтеграція у шкільній математичній освіті. Харків: Ранок, 2018.

7. Nurma, I., Vidiyastuti, R., Nurhadiansyah, A. Improving Students' Mathematical Spatial Ability in the Spatial Geometry Course Using GeoGebra. Journal of Mathematics Education, 2021, 14(2), 45–56.

8. Skaskiv L., Yarova O., Martynenko V. METHODS OF STUDY AND THE ESSENCE OF METHODS OF GEOMETRIC TRANSFORMATIONS AS METHODS OF PROVING. //Znanstvena misel journal №61/2021. P.37-40.

9. Ярова О. А., Терменжи Д. Є., Нічишина В. В. Порівняльний аналіз ефективності традиційних і сучасних методів навчання геометрії та алгебри в основній школі. Педагогічна Академія: наукові записки, (8) 2025

10. Баштан М.В., Терменжи Д.Є., Лосєва Н.М., Пузирьов В.Є., Ярова О.А. Математичні проєкти з професійним змістом: від теорії до практики упровадження в основній школі. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія

«Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № 7(37) 2025. С. 936-954.

11. Семко М. М. Основні поняття сучасної алгебри / М. М. Семко, О. А. Ярова, Л. В. Скасків ; Університет ДФС України. – Ірпінь , 2020. С. – 128 – (Серія «На допомогу студенту УДФСУ» ; т. 81).

Reference

1. Burda, M. I. (2018). Metodyka vykladannia matematyky v serednii shkoli [Methods of teaching mathematics in secondary school]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

2. Sliepkan, Z. I. (2017). Metodyka navchannia matematyky [Methods of teaching mathematics]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

3. Muntian, V. V. (2020). Vyvchennia dekartovykh koordynat ta vektoriv u klasakh matematychnoho profiliu [Studying Cartesian coordinates and vectors in mathematics profile classes]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

4. Mazur, M. S., & Yaremenko, Y. V. (2019). Digital 3D models in mathematics education. Kyiv: Naukova dumka.

5. Dovbnia, P. I. (2020). Tekhnolohiia stvorennia pidruchnykiv u dynamichnii matematychnii systemi GeoGebra [Technology for creating textbooks in the dynamic mathematics system GeoGebra]. Kyiv: Naukovyi svit. [in Ukrainian].

6. Topol, L. V. (2018). Interdisciplinary integration in school mathematics education. Kharkiv: Ranok.

7. Nurma, I., Vidiyastuti, R., & Nurhadiansyah, A. (2021). Improving students' mathematical spatial ability in the spatial geometry course using GeoGebra. Journal of Mathematics Education, 14(2), 45–56.

8. Skaskiv, L. V., Yarova, O. A., & Martynenko, V. V. (2021). Methods of study and the essence of methods of geometric transformations as methods of proving. Znanstvena misel Journal, 61, 37–40.

9. Yarova, O. A., Termenzhy, D. Ye., & Nichyshyna, V. V. (2025). Comparative analysis of the effectiveness of traditional and modern methods of teaching geometry and algebra in secondary school. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (8).

10. Bashtan, M. V., Termenzhy, D. Ye., Loseva, N.M., Puzyrov, V.Ye., & Yarova, O.A. (2025). Mathematical projects with professional content: From theory to practice of implementation in secondary school. Bulletin of Science and Education (Series: Philology, Pedagogy, Sociology, Culture and Arts, History and Archaeology), 7(37), 936–954.

11. Semko, M. M., Yarova, O. A., & Skaskiv, L. V. (2020). Fundamental concepts of modern algebra. Irpin: University of State Fiscal Service of Ukraine. (Series "For the Student of USFSU"; Vol. 81). [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.26-055.1/2:316.64(477)"2020/2025"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3032-3047

Ясінський Андрій Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математичного моделювання, проректор з інформаційного забезпечення та інноваційних технологій навчання, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне, http://orcid.org/0000-0002-1894-1314

Яницька Олена Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне, http://orcid.org/0000-0003-4965-1720

ГЕНДЕРНІ РОЗРИВИ В РЕЗУЛЬТАТАХ ЗНО/НМТ В УКРАЇНІ (2020-2025): АНАЛІЗ ВПЛИВУ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФАКТОРІВ ТА ОСВІТНІХ ТРЕНДІВ

Анотація. У статті здійснено дослідження гендерних розривів за результатами ЗНО/НМТ 2016-2025 років. Метою дослідження є виявлення динаміки гендерних розривів, визначення їх регіональних особливостей і формулювання рекомендацій щодо зменшення освітньої нерівності. Гендерні аспекти участі в освітньому процесі, регулярно аналізуються у звітах та аналітичних публікаціях міжнародних організацій, таких як OECD, UNESCO та World Bank. Для цього використовують результати стандартизованого тестування таких, як PISA, TIMSS, PIRLS. В статті проведено огляд наукової літератури та виділено кілька ключових теоретичних підходів механізмів формування гендерних стереотипів і їхнього впливу на освітні результати. Обчислення проводились із застосуванням програмного комплексу RStudio. За результатами обчислень зафіксовано зміни величини розриву в часі, що вказує на динамічний, а не структурно фіксований характер гендерної нерівності Аналіз проводиться з урахуванням впливу соціокультурних чинників, зокрема пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Досліджувались також ролі гендерних стереотипів у формуванні освітніх траєкторій, виборі навчальних предметів і рівні підготовки здобувачів освіти. Аналіз середніх балів, стандартизованих ефектів, коефіцієнтів успішності, варіативності результатів і часток високих досягнень показав, що гендерна нерівність в освіті не має фіксованого характеру, а змінюється під впливом соціокультурних і кризових факторів. Загалом результати

дослідження підтверджують, що гендерні розриви в освіті є складним багатовимірним явищем, чутливим до соціокультурного контексту та кризових впливів.

Ключові слова: гендерні розриви, гендерні стереотипи, ЗНО/НМТ, академічна успішність, соціокультурні чинники, соціокультурні фактори, RStudio, стандартизований ефект, коефіцієнт успішності, варіативність результатів, частка високих досягнень.

Yasinskyi Andrii Mykolaiovych PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical Modeling, Vice-Rector for Information Support and Innovative Educational Technologies, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, http://orcid.org/0000-0002-1894-1314

Yanytska Olena Yuriivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, http://orcid.org/0000-0003-4965-1720

GENDER GAPS IN EIA/NMT RESULTS IN UKRAINE (2020–2025): AN ANALYSIS OF THE IMPACT OF SOCIOCULTURAL FACTORS AND EDUCATIONAL TRENDS

Abstract. The article examines gender gaps based on the results of the External Independent Testing / National Multisubject Test (EIT/NMT) for the period 2016-2025. The aim of the study is to identify the dynamics of gender gaps, determine their regional characteristics, and formulate recommendations for reducing educational inequality. Gender aspects of participation in the educational process are regularly analyzed in reports and analytical publications of international organizations such as the OECD, UNESCO, and the World Bank. For this purpose, results of standardized assessments such as PISA, TIMSS, and PIRLS are widely used.

The article provides a review of the scientific literature and identifies several key theoretical approaches to the mechanisms of gender stereotype formation and their impact on educational outcomes. The calculations were performed using the RStudio software environment.

The results reveal changes in the magnitude of gender gaps over time, indicating their dynamic rather than structurally fixed nature. The analysis accounts for the influence of sociocultural factors, in particular the COVID-19 pandemic and the full-scale war.

The study also explores the role of gender stereotypes in shaping educational trajectories, subject choice, and the level of students' academic preparation. An analysis of mean scores, standardized effect sizes, performance coefficients, result variability, and the proportions of high achievers demonstrates that gender inequality in education is not fixed, but varies under the influence of sociocultural and crisis-related factors. Overall, the findings confirm that gender gaps in education are a complex, multidimensional phenomenon sensitive to sociocultural context and crisis impacts.

Keywords: gender gaps, gender stereotypes, EIT/NMT, academic achievement, sociocultural factors, RStudio, standardized effect size, performance coefficient, result variability, proportion of high achievers.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження гендерних розривів в освіті, зокрема в контексті стандартизованого тестування (ЗНО/НМТ) в Україні, є надзвичайно високою. Аналіз таких розривів дозволяє не лише виявити відмінності в освітніх результатах між хлопцями та дівчатами, але й глибше зрозуміти їхні першопричини, які часто мають соціокультурну природу.

Суттєвий вплив на освітній процес упродовж останніх років мали масштабні суспільні потрясіння – пандемія COVID-19 та повномасштабна війна. Ці події істотно змінили умови навчання, доступ до освітніх ресурсів, психоемоційний стан учнівської молоді, що, своєю чергою, позначилося на результатах стандартизованого оцінювання. Водночас кризові явища можуть як поглиблювати, так і трансформувати наявні гендерні ролі, очікування та освітні траєкторії, впливаючи на академічну успішність представників різних статей. У цьому контексті дослідження гендерних розривів у період системних криз набуває особливої значущості, оскільки створює наукове підґрунтя для формування ефективної освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей та підтримку всіх учнів незалежно від статі в умовах тривалих викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення гендерних стереотипів і гендерних розривів є широко представленим та динамічно розвиненим напрямом сучасних наукових досліджень. Ця проблематика розглядається в межах різних дисциплін – педагогіки, соціології, економіки освіти, когнітивної психології та політики рівності – із застосуванням як кількісних (статистичних, експериментальних, кроснаціональних порівнянь), так і якісних (етнографічних досліджень, інтерв'ю, контент-аналізу) методів.

Гендерні аспекти участі в освітньому процесі, результати стандартизованого тестування (зокрема PISA, TIMSS, PIRLS), вибір навчальних

профілів і подальших кар'єрних траєкторій регулярно аналізуються у звітах та аналітичних публікаціях міжнародних організацій, таких як OECD, UNESCO та World Bank. Узагальнення результатів цих досліджень засвідчує стабільний науковий інтерес до проблеми гендерної нерівності в освіті.

Емпіричні дослідження підтверджують, що гендерні очікування вчителів та диференційоване ставлення до учнів на основі статі, які формуються ще на ранніх етапах навчання, можуть мати довготривалий вплив на самосприйняття, академічну залученість, навчальні досягнення та професійні прагнення учнів і учениць (Siems-Muntoni & Retelsdorf, 2023; Siems-Muntoni та ін., 2024) [1].

Для пояснення механізмів формування гендерних стереотипів і їхнього впливу на освітні результати в науковій літературі виділяють кілька ключових теоретичних підходів. Зокрема, теорія соціальних ролей (Social Role Theory) пояснює гендерні відмінності в поведінці та досягненнях через соціально закріплені ролі чоловіків і жінок. «У сфері освіти це проявляється у стереотипному поділі навчальних дисциплін на «чоловічі» (математика, фізика, інформатика) та «жіночі» (гуманітарні науки, мови, біологія)» [2]. Такий поділ може несвідомо відтворюватися педагогами та батьками, впливаючи на навчальні інтереси й освітній вибір учнів [3].

Теорія гендерної схеми (Gender Schema Theory), запропонована Сандрою Бем, розглядає процес засвоєння гендерних норм через формування когнітивних схем, за допомогою яких індивіди інтерпретують соціальну реальність. Ці схеми впливають на навчальну поведінку, вибір предметів та рівень зусиль, які докладають учні різної статі [4].

Важливим пояснювальним механізмом є також феномен загрози підтвердження стереотипу (Stereotype Threat), описаний Клодом Стілом. Він полягає у зниженні результативності в ситуаціях, коли існує ризик підтвердити негативний стереотип щодо власної соціальної групи. Так, дівчата можуть демонструвати нижчі результати з математики в умовах актуалізації стереотипу про «чоловічу» природу цього предмета [5].

Результати дослідження PISA-2022 для України свідчать, що дівчата загалом демонструють вищі показники креативного мислення, випереджаючи хлопців у більшості регіонів. Водночас у верхній частині розподілу досягнень гендерний розрив істотно зменшується або зникає, що узгоджується з міжнародними тенденціями [6].

Разом із тим вплив повномасштабної війни на систему освіти, за оцінками ЮНІСЕФ та OECD, має глибокий і диференційований характер. Дані PISA свідчать про збереження суттєвих гендерних відмінностей у результатах з математики та читання, тоді як у природничих науках такі відмінності є мінімальними [7].

Українські дослідження, зокрема аналіз результатів TIMSS 2011, підтверджують відсутність системної упередженості тестових завдань щодо статі та вказують на структурні, а не інструментальні причини гендерних розривів в успішності [8]. Загалом результати наукових робіт свідчать, що масштаби та напрями гендерних розривів істотно залежать від соціокультурного контексту, рівня гендерної рівності та особливостей освітньої системи країни. [8. с.7].

Таким чином, огляд літератури свідчить про глибокий та багатогранний вплив гендерних стереотипів на академічну успішність. Аналіз даних ЗНО/НМТ за 2016-2025 роки дозволить не лише кількісно оцінити ці розриви в українському контексті, але й дослідити їх динаміку під впливом безпрецедентних соціокультурних викликів, що є важливим внеском у розуміння проблеми та пошук шляхів до досягнення гендерної рівності в освіті. В Україні дослідження гендерних аспектів в освіті також підтверджують наявність стійких стереотипів та розривів.

Мета статті – полягає у тому, щоб визначити та проаналізувати гендерні розриви в результатах ЗНО/НМТ в Україні за період 2016-2025 років, з'ясувати їх динаміку та можливі причини, включаючи вплив гендерних стереотипів та зовнішніх факторів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні особливу увагу приділено дескриптивному, порівняльному та візуальному аналізу результатів ЗНО/НМТ 2016-2025 років. Використовуючи індикатори гендерного розриву ми проаналізувати загальну динаміку результатів ЗНО/НМТ за статтю за обраний період. Ідея дослідження полягає в тому, щоб за цими результатами відслідкувати тенденцію гендерного розриву можливо спровоковану останніми соціокультурними змінними, такими як пандемія COVID-19 та повномасштабна війна. Виявити гендерні відмінності в успішності з різних предметів (гуманітарні, природничі, математичні).

Для дослідження використано знеособлені дані, що зберігаються на сайті Українського центру оцінювання якості освіти у відкритому доступі. У нашому дослідженні ми обмежили вибірку даними про результати тестування з української мови (української мови та літератури) і математики.

Теоретичні дослідження вказували, що саме на цих навчальних предметах можна відслідкувати тенденції гендерного розриву у випускників та учасників загальнонаціонального тестування.

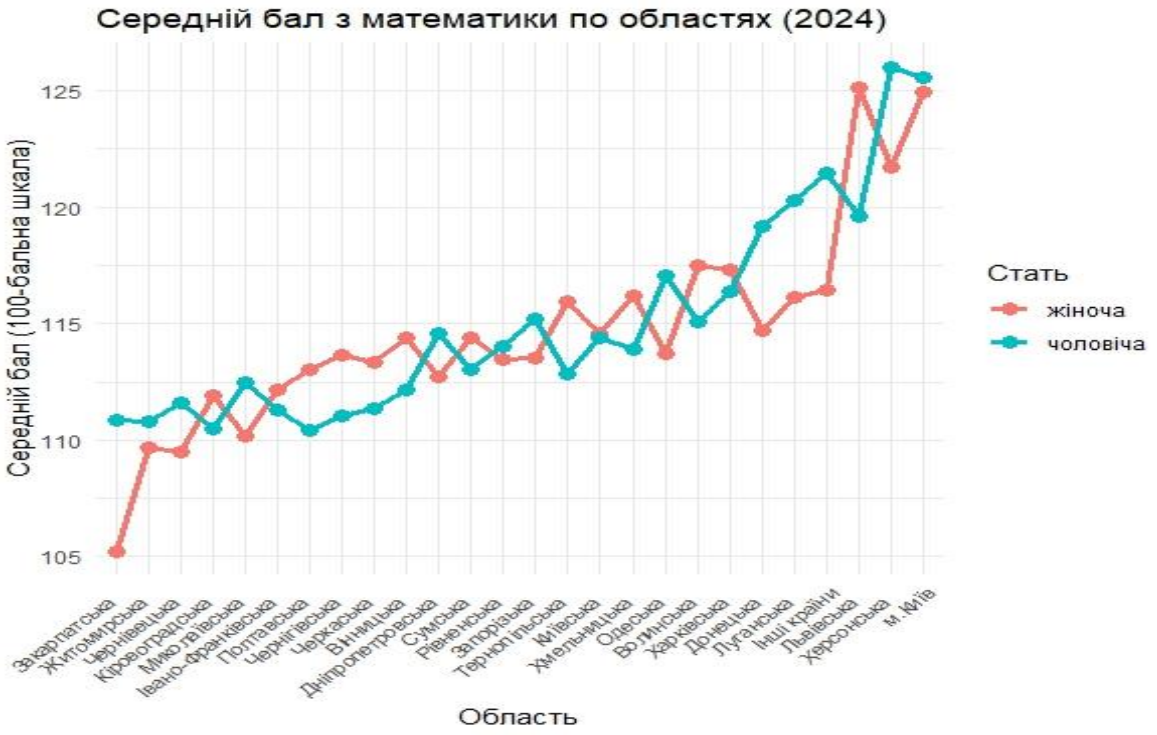
Всі обчислення проводились із застосуванням пакета RStudio та програмних пакетів розроблених на мові R. На різних етапах для проведення обчислень використовувались понад 3 мільйони знеособлених записів. Візуалізація даних проводилась за допомогою бібліотеки ggplot2, що дало

змогу зробити результати аналізу доступними для інтерпретації, а також виявити приховані закономірності.

На першому етапі дослідження ми візуалізували результати з математики. У 2024 році в цьому тестування брали участь – 312508 респондентів. Значна частина учасників тестування не пройшли пороговий бар'єр і їхні результати позначені null.

Позитивні результати отримали 283370, саме ці результати використано у візуалізації (Малюнок 1).

Графік вказує на існування різного ступеню гендерного розриву у результатах з математики в залежності від регіону. В окремих областях (Закарпатська, Донецька, Луганська, Львівська) – величина гендерного розриву суттєва.



Мал. 1. Розподіл середнього балу з математики по регіонах в залежності від статі (дані НМТ2024р).

Аналогічні обстеження проводились із використанням результатів 2017 та 2019 р.р. В усіх видках зберігається явне домінування середніх результатів для респондентів що проходили тестування в м. Київ.

Для аналізу заявлених даних ми використовували науково обґрунтований набір індикаторів гендерного розриву, які широко використовуються в освітніх дослідженнях та міжнародних звітах (OECD, UNESCO, World Bank) [9.]

Абсолютний гендерний розрив (Mean Gender Gap) за середнім балом.

$$\Delta_{mean} = \bar{X}_{female} - \bar{X}_{male} \quad (1)$$

Інтуїтивно зрозумілий індикатор та однозначна інтерпретація результатів при: $\Delta > 0 \rightarrow$ перевага дівчат, $\Delta < 0 \rightarrow$ перевага хлопців.

стаття2026.R* | gap_by_year_maht | gap_by_year_ukr

Filter

	Year	Crisis	Female	Male	GenderGap
1	16	NA	143.6470	119.6040	24.043023
2	17	NA	144.5247	122.1568	22.367819
3	18	NA	135.4365	108.1592	27.277285
4	19	NA	133.5693	105.2474	28.321847
5	20	NA	143.1136	123.3024	19.811148
6	21	NA	143.1136	123.3024	19.811148
7	22	NA	157.8965	150.7227	7.173736
8	23	NA	151.7108	144.7531	6.957713
9	24	NA	150.0180	142.3733	7.644696
10	25	NA	149.0366	142.0100	7.026669

стаття2026.R* | gap_by_year_maht | gap_by_y

Filter

	Year	Female	Male	GenderGap
1	16	121.02235	114.90810	6.1142451
2	17	122.17022	114.12092	8.0492984
3	18	118.15865	112.16973	5.9889179
4	19	118.91360	110.56545	8.3481451
5	20	95.24392	94.88332	0.3605987
6	21	95.24392	94.88332	0.3605987
7	22	147.76175	148.44448	-0.6827296
8	23	129.25356	130.07728	-0.8237201
9	24	115.68148	115.49987	0.1816021
10	25	117.04242	116.00519	1.0372333

Абсолютний гендерний розрив (Mean Gender Gap)

Українська мова (та література) Математика

Мал. 2. Результати Mean Gender Gap

Отримані результати свідчать про наявність стійкого гендерного розриву у середніх тестових балах випускників (Малюнок. 2). Знак і величина різниці між середніми значеннями для юнаків і дівчат дозволяють зробити такі висновки:

У до ковідний період середній бал з української мова дівчат є вищим, що узгоджується з міжнародними дослідженнями (PISA, OECD), які фіксують кращі мовні компетентності у дівчат;

COVID-19 та повномасштабна війна в Україні вплинули на величину гендерного розриву;

Від'ємне значення різниці у показниках з математики, в перші роки повномасштабної війни (2022-2023), вказують на кращі результати чоловіків. Не виключено, що на позитивні результати чоловічої статі впродовж двох років вплинула зміна контингенту учасників тестування. Два останні роки жінки демонструють приріст в результатах навчання.

Зміна величини розриву в часі вказує на динамічний, а не структурно фіксований характер гендерної нерівності.

Стандартизований гендерний розрив (Cohen's d). Обчислюється за формулою:

$$d = \frac{\bar{X}_{female} - \bar{X}_{male}}{SD_{pooled}} \quad (2)$$

За існуючими рекомендаціями OECD індекс Cohen's d дозволяє оцінити рівень гендерного розриву: 0-0.2 – ефект гендерного розриву дуже малий, 0.2-0.5 малий ефект, при 0.5-0.8 – середній, при d = > 0.8 – великий, а при d < 0 гендерний розрив на користь чоловіків.

Результати розрахунків Cohen's d подано у таблиці (Малюнок 3).

Open - RStudio Source Editor

ukr_cohen_d

Filter

	Year	Cohens_d
1	16	0.5005630
2	17	0.4996927
3	18	0.5012140
4	19	0.5142375
5	20	0.4448994
6	21	0.4448994
7	22	0.3862986
8	23	0.4158637
9	24	0.4071685
10	25	0.3913855

Cohen's d
Українська мова

Open - RStudio Source Editor

math_cohen_d

Filter

	Year	Cohens_d
1	16	0.112708707
2	17	0.139932744
3	18	0.099842716
4	19	0.142510420
5	20	0.005338885
6	21	0.005338885
7	22	-0.034916236
8	23	-0.024522283
9	24	0.003752767
10	25	0.022053524

Cohen's d
Математика

Мал. 3. Результати розрахунків Cohen's d

Дані наших обчислень підтверджують, що впродовж усіх років спостереження ефект гендерного розриву за цим показником проявляється слабо для результатів із української мови (та літератури). Тільки у 2018 та 2019 роках цей коефіцієнт дещо перевищує середнє значення. За результатами з математики гендерний розрив практично відсутній, з невеликою перевагою чоловіків у перші два роки повномасштабного вторгнення. Значення коефіцієнта Cohen's d у більшості років відповідають малому або помірному ефекту, що означає:

- статистично значущі, але помірні за величиною гендерні відмінності;
- відсутність радикальної нерівності, але наявність систематичної переваги однієї зі статей.

Водночас у кризові періоди (COVID-19 та війна) спостерігається зменшення Cohen's d, що може бути наслідком селекційного ефекту (вибування окремих груп із тестування). Цей індикатор підтверджує, що кризи не є нейтральними щодо гендеру.

Гендерний коефіцієнт успішності (Gender Performance Ratio, GPR) Формула для обчислення:

$$GPR = \frac{\bar{X}_{female}}{\bar{X}_{male}} \quad (3)$$

Коефіцієнт орієнтований на визначення переваг тої чи іншої статі: GPR = 1 → паритет, GPR > 1 → перевага жіночої статі, GPR < 1 → перевага чоловічої статі.

Результати наших обчислень подано у таблиці.

Таблиця 1

стаття2026.R × | gpr_ukr × | ukr_means ×

Filter

	Year	Female	Male	GPR
1	16	143.6470	119.6040	1.201022
2	17	144.5247	122.1568	1.183107
3	18	135.4365	108.1592	1.252196
4	19	133.5693	105.2474	1.269098
5	20	143.1136	123.3024	1.160671
6	21	143.1136	123.3024	1.160671
7	22	157.8965	150.7227	1.047596
8	23	151.7108	144.7531	1.048066
9	24	150.0180	142.3733	1.053695
10	25	149.0366	142.0100	1.049480

Українська мова
Gender Performance Ratio, GPR

gpr_math ×

Filter

	Year	Female	Male	GPR
1	16	121.02235	114.90810	1.0532099
2	17	122.17022	114.12092	1.0705331
3	18	118.15865	112.16973	1.0533916
4	19	118.91360	110.56545	1.0755041
5	20	95.24392	94.88332	1.0038004
6	21	95.24392	94.88332	1.0038004
7	22	147.76175	148.44448	0.9954008
8	23	129.25356	130.07728	0.9936675
9	24	115.68148	115.49987	1.0015723
10	25	117.04242	116.00519	1.0089413

Математика
Gender Performance Ratio, GPR

Значення коефіцієнта GPR, близькі до 1, свідчать про відносний паритет у загальній успішності. Та навіть незначні відхилення GPR у масштабах національного тестування мають суттєві соціальні наслідки.

Для результатів з української мови ми спостерігаємо системні значення GPR > 1, що вказують на стабільну перевагу жіночої статі.

Коливання значення індикатора GPR з математики у періоди COVID та війни відображають нерівномірну адаптацію чоловічої і жіночої статі до дистанційного та кризового навчання.

Різниця часток високих досягнень (Top Performers Gap) показує нерівність доступу до високих результатів. Високий бал визначається як вказане порогове значення результатів. У нашому випадку цей показник вказує частку учасників тестування, які отримали більше 180. Top Performers Gap обчислюється за формулою:

$$\Delta_{top} = P^{top}_{female} - P^{top}_{male} \quad (4)$$

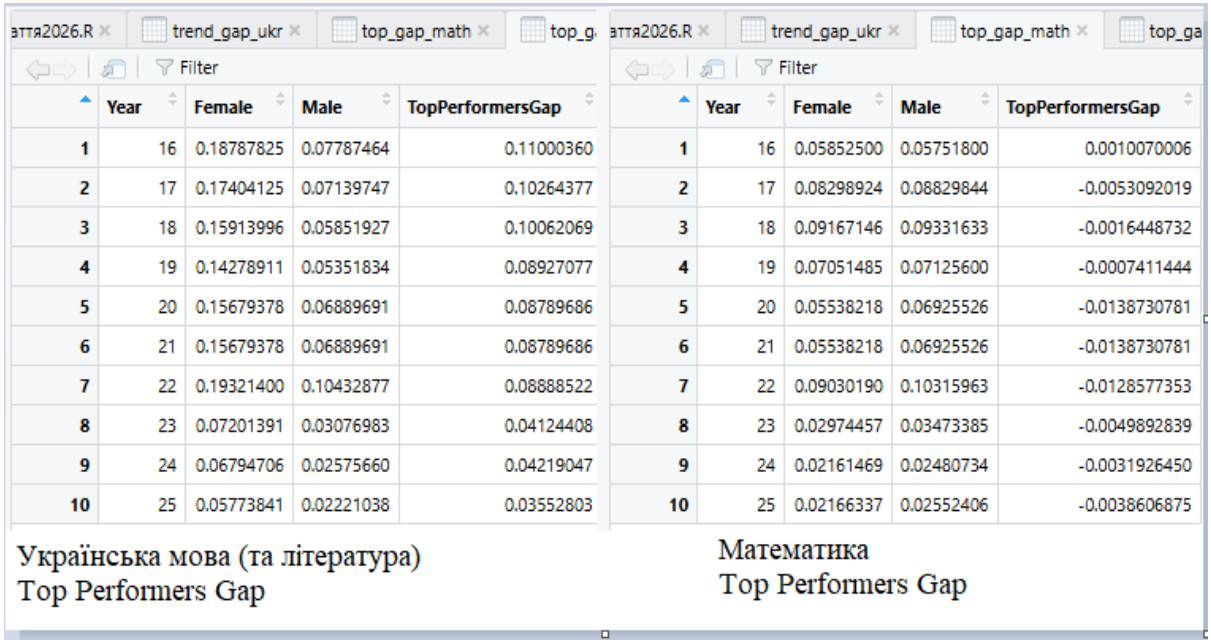
Цей показник характеризує відносну перевагу однієї статі серед найуспішніших учасників тестування:

TPG > 0 → серед топ-виконань більше жіночої статі;

TPG < 0 → серед топ-виконань більше чоловічої статі.

Особливо важливо, що: навіть за невеликого середнього розриву, гендерна асиметрія серед топ-учасників може бути значною.

За результатами тестування з української мови серед топ учасників переважають представниці жіночої статі (Малюнок 4). Ця тенденція зберігається впродовж десяти років. Результати з математики підтверджують перевагу чоловічої статі серед топ-виконавців цього тестування. Індикатори, що засвідчують переваги чоловічої статі з математики, на порядок менші, індикаторів з української мови.



аття2026.R × | trend_gap_ukr × | top_gap_math × | top_g

Filter

	Year	Female	Male	TopPerformersGap
1	16	0.18787825	0.07787464	0.11000360
2	17	0.17404125	0.07139747	0.10264377
3	18	0.15913996	0.05851927	0.10062069
4	19	0.14278911	0.05351834	0.08927077
5	20	0.15679378	0.06889691	0.08789686
6	21	0.15679378	0.06889691	0.08789686
7	22	0.19321400	0.10432877	0.08888522
8	23	0.07201391	0.03076983	0.04124408
9	24	0.06794706	0.02575660	0.04219047
10	25	0.05773841	0.02221038	0.03552803

Українська мова (та література)
Top Performers Gap

аття2026.R × | trend_gap_ukr × | top_gap_math × | top_ga

Filter

	Year	Female	Male	TopPerformersGap
1	16	0.05852500	0.05751800	0.0010070006
2	17	0.08298924	0.08829844	-0.0053092019
3	18	0.09167146	0.09331633	-0.0016448732
4	19	0.07051485	0.07125600	-0.0007411444
5	20	0.05538218	0.06925526	-0.0138730781
6	21	0.05538218	0.06925526	-0.0138730781
7	22	0.09030190	0.10315963	-0.0128577353
8	23	0.02974457	0.03473385	-0.0049892839
9	24	0.02161469	0.02480734	-0.0031926450
10	25	0.02166337	0.02552406	-0.0038606875

Математика
Top Performers Gap

Мал. 4. Результати тестування з української мови серед топ учасників

Аналіз часток учнів із високими результатами (≥180 балів) показує диспропорційне представництво однієї зі статей серед найуспішніших, зростання або зменшення цього розриву в кризові роки не відбулось. Це має прямі наслідки для доступу до конкурентних освітніх програм і STEM-напрямів. Гендерний розрив у ймовірності складання тесту (PassRateGap) показує, хто випадає з тестування. Формула для обчислення:

$$P(Test = 1|Sex) \quad (5)$$

Гендерний розрив у ймовірності складання тесту використовується для оцінки відмінностей між жінками і чоловіками у шансах успішного подолання мінімального порогового рівня тестування. Показник дає змогу виявити системні нерівності доступу до освітніх результатів та оцінити вплив соціальних, освітніх і інституційних чинників на участь і успішність у тестуванні. Потрібно розуміти, що результати 2022-2025 років відображають не всю популяцію випускників, а селективну групу, оскільки у період війни спостерігається гендерно диференційований відтік учасників тестування, що зумовлює необхідність обережної інтерпретації середніх балів.

За умовами використання даного індикатора гендерного розриву (PRG) можна провести інтерпретацію отриманих результатів:

PRG = 0 – паритет: тест складають обидві статі однаково;
PRG >0 – представники жіночої статі частіше складають тест;
PRG <0 – чоловіки частіше складають тест;
0.05 – +5% переваги жіночої статі;
-0.03 – +3% переваги чоловічої статі.

data (3).R × | середні.R × | графік_середні.R × | pa

Filter

	Year	Female	Male	PassRateGap
1	16	0.5001789	0.3008333	0.1993455
2	17	0.4935810	0.2969553	0.1966256
3	18	0.4410648	0.2433526	0.1977121
4	19	0.4168780	0.2187610	0.1981170
5	20	0.4767034	0.2890744	0.1876291
6	21	0.4767034	0.2890744	0.1876291
7	22	0.5558465	0.3885581	0.1672883
8	23	0.4953014	0.3176512	0.1776502
9	24	0.4443161	0.2582058	0.1861103
10	25	0.4024395	0.2371467	0.1652928

data (3).R × | середні.R × | графік_середні.R × | pas

Filter

	Year	Female	Male	PassRateGap
1	16	0.3047666	0.2668502	0.037916442
2	17	0.3353866	0.2947747	0.040611895
3	18	0.3364606	0.3066739	0.029786733
4	19	0.3184722	0.2754273	0.043044903
5	20	0.2289141	0.2244751	0.004439003
6	21	0.2289141	0.2244751	0.004439003
7	22	0.3714667	0.3792345	-0.007767719
8	23	0.2061364	0.2051010	0.001035380
9	24	0.1627372	0.1545747	0.008162421
10	25	0.1531044	0.1492249	0.003879543

Гендерний розрив у ймовірності складання тесту

Українська мова Математика

Мал. 5. Результати обчислень імовірності успішно пройти тестування

За результатами наших обчислень, більшу імовірність успішно пройти тестування завжди мають представниці жіночої статі (Малюнок 5). Порівнюючи абсолютні значення PRG можна стверджувати, що індикатори, які фіксують перевагу жіночої статі з математики в рази менші відповідних показників з української мови.

Розрив у варіативності результатів (Variance Ratio) використовується для оцінки відмінностей між жінками та чоловіками у розкиді навчальних досягнень. Для обчислення використовують формулу:

$$VR = \frac{Var_{male}}{Var_{female}} \quad (6)$$

Індикатор Variance Ratio показує, наскільки результати однієї статі є більш або менш неоднорідними порівняно з іншою. Логіка показника полягає в порівнянні дисперсій (або стандартних відхилень) результатів тестування. Значення VR >1 свідчить про вищу варіативність результатів у представників чоловічої статі порівняно з жінками; значення VR < 1 – про вищу варіативність у жінок; значення, близьке до **1**, означає подібний рівень розкиду результатів. Таким чином, індикатор дає змогу виявити приховані гендерні відмінності в структурі досягнень, зокрема концентрацію високих і низьких результатів, які не завжди помітні за аналізу лише середніх балів.

Результати наших обчислень подано в таблиці (Малюнок 6). За незначними виключеннями в окремих роках під час воєнного стану, VR залишається менше 0, що вказує на вищу варіативність у представниць жіночої статі.

trend_gap_math | ukr_wide | ukr_mea | variance_gap_math | load_data (3).R

Filter

	Year	Female	Male	VarianceRatio
1	16	1772.6756	2906.3676	0.6099282
2	17	1518.9565	2550.4377	0.5955670
3	18	2397.5845	3530.6648	0.6790745
4	19	2446.5569	3610.1094	0.6776961
5	20	1589.3248	2408.7080	0.6598246
6	21	1589.3248	2408.7080	0.6598246
7	22	369.1865	318.0255	1.1608707
8	23	294.9884	263.5194	1.1194182
9	24	343.5766	361.3777	0.9507411
10	25	306.3073	340.1650	0.9004669

Filter

	Year	Female	Male	VarianceRatio
1	16	2720.3690	3106.8967	0.8755904
2	17	2958.0935	3559.7871	0.8309748
3	18	3357.9663	3775.3563	0.8894436
4	19	3134.3590	3652.6271	0.8581109
5	20	4534.0378	4588.3621	0.9881604
6	21	4534.0378	4588.3621	0.9881604
7	22	370.1174	395.8111	0.9350858
8	23	1158.9255	1095.0452	1.0583358
9	24	2360.2343	2323.3839	1.0158607
10	25	2164.2825	2265.2933	0.9554094

Розрив у варіативності результатів (Variance Ratio)

Українська мова (та література) Математика

Мал. 6. Результати обчислень – розрив у варіативності результатів

Цей показник особливо корисний, якщо необхідно оцінити ступінь нерівності всередині групи, наприклад для високих досягнень. Це показник не середніх значень, а неоднорідності результатів що важливо для виявлення того, яка група має більш різнорідні досягнення.

Гендерний розрив у трендах (Trend Gap). показує, динаміка якої статі проявляється сильніше за період дослідження. Індикатор (Trend Gap) – це показник, який дозволяє оцінити, як змінюється гендерний розрив у часі, тобто динаміку різниці результатів між чоловічою та жіночою статями за період дослідження.

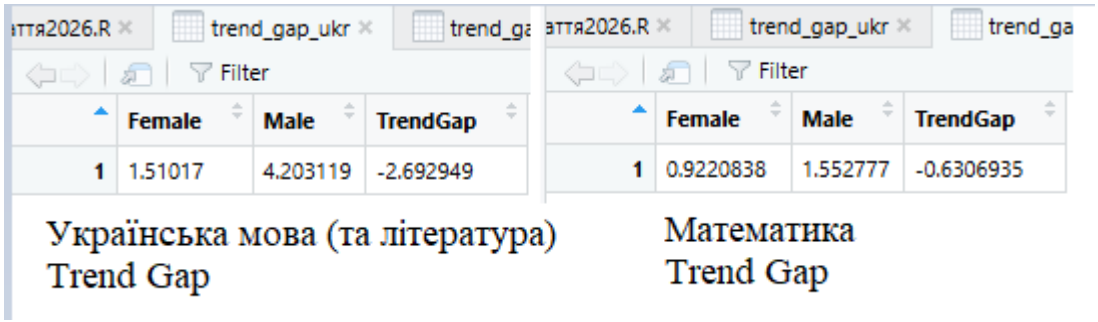
Величина TrendGap показує, чи гендерний розрив збільшується або зменшується з роками.

Позитивний Trend Gap → розрив на користь жіночої статі збільшується з часом;

Негативний Trend Gap → розрив на користь чоловічої статі збільшується;

TrendGap ≈ 0 → розрив стабільний.

Це дозволяє побачити, як змінюється гендерний розрив під впливом факторів, таких як COVID чи війна.



Мал. 7. Значення Trend Gap

Негативне значення Trend Gap свідчать, що у чоловіків спостерігається вища варіативність результатів це означає більшу концентрацію як низьких, так і високих балів (Малюнок 7).

Даний факт узгоджується з гіпотезою greater male variability, що широко обговорюється в когнітивних дослідженнях, і пояснює, чому гендерні відмінності часто сильніше проявляються на крайніх значеннях шкали.

Отримані результати свідчать про наявність стійких, але динамічних гендерних розривів у результатах зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тесту в Україні. У докризовий період (2016–2019) спостерігалася стабільна перевага учениць у результатах з української мови, що узгоджується як з попередніми національними

дослідженнями, так і з міжнародними тенденціями, зафіксованими у звітах OECD та PISA. Виявлений гендерний розрив у цей період мав системний характер і відображав усталені освітні та соціокультурні патерни.

У період пандемії COVID-19 (2020–2021) зафіксовано суттєве зменшення гендерного розриву, що відбувалося на тлі загального зниження середніх результатів тестування. Це свідчить про те, що кризові умови дистанційного навчання мали вирівнювальний ефект щодо статі, водночас негативно впливаючи на академічні досягнення загалом. Така динаміка може бути пов'язана з трансформацією навчального середовища, зменшенням впливу шкільних стереотипних очікувань та змінами в освітніх практиках.

Після 2022 року, в умовах повномасштабної війни та переходу до формату НМТ, структура гендерних розривів зазнала подальших змін. У деякі роки зафіксовано зменшення або навіть зміну напряму розриву, що не слід інтерпретувати виключно як покращення чи погіршення освітніх досягнень окремих гендерних груп. Значною мірою ці результати відображають селекційний ефект**,** пов'язаний із нерівною участю у тестуванні, вимушеною міграцією та різним ступенем доступу до освітніх ресурсів у воєнний період.

Аналіз додаткових індикаторів, зокрема гендерного коефіцієнта успішності, розриву серед учнів з високими досягненнями та показників варіативності результатів, показав, що гендерна нерівність проявляється не лише в середніх балах, але й у структурі розподілу освітніх досягнень. Це підтверджує доцільність використання комплексного підходу до оцінювання гендерних розривів, оскільки окремі індикатори фіксують різні аспекти освітньої нерівності.

Загалом результати дослідження підтверджують, що гендерні розриви в освіті є складним багатовимірним явищем, чутливим до соціокультурного контексту та кризових впливів. Це підкреслює необхідність урахування гендерного виміру при розробці освітньої політики, особливо в умовах нестабільності та тривалих суспільних викликів.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує наявність стійких, проте динамічних гендерних розривів у результатах зовнішнього незалежного оцінювання та національного мультипредметного тесту в Україні у 2016–2025 роках. Аналіз середніх балів, стандартизованих ефектів, коефіцієнтів успішності, варіативності результатів і часток високих досягнень показав, що гендерна нерівність в освіті не має фіксованого характеру, а змінюється під впливом соціокультурних і кризових факторів.

Отримані результати підтверджують типові для міжнародних досліджень закономірності: стабільну перевагу жіночої статі у результатах з української мови та домінування чоловіків серед топ-виконавців з

математики. Водночас виявлено, що пандемія COVID-19 і повномасштабна війна в Україні виступили не лише як фактори загального зниження освітніх результатів, а й як каталізатори перерозподілу гендерних освітніх переваг.

Практично всі індикатори засвідчують, що кризові події мають гендерно асиметричний вплив: вони по-різному впливають на участь у тестуванні, ймовірність його складання та структуру досягнень хлопців і дівчат. Це означає, що кризи не є нейтральними щодо гендеру й можуть як тимчасово нівелювати, так і посилювати існуючі розриви.

Таким чином, результати дослідження мають важливе прикладне значення для формування освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей, подолання впливу гендерних стереотипів і розробку цільових інтервенцій у кризових умовах. Подальші дослідження мають бути спрямовані на поєднання кількісного аналізу результатів тестування з якісним вивченням освітніх траєкторій, психосоціальних чинників та механізмів вибору навчальних предметів.

Література:

1. Сімс-Мунтоні Ф., Ретельсдорф Ј. Міжнародний довідник Routledge з гендерних переконань, загрози стереотипів та очікувань вчителів. Рутледж; 2023. Гендерні очікування та стереотипи вчителів для читання учнів; pp. 191-203.

2. Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (n.d.). Gender Stereotypes in the Classroom and Effects on Achievement. EdWorkingPapers. https://edworkingpapers.com/sites/default/files/Alan_Ertac_Mumcu_GenderStereotypes.pdf

3. Hanes, L. (n.d.). IMPACT OF GENDER STEREOTYPES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. African Journal of Education and Social Sciences. https://aspjournals.org/ajess/index.php/ajess/article/download/55/56/116

4. Теорія гендерної схеми: когнітивний опис статевого типу. Бем, С. Л. (1981). Теорія гендерної схеми: когнітивний опис статевого типу. Психологічний огляд, 88(4), 354–364. https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354.

5. Вітте, Е. А.(2017). Зв'язок між гендерними стереотипами та академічною успішністю для сільських учнів восьмого класу: Етнографічний кейс змішаних методів (докторська дисертація). Отримано з https://scholarcommons.sc.edu/etd/4438.

6. PISA Results 2022 (Volume III) - Інформаційні бюлетені: українські регіони (18 з 27) https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/ukrainian-regions-18-of-27_cf0d21f0-en.html.

7. ЮНІСЕФ «Останні результати глобального опитування в галузі освіти показують, що повномасштабна війна сильно вплинула на освіту в Україні» https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/international-education-quality-research.

8. Лісова, Т. В. (2021). Гендерні відмінності в успішності українських учнів 8-х класів з математики та природничих наук за результатами TIMSS 2011. ТЕТЯНА В. ЛІСОВА, ЮРІЙ О. КОВАЛЬЧУК WSEAS Transactions on Environment and Development. https://wseas.com/journals/eshc/2021/a16eshc-008(2021).pdf.

9. https://www.oecd.org/en/publications/2025/05/gender-equality-in-a-changing-world_5a0af5ef/full-report/gender-gaps-in-educational-attainment-and-outcomes-remain_33ea8a2f.htmlutm_source=chatgpt.com.

References:

1. Sims-Muntani, F., & Retelsdorf, J. (2023). Teacher gender expectations and stereotypes for students' reading. In The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations [Mizhnarodnyi dovidnyk Routledge z hendernykh perekonan, zahrozy stereotypiv ta ochikuvan vchyteliv: henderni ochikuvannia ta stereotypy vchyteliv shchodo chytannia uchniv] (pp. 191–203). Routledge [in English].

2. Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (n.d.). Gender stereotypes in the classroom and effects on achievement [Henderni stereotypy v klasi ta yikh vplyv na navchalni dosiahnennia]. EdWorkingPapers. Retrieved from: https://edworkingpapers.com/sites/default/files/Alan_Ertac_Mumcu_GenderStereotypes.pdf [in English].

3. Hanes, L. (n.d.). Impact of gender stereotypes on academic achievement [Vplyv hendernykh stereotypiv na akademichnu uspishnist]. African Journal of Education and Social Sciences. Retrieved from: https://aspjournals.org/ajess/index.php/ajess/article/download/55/56/116 [in English].

4. Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing [Teoriia hendernoi skhemy: kohnityvnyi opys statevoho typu]. Psychological Review, 88(4), 354–364. Retrieved from: https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354 [in English].

5. Witte, E. A. (2017). The relationship between gender stereotypes and academic achievement for rural eighth-grade students: An ethnographic mixed-methods case study [Zv'язok mizh hendernymy stereotypamy ta akademichnoiu uspishnistiu silskykh uchniv vosmoho klasu: etnohrafichne doslidzhennia zmishanymy metodamy] (Doctoral dissertation).

Retrieved from: https://scholarcommons.sc.edu/etd/4438 [in English].

6. OECD. (2022). PISA Results 2022 (Volume III): Factsheets – Ukrainian regions (18 of 27) [Rezultaty PISA 2022 (Tom III): informatsiini biuleteni – ukrainski rehiony (18 z 27)].

Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/ukrainian-regions-18-of-27_cf0d21f0-en.html [in English].

7. UNICEF. (n.d.). Latest global education survey results show that the full-scale war has had a severe impact on education in Ukraine [Ostanni rezultaty hlobalnoho opytuvannia v haluzi osvity svidchat pro znachnyi vplyv povnomasshtabnoi viiny na osvitu v Ukraini]. Retrieved from https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/international-education-quality-research [in English].

8. Lisova, T. V., & Kovalchuk, Y. O. (2021). Gender differences in the achievement of Ukrainian eighth-grade students in mathematics and science based on TIMSS 2011 results [Henderni vidminnosti v uspishnosti ukrainskykh uchniv 8-kh klasiv z matematyky ta pryrodnychykh nauk za rezultatamy TIMSS 2011]. WSEAS Transactions on Environment and Development [in English].

9. OECD. (2025). Gender equality in a changing world: Gender gaps in educational attainment and outcomes remain [Henderna rivnist u minlyvomu sviti: henderni rozryvy v osvitnikh dosiahnennia ta rezultatakh zberihaiutsia]. Retrieved from: https://www.oecd.org/en/publications/2025/05/gender-equality-in-a-changing-world_5a0af5ef/full-report/gender-gaps-in-educational-attainment-and-outcomes-remain_33ea8a2f.html [in English].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

UDC 621.3 (09) + 921.3(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3048-3060

Tverytnykova Olena Doctor of historical sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Studies, Cultural Studies, and History of Science, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», https://orcid.org/0000-0001-6288-7362

ORGANIZATIONAL FORMS AND INSTITUTIONAL FOUNDATIONS OF SCIENCE IN KHARKIV (1920S–1930S)

Abstract. The 1920s and 1930s were characterized by global transformational socio-economic processes that profoundly influenced the development of scientific and technical thought in Ukraine. During this period, applied and technical sciences gained particular significance as effective tools for modernizing the industrial complex. This era witnessed a search for organizational structures in technical sciences, models of interaction between science and industry, the reorganization of educational institutions, and the formation of a network of research institutions. This article examines the emergence of Kharkiv as a leading scientific, educational, and industrial center of Ukraine in the 1920s and 1930s. It analyzes the role of the network of branch institutes, research departments, specialized laboratories, and scientific-technical bureaus in modernizing the region's industry. The activities of key research institutions are highlighted, including the institutes of metals, silicate industry, industrial energy, coal industry, agricultural machinery, and Ukrainian Main Chamber of Weights and Measures. Particular attention is paid to Ukrainian Physico-Technical Institute (UPTI) as a center for fundamental and applied research in the fields of physics, energy, mechanical engineering, and the defense industry.

The study demonstrates the importance of integrating science and production, realized through research departments as well as cooperation with enterprises, which facilitated the implementation of innovative technologies and the formation of technical cooperation – a prototype of modern technology parks. The work of the laboratories at "Sickle and Hammer" plant and Locomotive Building Plant is analyzed, focusing on the improvement of casting technologies, metal processing, and the expansion of the product range. Special emphasis is placed on the research bureau of Kharkiv Electromechanical Plant, where, under

the leadership of professors from Kharkiv Institute of Technology, innovative research in electric machines, high voltage, and electrical apparatus engineering was conducted. It is proven that utilizing the human potential and material base of Kharkiv's two leading educational institutions of the early 20th century (Institute of Technology and Institute of Public Education) enabled the organization of an effective structure of research centers. Leading scientists and educators acted as initiators in creating research departments and branch institutes, actively contributing to their organizational establishment and development.

Keywords: history of science, local history, museum, educational activities, research department, research institutes, Kharkiv Institute of Public Education, Kharkiv Institute of Technology, cultural heritage, Kharkiv.

Тверитникова Олена Євгенівна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри українознавства, культурології та історії науки, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-6288-7362

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ НАУКИ ХАРКОВА (1920-ті – 1930-ті рр.)

Анотація. Характерною ознакою 1920-х–1930-х рр. стали глобальні трансформаційні соціально-економічні процеси, які безумовно мали вплив на розвиток наукової та технічної думки на теренах України. Особливого значення набували прикладні, технічні науки, як дієвий інструмент модернізації промислового комплексу. У цей час відбувався пошук організаційних структур технічних наук, моделей взаємодії науки і виробництва, реорганізація освітніх установ, формування мережі науково-дослідних інституцій. У статті розглянуто становлення Харкова як провідного науково-освітнього та промислового центру України у 1920–1930-х рр.

Проаналізовано роль мережі галузевих інститутів, науково-дослідних кафедр, спеціалізованих лабораторій і науково-технічних бюро у модернізації промисловості регіону. Висвітлено діяльність ключових науково-дослідних установ, зокрема інститутів металів, силікатної промисловості, промислової енергетики, вугільної промисловості, сільськогосподарського машинобудування та Української Головної палати мір і ваг. Особливу увагу приділено Українському фізико-технічному інституту як осередку фундаментальних і прикладних досліджень у галузях фізики, енергетики, машинобудування та оборонної промисловості.

Показано значення інтеграції науки і виробництва, реалізованої через науково-дослідні кафедри, а також співпрацю з підприємствами, що

сприяло впровадженню інноваційних технологій і формуванню технічної кооперації – прототипу сучасних технопарків. Проаналізовано роботу лабораторій заводів «Серп і молот» та паротяго-будівельного заводу, спрямовану на вдосконалення технологій лиття, обробки металів і розширення номенклатури виробів. Окрему увагу приділено бюро досліджень Харківського електромеханічного заводу, де під керівництвом професорів Харківського технологічного інституту проводилися інноваційні дослідження електромашин, високої напруги та електроапаратобудування. Доведено, що використання кадрового потенціалу та матеріальної бази двох провідних освітніх закладів Харкова початку XX ст. (технологічного інституту та інституту народної освіти) дало змогу організувати дієву структуру науково-дослідних осередків. Провідні науковці, викладачі виступали ініціаторами створення науково-дослідних кафедр і галузевих інститутів, активно сприяли їх організаційному становленню та розвитку.

Ключові слова: історія науки, науково-дослідна кафедра, краєзнавство, музей, просвітницька діяльність, науково-дослідні інститути, культурна спадщина, Харківський інститут народної освіти, Харківський технологічний інститут, Харків.

Problem Statement. A characteristic feature of the 1920s–1930s was the global transformational socio-economic processes that undoubtedly influenced the development of scientific and technical thought in Ukraine. Applied and technical sciences gained particular importance as an effective tool for modernizing the industrial complex. During this period, efforts were focused on finding organizational structures for technical sciences, developing models of interaction between science and industry, reorganizing educational institutions, and forming a network of research institutions. One of the leading scientific and educational centers of Ukraine at that time was Kharkiv. Based on the Kharkiv Technological Institute (KhTI), the Kharkiv Institute of Public Education (KhIPE) – which had been reorganized from Kharkiv University – and other specialized institutions, research of global significance was conducted in nuclear physics, energy, cybernetics, and aircraft engineering, alongside with the training of scientific personnel. This period laid the foundations for the further development of scientific and technical potential. Studying and rethinking the processes of scientific thought formation during this era is undoubtedly relevant today. The technical re-equipment of industry and the introduction of innovations are impossible without scientific support. This emphasizes the importance of analyzing the development of technical science in Kharkiv during the 1920s–1930s. Kharkiv, as a center of science, education, machine-building, and electrical engineering industries, has suffered significant losses during the full-scale war.

The task of post-war reconstruction of the city, restoration of destroyed infrastructure, and the creation of scientific clusters further highlight the need to study the experience of forming technical science in Kharkiv at the beginning of the last century.

Analysis of recent research and publications. The development of science in Ukraine during the 1920s–1930s, against the backdrop of large-scale political transformations, is increasingly becoming a subject of research by Ukrainian scholars. In the publication by V. Sokyrska and K. Yakovenko, the authors examine the implementation of the Soviet state's social policy toward the Ukrainian scientific intelligentsia during the 1920s. The study highlights the difficult situation of the teaching staff under conditions of inflation, typhus, and famine in the early 1920s. The significance of the activities of the All-Ukrainian Committee in providing support to scientists is outlined, which became an important factor in preserving the Ukrainian scientific tradition [1].

V. Masnenko, based on a representative source base, explores the process of the Ukrainization of science in Ukraine during the 1920s. The author emphasizes that despite positive results – such as an increase in the number of Ukrainian-speaking and ethnically Ukrainian scientists, as well as the growth of Ukrainian-language publications, including ithose n technical sciences – the idea of creating a fully developed national scientific system remained unrealized [2].

Issues regarding the development of scientific thought against the backdrop of industrialization, collectivization, and ideological pressure are highlighted in the publication by V. Tkachenko. The author stresses that despite repression and the pressure of communist ideology during the 1920s–1930s, a network of scientific centers was established [3]. The development of science in Ukraine during the era of mass repressions is addressed in publications [4–7]. However, a comprehensive study of the formation of a network of scientific centers and the organizational development of research does not yet exist.

The aim of the article is to identify the features of the institutional development of scientific thought in Kharkiv during the 1920s–1930s; to clarify the role of scientific and educational institutions in shaping the scientific and technical potential of the region.

Presentation of the main material. The creation of the Academy of Sciences of Ukraine had a significant impact on the development of science in Ukraine during the 1920s. By the mid-1920s, the network of scientific institutions included: 86 research departments, 8 institutes, 4 observatories, 4 botanical gardens, 8 museums, 3 academic libraries, and the main scientific center – the All-Ukrainian Academy of Sciences [2, p. 91].

The original approaches to structuring academic institutes and defining research directions proposed by V. Vernadskyi were not immediately accepted or

fully implemented. However, the further development of the Academy of Sciences proved the viability of Vernadskyi's ideas and the prospects of such an organizational system. The formation of applied and technical branches within the Academy of Sciences was of great importance for Kharkiv. In the early 1920s, Kharkiv gradually emerged as a leading scientific and educational center, where various directions of scientific inquiry were formed: technical, natural, and humanitarian. The structural organization included sectoral and academic institutes, research departments at higher education institutions and enterprises, scientific societies, museums, libraries, local history centers, and amateur associations. Innovative ideas regarding the creation of applied and technical branches within the Academy of Sciences of Ukraine were embodied in the establishment of a network of diverse technical centers in Kharkiv. Kharkiv's research institutes were represented by the Ukrainian Research Institute of Silicate Industry, Institutes of Metals, Coal Industry, Industrial Energy, Agricultural Machinery and Engineering, and the Ukrainian Main Chamber of Weights and Measures [7].

In accordance with the needs of industrialization in the Kharkiv region and the coordination of calibration activities and research in the field of legal metrology, the first state institution in the field of metrology – the Ukrainian Main Chamber of Weights and Measures – was established in Kharkiv in 1922. In addition to introducing the metric system in Ukraine, storing and verifying primary standards of measurement units, and creating and maintaining reference measures and primary standards, scientific research and applied work were carried out. Thus, the institution's scientific teams worked in three areas: the development of legislative and theoretical metrology, calibration practices for instruments and equipment, and scientific research. The institution's scientists participated in the creation of the USSR State Service of Time and Frequency, initiated reforms of the measurement system, and provided metrological support for the industrial complex. Gradually, a network of research laboratories for various types of measurements was established within the Ukrainian Main Chamber of Weights and Measures, enabling the development of unique precision equipment. The laboratories were headed by professors of KhTI – O. Shchukarev, V. Kiyanitsa, P. Kopniaiev and professors of KhIPE – D. Rozhanskyi, M. Yevdokimov, M. Barabashev, among others [8].

In 1927, the Donbas Coal Mining Research Institute began operating in Kharkiv (renamed in 1929 as the All-Union Research Institute of the Coal Industry). Its director was S. Andriianov. The institute consisted of three departments: mining engineering, coal chemistry and technology, and coal industry economics. Research activities focused on the physical and mechanical properties of coal, coal processing and briquetting, improvement of drilling and

blasting technologies, and solving the main problem – the transition from manual labor to the mechanization of technological processes. In addition, important work was carried out to improve working conditions, including the development of safety methods for methane and coal dust emissions and the creation of the first gas analyzers that automatically signaled dangerous gas concentrations [9, p. 43].

Established in 1928 on the basis of the Kharkiv Experimental Technical Society, the Ukrainian Research Institute of Industrial Energy of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR began operating in 1929. The initiative to create this institution belonged to Academician V. Khrushchov, who headed the electrical engineering department, and Academician G.F. Proskura, who led the hydraulic department. The staff included Professor G. Burakov from KhTI. This institute played an important role in the development of energy science in Ukraine, especially during the industrialization of the 1920s–1930s. The research team focused on theoretical and applied issues in the field of energy. For example, during 1929–1930, seventeen research projects were carried out for Don Soda, the Makeevka Metallurgical Plant, the Kerch Coke Plant, the Konstantinovka Zinc Plant, and the electrical facilities of Dnipro Hydroelectric Power Station (DniproHES). Equipment for high-voltage laboratories was manufactured for the Ukrainian Physical-Technical Institute (UPTI), which had previously been ordered from Siemens [10, p. 3–4; 11, p. 3].

In 1928, the Research Institute of Silicate Industry began operating under the leadership of Professor E. Orlov from KhTI. Its scientific work focused on studying raw materials, technological processes, and developing new types of cement and bricks [12]. The expansion of the institute's research topics was facilitated by close cooperation with industrial laboratories. In the same year, the Institute of Agricultural Machinery and Engineering was organized under the leadership of Professor O. Alov from KhTI [13].

On the initiative and with the support of Professor P. Mukhachev from KhTI, the Ukrainian Research Institute of Metals was established in 1928. Its research activities were aligned with the needs of the metallurgical and machine-building industries of the region, including studies on metallurgy of metals and alloys, organizational and coordination work to strengthen the scientific foundation of industry (creating scientific publications, organizing conferences, outreach activities, and consultations) [14].

The creation of the Ukrainian Physical-Technical Institute (UPTI) in 1928 stimulated the development of not only physical research but also applied studies. The institute's laboratories focused primarily on theoretical and nuclear physics, low-temperature physics and technology, solid-state physics, and radiophysics. However, considerable attention was also given to energy, machine-building, and defense industry problems. Research was conducted in the field of *X*-ray

defectoscopy, particularly the use of *X*-rays to improve casting quality control. Theoretical foundations for strengthening steel surface layers were developed, which improved the wear resistance of heavy machine parts. Studies of metals in vacuum produced ultra-pure metals essential for industrial development. The low-temperature laboratory developed methods for liquefying and separating gases for metallurgical and chemical industries. Significant research in radiophysics and electronics laid the foundation for radar and communications development. Special instruments for the microanalysis of substances for the defense industry and electrostatic generators for testing the high-voltage insulation of power lines were created. In addition, institute scientists provided regular consultations for industrial engineers and organized experimental laboratories for testing innovative developments. Thus, by the early 1930s, UPTI had formed a technical cooperation system – a prototype of a modern technology park [15].

An important component of scientific support for Kharkiv's industry was the network of research departments (NDDs) organized at the Kharkiv Technological Institute (Table 1) and specialized laboratories at industrial enterprises. The research laboratories of KhIPE, in addition to advancing physical-mathematical, natural, and humanitarian sciences, also participated in studies supporting industry. Most notably, this included the staff of the research department of physics. The department was established in 1926 under the leadership of D. Rozhanskyi and consisted of three sections: magnetic measurements (headed by D. Shteinberg), electromagnetic oscillations (headed by A. Slutskin), and general physics (headed by A. Zhelikhovskyi) [16 p. 2]

A. Slutskin's work focused on the generation of decimeter waves using magnetic fields. These studies had significant potential for industrial applications. Together with D. Shteinberg, A. Slutskin developed a new method for generating high-frequency oscillations in magnetrons with wavelengths ranging from 7 to 50 cm. The researchers presented a working model of a magnetron radio-wave generator. Their work was pioneering in creating the world's first magnetron capable of generating waves in the ultra-high-frequency range-microwaves. The methods proposed by these scientists became the theoretical foundation for the development of ultra-high-frequency technology. These studies laid the groundwork for radar equipment, and in 1926 one of the first shortwave radio transmitters was built in Kharkiv [17 p. 2–3; 18, p. 1].

Another important component of scientific support for industry was the specialized laboratories that began to be established at large enterprises. One of the first was the laboratory of the agricultural machinery plant (since 1922, the state agricultural engineering plant "Sickle and Hammer"). This laboratory, founded in 1895, conducted research on the properties of cast iron, sands, paints, and more [19].

Table 1

Research Departments of the Kharkiv Technological Institute, 1930

Research Department	Year of Establishment, Head	Fields of Research
Research Department of Sugar Production	1906 O. Shumilov	Research into technological processes of sugar and refined sugar production
Research Department of Electrical Engineering with an electrical engineering laboratory	1921 P. Kopniaiev	Theoretical and practical research in electrical engineering
Research Department of Mechanical Engineering with sections: steam locomotive engineering; agricultural machinery engineering	1922 V. Monich	Research on steam locomotive engineering, transport, and development of agricultural machinery
Research Department of Hydromechanics and Aviation with laboratories of hydraulic engineering and aerodynamics	1922 H. Proskura	Theoretical and practical research in hydromechanics and aviation
Research Department of Engineering and Construction Sciences with sections: building materials; structural mechanics; architecture; sanitary engineering; road and construction engineering	1926 A. Nosalevych	Research on municipal services, strength of cement mortars and concretes, reinforced concrete structures
Research Department of Mineral Substances Technology with sections: fundamentals of the chemical industry; silicate technology	1922 E. Orlov	Research in the field of mineral substances technology
Research Department of Chemical Technology of Organic Substances with a laboratory	1922 M. Kuznetsov	Research on properties of hard coal and synthesis of dye industry intermediates
Research Department of Living Matter Technology with sections: nutrient substances and fermentation industries; sugar production	1922 I. Krasuskyi	Research on technological processes of sugar production and the food industry
Research Department of Thermal Engineering with a section of internal combustion engines	1923 G. Burakov	Theoretical and practical research in thermal engineering
Research Department of Mechanical Technology of Metals with sections: hot processing; foundry engineering; cold processing	1928 P. Mukhachov	Research on heat treatment of metals, foundry engineering, and production of high-quality cast iron

Source: compiled by the author based on [7, 9, 12].

In 1912, a laboratory was established at the Kharkiv locomotive-building plant. It studied issues of cast iron casting, the structure of chrome-nickel steels, and updated technological processes. The lack of qualified specialists – both workers and engineers-hindered production development. The enterprise expanded its product range: in addition to military weapons, it produced diesel and gas engines, generators, pumps, and agricultural machinery. From 1914, the technological process for manufacturing lathes for shell processing was mastered. All these innovations required intensified research work [20].

Significant research was also carried out at the Research Bureau of the Kharkiv Electromechanical Plant. The bureau was established in 1927 with the support of the faculty of KhTI and was headed by O. Berger, a specialist in electrical machines and professor at KhTI [21, p. 3; 22, p. 12]. This was the first factory-based research bureau in the USSR where systematic studies of synchronous machines were conducted. The bureau included electrical engineering, mechanical, and chemical departments. Research focused on electrical machines and devices of new designs, which were implemented in production at the Kharkiv Electromechanical Plant. Professor P. Kopniaiev of KhTI tested electrical machines of his own design for subsequent mass production. Innovative studies in the field of high voltage, insulation, and electrical apparatus construction were initiated by Professor O. Bron of KhTI. Numerous studies were applied in the design of new electrical apparatus [23, p. 2–6]. Generalized information on the network of research centers in Kharkiv is presented in Table 2.

Table 2

Scientific Centers of Technical Orientation in Kharkiv, 1930

Scientific Centers	Year of Establishment, Head	Fields of Research
Laboratory of the Agricultural Machinery Plant	1895	Research on properties of cast iron, sands, and paints
Laboratory of the Kharkiv Steam Locomotive Plant	1912	Problems of cast iron casting; structure of chromium–nickel steels
Laboratory of the Donetsk Railways	1912, Head: Engineer N. Nikolai	Study of Donetsk fuel from various mines; microstructure of coal
Geological Prospecting Bureau of DONVUHILLIA	1920, Head: Engineer I. Kuznetsov	Hydrogeological research of mining districts
Central Laboratory of the UKRSILICATE TRUST	1924, Head: Professor P. Budnikov	Mechanical properties of cements and bricks; silicate technologies
Experimental Station of the Main Roads Directorate	1926, Head: Engineer Ye. Volokh	Economic studies of transport network capacity and optimization
Research Bureau of KhEMZ	1927, Head: Engineer O. Berger	Research and development of electrical machines and apparatus
Ukrainian Scientific and Technical Society	1927, Chairman: K. Sukhomlin	Sections: chemical, energy silicate, rationalization, hydraulic, metrology, psychotechnical, civil engineering, aerial photography
Experimental Station for the Study of the Metallurgical Industry	1928 Head: A. Tiktin	Organization and rationalization of the metallurgical industry
Experimental Station for the Rationalization of Construction Works	1928, Head: A. Khmelevskyi	Organization systems of construction works
Ukrainian Scientific Research Bureau of Chemical Apparatus	1929, Head: L. Vahanov	Chemical apparatus for technological processes in chemical industries

Source: compiled by the author based on [7, 9, 12].

Conclusion. Thus, during the 1920s–1930s, Kharkiv became a powerful intellectual center, concentrating scientific and educational institutions that conducted world-class research. In addition to the Kharkiv Technological Institute and the Kharkiv Institute of Public Education, a network of sectoral institutes, research departments, scientific and technical societies, specialized laboratories, and technical bureaus was established. Research institutes played an important role in industrial modernization, including the Institutes of Metals, Silicate Industry, Industrial Energy, Coal Industry, Agricultural Engineering, and the Ukrainian Main Chamber of Weights and Measures, which provided metrological support for production. The creation of the Ukrainian Physical-Technical Institute contributed to the development of both fundamental and applied research. Innovative studies were carried out in physics, energy, mechanical engineering, and the defense industry. Creative collaboration with industrial enterprises fostered the formation of technical cooperation – a prototype of modern technology parks. Research departments at KhTI and KhIPE, together with specialized laboratories at enterprises, ensured the integration of science and industry, promoting the introduction of new technologies, improving product quality, and developing the region's scientific and technical potential. The use of the human resources and material base of Kharkiv's two leading educational institutions in the early 20th century made it possible to organize an effective structure of research centers. Leading scientists and professors of KhTI and KhIPE initiated the creation of research departments and sectoral institutes and actively contributed to their organizational development. In particular, the research bureau of the Kharkiv Electromechanical Plant became the first example of a factory-based scientific structure in the USSR, where systematic studies were conducted in the fields of electrical machines, high voltage, and electrical apparatus construction. Cooperation with KhTI' professors ensured the implementation of innovative solutions in mass production.

References:

1. Sokyrska, V., & Yakovenko, K. (2025). Ukrainian scientific intelligentsia in the context of implementing social policy of the Soviet power in the 1920s. Eminak: Scientific Quarterly Journal, 2(50), 252–265. https://doi.org/10.33782/eminak2025.2(50).79.

2. Masnenko, V. (2005). Naukova sfera pidradianskoi Ukrainy v umovakh ukrainizatsii 1920-kh rokiv [Scientific sphere of Soviet Ukraine under the conditions of Ukrainization in the 1920s]. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, LXXI, Sectio F, 89–111. [in Ukrainian].

3. Tkachenko, V. V. (2010). Rozvytok nauky v URSR u 20–30-ti roky XX st. [Development of science in the Ukrainian SSR in the 1920s–1930s]. Hileia. Istorychni nauky. Filosofski nauky. Politychni nauky: Naukovyi visnyk, 35, 108–116. [in Ukrainian].

4. Yurynets, Ya. I. (2023). Radianska polityka «voiovnychosti» ta formuvannia totalitarnoho rezhymu v Ukraini 1920–1930-kh rr. [Soviet policy of "militancy" and the

formation of a totalitarian regime in Ukraine in the 1920s–1930s]. Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofiia ta relihiieznavstvo, 11–12, 105–112. https://doi.org/10.18523/2617-1678.2023.11-12.105-113 [in Ukrainian].

5. Tkachenko, V. V. (2010). Nauka pid tyskom ideolohii ta masovykh represii (20–30-ti rr. XX st.) [Science under the pressure of ideology and mass repressions (1920s–1930s)]. Hileia. Istorychni nauky. Filosofski nauky. Politychni nauky: Naukovyi visnyk, 37, 107–121. [in Ukrainian].

6. Bryvko, M., & Shevchenko, T. (2021). Political persecution and repression of teachers of the Ukrainian SSR in the 1920s–1930s. Education and Pedagogical Sciences, 2(177), 56–74.

7. Tverytnykova, O. Ye. (2024). Development of science and culture in Kharkiv in the 1920s–1930s: An era of latent terror. Vcheni zapysky Tavriiskoho Natsionalnoho Universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky, 35(74), 4, 213–219. https://doi.org/10.32782/2663-5984.2024/4.31

8. Liashuha, I. Yu. (2017). Stanovlennia systemy natsionalnoi metrolohichnoi sluzhby Ukrainy [Formation of the system of the national metrological service of Ukraine]. Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, 47, 336–340. [in Ukrainian].

9. Naukovi ustanovy ta orhanizatsii USRR [Scientific institutions and organizations of the Ukrainian SSR]. (1930). Kharkiv. [in Ukrainian].

10. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKhO). [State Archives of Kharkiv Region]. F. R-1682. op. 1. spr. 133. 20 ark. [in Ukrainian].

11. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKhO). [State Archives of Kharkiv Region]. F. R-5404. op. 2. spr. 2. 46 ark. [in Ukrainian].

12. Prymachenko, V. V. (2005). Vognetryviv Ukrainskyi naukovo-doslidnyi instytut im. A. Berezhnoho [Ukrainian Research Institute of Refractories named after A. Berezhnyi]. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy [Electronic resource]. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. Retrieved from https://esu.com.ua/article-35276 (accessed December 23, 2025). [in Ukrainian].

13. Moskalov, B. (2005). Profesor O. O. Alov i sprava kharkivskykh profesoriv [Professor O. O. Alov and the case of the Kharkiv professors]. In Reabilitovani istoriieiu. Kharkivska oblast [Rehabilitated by history. Kharkiv region] (pp. 97–103). Kyiv; Kharkiv. [in Ukrainian].

14. Zavriushchenko, M. P. (2023). Profesor P. M. Mukhachov: do pytannia vyznachennia naukovo-tekhnichnoi shkoly parovozobuduvannia [Professor P. M. Mukhachov: on defining the scientific and technical school of steam locomotive engineering]. Doslidzhennia z istorii i filosofii nauky i tekhniky, 32(2), 67–76. https://doi.org/10.15421/272324 [in Ukrainian].

15. Tverytnykova, O. Ye., & Gutnyk, M. (2022). World physics in Ukraine: A unique experience of consolidation of scientists at the Kharkiv Research Center of Physics (in the 1920s–1930s). Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum, 10(2), 5–23.

16. Archive of the Presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine (Archive of the Presidium of the NAS of Ukraine). F. 251. Op. 1. Spr. 256. Personal file of Slutskin Abram Oleksandrovich (October 11, 1937 – July 13, 1950 pp.), 68 ark.

17. Archive of the National Scientific Institute "Kharkiv Institute of Physics and Technology" (Archives of the NSC "KhIPT"). F. 1. Op. 1. Spr. 517: Personal file of Slutskin A.O. (1942–July 22, 1950), 41 арк.

18. Institute of Archival Studies of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadskyi (IASNLU). F. 220. Op. 1. Spr 1: Personal fund of Academician of the USSR Academy of Sciences Abram Oleksandrovych Slutskin, 53 ark.

19. Gutnyk, M. V. (2019). Promyslovyi Kharkiv naprykintsi XIX – na pochatku XX st. (na prykladi zavodu zemlerobskykh mashyn tovarystva «M. Helferykh-Sade») [Industrial Kharkiv in the late 19th – early 20th century (a case study of the agricultural machinery plant of the "M. Helferich-Sade" Company)]. In Aktualni pytannia istorii nauky i tekhniky: materialy 18 yi Vseukrainskoi naukovoi konferentsii (Kramatorsk, September 26–28, 2019) (pp. 80–83). Kyiv: Tsentr pamiatkoznavstva NAN Ukrainy i UTOPIK. [in Ukrainian].

20. Strelko, O., Berdnychenko, Y., Khromova, O. I., & Spys, O. (2022). Background of creation, further development, and establishment of the Kharkiv Locomotive Plant. History of Science and Technology, 12(2), 367–387. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2022-12-2-367-387

21. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKhO). [State Archives of Kharkiv Region]. F. R-1682. op. 1. spr. 151. 15 ark. [in Ukrainian].

22. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKhO). [State Archives of Kharkiv Region]. F. R-1682. op. 2. spr. 39. 2 ark. [in Ukrainian].

23. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKhO). [State Archives of Kharkiv Region]. F. R-5404. op. 2. spr. 21. 24 ark. [in Ukrainian].

Література:

1. Sokyrska V., Yakovenko K. Ukrainian Scientific Intelligentsia in the Context of Implementing Social Policy of the Soviet Power in the 1920s. Eminak: Scientific Quarterly Journal. 2025. № 2(50). P. 252–265. https://doi.org/10.33782/eminak2025.2(50).79

2. Масненко Віталій. Наукова сфера підрадянської України в умовах українізації 1920-х років. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia. VOL. LXXI, Sectio F. 2005. С. 89–111.

3. Ткаченко В. В. Розвиток науки в УРСР у 20–30-ті роки XX ст. Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: науковий вісник: зб. наук. пр. Київ: ВІР УАН. 2010. Вип. 35. С. 108–116.

4. Юринець Я. І. Радянська політика «войовничості» та формування тоталітарного режиму в Україні 1920–1930-х рр. Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство. 2023. Томи 11–12. С. 105–112. DOI: 10.18523/2617-1678.2023.11-12.105-113.

5. Ткаченко В. В. Наука під тиском ідеології та масових репресій (20–30-ті рр. XX ст.). Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: науковий вісник: зб. наук. пр. Київ: ВІР УАН. 2010. Вип. 37. С. 107–121.

6. Bryvko Mykola, Shevchenko Taras. Political Persecution and Repression of Teachers of the Ukrainian SSR in the 1920–1930. Education and Pedagogical Sciences. 2021. № 2 (177). P. 56–74.

7. Tverytnykova O. Ye. National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" Development of science and culture in Kharkiv in thE 1920S–1930S: an era of latent terror. Вчені записки Таврійського Національного університету Імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки. 2024. Том 35 (74), № 4. С. 213–219. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5984.2024/4.31.

8. Ляшуга І. Ю. Становлення системи національної метрологічної служби України. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2017. Вип. 47. С. 336–340.

9. Наукові установи та організації УСРР. 1930. Харків. 404 с.
10. Державний архів Харківської області (ДАХО). – Ф. Р-1682, оп. 1, спр. 133, 20 арк.
11. Державний архів Харківської області (ДАХО). – Ф. Р-5404, оп. 2, спр. 2, 46 арк.
12. Примаченко В. В. Вогнетривів Український науково-дослідний інститут ім. А. Бережного. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. 2005. URL: https://esu.com.ua/article-35276. (дата звернення 23.12.2025).
13. Москальов Б. Професор О. О. Алов і справа харківських професорів. Реабілітовані історією. Харківська область / Ред.-видав. група Харківського тому серії «Реабілітовані історією». Київ; Харків. 2005. С. 97–103.
14. Заверющенко М. П. Професор П. М. Мухачов: до питання визначення науково-технічної школи паровозобудування. Дослідження з історії і філософії науки і техніки. 2023. Vol 32 (2). С. 67–76. DOI: https://doi.org/10.15421/272324.
15. Tverytnykova E., Gutnyk M. World Physics in Ukraine: A Unique Experience of Consolidation of Scientists at Kharkiv Research Center of Physics (in the 1920s–1930s). Acta Baltica Historiae et Philosophiae Scientiarum. 2022. Vol. 10, No. 2. P. 5–23.
16. Архів Президії Національної академії наук України (Архів Президії НАН України). Ф. 251. Оп. 1. Спр. 256. Особова справа Слуцького Абрама Олександровича (11 жовтня 1937 р. – 13 липня 1950 рр.), 68 арк.
17. Архів Національного наукового центру «Харківський фізико-технічний інститут» (Архів ННЦ «ХФТІ»). Ф. 1. Оп. 1. Спр. 517: Особова справа Слуцького А. О. (1942 р. – 22 липня 1950 р.), 41 арк.
18. Інститут архівознавства Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (ІА НБУВ). Ф. 220. Оп. 1. Спр. 1: Особовий фонд академіка АН СРСР Слуцького Абрама Олександровича, 53 арк.
19. Гутник М. В. Промисловий Харків наприкінці XIX – на початку XX ст. (на прикладі заводу землеробських машин товариства «М. Гельферих-Саде». Актуальні питання історії науки і техніки: матеріали 18-ї Всеукр. наук. конф., Краматорськ, 26–28 вересня 2019 р. Київ: Центр пам'яткознавства НАНУ і УТОПІК. 2019. С. 80–83.
20. Strelko O., Berdnychenko Y., Khromova O. I., Spys O. Background of creation, further development, and establishment of Kharkiv Locomotive Plant. History of Science and Technology. 2022. № 12(2). P. 367–387. https://doi.org/10.32703/2415-7422-2022-12-2-367-387/
21. Державний архів Харківської області (ДАХО). – Ф. Р-1682, оп. 1, спр. 151, 15 арк.
22. Державний архів Харківської області (ДАХО). – Ф. Р-1682, оп. 2, спр. 39, 2 арк.
23. Державний архів Харківської області (ДАХО). – Ф. Р-5404, оп. 2, спр. 21, 24 арк.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

UDC 37.091(477)"1919/1939"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3061-3069

Zahorskyi Andrii Mykolayovych a third-level (educational and scientific) higher education student at the Department of History of Ukraine, Archaeology and Special Branches of Historical Sciences of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0003-0723-1936

O. TYSOVSKY'S ASSESSMENT OF THE LEVEL OF SCHOOL EDUCATION IN EASTERN GALICIA DURING THE INTERWAR PERIOD

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of Oleksandr Tysovskyi's assessment of the level of school education in Eastern Galicia during the interwar period (1919–1939). The aim of the study is to highlight Tysovskyi's pedagogical and socio-political views on the state of Ukrainian schooling under conditions of limited national and cultural autonomy and the assimilation-oriented educational policy of the Polish authorities of that time. The source base of the research includes pedagogical works, journalistic writings, and programmatic texts by Oleksandr Tysovskyi, which reflect his vision of the role of school in Ukrainian society.

The article analyzes the key problems of school education in Eastern Galicia emphasized by the educator, including the reduction of the network of Ukrainian schools, restrictions on the use of the Ukrainian language in the educational process, staffing difficulties, inadequate material support of educational institutions, and ideological pressure on the content of education. It is shown that Tysovskyi considered school education not only as an institution for the transmission of knowledge but also as an important factor in the formation of national consciousness, civic responsibility, and moral values of the younger generation.

Special attention is paid to Tysovskyi's critical remarks on formalism in education, the detachment of schooling from the real needs of society, and the insufficient emphasis on the educational and moral dimensions of the learning process. His ideas regarding the necessity of a harmonious combination of intellectual, physical, and moral education are highlighted, as well as the active role of the teacher as an educator and a guide of national ideals. The significance of Tysovskyi's scouting (Plast) educational experience for the development of his pedagogical concepts is emphasized.

The conclusions underline that Oleksandr Tysovskyi's assessment of the level of school education in Eastern Galicia is of considerable scholarly importance for understanding the history of Ukrainian schooling in the interwar period. His pedagogical ideas and critical insights remain relevant in the context of contemporary educational reforms, particularly with regard to national education, humanization of the educational process, and the social role of the school.

Keywords: Oleksandr Tysovskyi, school education, Eastern Galicia, interwar period, Ukrainian schooling, educational policy, national education, pedagogical views, history of education.

Загорський Андрій Миколайович здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0003-0723-1936

ОЦІНЮВАННЯ О.ТИСОВСЬКИМ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ В МІЖВОЄННУ ДОБУ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу оцінювання Олександром Тисовським рівня шкільної освіти у Східній Галичині в міжвоєнну добу (1919–1939 рр.). Метою дослідження є висвітлення педагогічних і суспільно-політичних поглядів О. Тисовського щодо стану українського шкільництва в умовах обмеженої національно-культурної автономії та асиміляційної освітньої політики тогочасної польської влади. Джерельну базу становлять педагогічні праці, публіцистичні виступи та програмні тексти О. Тисовського, у яких відображено його бачення ролі школи в житті українського суспільства. Проаналізовано ключові проблеми функціонування шкільної освіти у Східній Галичині, на які звертав увагу педагог, зокрема скорочення мережі українських шкіл, обмеження використання української мови в навчальному процесі, кадрові труднощі, матеріальну незабезпеченість навчальних закладів, а також ідеологічний тиск на зміст освіти. Показано, що О. Тисовський розглядав шкільну освіту не лише як інституцію передачі знань, а як важливий чинник формування національної свідомості, громадянської відповідальності та моральних цінностей молодого покоління.

Особливу увагу в статті приділено аналізу критичних зауваг О. Тисовського щодо формалізму в навчанні, відірваності школи від реальних потреб суспільства та недостатньої уваги до виховного аспекту

освітнього процесу. Висвітлено його ідеї щодо необхідності гармонійного поєднання інтелектуального, фізичного та морального виховання, а також активної ролі вчителя як виховника й провідника національних ідеалів. Наголошено на значенні скаутського (пластового) виховного досвіду Тисовського для його педагогічних концепцій.

У висновках підкреслено, що оцінювання О. Тисовським рівня шкільної освіти у Східній Галичині має важливе наукове значення для осмислення історії українського шкільництва міжвоєнного періоду. Його педагогічні ідеї та критичні зауваги залишаються актуальними в контексті сучасних реформ освіти, зокрема щодо питань національного виховання, гуманізації навчального процесу та суспільної ролі школи.

Ключові слова: Олександр Тисовський, шкільна освіта, Східна Галичина, міжвоєнна доба, українське шкільництво, освітня політика, національне виховання, педагогічні погляди, історія освіти.

Problem statement. The interwar period constituted a complex and contradictory stage in the development of school education in the western Ukrainian lands, particularly in Eastern Galicia, which existed under conditions of political, socio-economic, and cultural dependence. The educational policy of the authorities of that time was aimed at restricting the development of Ukrainian schooling, which affected the network of educational institutions, the language of instruction, the content of education, and the possibilities for the national upbringing of youth. Under these circumstances, the pedagogical assessments and critical judgments of Ukrainian educational figures acquire particular significance, as they not only documented the problems of school education but also proposed conceptual approaches to its further development.

One of such figures was **Oleksandr Tysovskyi**, an educator, public activist, and ideologist of the Ukrainian educational movement, whose views on the state of school education in Eastern Galicia during the interwar period were characterized by systematic thinking and a profound national-educational orientation. Despite O. Tysovskyi's significant contribution to the development of Ukrainian pedagogical thought, his assessment of the level of school education during this period has not yet received comprehensive scholarly coverage. The fragmented nature of existing studies highlights the need for a holistic analysis of his pedagogical views within the socio-historical context of interwar Eastern Galicia.

Thus, a relevant scholarly problem lies in interpreting O. Tysovskyi's evaluation of the level of school education in Eastern Galicia during the interwar period as an important source for studying the history of Ukrainian schooling, as

well as for rethinking the role of the school in shaping national consciousness and civic values within the contemporary educational landscape.

Analysis of recent research and publications. The source base of this study consists of Oleksandr Tysovskyi's journalistic and scholarly works devoted to the stated issues. These include materials from files Nos. 13, 14, and 24 of Fund 410 of the Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv. These files contain articles and manuscripts, in particular: *Thoughts on School, On the Harmfulness of School, Our Youth, Some Remarks on Home Education (*a report presented at a parents' meeting on April 3, 1938*), Some Remarks on the Conditions of Education, A Few Words on Thrift, On Contemporary Education, On the Organization of Youth, Student Savings Fund*, and others.

An important archival source for studying Oleksandr Tysovskyi's educational views in Eastern Galicia is his biographical materials preserved in the archive of Ivan Franko National University of Lviv [1].

Alongside archival documents, valuable information is also provided by primary sources devoted to the history of the formation of the youth movement in Galicia. These include, in particular, the collection of Oleksandr Tysovskyi's memoirs published by his associate T. Danyliv [2].

Among the key scholarly sources over recent years are the articles by V. Struhanets, in which Oleksandr Tysovskyi's views on school education in Eastern Galicia and his assessment of the educational system of the Polish state during the interwar period were comprehensively analyzed for the first time. In these works, the author demonstrates how Tysovskyi perceived changes in education, their impact on Ukrainian youth, and his overall stance on the socio-pedagogical processes of that time. These studies remain among the few that specifically focus on Tysovskyi's evaluations of the educational system [3,4].

The identified problem remains insufficiently covered in existing scholarly publications. Therefore, the conducted analysis of historiography and sources allows us to conclude that, to date, there are no studies in academic literature that thoroughly and comprehensively present Oleksandr Tysovskyi's views on the school system of Eastern Galicia during the interwar period.

The aim of the article is to conduct a comprehensive analysis of Oleksandr Tysovskyi's assessment of the level of school education in Eastern Galicia during the interwar period through the study of his pedagogical and publicistic works, to identify the key problems in the functioning of Ukrainian schooling highlighted by the educator, and to determine the significance of his educational views for the development of Ukrainian pedagogical thought and contemporary educational research.

Presentation of the main material. Oleksandr Tysovskyi began his pedagogical career in 1909 at the German Girls' Lyceum named after Fanny von

Ditter in Lviv, where his father served as director. After successfully passing the state teacher certification examination in 1911, he was appointed as a *suplent* (assistant teacher) at the Ukrainian State Academic Gymnasium in Lviv under the leadership of Illia Kokorudz [2, p. 9].

The greater part of Tysovskyi's professional activity was closely connected with the Lviv Gymnasium. Working in educational institutions during different periods (before the war, during hostilities, and after the First World War) he observed significant changes in the educational system based on his own professional experience. These observations formed the basis for a series of reflections in which he assessed the pre-war model of schooling, identified new trends in the thinking of young people shaped by the realities of war, and outlined the introduction of new educational and upbringing models in schools during the interwar period.

Tysovskyi's personal views on the state of school education and the upbringing of Ukrainian youth in Eastern Galicia evolved over an extended period. Between 1911 and 1919, while working at the gymnasium, he sought to integrate the instructional process with systematic educational and moral guidance of students. This activity was temporarily interrupted in 1915 due to his conscription into military service; however, at the beginning of 1916 he was released from military duties in order to continue his pedagogical work at the school [1, fol. 2]. As early as 1911, Tysovskyi openly expressed sharp criticism of the educational methods employed in schools in Eastern Galicia, which at that time was part of the Austro-Hungarian Empire. In particular, in a series of publications in the newspaper *Dilo* entitled "From the Thoughts of an Eccentric," he questioned and critically re-examined the existing system of school education and youth upbringing.

The pedagogical convictions of the young teacher were known to his colleagues and the school administration, although the identity of the author of these publications remained unknown to them. Eventually, information about his views reached the KSR (the Regional School Council) - the main educational authority in Eastern Galicia, where it became widely held that "Tysovskyi believes that the school provides instruction but fails to ensure proper upbringing." Nevertheless, this perception did not result in any negative consequences for his subsequent pedagogical career [2, pp. 9–10].

Having carefully examined the characteristics of school upbringing in the pre-war and interwar periods, Oleksandr Tysovskyi arrived at a number of conclusions that he articulated in his works devoted to educational issues. Criticizing abrupt changes in the instructional process and the abandonment of traditional educational approaches, he focused on several key problems, including the governance of the education system, inadequate material and technical

resources of educational institutions, a shortage of properly trained teachers, the increasing complexity of the educational process, and a low level of student organization, among others. The primary basis for this criticism lay in the changes to school education policy in Eastern Galicia, brought about by geopolitical shifts that significantly affected the status of the region.

The consequences of wartime destruction generated numerous challenges for the development of education in territories that had suffered the greatest losses during military operations. Eastern Galicia was among such regions; following the end of the First World War and as a result of a series of armed conflicts involving the armies of the Ukrainian People's Republic and the Ukrainian Galician Army against Soviet and Polish forces, the region was incorporated into the Polish Republic. The most pressing issues concerned the restoration of the material and technical base of pre-war educational institutions and their staffing with qualified specialists. Tysovskyi placed particular emphasis on the problem of schools' material and technical provision in his work *From Thoughts on the School*. He stressed, in particular, the need for the authorities to recognize that the school is a key cultural institution responsible for shaping the upbringing and intellectual development of young people, which would subsequently become the foundation of society [5, fol. 32]. Tysovskyi further emphasized that the new school required not only close attention from the authorities but also substantial financial investment. However, the majority of state funds were allocated to the military, rendering the school a "costly burden," and without state subsidies the implementation of educational reforms was impossible [6, fols. 60–61].

Positive developments in the expansion of schools and the formation of an educational governance structure in Eastern Galicia were already evident in the pre-war period, as documented in the reports cited in the work of the historian of national schooling B. Stuparyk, *Schooling in Galicia (1772–1939)*. The author provides concrete data demonstrating an increase in the number of schools in Galicia at the beginning of the twentieth century: in 1905 there were 4,649 primary schools, and by 1910 their number had risen to 5,457. On average, one school served 1,537 inhabitants; of these institutions, 2,457 operated with Ukrainian as the language of instruction, while 2,909 used Polish [7, p. 29]. However, this situation changed significantly after the territory came under the control of the Polish administration.

The Education Act of 31 July 1924 marked the beginning of systematic restrictions and discrimination against the Ukrainian school system within the territory of the Second Polish Republic. Teacher-training seminaries that had previously prepared Ukrainian educators were transferred to Polish as the language of instruction, which in practice made it impossible to train qualified Ukrainian teachers capable of improving the educational and cultural level of the

population of Eastern Galicia. In his article *On the Harmfulness of the School*, Oleksandr Tysovskyi drew attention to the shortage of qualified teachers, emphasizing that "egoism in the work of teachers-educators leads to chaos in the educational process" [5, fol. 16]. In particular, this manifested itself in a "naïve self-confidence" in one's own teaching and educational methods, which were often devoid of both solid theoretical knowledge and an understanding of child psychology, as well as of motivation, logical consistency, and an objective approach. Tysovskyi stressed that only a person who clearly understands what they seek to teach can effectively educate others, and that true upbringing is possible only when the educator's own moral formation is reflected in their behavior, character, and personal conduct [5, fol. 16].

Economic instability in interwar Poland further undermined people's sense of material security, and this was especially true for educators, whose work was often not perceived as particularly significant or demanding. In his article *From Thoughts on the School*, Tysovskyi, in addition to highlighting the shortage of professional teachers, also addressed the diminished social status of educators in society. He emphasized that the public must recognize that the work of a teacher or educator is no less important than that of an industrialist or a government official, and in certain respects may even be of greater value. Economic security in the educational sphere and the enhancement of the teacher's professional authority, he argued, would contribute to a better future for society as a whole, since it is the younger generation, shaped by educators, that ultimately determines its development [5, fol. 35].

In his work *Some Reflections on Contemporary Education*, Oleksandr Tysovskyi drew attention to another significant educational problem that existed not only in Eastern Galicia but throughout Poland as a whole. He identified this issue as the decline of teachers' authority among students, explaining it by the fact that the pre-war educational system had been based on traditional norms of conduct, numerous restrictions and punishments, and on fostering responsibility and respect for elders. Such a system instilled in the younger generation a certain sense of apprehension toward the authority of the teacher or professor and accustomed students to treat them with respect, particularly when the educator possessed a high social status as a political figure or scholar [6, fol. 55].

I. Komisar also regarded the decline in respect for knowledge among students during the interwar period as one of the key problems of the educational system of that time. In addition, he drew attention to the growing number of young people with psychopathological disorders, the excessive workload placed on teachers, and the deterioration of material living conditions, all of which were generally consequences of the wartime and post-war circumstances in which society existed [8].

Under the difficult conditions of the interwar period, one of the main tasks of the Ukrainian intelligentsia under Polish rule in Eastern Galicia was to raise the cultural and educational level of Ukrainians and to promote national and patriotic education among the youth. This mission was reflected in the activities of such youth organizations as Plast, SUM (the Union of Ukrainian Youth), Sokil, Prosvita, and others. A key role in educating a nationally conscious Ukrainian youth, regarded as the foundation of future society, was played by civic organizations. The intensification of the activities of Ukrainian cultural, educational, and economic associations (*Prosvita*, *Ridna Shkola*, *Silskyi Hospodar*, *Plast*) represented a direct response to the state policies of Poland toward the Ukrainian population [9].

Conclusions.

In his works, Oleksandr Tysovskyi systematically analyzed the state of education in Eastern Galicia during the interwar period, paying attention not only to quantitative indicators, such as the number of schools, but also to the quality of the educational process and the moral and pedagogical climate within educational institutions. He identified several key problems characteristic of that time, including the shortage of qualified teachers, the decline of teachers' authority among students, economic instability, and limited material resources, all of which negatively affected the effectiveness of education.

Tysovskyi emphasized the importance of social recognition of the teaching profession and its equal valuation alongside other occupations, as a factor that could enhance teachers' motivation and improve the quality of education. Considerable attention was devoted to the national and patriotic education of youth, as well as to the role of civic and youth organizations (*Plast*, SUM (the Union of Ukrainian Youth), *Sokil*, *Prosvita*) in shaping an educated and nationally conscious generation of Ukrainians. Tysovskyi's analysis demonstrates that the successful development of education in Eastern Galicia required not only reforms of the school system, but also broader cultural support, material stability for educators, and the active involvement of the wider community.

Overall, Tysovskyi's assessment makes it possible to conclude that interwar education in Eastern Galicia functioned as a crucial factor in the formation of national consciousness and the future of Ukrainian society, despite the numerous challenges and constraints of the period.

References

1. Archive of Lviv National Ivan Franko University, fond 1, file 184, 30 sheets.
2. Daniliv, T.(1966).The Founder of Plast (On the 80th Anniversary of the Birth of Professor Dr. Oleksander Tysovsky). Munich: Molode Zhyttia, . 47 p.
3. Struhanets, V.(2013). O. Tysovsky's Assessment of the School Education Situation in Eastern Galicia in the Interwar Period. Humanitarian Journa,, No. 3, pp. 137–144.

4. Struhanets, V.(2014).Oleksander Tysovsky's Vision of the Problems of Educating Ukrainian Youth in Eastern Galicia in the Interwar Period. Scientific Notes of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National University. Series: History, Vol. 2, No. 1, pp. 82–89.

5. Central State Historical Archive of Ukraine (TsDIAL), fond 410, op. 1, file 13, articles "Harmfulness of School", "Thoughts on School", 36 sheets.

6. Central State Historical Archive of Ukraine (TsDIAL), fond 410, op. 1, file 23, abstracts on school youth education methodology 1935–1938, 150 sheets.

7. Stuparyk, B.(1994). Schooling in Galicia (1772–1939). Ivano Frankivsk. 143 p.

8. Komisar, I.(2000).Formation of the Ukrainian National School in Galicia (1920–39). Vyzvolnyi Shliakh, No. 1, pp. 27–52.

9. Ketsyk, U.(2000). Educational Process in Vocational Schools of Galicia (1919–1939). Scientific Notes of Ternopil State Pedagogical University. Series: Pedagogy, Ternopil, No. 6, pp. 85–88.

Література:

1. Архів Львівського національного університету імені Івана Франка, оп. 1, спр. 184, 30 арк.

2. Данилів Т. Основоположник Пласту (До 80-річчя з дня народження професора д-ра Олександра Тисовського). Мюнхен: Молоде Життя, 1966. 47 с.

3.Струганець В. Оцінка О.Тисовським становища шкільної освіти у Східній Галичині у міжвоєнний період. Гуманітарний журнал.2013.№3.С.137-144.

4. Струганець В. Бачення Олександром Тисовським проблем виховання української молоді в Східній Галичині у міжвоєнни й період. Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія:Історія. Т.2. 2014.№1.С.82-89.

5. ЦДІАЛ України, ф. 410, оп. 1, спр. 13, статті «Шкідливість школи», «З гадок про школу», 36 арк.

6. ЦДІАЛ України, ф. 410, оп.1, спр. 23, реферати про методику шкільного виховання молоді 1935-1938 років, 150 арк.

7. Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.).Івано-Франківськ, 1994. – 143 с.

8. Комісар І. Становлення української національної школи в Галичині (1920–39 рр.). Визвольний шлях. 2000. № 1. С. 27–52.

9. Кецик У. Навчально-виховний процес у фахових школах Галичини (1919–1939 рр.) Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2000. № 6. С. 85– 88.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 392-027.553:911.375-022.51

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3070-3082

Бацвін Андрій Ігорович аспіранти, Інститут мистецтвознавства фольклористики та етнології ім. М. Т Рильського НАН України, м Київ, https://orcid.org/0009-0006-4733-6670.

СУЧАСНА РОДИННА ОБРЯДОВІСТЬ МЕШКАНЦІВ МАЛОГО МІСТА: ТРАНСФОРМАЦІЇ, МІЖКУЛЬТУРНІ ВПЛИВИ

Анотація. У статті аналізується сімейна обрядовість мешканців м. Галич. Простежено динаміку її змін впродовж другої половини XX століття та початку XXI століття. Розглядаються найважливіші обряди життєвого циклу людини до яких відносяться: народження-хрестини, шлюб-весілля, смерть-похорон. Простежено особливості їх трансформації в умовах глобалізації. Джерельною базою статті є польовий матеріал, зібраний на основі людських розповідей під час етнографічних експедицій до м. Галич, що відбували в 2022-2025 роках. У малому міста достатньо збереженими виявилися народні вірування та уявлення, забобони пов'язані з народженням дитини, охороною її життя. Весільний обряд зазнав значної трансформації, модернізації та міжкультурних запозичень. З'явились нові весільні ритуали та елементи яких раніше не було. На заміну народним співам прийшли музичні гурти та тамада. Також, після примусової атеїзації населення міста в радянську добу відбулось масове повернення до релігійних форм побутування родинної обрядовості за часів державної незалежності України. Досліджено поховально-поминальні традиції. Простежено зростання публічності комеморативних практик у контексті війни за Незалежність серед яких похоронні практики для загиблих військових, колективні панахиди, створення символічних локальних місць пам'яті. У висновку аналіз джерел також засвідчує збереженість традиційної основи родинних обрядів, їх певну регіонально культурну ідентичність. З іншої сторони, відбулися зміни у формах самого святкування. Простежується перехід від домашніх урочистостей до святкування в закладі громадського харчування.

Відбувається комерціалізація самої урочистості. Змінилась тривалість весільної забави, яка стала коротшою в порівняні з минулим. Збільшилось значення сервісу, сучасних форм презентації подій родинного життя у публічному просторі.

Ключові слова: родинна обрядовість, мале місто, весільна обрядовість, поховально-поминальні обряди, хрестини.

Batsvin Andrii Ihorovych Batsvin, PhD student, M. T. Rylskyi Institute of Art Studies, Folklore Studies and Ethnology, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-4733-6670.

MODERN FAMILY RITUAL PRACTICES OF A SMALL TOWN'S RESIDENTS: TRANSFORMATIONS, INTERCULTURAL INFLUENCES

Abstract. The article analyzes family ritual culture among residents of the town of Halych and traces the dynamics of its changes from the second half of the twentieth century to the early twenty-first century. It examines the key rites of the human life cycle: birth/baptism, marriage/wedding, and death/funeral. The study identifies the distinctive features of their transformation under conditions of globalization. The source base of the article consists of field materials collected from personal narratives during ethnographic expeditions to Halych conducted in 2022–2025. In this small town, folk beliefs, ideas, and superstitions related to childbirth and the protection of a child's life have remained relatively well preserved. The wedding ritual has undergone significant transformation, modernization, and intercultural borrowing. New wedding rites and elements have emerged that did not exist previously. Traditional folk singing has been replaced by music bands and a toastmaster. Moreover, after the forced atheization of the city's population during the Soviet period, there has been a mass return to religious forms of family ritual practice during Ukraine's state independence. The article also investigates funeral and commemorative traditions and traces the increasing public visibility of commemorative practices in the context of the war for independence, including funeral rites for fallen soldiers, collective memorial services, and the creation of symbolic local sites of memory. In conclusion, the analysis of the sources confirms the preservation of the traditional foundations of family rituals and their distinct regional cultural identity. At the same time, changes have occurred in the forms of celebration itself. A shift from home-based ceremonies to celebrations in catering establishments can be observed, along with the commercialization of the events. The duration of wedding festivities has become shorter compared to the past. The importance of services has increased, as have modern ways of presenting family life events in the public space.

Keywords: family ritual tradition, small town, wedding ritual tradition, funeral and commemorative rites, christenings/baptisms.

Постановка проблеми. Родинна обрядовість є невід'ємною частиною регулювання важливих етапів людського життя. Як кожне етнокультурне явище у середовищі малого міста, вона зазнавали суттєвих трансформацій у

другій половині XX — на початку XXI ст. під впливом соціальних, економічних та культурних змін. В умовах глобалізації, міжкультурних запозичень суттєво змінилась вся святково-обрядова сфера сімейного життя.

Актуальність теми. У середовищі малого міста чітко простежується збереження окремих архаїчних елементів обрядів життєвого циклу, водночас відбувається впровадження інновацій, що виникли в процесі соціокультурного розвитку. Сімейні обряди в містах змінюються під впливом урбанізації, міграцій, медіа, ринкових послуг та політичних зрушень, проте вони не втратили свого значення як показники локальної ідентичності та «соціальної пам'яті» громади.

Свідчення респондентів дають можливість простежити не лише вплив зовнішніх чинників на перебіг того чи іншого обряду (зміна локацій проведення, складу учасників, поширення типових сценаріїв), а й зрозуміти світогляд людей, як відбувається переосмислення ритуальних елементів, які з них підтримуються, а які відкидаються.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тема дослідження загалом уже розроблена в науковій літературі. Публікацій, присвячених родинним обрядам , їх регіональним відмінностям, є достатньо багато, але всі вони стосуються обрядовості сільського населення. Наукових досліджень, що простежують зміни родинної обрядовості в місті, обмаль. Значний масив інформації про сімейні обряди, зокрема мешканців малих міст, міститься в багатотомному колективному виданні «Етнографічний образ сучасної України. Корпус експедиційних фольклорно-етнографічних матеріалів Т. 12: Культура повсякдення часів російсько-української війни»[7]. Праці Борисенко В. охоплюють більшість аспектів сімейної обрядовості та мають узагальнюючий характер[4]. Денис І. і Войтович М. в своїй статті здійснили комплексний аналіз дородових звичаїв і обрядів мешканців Опілля та Бойківщини з акцентом на народні вірування, норми поведінки вагітної жінки та обрядові практики, спрямовані на захист матері й новонародженого[6]. К. Бех, одна з небагатьох дослідниць, розглядає саме весільний обряд міських жителів[3]. О. Таран описала міські громадські практики вшанування загиблих в умовах війни[10].

Мета: Проаналізувати зміни, що відбулись в процесі трансформації родинної обрядовості в другій половині XX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. За усталеною в науці класифікацією родинні обряди поділяються на родильні, весільні та поховальні, супроводжуючи такі події людського життя як народження дитини , укладення шлюбу та смерть людини. У їх побутуванні серед населення міста Галича зберігався ряд архаїчних світоглядних та загальнокультурних рис, які зустрічаються в інших регіонах, але мали свої особливості.

У громаді народження дитини супроводжувалося цілим комплексом вірувань і практик, спрямованих на забезпечення здоров'я немовляти та породіллі. Серед цих практик збереглись низка уявлень та заборон щоб захистити жінку та дитину від негативних впливів. Вагітній жінці рекомендували носити обереги: нитки червоного кольору на зап'ястях, амулети (іконки або свячену воду). Радили вживати «безпечну» їжу: молочні продукти, каші, фрукти, щоб дитина росла здоровою, відвідувати церкву й молитися за легкі пологи [6, с. 667]. Після появи немовляти на світ вважалося, що до хрещення його не слід показувати стороннім людям, аби вберегти від «лихого ока» та хвороби. Коли близькі родичі приходили відвідати нехрещене немовля, вони приносили з собою цукор, металеві монети та хліб — як символи солодкого, забезпеченого життя для дитини. Головним обрядом після народження дитини вважається його хрещення (дитину намагаються охрестити в перший місяць життя) , що сприймається як прилучення новонародженого до громади.

Відомі випадки, коли дитину хрестили у більш пізньому віці — це залежало від сімейних обставин або місцевих традицій. Після Львівського собору 1946 р. діяльність Української Греко-Католицької Церкви (УГКЦ) була забороненою. Оскільки більшість мешканців Галича були греко-католиками, то хрещення відбувались з дотриманням умов конспірації: «хрестили нас таємно дома, бо церква тоді була заборонена» [1, арк. 72]. Такий, певною мірою домашній характер хрестин підтверджує і священник отець Яцик: він зазначає, що в часи підпілля церкви на Івано-Франківщині римо-католицькі священники також практикували приватні хрещення по хатах [1, арк. 4].

Пропонований радянською владою альтернативний обряд урочистої реєстрації новонародженого, більшістю населення ігнорувався, участь у ньому примусово брали члени родин партійних функціонерів. Втім дітей з таких родин часто теж хрестили таємно. За радянських часів храм Різдва Хрестового став православним і був єдиним діючим у Галичі. Тому віряни греко-католицької конфесії вимушено зверталися до православних священиків: «нас хрестили, дітей хрестили, шлюб брали у православній церкві, бо іншої можливості не було» [1, арк. 41]. Після відновлення незалежності і легалізації УГКЦ ситуація докорінно змінилася [8, с. 19]. Нині хрестини відбуваються в храмі, з фото- та відео фіксацією події.

За традицією, брали двох або чотирьох кумів. Вони виконували роль духовних наставників і брали на себе обов'язок піклуватися про виховання дитини у християнській вірі. Кумами обирали близьких родичів або друзів сім'ї, яким довіряли. Кум і кума мали бути одруженими (інколи цю вимогу ігнорували), мати гарні подружні стосунках взаємини, оскільки вірили, що

їхня моральна чистота може вплинути на дитину. З боку матері запрошували куму, а зі сторони батька – кума. Хрещені батьки приносили на хрестини «крижму» - відріз тканини, яку згодом стелили у ліжечко дитини, **хрестик** — срібний або золотий, **золоті монети або гроші** — для багатства та майбутнього достатку. Нині замість тканини, як крижмо купують готовий фабричний продукт, зазвичай це білий плед [4, с. 31].

Куми мають знати молитву «Символ віри». **Вони** тримають дитину виконують всі обрядові дії, передбачені церковною традицією. **На завершення обряду священник, проводить матері немовляти «вивід» як символ очищення та повернення жінки до повноцінного релігійного життя після пологів.**

Після таїнства хрещення родина зазвичай влаштовує святковий обід. Якщо колись сім'ї збиралися вдома у тісному колі, то тепер дедалі частіше у кафе чи ресторані. Можна замовити торт з символікою свята, немовляті дарують коштовні подарунки. Як показують наші дослідження, серед містян Галича немає нехрещених людей. Можливо не завжди батьки дитини хрестять її через власну релігійну вкоріненість, інколи це вважається даниною традиції.

Весільні обряди у Галичі за останні півстоліття зазнали, мабуть, найбільших змін порівняно з іншими родинними святами. Традиційний сценарій весілля включає сватання, заручини, дівич-вечір з ритуалом плетіння вінків, офіційну весільну церемонію (в РАЦСі), церковне вінчання та весільну гостину. У радянський час жителі міста брали церковний шлюб таємно: «Весілля було без світла – вітер порвав дроти… Я брала шлюб у церкві. Це було незвично, бо батько мій був комуніст, але батьки чоловіка хотіли вінчання»[1, арк. 34]. Вінчання часто організовували «на виїзді» – в сільській церкві або навіть у домі священика підпільно. Одночасно офіційно проводили «розпис» у галицькому РАЦСі.

Змінився і формат весільної церемонії. За спогадами старших людей ще в 1980-х роках весілля святкували вдома. Якщо сім'я була невеликою або мала скромні статки – могли бути й зовсім камерні гуляння «на хаті». «Не було ніякого кафе… Була така біднота. Зарізали свиню, приготували що могли. Палатки не було, бо було всього 15 друзів… Потім усіх друзів, близьких покликали на пікнік на природу» [1, арк. 70]. Для Галича це радше випадок, оскільки зазвичай на весілля запрошували 100-200 людей. Будинок не міг прийняти такої великої кількості гостей, тоді влаштовували бенкет у дворі під шатром: «Колись весілля… робили в хатах, у двох кімнатах, а потім почали палатки будувати, площадки…» [1, арк. 97].

З кінця 1990-х років сценарій весілля поступово змінюється. Як зазначає Катерина Бех, серед урбанізованого населення, сформувався тип

весілля який називається «класичним». Такий формат урочистості притаманний і мешканцям Галича. В основі такого весілля українські традиції та запозичені елементи традицій західних народів. Зокрема шлюбні ритуали, елементи й персонажі-учасники церемоній [3, с. 132]. Розвиток приватного бізнесу, розширення сфери послуг зробили звичним святкування весілля в кафе чи ресторані. У самому Галичі в цей час відкрилися ресторани «Ренесанс», «Престиж», «Дністер» тощо. Сьогодні практично всі весілля відбуваються у ресторані, а не вдома [1, арк. 109]. Змінилася й тривалість дійства, замість багатоденної забави на два-три дні, як колись, зараз частіше обмежуються одним банкетом (іноді з наступним «другим днем» у скороченому форматі).

За місяць до урочистості молода з дружками та молодий з дружбами особисто запрошують гостей на весілля, кожен зі свого боку. Просити ходять з хлібиною, пляшкою спиртного, збереглись усталені формули-запрошення («Просила мама, просив і тато вас на весілля до нас завітати»), які підкреслюють пошану до родини та урочистість події. Передвесільний день, що зазвичай припадає на п'ятницю, у місцевій традиції називається «вінки» —дівочий обряд плетіння весільних вінків для молодої та дружок. Зазвичай він відбувається у домі молодої. Учасницями є дружки, подруги, сестри, молодші родички. Основним матеріалом для вінків є барвінок, який символізує вічність шлюбу, чистоту й неперервність роду [2, арк. 69].

Дійство супроводжується співом обрядових пісень («Ой вінку ж мій, вінку», «Барвіночку мій зелений»), жартами, побажаннями. Старша жінка (часто бабуся або хресна) навчає молодших дівчат, «як плести, щоб життя сплелося». Молодій весільний вінок ще не надягають — він лежить на вишитому рушнику біля образів. Піч час «вінків» проводиться гостина. Зазвичай частують традиційними стравами: м'ясні закуски, холодець, голубці. Обов'язковим елементом частування є калачі, які спеціально випікають на замовлення саме для цього дня. Водночас відбувається оздоблення брами «каблукою» — аркою з ялинкових гілок, стрічок, паперових квітів. Це символ відкритості дому до громади та готовності родини віддати дитину в новий рід. Каблуку роблять у обох наречених [2, арк. 70].

За спогадами старожилів, уже в 1930-х роках у побуті населення міста Галич використання народного строю поступово витіснялось фабричним одягом та одягом індивідуального пошиву. Галичанки відавали перевагу білій сукні. Вибір весільного одягу залежав від матеріального становища родини. Старші галичани пам'ятають повоєнні роки, коли наречені не завжди мали білосніжну сукню: «То вже були білі плаття. Грошей не було то мені тато купив таке біле плаття шерстяне» [2, арк 12]. З 1970-х «біле плаття» стало масово доступним — їх купували у спеціалізованих весільних

салонах чи на ринках (наприклад, привозили з Чернівців) [1, арк 70]. Сучасні наречені, як правило, дотримуються європейської весільної моди.

Останніми роками набуває популярності вишитий одяг: дехто вдягає вишиванки на наступний день урочистостей або включає елементи вишивки у сукню/вбрання дружок. Одна галичанка зауважила: «Ну то тепер дуже сильно пішло вишиванки ці. Я, наприклад, навіть сама вишила своїми руками.» – сьогодні це сприймається як символ національної ідентичності, хоча ще в 1980-х такої моди не було [1, арк. 70].

Напередодні шлюбу батьки молодого благословляють його: батько бере в руки образ, мама та бабусі з дідусями (якщо є) — калачі, у деяких випадках долучаються й хрещені батьки, теж з калачами. Староста або музиканти виголошують: «Син ваш вступає в нове життя. Стає перед вами, щоб попросити вибачення та благословення». Наречений стає на коліна, а батьки й старші родичі по черзі благословляють його: тато — образом, мама, бабусі, дідусі та хресні — калачами. Дану дію виконують тричі, символізуючи повноту благословення та захисту [2, арк. 70]. Після цього мат бере невеликий віночок із барвінку і вмочаючи його у свячену воду, окроплює ним нареченого, дорогу.

Побутує традиція символічного викупу молодої. Коли наречений приходить зі своєю родиною до нареченої, дружки вимагають плату або подарунок, перегородивши вхід до хати столом. Якщо у молодої є брати чи сестри, вони також допомагають проводити викуп. Після успішного викупу прибирають стіл, і дружки виводять наречену. Вона разом із ними тричі кланяється гостям і нареченому на що він із дружбами відповідає трьома поклонами. Молода виходить назустріч молодому, цілує його, бере букет і чіпає йому квітку на лівий бік — як символ того, що вони ще не перебувають у шлюбі. Після цього вона обходить гостей молодого і вітає їх [2, арк.71].

Після цього у домі нареченої відбувається благословення молодих. Батьки майбутнього подружжя, бабусі, дідусі та інші родичі стають півколом, тримаючи калачі та ікони. Наречені стають напроти них. Староста виголошує: «Стали ці діти перед вами, як свічки перед образами, і просять благословення по першому, по другому і по третьому разу». Молоді вклоняються, підходять до батьків і цілують руки, калач і образ. Батьки благословляють їх, зверху проводячи калачами чи образами хрест над головами і промовляють: «Благословляємо вас, хай Бог вас благословить». Дану дію виконують тричі [2, арк. 71]. Після благословення мама молодої окроплює наречених свяченою водою, а тато може посипати їх пшеницею та копійками — на багате й щасливе життя.

У Галичі більшість молодих пар вінчаються. Це не стільки пов’язано з релігійністю самих молодих, скільки з даниною традиціям. Після вінчання

молоді з дружками та дружбами їдуть на фотосесію, яка відбувається або в центрі міста, або біля пам'яток архітектури та історії які розташовані неподалік. У Галичі такими об'єктами виступають Галицький замок або Церква Успіння Пресвятої Богородиці. За радянських часів у Галичі як і в інших містах побутувала традиція покладання квітів до пам'ятника Леніну на центральній площі міста [1, арк. 109].

Після фотосесії весільний кортеж направляється до ресторану. Біля входу молоду пару зустрічають батьки з хлібом-сіллю та медом. Подружжя розламують калач — у кого більший шматок, той вважається головою в родині. Далі здійснюється дарування: усі гості вітають молодих грошима або подарунками. «Завід за стіл» — обрядове запрошення молодих до спільної трапези. Молоді вклоняються батькам, цілують хліб та рушник, яким батьки зав'язують руки подружжя, що символізує нерозривність шлюбу. Весілля супроводжується танцями, тостами, жартами та благословеннями старших. Раніше невід'ємною частиною святкування був народний спів: «Ми дуже багато співали, тим більше заборонених пісень Січових Стрільців, повстанських». Нині виконується естрадний репертуар, запрошуються професійні музичні гурти [1, арк. 93, 94]. Під час застілля гості теж можуть виконувати сучасні ліричні пісні. Весілля веде тамада (спеціально запрошений ведучий). Весільний стіл на Галичині залишається традиційно багатим. Подають борщ, печене м'ясо, голубці, пироги. Весільний коровай замовляють у кондитерів. Поряд з традиційними стравами популярними на весіллі стали салати, закуски, фрукти, кондитерські вироби. Раніше страви до столу готували вдома колективними зусиллями (допомагали сусіди, запрошувались кухарки), тепер за застілля відповідає заклад громадського харчування [1, арк. 15].

Фінальним моментом весілля у галицькій традиції є **«покривання» молодої —** обряд остаточного набуття дівчиною статусу заміжньої жінки. Наречена сидить **на подушці, на колінах у молодого**, що символізує її входження під опіку чоловіка та створення нової сімейної єдності. Свекруха **пов'язує молодій хустку**, яку вона т**ричі скидає.** Після цього хустку пов'язують— як знак остаточного прийняття нової ролі [2, арк. 72].Під час покривання **свекруха кладе молодій під хустку гроші**, а також дарує **золоті прикраси**, що є побажанням достатку, добробуту та пошани в новій родині.

Після покривання відбувається **«перегулювання»** — ритуал прощання молодої з неодруженою молоддю. Молода по черзі танцює з незаміжніми дівчатами, **одягаючи їм на голову** вінок чи фату. Танцюючи з неодруженими хлопцями молода, **кладе фату їм на плече**, що має жартівливо-прогностичний характер. Також у Галичі, як і в цілому на всій

території України, наприкінці весілля кидає букет та підв'язку. Вважається, що той або та, хто впіймає ці атрибути, першими підуть до шлюбу. Після цього вся родина у колі танцює спільний танець. Прощаючись з гостями, молодята роздають їм солодку випічку, це називається « роздавати долю». Коровай на весіллі не ділять, потім молода пара забирає його додому.

На сучасному етапі побутування весілля зменшилась кількість його учасників, відбулось скорочення весільних чинів, організацією весільної гостини, контролем за перебігом обрядових дій займаються представники сфери послуг. Старші покоління з теплотою згадують дух спільності на домашніх весіллях, та водночас не відкидають і плюсів сучасності (комфорт, достаток): «Дехто згадує за тими колишніми будами (шатрами). Це теж колись вдома робилося… але загалом, зараз всі йдуть в ресторани» [1, арк 83]. Варто зазначити, що в умовах війни поширилась тенденція проведення весілля без урочистостей з моральних причин. Молоді пари зазначають, що відсвяткують весілля або після війни, або взагалі не будуть його робити. Це притаманно й деяким жителям Галича [7, с. 48].

У Галичині, як і в інших частинах України, існує усталена система похоронних обрядів: похоронні ритуали вдома (парастас, відспівування покійника), відправа в церкві, процесія на цвинтар, поминальні трапези та інші пам'ятні церемонії на дев'ятий, сороковий день після смерті. За радянських часів релігійний чин похорону перебував під офіційною забороною. Для партійних функціонерів та чиновників похорон був світським. Відбувався траурний мітинг на кладовищі, на якому представниками колективу виголошувалися промови про чесноти померлого [11, с. 103]. Пересічні жителі Галича намагались дотримуватись церковних традицій. На похорон завжди запрошували священника. З часів Незалежності та легалізації УГКЦ для проведення похорону члени родини покійного звертаються до священника тієї конфесії, до якої вони належать.

Після смерті людини близькі родичі інформують про втрату не лише рідних і друзів, а й сусідів, використовуючи телефонний зв'язок, соцмережі. Як зазначає О. Таран сучасні технології сформували нові форми вираження жалоби, переносячи їх у публічний і приватний онлайн-простір. Так формується віртуальна спадщина, яка зберігається в Інтернеті тривалий час і дає змогу користувачам долучатися до спогадів через коментарі та емоційні реакції [10, с. 45].

Першим етапом похоронного обряду є підготовка тіла померлого. У сучасних умовах цю функцію виконують професійні ритуальні служби, однак у багатьох родинах і надалі дотримуються традиційних звичаїв: тіло обмивають, одягають у святковий або традиційний одяг, кладуть хрестик чи ікону, а також інколи — особисті речі покійного. Часто люди похилого віку

заздалегідь готують для себе поховальне вбрання, дотримуючись усталених традицій і уявлень про гідний відхід із життя. Руки та ноги померлого акуратно зв'язують стрічкою або тканиною. Ці дії виконують близькі родичі, часто за участю старших жінок у родині, або ж працівники ритуальних служб, якщо сім'я обрала професійну допомогу [2, арк. 68].

Померлий перебуває вдома від кількох годин до двох діб. У цей час читають псалми, молитви за упокій душі. Труну з померлим ставлять на «катафельк» — спеціально підготовлений стіл, застелений білою скатертиною. У головах встановлюють хрест із запаленими свічками («світлами»), в ногах біля труни ставлять стілець для калачів, посудину зі свяченою водою з кропильцем з мирту. Увечері близькі родичі, сусіди та всі, хто знав покійного, збираються на заупокійну молитву —парастас. Після парастасу біля померлого вночі читають спеціальні молитви та псалми за упокій душі [2, арк. 72]. За повідомленнями респондентів раніше до дому померлого запрошували жінок, що виконували жалобні пісні. У день похорону священник від імені покійного прощається із родиною, присутніми. Виносячи з хати труну, її тричі опускають на поріг, що символізує прощання з домом і земним життям. У цей момент церковний хор виконує пісню «Прощаю вас, пороги». По дорозі до церкви та на цвинтар триває жалобний спів. Відомо, що у великих містах є розпорядник похорону, у Галичі така практика відсутня. Його функції виконує священник, визначаючи порядок необхідних дій.

На цвинтарі труну опускають у могилу, священник знову читає молитви, окроплює могилу свяченою водою, хрестоподібно сипле землю та запечатує гріб до другого пришестя Ісуса Христа. Родичі також кидають у могилу жменьки землі як знак остаточного прощання [2, арк. 68, 69].

Якщо покійний був відомою людиною, громадським діячем тоді прощання з ним має публічний характер. Труна з померлим встановлюється в будинку культури чи іншому громадському місці, проводиться траурний мітинг. Після цього померлого відспівують у храмі. Сьогодні місцева влада й громада беруть активну участь у похоронах загиблих військових: траурні заходи набувають характеру громадського ритуалу пам'яті. У Галичі за час війни загинуло більше тридцяти мешканців міста, що захищали країну. Їх поховання відбувається з почестями, труну накривають прапором, численна процесія йде містом. Люди, що зустрічають процесію стають на коліна, кидають квіти, запалюють свічку. Зазвичай у такому похованні беруть участь священники декількох конфесій з навколишніх населених пунктів. Після 2014 р. було створено Алею Слави на честь воїнів-галичан, полеглих у війні за Незалежність та подій, що відбувались на Майдані в Києві [5]. Під час скорботних дат тут запалюють лампадки, відправляють панахиди. Це є

сучасним проявом колективної пам'яті. Після поховання відбувається поминальна трапеза, де обов'язковою поминальною стравою (на Опіллі) є засипана капуста (відварена квашена капуста, засипана пшоном). Для померлого у центрі столу ставлять склянку з алкоголем і кладуть зверху скибку хліба [2, арк. 69]. На дев'ятий та сороковий день сім'ї померлих замовляють панахиди, відвідують могилу, збирають близьких на поминальний обід [2, арк. 68]. На Провідну неділю (тиждень після Великодня) у Галичі, як і у регіоні загалом, заведено йти на кладовище родинами для того, щоб побувати на спільній молитві. Священники освячують кроплять могили святою водою (цей звичай побутував навіть за радянських часів). Пластикові вінки на могили не носять, немає також поширеного в інших регіонах країни звичаю класти на могилу крашанку, їжу. Інколи на могилу дітям кладуть іграшки та цукерки [9, с. 338].

Таким чином, похоронні обряди у Галичині характеризуються тяглістю християнських традицій (молитва, панахида). Церковний чин похорону порівняно з з 70-80 роками XX ст. з приватного став громадським. Показовим є приклад з практики римо-католиків у Галичі: отець Яцик розповідає, як одна з парафіянок наголошувала йому: «пам'ятайте, що похорон має відбутися в церкві, щоб ніхто з близьких не мав жодних проблем» [1, арк. 8]. Проведення похоронів у церквах давно є усталеним явищем.

Висновки. Родинна обрядовість населення міста Галич , трансформуючись впродовж середини XX — початку XX ст. зберегла притаманні їй окремі архаїчні риси та регіональний колорит, що засвідчують культурну ідентичність мешканців регіону. Обряди хрестин, весілля, поховальні традиції адаптувалися до сучасних умов водночас зберігаючи усталені сценарії. Родинні свята все ще є ознакою галицької ідентичності, що передається з покоління в покоління. Старші вчать молодше покоління: «Ми святкуємо всі релігійні свята традиційно… як у родині» [1, арк. 51]. Молодше покоління, попри модернізацію форм святкування (ресторани, сучасна музика), все ще поважає зміст – вони хрестять дітей, вінчаються в храмах та поминають померлих відповідно до традицій.

Література:

1. Архівні наукові фонди рукописів та фонозаписів Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. Ф 14-5 Од. зб. 957.
2. Архівні наукові фонди рукописів та фонозаписів Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. Ф 14-5 Од. зб. 961.
3. Бех К. М. Міська весільна обрядовість: трансформації та тенденції сучасного розвитку (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. … канд. іст. наук : 07.00.05/ К. М. Бех ; Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. – Київ, 2021. – 213 с.

4. Борисенко В. Сімейна обрядовість українців XX – початку XXI століття/ Валентина Борисенко; голов. ред. Г. Скрипник; НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. – Київ, 2016. – 256 с.

5. Вшанували пам'ять 27 воїнів. У Галичі на Івано-Франківщині відкрили Алею слави. Суспільне Івано-Франківськ 10 вересня 2023 р. URL: https://suspilne.media/ivano-frankivsk/569681-vsanuvali-pamat-27-voiniv-u-galici-na-ivano-frankivsini-vidkrili-aleu-slavi/

6. Денис І. Войтович М. Дородові звичаї й обряди українців Опілля та Бойківщини. Народознавчі Зошити. 2022. № 3(165). С. 664-673.

7. Етнографічний образ сучасної України. Корпус експедиційних фольклорно-етнографічних матеріалів. Т. 12. Культура повсякдення часів російсько-української війни/ [голов. ред. Г. Скрипник]; НАН України; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2024. 848 с.

8. Поліщук А. Українська Греко-Католицька Церква: від підпілля до легалізації. Культурологічний альманах, (3), 14–20.

9. Соціокультурні трансформації сучасного урбаністичного простору: культурно-антропологічні студії/ [голов. ред. Г. Скрипник]; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. Київ, 2023. 394 с.

10. Таран О. Громадянські практики вшанування загиблих – нові форми міської комеморації в умовах російсько-української війни. Народна творчість та етнологія. - 2023. - № 1. - С. 36-47

11. Тєвікова О. Обрядовість населення України періоду хрущовської «відлиги» (1953–1964 рр.). Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – № 34. – С. 101–105.

References:

1. Arkhivni naukovi fondy rukopysiv ta fonozapysiv Instytutu mystetstvoznavstva, folklorystyky ta etnolohii im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy [Archive of scientific collections of manuscripts and sound recordings of the M. T. Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. (n.d.). Fond 14-5, odynytsia zberihannia 957 [Archival fonds/unit]. Kyiv, Ukraine.

2. Arkhivni naukovi fondy rukopysiv ta fonozapysiv Instytutu mystetstvoznavstva, folklorystyky ta etnolohii im. M. T. Rylskoho NAN Ukrainy [Archive of scientific collections of manuscripts and sound recordings of the M. T. Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine]. (n.d.). Fond 14-5, odynytsia zberihannia 961 [Archival fonds/unit]. Kyiv, Ukraine.

3. Bekh, K. M. (2021) Miska vesilna obriadovist: transformatsii ta tendentsii suchasnoho rozvytku (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Urban wedding rituals: transformations and trends of modern development (second half of the 20th – early 21st century)] Candidate's thesis. Kyiv: NAS of Ukraine; M. Rylskyi IASFE, 213 [in Ukrainian].

4. Borysenko, V. (2016) Simeina obriadovist ukraintsiv XX – pochatku XXI stolittia [Family Rituals of Ukrainians of the 20th – Early 21st Century.] Kyiv: NAS of Ukraine; M. Rylskyi IASFE, 256 [in Ukrainian].

5. Suspilne Ivano-Frankivsk. (2023, September 10). Vshanuvaly pamiat 27 voiniv. U Halychi na Ivano-Frankivshchyni vidkryly Aleiu slavy [They honored the memory of 27 soldiers: An Alley of Glory was opened in Halych, Ivano-Frankivsk region]. Retrieved from

https://suspilne.media/ivano-frankivsk/569681-vsanuvali-pamat-27-voiniv-u-galici-na-ivano-frankivsini-vidkrili-aleu-slavi/ [in Ukrainian].

6. Denys, I., Voitovych, N. (2022) Dorodovi zvychai y obriady ukraintsiv Opillia ta Boikivshchyny [Prenatal customs and rituals of Ukrainians of Opillia and Boykivshchyna]. Narodoznavchi zoshyty – Ethnology Notebooks, 3(165), 664–673 [in Ukrainian].

7. Skrypnyk, H. (Ed.). (2024). Etnohrafichnyi obraz suchasnoi Ukrainy. Korpus ekspedytsiinykh folklorno-etnohrafichnykh materialiv. Vol. 12: Kultura povsiakdennia chasiv rosiisko-ukrainskoi viiny [Ethnographic image of modern Ukraine. Corpus of expedition folklore-ethnographic materials. Vol. 12: Everyday culture during the Russian-Ukrainian war]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Polishchuk, A. (2023). Ukrainska Hreko-Katolytska Tserkva: vid pidpillia do lehalizatsii [Ukrainian Greek Catholic Church: From Underground to Legalization]. Culturological Almanac, (3), 14–20 [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, H. (Ed.). (2023). Sotsiokulturni transformatsii suchasnoho urbanistichnoho prostoru: kulturno-antropolohichni studii [Sociocultural transformations of contemporary urban space: cultural-anthropological studies]. Kyiv [in Ukrainian].

10. Taran, O. (2023). Hromadianski praktyky vshanuvannia zahyblykh – novi formy miskoi komemoratsii v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Civic Practices of Honoring the Fallen: New Forms of Urban Commemoration in the Context of the Russian-Ukrainian War]. Folk Art and Ethnology, (1), 36–47 [in Ukrainian].

11. Tievikova, O. (2012). Obriadovist naselennia Ukrainy periodu khrushchovskoi “vidlyhy” (1953–1964 rr.) [Ritual Culture of the Population of Ukraine during the Khrushchev Thaw (1953–1964)]. Scientific Works of the Faculty of History of Zaporizhzhia National University, (34), pp. 101–105 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 930.2:94(477.8)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3083-3096

Борчук Степан Миколайович доктор історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-7494-7369.

Монолатій Іван Сергійович доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри політичних наук, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-8963-774X.

Марущенко Олександр Володимирович кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-3391-8291.

Стефанюк Галина Василівна кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-4143-9146.

УЧАСТЬ УРЯДУ ПРАЦІ У СПРАВАХ ТРУДОВОЇ МОБІЛІЗАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ ДИСТРИКТУ «ГАЛИЧИНА» (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ)

Анотація. Мета дослідження полягає у визначенні ролі Уряду праці в реалізації нацистської політики щодо вербування місцевого населення дистрикту «Галичина» для роботи в Німеччину на основі аналізу тогочасних періодичних видань.

Актуальність дослідження зумовлена сучасною повномасштабною війною та політикою російської окупаційної влади на підконтрольних територіях, зокрема реалізацією кампанії депортації українців.

Враховуючи, що востаннє подібні за масштабом дії здійснювалися в роки Другої світової війни, особливої уваги заслуговує висвітлення діяльності Уряду праці у процесі примусового вивезення східногалицьких робітників до Німеччини, використовуючи пресу як засіб поширення агітації.

Результати дослідження засвідчили, що на основі аналізу тогочасної преси було виявлено особливості пропаганди добровільного виїзду населення дистрикту «Галичина» на роботу до Німеччини та визначено роль Уряду праці в цих процесах.

Встановлено, що німецька влада свідомо проводила широкомасштабну пропагандистську кампанію, намагаючись заохотити значну частину населення Галичини до добровільного виїзду.

З'ясовано також, що у проаналізованих повідомленнях преси саме Уряд праці поставав як ключова організація, відповідальна за реалізацію означеної політики.

Висновки. Проаналізувавши тогочасну пресу, виявили що Уряд праці активно залучався при будь якій згадці в пресі теми праці.

Через діяльність цієї організації німецька влада намагалася нав'язати різноманітні тези – від необхідності залучення безробітних до праці в Німеччині до ідеї спільної боротьби проти більшовизму через працю на території Рейху.

Виявлено також, що тогочасна преса активно використовувалася для показу позитивної репутації Уряду праці та поширення ідеї добровільного виїзду населення за його посередництвом.

Ключові слова: Друга світова війна, дистрикт «Галичина», нацистська окупація, преса, Уряд праці, трудова мобілізація, пропаганда.

Borchuk Stepan Mykolayovych Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of World History, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-7494-7369.

Monolatii Ivan Serhiyovych Doctor of Political Sciences, Professor, Head of the Department of Political Sciences, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-8963-774X.

Marushchenko Oleksandr Volodymyrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of World History, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-3391-8291.

Stefanyuk Halyna Vasylivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-4143-9146.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

PARTICIPATION OF THE LABOR GOVERNMENT IN LOBOR MOBILIZATION OF THE POPULATION OF THE GALICIAN DISTRICT BASED ON MATERIALS FROM PERIODICALS

Abstract. The **purpose** of the study is to reveal and determine the role of the Labor Government in implementing the Nazi policy of recruiting the local population of the «Galicia» district to work in Germany by analyzing periodicals of the time.

The **relevance** of the study is due to the current full-scale war and the policy of the Russian occupation authorities in the controlled territories, in particular, the implementation of the deportation campaign of the Ukrainian population. Considering that the last time such actions were carried out on a similar scale was during the Second World War, special attention deserves the coverage of the activities of the Labor Government in the process of forcibly deporting Ukrainians from the Galicia district to work in Germany with the help of the occupation press.

The results of the study showed that, based on the analysis of the contemporary press, the features of the propaganda of the voluntary departure of the population of the Galician district to work in Germany were identified and the role of the Labor Government in these processes was determined. It was established that the German authorities deliberately conducted a large-scale propaganda campaign, trying to encourage a significant part of the population of Galicia to voluntarily leave. It was also found that in the analyzed publications, it was the Labor Government that appeared as the key organization responsible for the implementation of the specified policy.

Conclusions. Analyzing the press of the time, it was found that the Labor Government was actively involved in any mention of the topic of labor in the press. Through the activities of this organization, the German authorities tried to impose various theses - from the need to attract the unemployed to work in Germany to the idea of a joint fight against Bolshevism through labor on the territory of the Reich. It was also found that the press of the time was actively used to whitewash the reputation of the Labor Government and spread the idea of voluntary emigration of the population through its mediation.

Keywords: World War II, «Galicia» district, Nazi occupation, press, Labor Government, labor mobilization, propaganda.

Постановка проблеми. Преса завжди була й залишається дієвим інструментом пропаганди. Німецька влада добре це усвідомлювала, тому через періодичні видання намагалася просувати вигідні їй ідеї та формувати позитивний імідж у свідомості місцевого населення. Саме тому на сторінках багатьох тогочасних часописів з'являлися публікації про діяльність

провладної структурної організації – Уряду праці. На жаль, подібна ситуація простежується й у сучасній російсько-українській війні. Тому, на сучасному етапі розвитку історичної науки важливим є дослідження особливостей такої пропаганди, щоб краще зрозуміти сьогоднішні реалії та на окупованих українських територіях.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. До вивчення діяльності Уряду праці на території дистрикту «Галичина» зверталося чимало українських дослідників. Одним із перших, хто розпочав системне дослідження нацистського окупаційного режиму в регіоні, був В. Офіцинський [13]. У своїх працях він приділив значну увагу загальному становищу Галичини в період окупації, а також впливу силових і провладних структур, зокрема Уряду праці, на місцеве населення. Натомість більш предметно до вивчення поставленої теми звернулися К. Курилишин [8], А. Афтанас [2] та Т. Турчин [20]. У своїх дослідженнях вони розглядали участь Уряду праці в процесі залучення місцевого українського населення до роботи в Німеччині як складову частину загальної економічної політики нацистського режиму на окупованих українських територіях.

Мета дослідження полягає у розкритті ролі Уряду праці в реалізації нацистської політики вербування місцевого населення дистрикту «Галичина» для роботи в Німеччину шляхом аналізу тогочасних періодичних видань.

Виклад основного матеріалу. Від початку окупації Галичини німецька влада за допомогою преси поширювала інформацію щодо проблеми безробіття. Ключову роль у її вирішенні відводили Уряду праці. «…багато працездатних людей, які є ще безробітні, не зголосилися до Уряду Праці. Хто ще цього не зробив, а не хоче мати неприємностей з цього приводу, повинен зараз зголоситися в Уряді Праці» [19, с. 4]. З часом кількість публікацій та відвертих маніпуляцій на задану тему лише зростала. «…й такі, котрі не хочуть чесно працювати й радше шукають кориснішого й легшого способу прожитку. По селах є багато таких молодих людей, що непотрібно обтяжують батьківський грунт, бо їхні руки до праці є тут зайві. Є теж малоземельні, котрим на управу власної ріллі треба дуже мало часу й більшу частину року вони не мають жадного заняття. Таких людей нпр. у Львівщині є около 10.000» [12, с. 1]. Завдяки подібній пропаганді Уряд праці намагався збільшити кількість добровольців, які зголошувалися на виїзд до Німеччини.

Згодом проблема безробіття поступово зникла зі сторінок тогочасної преси, однак заклики до добровільного виїзду до Німеччини залишилися актуальними. Уряд праці, усвідомлюючи важливість покладених на нього завдань, цілеспрямовано розгортав широкомасштабну пропаганду ідеї

трудової мобілізації. Водночас, як не дивно, на початку окупації Галичини подібні заклики майже не стосувалися жіночої частини населення, що неодноразово засвідчено у публікаціях того періоду. Проте згодом ситуація змінилася. У пресових повідомленнях почали з'являтися, хоч і непрямі, заклики до залучення жіночого населення дистрикту «Галичина» до «робітничої справи». З цією метою Уряд праці публікував вказівки, рекомендації, а також інформаційні матеріали щодо особливостей їхньої праці у Німеччині. «Одначе виїзд робітниць на роботи до Німеччини є зумовлений до деякої міри їх віком, а саме до фабрик приймають тільки робітниць, і що закінчили 16 років життя, а знову до домашньої служби приймають робітниць не вище 40 років життя, до праці на ріллі приймається робітників не вище 50 років життя. Відпустки на виїзд до дому також запевнені, одначе домашні помічниці можуть користати з них щойно після однорічної служби» [17, с. 3].

Розуміючи важливість пропаганди у просуванні ідеї добровільного виїзду, німецька влада в особі Уряду праці та відділу пропаганди намагалася використати листи українських робітників як ще один інструмент для задоволення власних економічних потреб. З цією метою на сторінках періодичних видань регулярно публікувалися тези з листів, у яких змальовувалося «благополучне» життя українського населення в Німеччині. У подібних публікаціях основна роль зводилася до змалювання ілюзорної дійсності, в якій Уряд праці нібито безкорисливо допомагає безробітному населенню у працевлаштуванні на «роботу мрії». «Про умовини праці, про життя й заробіток свідчать найкраще листи тих молодих людей, які вони пишуть з подякою тим працівничкам Уряду Праці, які допомогли їм виїхати до Німеччини й одержати там працю й заробіток. Ось дослівний текст картки одної служниці… дякую Вам за те, що віддали мене у добре місце й зовсім того не жалію» [9, с.3]. На початковому етапі окупації вплив подібних публікацій на маси важко переоцінити, адже значна частина населення Галичини, повіривши в пропаганду, справді добровільно зголосилася на виїзд до Німеччини.

Також Уряд праці перебрав на себе повноваження щодо створення та організації спеціалізованих робітничих шкіл. Основним завданням цих освітніх закладів була підготовка майбутніх спеціалістів для виконання вузькопрофільних робіт як на території Галичини, так і за її межами. Звісно, щоб залучити значну кількість населення до спеціалізованих освітніх закладів, німецька влада вдалася до масштабної пропагандистської кампанії. На сторінках періодичних видань з року в рік з'являлася значна кількість публікацій на тему необхідності вступу до таких закладів. Водночас подача цієї пропаганди була доволі цікавою: вступ до навчальних

установ подавався не через економічну потребу Німеччини, а як послугу, яку влада нібито надає місцевому населенню для покращення їхнього життя та матеріального становища. «Всі робітники-учні одержують за свою науку заплату, яка є приблизно 50 зол. тижнево. За удержання в інтернаті платять 3 зол. денно. Ті, яких сім'я живе поза Львовом і є на удержанні робітника, одержують додатково по 2 зол. денно… Можна висловити впевнення, що хто перебуде цей вишкіл і вернеться з дальшого навчання і практики в Райху до Краю, буде першорядною робочою силою» [15, с. 4].

З часом німецька влада почала впроваджувати дедалі агресивнішу політику щодо популяризації ідеї необхідності трудової мобілізації через систему спеціалізованих освітніх закладів. Зокрема, в робітничих школах Уряд праці зобов'язував педагогічний персонал проводити спеціальні заняття, під час яких активно пропагувалася ідея обов'язкового виїзду учнів на роботу до Німеччини. «Відділ Науки й Навчання в порозумінні з Відділом Праці видав до керівників усіх торговельних шкіл з українською й польською мовами навчання в області обіжник, щоб на лекціях пояснили учням потребу виїзду до Німеччини» [4, с. 1].

Проте основна роль Уряду праці полягала у використанні та відправленні робочої сили до Німеччини. Формально, на початку окупації Галичини, Уряд праці дотримувався більш ліберальної політики стосовно залучення місцевого населення для економічних потреб Райху. «Тимчасом багато робітників, ремісників і нових працівників працює не по своїм фаху, або зовсім не працює.

Ніхто не прийде до Вас до хати і не буде просити посвятитися вашій фаховій праці, або взагалі стати до праці. Працю приділює Уряд праці в Дрогобичі і до него належать зголошуватися. Уряд праці очікує Вашого зголошення, а коли Ви цего не зробите, то не жалуйтеся, що інші займуть ваші місця, а Ви останетеся без праці» [6, с. 1].

Тим часом на сторінках часописів з'являлися публікації з описом масових виїздів населення дистрикту «Галичина» на роботу до Німеччини. У цих повідомленнях неодноразово фігурували надзвичайно великі цифри щодо кількості вже працюючих робітників. «Під сьогоднішню хвилину в Райху працює 400.000 українських хліборобських, і промислових робітників з Генеральної Губернії, що виїхали туди добровільно на роботу» [28, с. 2]. Як не дивно, але саме Уряд праці та низка провладних організацій відігравали ключову роль у змісті таких публікацій. Ці матеріали фактично показували дві основні цілі: представити Уряд праці та інші структури як надійні інституції, яким можна довірити питання працевлаштування на «хорошу» роботу в Німеччині, а також сприяти формуванню позитивного іміджу влади та протидіяти ворожій пропаганді.

З метою залучення значної кількості населення Галичини до роботи в Німеччині, у пресі штучно створювався ажіотаж та видимість масового прибуття українців до пунктів реєстрації Уряду праці. Таким чином німецька влада намагалася переконати місцеве населення, що виїзд до Німеччини є позитивним явищем, здатним покращити матеріальне становище як самого робітника, так і його родини. «Напливають нові й нові особи. Всі молоді, рум'яні, усміхнені. Всі бажають якнайскоріше виїхати. Навіть не питаються про умови праці, завіривши їй вповні. Та ввічливий урядовець не забуває подати кожному добровольцеві кілька інформацій. Довідуємось, що там на роботах у Райху робітникам прекрасно живеться. Живуть у гуртожитках, де забезпечений для них добрий харч, товариське відношення та культурна розвага» [10, с. 5]. У подібних публікаціях німецька влада намагалася представити Уряд праці в максимально позитивно. З цією метою подавалися відомості про особливості процедури відправлення робітників до Німеччини. Увесь цей інформаційний комплекс формував цілісний образ установи, яка нібито «дбає» про добробут працівника та забезпечує «всебічну» підтримку – перед виїздом, під час перебування в дорозі, а також безпосередньо на території Німеччини [10, с. 5].

Ще одним способом, який використовувала німецька влада для покращення суспільної думки про діяльність Уряду праці, було висвітлення його участі в допоміжних акціях УЦК [11, с. 4]. «Крім того Уряд Праці опікується також сім'ями тих, що виїхали, розподіляючи між них грошеві допомоги, в залежності від того, чи даний робітник виїхав на працю на ріллі чи в промислі і так сім'ї рільних робітників одержують постійну грошеву допомогу, а промислових робітників впродовж 8 тижнів» [29, с. 3]. Попри офіційні повідомлення, реальна ситуація в дистрикті «Галичина» суттєво відрізнялася від ідеалізованої картини, змальованої в пресі.

Розуміючи важливість донесення пропаганди добровільної праці до широких верств населення, нацистська влада часто організовувала різноманітні заходи – як за масштабом, так і за формою [1, с. 2]. Наприклад, у статті «До співпраці з німецьким народом» [5, с. 2] міститься інформація про проведення 15 березня 1943 року великого громадського зібрання у Львові, присвяченого питанням необхідності праці в Німеччині. Звісно, серед багатьох представників як влади, так і провладних організацій, ключову роль відігравав саме Уряд праці. Основний акцент у промовах його представників робився на описі «чудових» умов праці для іноземних робітників у Німеччині [5, с. 2]. «…знаємо прекрасно умовини праці в Німеччині з листів і від відпускників. Умовини праці в Німеччині найкращі в Європі. Декотрі люди з Галичини живуть там краще, як дома. Хворим і немічним забезпечена допомога» [24, с. 2].

З часом загальна пропаганда набору нових робітників зазнала змін. Враховуючи ситуацію на фронті та критичну нестачу кваліфікованих кадрів як на місцях, так і в Німеччині, ідея добровільного виїзду трансформувалася з м'якої у більш директивну форму. Публікації на цю тему набули характеру «обов'язку праці», який раніше практично не застосовувався. Значною мірою до просування таких ідей долучився Уряд праці. Практично на кожному великому заході, присвяченому темі праці, його представники активно поширювали тезу спільної боротьби проти більшовизму та необхідності праці на підприємствах Німеччини як невід'ємного елементу цієї війни. «Українська молодь бажала би боротися зі зброєю руці, але і фронт праці є важний підчас війни…У бою з цими варварами мусять взяти участь усі народи, бо ніхто не може сьогодні спокійно приглядатися з боку. Ніхто не сміє відтягатися від тих обов'язків, що сьогодні тяжать на всіх» [24, с. 2].

Як урядова структура, Уряд праці мав певні зобов'язання та повноваження у сфері транспортування українських робітників до Німеччини та видачі посилок їхнім сім'ям [18, с. 8]. Водночас навіть сам процес транспортування відділ пропаганди намагався подати так, щоб зобразити Уряд праці як «турботливу» інституцію, що нібито опікується робітниками [22, с. 4]. Також подібну пропаганду застосовували у публікаціях, присвячених темі отримання відпусток. Наприклад, у статті «Щасливого відпочинку! Робітники їдуть на відпустку» [26, с. 4] Уряд праці зображено як установу, що «радо» зустрічає кожного робітника, який повернувся до Галичини з Німеччини. «У просторих залях засідають робітники за столи; їм подають негайно теплий, смачний обід. Та заки ще візьмуться за їду дарунок для них: пляшина горілки та коробка папіросок. Дарунок приймають вони з задовіллям» [26, с. 4]. Здавалося б, що у публікаціях інформативного характеру не повинно бути відвертої пропаганди, але вона все ж присутня.

«Відпустка триває 14 днів. У Львові жде відпустковців приємна несподіванка. Кожний одержує пів літри горілки, п'ятдесят папіросок і харчову пачку на дорогу. Більшість робітників, що їдуть на відпустку, мусять ще відбути дорогу зі Львова до своїх родинних місцевостей. Але дні відпустки не пропадають, бо вони мають призначений додатковий час на подорож» [16, с. 7].

Подібні дії в пресі фактично були дзеркальною відповіддю на так звану «ворожу» пропаганду, яка масово поширювалася серед населення та зменшувала кількість прихильників політики добровільного виїзду на роботи до Німеччини. Хоч і не в прямій формі, але подібні тези все ж траплялися на сторінках тогочасних часописів [25, с. 1].

Одним із завдань, покладених німецькою окупаційною владою на Уряд праці, був пошук та облік працездатного населення Галичини. Щоб бодай частково заспокоїти громадськість, на сторінках тогочасних часописів влада публікувала матеріали про те, як саме організовуються масові заходи з обліку працездатного населення. Хоча фактично подібні зібрання мали лише одну мету – заманити якомога більшу частину працездатного населення на «добровільну» роботу до Німеччини. «…лікарська комісія, що складалася з 3-ьох лікарів, вирішувала, чи новобранець надається до праці. Здібні до праці в Райху одержували на місці потрібні документи з візванням ставитися в таборі Уряду Праці в Коломиї в дні 14 ц. м. з метою-виїзду на працю. Інші, слабші фізично, мають зголоситися в ході трьох днів у місцевому Уряді Праці, де одержать спрямування до важної під воєнним оглядом праці на місці» [14, с. 6].

Окрім пропаганди, Уряд праці не раз надавав певні вказівки та рекомендації українським робітникам з Галичини, що планували повернутися до дому з Німеччини. Наприклад, у статті «Що повинні знати робітники в Німеччині та їхні родини в краю?» [27, с. 8] подано рекомендації для хворих робітників. «Щоб таку допомогу одержати, обов'язаний хворий робітник перед виїздом з Німеччини до краго взяти на «Урлявбшайні» або на «Ріккершайкі» потвердження Каси Хворих, у Німеччині, що вона погоджується на їхній виїзд до краю. На таке потвердження у названих документах є окрема рубрика. Робітники, що захворіють підчас відпустки, мають негайно зголоситися до найближчого лікаря Суспільної Обезпечальні повідомити про те Уряд Праці» [27, с. 8].

Як не дивно, але на початку окупації Галичини Уряд праці намагався переконати населення у доцільності виїзду до Німеччини саме через офіційні структури своєї установи, а не шляхом самовільного від'їзду. Публікації з подібними тезами часто з'являлися у 1941–1942 роках на сторінках преси. У повідомленнях Уряд праці подавав відповідні рекомендації: «Отже хто хоче забрати когось із собою там, де сам працює, повинен в першій мірі мати поіменне запотребування на цю особу від працедавця, потверджене тамошнім урядом праці, повинен цій особі обов'язково виробити українську виказку із знимкою, врешті піти з нею до місцевого уряду, щоб там її зареєстрували й дали т. зв. перевозову виказку до Кракова» [3, с. 4].

Окрім окремих рекомендацій, місцева влада за підтримки Уряду праці та інших провладних організацій поширювала спеціальні розпорядження, що безпосередньо стосувалися українських робітників. Зокрема, у публікації «Українцям, що їдуть до Німеччини на працю» [21, с. 3] розміщено розпорядження губернатора дистрикту «Галичина» від 20 січня 1942 року

щодо необхідності оформлення українськими робітниками спеціального документа під назвою «виказка». Цей документ мав засвідчувати етнічну приналежність робітника до українського народу. Однак для його отримання працівники повинні були надати відповідні документи. «До потвердження можна привести такі документи: польські особисті документи, большевицькі паспорти, військові книжки і метрики (оригінальний відпис, а не витяг)» [21, с. 3].

Щоб привабити потенційних добровольців, Уряд праці поширював інформацію про високі заробітні плати іноземних робітників. Такі повідомлення регулярно з'являлися на сторінках тогочасної преси. «На загал добре поводиться робітникам по великих промислових центрах. Пересічний заробіток 100–120 марок і прожиток. Інакше живеться рільним робітникам, що заробляють 30–40 марок і мають прожиток. Виїзд робітників до Німеччини лежить в нашому національному інтересі під оглядом доцільности» [7, с. 2]. Звісно, це були не єдині маніпулятивні дії, до яких вдавалася німецька окупаційна влада. Ще одним їхнім проявом можна вважати нав'язування ідеї «покращення фаху», що мало на меті переконати населення у правильності свого вибору. «Під доцільним використанням робітничої еміграції треба розуміти те, щоб вони там у Німеччині вивчилися як найкраще одного фаху, чи радше виспеціялізувалися в одній ділянці фабричної праці, а крім цього, щоб побічно навчилися всіх потрібних корисних речей, яких на Заході взагалі можна навчитись» [7, с. 2].

Звісно, з метою переконання місцевого населення у «добрих намірах» Уряду праці, на сторінках періодичних видань неодноразово публікувалася інформація про його діяльність та успіхи в організації надання послуг українським робітникам як у Галичині, так і в Німеччині. «Уряд Праці – це суспільна установа, яка має завдання управильнювати обсаду робочих сил, тобто планово скеровувати робітників на працю, відповідно до їх кваліфікацій. Уряд Праці старається, щоб відповідні робітники працювали на відповідних місцях» [23, с. 7]. Звісно, подібні публікації мали й іншу мету – нав'язати ідею необхідності праці в Німеччині. «Уряд Праці розподіляє робітників, не тільки в Галичині, але посередничить також в одержанні праці і в Німеччині. За два місяці спрямовано на роботу около 4.000 робітників, не враховуючи тих робітників, що виїхали до Німеччини. Винагороду робітників нормує устійнена тарифна платні, якої всі установи мусять строго додержуватись» [23, с. 7].

У подібних публікаціях Уряд праці, з метою пропаганди добровільного виїзду, неодноразово розміщував прямі натяки на відправлення до Німеччини, супроводжуючи їх описами «сприятливих» умов праці. Таким чином вдавалося заохотити значну частину населення Галичини до виїзду.

«Значення Уряду Праці і його вплив на життя і працю Галицького Дистрикту дуже великий…

Зокрема дуже корисно представляється справа висилки робітників до Райху, бо кількість бажаючих туди виїхати завжди доволі велика, хоч транспортні можливості обмежені… всіма тими, що виїжджають на роботу до Німеччини Уряд Праці всебічно піклується, дбає про вигідну подорож, харч, чистоту, аж до його місця призначення» [29, с. 3].

Висновки. Отже, проаналізувавши інформаційний потенціал періодичних видань 1941–1944 рр., можна дійти таких висновків. По-перше, німецька влада за допомогою друкованих видань та через безпосередню участь Уряду праці активно просувала ідею вступу до спеціалізованих навчальних закладів. Основною метою цього процесу було подальше використання учнів у реалізації економічних інтересів Третього Рейху. По-друге, Уряд праці за підтримки місцевої адміністрації намагався за допомогою преси переконати безробітну частину населення у доцільності виїзду на роботу до Німеччини. З цією метою на сторінках численних періодичних видань з'являлися публікації з відвертими закликами до дій та ідеалізованими описами «німецького раю», що нібито чекав на кожного українського робітника. По-третє, аналіз періодичних видань засвідчив, що на певному етапі окупації Галичини Уряд праці, спільно з низкою інших провладних інституцій, розпочав масштабну кампанію з просування ідеї виїзду до Німеччини, апелюючи до концепту спільної боротьби проти більшовизму. Загалом Уряд праці відіграв ключову роль у реалізації політики пропаганди добровільного виїзду українського населення Галичини на роботу до Німеччини.

Література:

1. 300 тисяч робітників із Галичини до Райху. Воля Покуття. 1943, № 16, с. 2-4.
2. Афтанас, А. Нацистська кампанія вербування й депортації населення в дистрикті Галичина (1941–1944). Науково-теоретичний альманах Грані, 26 (3), 2023. С.134-143.
3. В справі самовільного вербування до Німеччини. Вільне слово, 1942, № 16,с.4.
4. Виїзд молоді торговельних шкіл на працю до Німеччини. Львівські вісті, 1943, № 13, с.1.
5. До співпраці з німецьким народом. Велике громадянське зібрання в справах праці у Львові. Воля Покуття, 1943, № 12, с. 2.
6. До українських робітників, ремісників і умових працівників. Вільне слово, 1941, № 62, с. 1.
7. Доцільність виїзду робітників до Німеччини. Вільне слово, 1942, № 16, с. 2.
8. Курилишин, К. Українське життя в умовах німецької окупації (1939-1944 рр.). За матеріалами української легальної преси: монографія. Львів: Літературна агенція «Піраміді», 2010. 328 с.
9. Листи домашньої прислуги з Берліна. Львівські вісті, 1942, № 101, с. 3.

10. На роботу у Німеччину Українська молодь у рядах Української Служби Батьківщині. Львівські вісті, 1941, № 77, с. 5.

11. Над ріднею українських робітників. Український Центральний Комітет виконує опіку над родинами українських робітників з Г. Г., що працюють у Німеччині. Голос Підкарпаття, 1943, № 23, с. 4.

12. Опіка уряду праці над безробітними й малоземельними мешканцями села. Дрогобицьке слово, 1942, № 44, с. 1.

13. Офіцинський, В. Дистрикт Галичина (1941–1944): історико-політичний нарис. Ужгород: МПП «Гражда», 2001. 144 с.

14. Перегляд до праці мужчин з 1914-1919 річників. Воля Покуття,1943, №17,с.6.

15. Підготовна школа майбутніх робітників для Райху. Воля Покуття, 1942,№ 17, с.4.

16. По праці відпочинок. Робітники зачинають літні відпустки. Воля Покуття, 1943, № 26, с. 7.

17. Посередництво Уряду Праці при виїзді робітників у Німеччину. Львівські вісті, 1942, № 104, с. 3.

18. Посилка одягів для робітників у Німеччині. Воля Покуття, 1943, № 21, с. 8.

19. Пригадка про обов'язок праці. Воля Покуття, 1941, № 29, с. 4.

20. Турчин, Т. Опіка Українського центрального комітету над українцями, вивезеними з дистрикту «Галичина» в Німеччину під час Другої світової війни. Мандрівець, 1, 2013. 36-39.

21. Українцям, що їдуть до Німеччини на працю. Вільне слово, 1942, № 22, с. 3.

22. Урочистий від'їзд добровольців на працю до Німеччини. Воля Покуття, 1943, № 12, с. 4.

23. Уряд праці. Львівські вісті, 1941, № 59, с. 7.

24. Фронт праці. Виїзд на роботи до Німеччини. Воля Покуття, 1943, № 13, с. 2.

25. Хто совісно працює, того шанують Робітники з Райху їдуть на відпусту. Воля Покуття, 1943, № 31, с. 1.

26. Щасливого відпочинку! Робітники їдуть на відпустку. Опіка громадянства над робітниками з Райху. Воля Покуття, 1943, № 16, с. 4.

27. Що повинні знати робітники в Німеччині та їхні родини в краю? Воля Покуття, 1943, № 45, с. 8.

28. Що треба знати робітникам, які їдуть працювати до Райху? Воля Покуття, 1943, № 7, с. 2.

29. Як працює Уряд Праці (Арбайтсамт). Львівські вісті, 1942, № 68, с. 3.

References

1. 300 tysiach robitnykiv iz Halychyny do Raikhu [300 thousand workers from Galicia to the Reich]. (1943). Volia Pokuttia, 16, 2-4.

2. Aftanas, A. (2023). Natsystska kampaniia verbuvannia y deportatsii naselennia v dystrykti Halychyna (1941–1944) [Nazi campaign of recruitment and deportation of the population in the Galicia district (1941–1944)]. Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani, 26 (3), 134-143.

3. V spravi samovilnoho verbuvannia do Nimechchyny [In the case of unauthorized recruitment to Germany]. (1942). Vilne slovo, 16, 4.

4. Vyizd molodi torhovelnykh shkil na pratsiu do Nimechchyny [Departure of young people from trade schools to work in Germany]. (1943). Lvivski visti, 13, 1.

5. Do spivpratsi z nimetskym narodom. Velyke hromadianske zibrannia v spravakh pratsi u Lvovi [To cooperation with the German people. Large civil assembly on labor issues in Lviv]. (1943). Volia Pokuttia, 12, 2.

6. Do ukrainskykh robitnykiv, remisnykiv i umovykh pratsivnykiv [To Ukrainian workers, artisans and temporary workers]. (1941). Vilne slovo, 62, 1.

7. Dotsilnist vyizdu robitnykiv do Nimechchyny [The feasibility of workers leaving for Germany]. (1942). Vilne slovo, 16, 2.

8. Kurylyshyn, K. (2010). Ukrainske zhyttia v umovakh nimetskoi okupatsii (1939-1944 rr.). Za materialamy ukrainskoi lehalnoi presy: monohrafiia [Ukrainian Life under German Occupation (1939-1944). Based on Materials from the Ukrainian Legal Press: Monograp]. Lviv: Literaturna ahentsiia «Piramidi», 328.

9. Lysty domashnoi prysluhy z Berlina [Letters from a domestic servant from Berlin]. (1942). Lvivski visti, 101, 3.

10. Na robotu u Nimechchynu Ukrainska molod u riadakh Ukrainskoi Sluzhby Batkivshchyni [Ukrainian youth in the ranks of the Ukrainian Fatherland Service to work in Germany]. (1941). Lvivski visti, 77, 5.

11. Nad ridneiu ukrainskykh robitnykiv. Ukrainskyi Tsentralnyi Komitet vykonuie opiku nad rodynamy ukrainskykh robitnykiv z H. H., shcho pratsiuiut u Nimechchyni [Over the relatives of Ukrainian workers. The Ukrainian Central Committee exercises guardianship over the families of Ukrainian workers from the G. G. working in Germany]. (1943). Holos Pidkarpattia, 23, 4.

12. Opika uriadu pratsi nad bezrobitnymy y malozemelnymy meshkantsiamy sela [Governmental care for unemployed and landless villagers]. (1942). Drohobytske slovo, 44, 1.

13. Ofitsynskyi, V. (2001). Dystrykt Halychyna (1941–1944): istoryko-politychnyi narys [District of Galicia (1941–1944): a historical and political essay]. Uzhhorod: MPP «Hrazhda», 144.

14. Perehliad do pratsi muzhchyn z 1914 — 1919 richnykiv [Review of the work of men from the 1914-1919 annals]. (1943). Volia Pokuttia, 17, 6.

15. Pidhotovna shkola maibutnikh robitnykiv dlia Raikhu [Preparatory school for future workers for the Reich]. (1942). Volia Pokuttia, 17, 4.

16. Po pratsi vidpochynok. Robitnyky zachynaiut litni vidpustky [After work, rest. Workers begin summer vacations]. (1943). Volia Pokuttia, 26, 7.

17. Poserednytstvo Uriadu Pratsi pry vyizdi robitnykiv u Nimechchynu [Mediation of the Government of Labor in the departure of workers to Germany]. (1942). Lvivski visti,104,3.

18. Posylka odiahiv dlia robitnykiv u Nimechchyni [A parcel of clothes for workers in Germany]. (1943). Volia Pokuttia, 21, 8.

19. Pryhadka pro oboviazok pratsi [A memory of the duty of labor]. (1941). Volia Pokuttia, 29, 4.

20. Turchyn, T. (2013). Opika Ukrainskoho tsentralnoho komitetu nad ukraintsiamy, vyvezenymy z dystryktu «Halychyna» v Nimechchynu pid chas Druhoi svitovoi viiny [The Ukrainian Central Committee's care for Ukrainians deported from the Galicia district to Germany during World War II]. Mandrivets, 1, 36-39.

21. Ukraintsiam, shcho yidut do Nimechchyny na pratsiu [Ukrainians going to Germany to work]. (1942). Vilne slovo, 22, 3.

22. Urochystyi vidizd dobrovoltsiv na pratsiu do Nimechchyny [Solemn departure of volunteers to work in Germany]. (1943). Volia Pokuttia, 12, 4.

23. Uriad pratsi [Labor government]. (1941). Lvivski visti, 59, 7.

24. Front pratsi. Vyizd na roboty do Nimechchyny [Labor Front. Going to work in Germany]. (1943). Volia Pokuttia, 13, 2.

25. Khto sovisno pratsiuie, toho shanuiut Robitnyky z Raikhu yidut na vidpustu [Those who work conscientiously are respected. Workers from the Reich are going on vacation]. (1943). Volia Pokuttia, 31, 1.

26. Shchaslyvoho vidpochynku! Robitnyky yidut na vidpustku. Opika hromadianstva nad robitnykamy z Raikhu [Happy Holidays! Workers are going on vacation. Citizenship protection for workers from the Reich]. (1943) Volia Pokuttia, 16, 4.

27. Shcho povynni znaty robitnyky v Nimechchyni ta yikhni rodyny v kraiu? [What should workers in Germany and their families in the region know?]. (1943).Volia Pokuttia,45,8.

28. Shcho treba znaty robitnykam, yaki yidut pratsiuvaty do Raikhu? [What should workers who go to work in the Reich know?]. (1943). Volia Pokuttia, 7, 2.

29. Yak pratsiuie Uriad Pratsi (Arbaitsamt) [How the Labor Government (Arbaytsamt) works]. (1942). Lvivski visti, 68, 3.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 930:27-876.4](092)Хім](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3097-3106

Гордієнко В'ячеслав Володимирович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, https://orcid.org/0000-0003-1133-4199

Гордієнко Галина Миколаївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, https://orcid.org/0000-0003-2424-2410

ВНЕСОК ПІЛАР ХІМЕНЕС-САНЧЕС У СУЧАСНУ ІСТОРІОГРАФІЮ КАТАРИЗМУ

Анотація. Стаття присвячена іспанській дослідниці середньовічного релігійного дисидентства Пілар Хіменес-Санчес. Історикиня вивчає історію спільнот єретиків, відомих під іменем катарів у кількох регіонах Західної Європи. Зазначено, що дослідниця належить до групи істориків катаризму, які отримали найменування «деконструкціоністів», тобто дослідників, які заперечують існування у XII – XIII ст. єдиної, цілісної, ієрархізованої церкви релігійних дисидентів – катарів. У статті показано, як Пілар Хіменес-Санчес довела множинність катарських груп, аргументуючи це відсутністю у них ідентичних культових практик і спільної теологічної доктрини. Наголошується, що іспанська науковиця розкрила механізм формування образу катарів в епоху Високого середньовіччя як «дискурсивну конструкцію» єпископів, ченців, інквізиторів і богословів офіційної церкви, які вели боротьбу проти численних релігійних дисидентів. Внеском історикині в історіографію катаризму вважається аргументоване заперечення генетичного зв'язку катарів Західної Європи зі східними єресями богомилів та павлікіан. Стаття акцентує увагу на логіці спростування історикинею запозичення західноєвропейськими релігійними дисидентами єретичних ідей зі Сходу. Пілар Хіменес-Санчес істотно розвинула теоретичні положення «нової історії катаризму», зокрема положення про «суспільство нетерпимості», яке сформувалося у Західній Європі внаслідок григоріанської церковної реформи і діяльності монахів Клюнійського ордену. У статті виявлено нові підходи, які запропонувала дослідниця щодо вивчення еволюції катарського дуалізму. Зазначено, що науковиця розглядає

формування дуалізму катарів з огляду на особливий культурний та соціальний контекст у регіонах Лангедоку, Ломбардії, Тоскани та Іспанії XII – XIII ст. Пілар Хіменес-Санчес вказала на наявність тенденції дуалізму і в самій католицькій церкві. Дуалізм катарської доктрини, на переконання дослідниці, був своєрідною реакцією на раціоналізацію християнського вчення, яка тривала в епоху культурного та інтелектуального піднесення у Західній Європі від перших Каролінгів до XIII ст.

Ключові слова: Пілар Хіменес-Санчес, релігійні дисиденти, катаризм, «деконструкціоністи», дуалізм, маніхейство.

Hordiienko Viacheslav Volodymyrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History and Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-1133-4199

Hordiienko Halyna Mykolaivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History and Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0003-2424-2410

THE CONTRIBUTION OF PILAR JIMÉNEZ-SÁNCHEZ TO THE MODERN HISTORIOGRAPHY OF CATHARISM

Abstract. The article is devoted to the Spanish scholar of medieval religious dissent, Pilar Jiménez-Sánchez. The historian studies the history of heretical communities known as the Cathars across several regions of Western Europe. It is noted that the researcher belongs to the group of historians of Catharism referred to as “deconstructionists,” meaning the scholars who deny the existence of a single, coherent, hierarchically organised church of religious dissidents – the Cathars in the 12th–13th centuries. The article demonstrates how Pilar Jiménez-Sánchez substantiated the plurality of Cathar groups by showing that they lacked identical ritual practices and shared theological doctrine. Emphasis is placed on the fact that the Spanish scholar revealed the mechanism through which the image of the Cathars in the High Middle Ages was formed as a “discursive construction” created by bishops, monks, inquisitors, and theologians of the official Church who were engaged in numerous attempts to combat religious dissidents. Her contribution to the historiography of Catharism is considered to be the well-grounded rejection of a genetic connection between the Cathars of Western Europe and the Eastern heresies of the Bogomils and Paulicians. The article highlights the historian’s logic in refuting the notion that

Western European religious dissidents borrowed heretical ideas from the East. Pilar Jiménez-Sánchez significantly developed the theoretical premises of the "new history of Catharism," in particular the concept of a "society of intolerance" that emerged in Western Europe as a result of the Gregorian Church reform and the activities of monks of the Cluniac Order. The article identifies new approaches proposed by the scholar to the study of the evolution of Cathar dualism. It is noted that she examines the formation of Cathar dualism in the light of the specific cultural and social context of the regions of Languedoc, Lombardy, Tuscany, and Spain in the 12th–13th centuries. Pilar Jiménez-Sánchez also pointed to dualistic tendencies within the Catholic Church itself. According to the researcher, the dualism of Cathar doctrine was a distinctive reaction to the rationalization of Christian teaching that unfolded during the period of cultural and intellectual flourishing in Western Europe from the early Carolingian era to the 13th century.

Keywords: Pilar Jiménez-Sánchez, religious dissidents, Catharism, deconstructionists, dualism, Manichaeism**.**

Постановка проблеми. В останній чверті минулого століття вивчення релігійного дисидентства у середньовічній Європі й, особливо катарської єресі, вийшло на якісно новий рівень. У Франції відбулася інституалізація цієї дослідницької діяльності. Свідченням цього стало заснування в Каркасоні наукового Центру дослідження катаризму відомим письменником та істориком Рене Неллі. Крім каркасонського Центру, в університеті Жан-Жорес у Тулузі була відкрита лабораторія FRAMESPA, а також сформована міжнародна дослідницька група з катаризму та релігійного дисидентства CIRCAED. Історики заснували часопис «Єресі», перше число якого побачило світ у 1983 р. Відтоді науковці різного фаху і спрямування отримали можливість оприлюднювати результати своїх досліджень з питань середньовічного релігійного дисидентства в цьому журналі, що виходив щомісяця. Пошукова і дослідницька діяльність вчених зумовила формування нового наукового образу єретиків-катарів.

Пожвавлення єретикознавчих досліджень закономірно призвело до того, що всередині спільноти науковців – дослідників катаризму відбулася диференціація. Виникли конкуруючі групи з власними концепціями ґенези єресі катарів. Так, авторитетна група Дювернуа-Бренон доводила універсальність доктрини катаризму для всіх його регіональних осередків, а група «деконструктивістів» – заперечувала це твердження, вказуючи на існування множини катаризмів (окситанського, північно-французького, італійського, іспанського, німецького). Останні заявили про свою позицію у виданні 1998 р. – альманасі «Винаходити єресь ?» Зокрема, Монік Зерньє зазначила, що поняття єресь є особливо неоднозначною дискурсивною конструкцією

[1, p. 12]. А Жан-Луї Біже наголосив на тому, що неправильно поєднувати в єдине ціле групи релігійних дисидентів задля універсалізму, наслідуючи таким чином, середньовічних католицьких гонителів катарів [2, p. 221].

Невдовзі до «деконструктивістів» приєдналася й молода іспанська медієвістка Пілар Хіменес-Санчес. У своїх дослідженнях вона не тільки систематизувала провідні ідеї представників цієї групи, але й розробила і науково обґрунтувала власні погляди на проблему катаризму. Історикиня дослідила контакти між катарськими спільнотами, виявила механізми обміну релігійними ідеями між ними, проаналізувала їхні догматичні суперечки і конфлікти. Результати дослідницької роботи Пілар Хіменес-Санчес втілилися в докторську дисертацію і монографію під заголовком «Катаризми : дисидентські моделі середньовічного християнства» і численні статті на цю тематику [3; 4]. Особливий інтерес представляє інтерпретація науковицею генезису катарського дуалізму, в якому звинувачували цих середньовічних релігійних дисидентів інквізитори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти наукової творчості Пілар Хіменес-Санчес розглядалися сучасними дослідниками у контексті конкуренції між двома науковими концепціями в історіографії катаризму. Ґрунтовний аналіз монографії історикині подав у вступній статті до цієї книги відомий медієвіст Домінік Йонья-Прат [3]. Відомий медієвіст Жульєн Тьєрі у своїй рецензії на книгу у провідному історичному часописі Франції «Аннали. Історія, соціальні науки» зазначив, що монографія історикині є спробою врятувати загальну ідею катаризму [5, p. 1404]. Відгук на книгу Пілар Хіменес-Санчес авторства Чальза Петів'є з'явився у журналі «Історія катаризму». У дописі історик вказував на наявність у книзі науковиці об'ємної історіографії катаризму з позицій «деконструкціонізму». Але, з точки зору рецензента, іспанська дослідниця запропонувала оригінальну загальну концепцію генезису катаризму (катаризмів) [6, p. 8]. Чеський історик Девід Збірал, у своїй рецензії на монографію історикині спробував об'єктивно проаналізувати її аргументацію множинності релігійних дисидентських течій катарів і класифікував її позицію як «поміркований радикалізм» [7]. Незважаючи на критичні оцінки окремих аспектів концепції історикині, більшість спеціалістів з історії катаризму високо оцінюють новаторський підхід Пілар Хіменес-Санчес у дослідженні середньовічного релігійного дисидентства.

Мета статті визначити нові елементи у науковій інтерпретації сутності та генезису концепту дуалізму у вченні катарів іспанською дослідницею Пілар Хіменес-Санчес.

Виклад основного матеріалу. Пілар Хіменес-Санчес услід радикальним «деконструктивістам» у своїх працях рішуче заперечує наявність у

катарів єдиної, цілісної церковної структури, яку можна було б вважати альтернативою католицькій церкві в епоху Високого середньовіччя. Для підтвердження цього наукового положення вона вказувала на відсутність у релігійних дисидентів XII – XIII ст. однакових культових практик і, особливо, безперервної лінії рукопокладень катарських єпископів. Крім цього, історикиня, починаючи зі своєї першої монографії, багато зусиль спрямувала на подолання усталеного в історіографії катаризму теоретичного кліше, згідно з яким, єретичні віровчення прийшли у Західну Європу зі Сходу через аріан, павлікіан, богомилів та ін. Героїчна і, водночас, трагічна епопея хрестосносного руху сприяла у ті часи формуванню уявлення, що всіляке зло прийшло в Європу зі Сходу. Дослідниця переконливо довела, що таке пояснення генезису катаризму було сформоване католицькими богословами ще у XIII ст. у результаті полеміки з єретиками. У XX ст. теологічні обвинувачення релігійних дисидентів XII – XIII ст. були істориками ретельно реконструйовані, значною мірою, на основі протоколів інквізиційних трибуналів. Науковиця показала, як систематизовані й обґрунтовані дослідниками обвинувачення інквізиторів і католицьких богословів катарської єресі набули рис повноцінної наукової концепції.

Вона ж зазначила, що історіографічна ситуація довкола катаризму радикально змінилася, коли у другій половині XX ст. у науковий обіг було залучено масу раніше невідомих історичних джерел катарського походження.

Розробляючи проблематику катаризму (катаризмів), дослідниця брала до уваги здобутки «нової історії» у дослідженні середньовічних єресей, зокрема, авторства Роберта Іана Мура. Для цієї «нової історії» є властивим визнавати, що всі релігійні дисидентські течії Високого середньовіччя були результатом радикальної реформи західно-християнської церкви, започаткованої знаменитим римським понтифіком Григорієм VII. Тобто, єресь зародилася всередині церкви, а не була привнесена ззовні. Нині фахівці з релігійного дисидентства дотримуються думки, що григоріанська реформа істотно розширила поняття «єресь». Від 1080 р. єретиками вважалися всі, хто заперечував верховенство папи римського не тільки у духовних, але й у світських справах. З часом, під звииування у єресі потрапили й особи, які виступали проти влади монарха або територіального князя. Внаслідок цього у Західній Європі сформувалося, згідно з визначенням Р. І. Мура, «суспільство переслідування», яке виявилося нетерпимим не тільки до релігійних дисидентів та єретиків, але й до всіх маргінальних груп, у тому числі, мусульман та іудеїв [8, p. 18–19].

Від першого синтезу з історії катаризму Ч. Шмідта в європейській медієвістиці утвердився стереотип – дуалізм катарського вчення має

генетичний зв'язок з маніхейством [9]. Згодом, дослідники середньовічного релігійного дисидентства звернули увагу на історичні джерела, на основі яких сформувався цей стереотип. Пілар Хіменес-Санчес застосувала інший підхід для висвітлення генезису дуалізму катарського вчення ; вона виділила інтелектуальні і соціальні підстави формування катарського дуалізму. Історикиня вказує на поступовий розвиток цієї фундаментальної богословської ідеї у рамках раннього християнства під впливом потужних змін в інтелектуальному житті церкви раннього середньовіччя. Зокрема, вона виявила присутність у християнській міфології, по-суті язичницьких уявлень метемпсихозу, апокатастазису, гнозису. Крім цього, науковиця розглянула богословські суперечки IX ст. при дворі Каролінгів, внаслідок яких християнські інтелектуали по-новому осмислили вчення неоплатонізму, особливо, його космологію. Відслідковуючи генезис християнського дуалізму, Пілар Хіменес-Санчес розглядає вчення Августина про два Гради : Град Небесний і Град земний. З'ясувалося, що спроби візуалізації Граду Небесного у культовому мистецтві припадають на другу половину XI ст. Це була епоха небаченого піднесення католицької церкви, посилення її впливу на світське життя. Сама церква набула світського характеру, а в XII ст. навіть з'явилося поняття «світська Церква»; августинівські Град Небесний і Град земний отримали більш чіткі образи. Історикиня, розглядаючи становлення концепту дуалізму в західній християнській церкві, праналізувала богословське вчення про троїсту структуру суспільства (oratore, bellatore, laboratore), точніше, одну із трьох версій цього вчення. У її монографії йдеться про те, що версія середньовічного богослова Хеймона Осерського про три стани є одним із джерел, які істотно позначилися на катарському вченні. Щоправда, Домінік Йонья-Прат, зазначав, що, крім версії Хеймона Осерського (єпископської), була ще чернеча версія Хейріка (учня Хеймона) і монархічна версія авторства короля англо-саксів Альфреда [10, p. V].

Еволюцію катарського дуалізму Пілар Хіменес-Санчес розглянула в окремому підрозділі своєї монографії. Вона зазначала, що віддавна існували два поняття дуалізму – релігійне і філософське. Нині ж, за її словами, «… під дуалізмом розуміють релігійно-філософську доктрину, яка протиставляє два співвічних і антагоністичних принципи: Добра і Зла. Вони стоять біля витоків створення двох світів, вічного і матеріального. Це визначення відповідає тому, що історики релігій називають «абсолютним дуалізмом» або «діархіанським дуалізмом», оскільки воно підтримує існування двох принципів від самого початку» [3, p. 11]. Водночас, історикиня зазначила, що в дуалізмі існує й друга, поміркована тенденція «пом'якшений дуалізм» або «монархічний дуалізм». Така форма дуалізму передбачає беззаперечне

верховенство Творця, але допускає, що протилежна сторона (матеріальний світ, Зло, Диявол) з'явилася пізніше у результаті «помилки» у будові трансцендентної ієрархії. Пілар Хіменес-Санчес наголошує і на тому, що у монотеїстичній християнській релігії також визнається наявність двох протилежних первнів душі і тіла, духовного і матеріального. Християнська доктрина визнає походження душі і тіла внаслідок існування двох різних світів невидимого божественного і вічного і видимого, минущого і смертного. Втім, як зазначала науковиця, «…ця подвійність світів не передбачає окремого походження. Скоріше, це опозиція порядків, яка підтримує віру у два окремих протилежних світи» [3, p. 11].

Важливим елементом концепції Пілар Хіменес-Санчес є положення про еволюцію дуалізму не тільки у межах ортодоксальної християнської доктрини, але й у рамках теологічних доктрин релігійних дисидентів під впливом процесу раціоналізації, що охопив духовне життя Західної Європи в епоху Високого середньовіччя. Так, історикиня звернула увагу на те, що «моральний дуалізм» або «антропологічний дуалізм» (уявлення про протистояння між добром і злом у світі) передує «дуалізму протилежних принципів» або «релігійному дуалізму», причому останній є вираженням занепаду. З допомогою цих категорій Пілар Хіменес-Санчес здійснила аналіз еволюції доктрини дуалізму у різних спільнотах катарів. Крім цього, дослідниця враховувала час і культурний ареал, у якому відбувалася фіксація у текстових джерелах стану розвитку катарського вчення. Історикиня встановила, що в джерелах церковного походження першої половини XII ст. нічого не говориться про «релігійний дуалізм» дисидентів, які на той час вже почали формувати ієрархічно організовані групи. Коли ж у 1163 р. папська курія дізналася про взаємодію між ломбардськими і лангедоцькими катарами та балканськими богомилами шляхом візитів провідників (єпископів) у громади дисидентів, тональність церковних документів змінилася. У цих джерелах вже містився полемічний компонент, складовою якого було означення катарів як носіїв маніхейського дуалізму, тобто «релігійного дуалізму». Активне поширення катаризму в Ломбардії, Тоскані, Лангедоці та Іспанії у другій половині XII ст. зумовило відчуття небезпеки в Римі і більш прискіпливу увагу церкви до нових релігійних дисидентів. На початку XIII ст. церковні джерела зафіксували вже наявність кількох версій дуалізму серед різних груп катарів.

Пілар Хіменес-Санчес у своїй книзі віддає належне дослідникам катаризму, які наприкінці XX ст. застосували методи постмодерністської історіографії для нового прочитання вже відомих науці та нових, щойно введених у науковий обіг, катарських джерел. У результаті, була підтверджена гіпотеза про образ катаризму як «дискурсивну конструкцію»

інквізиторів, священиків і монахів католицької церкви, які вели безпосередню боротьбу з єрессю. З'ясовано, що інтерпретація катарського дуалізму як маніхейства у процесі теологічної полеміки офіційної церкви з катарами тільки посилювалася до Хрестового походу проти альбігойців і упродовж всього XIII ст. Історикиня зазначала з цього приводу : «Далеке, східне походження вірувань катарів було додано у XIII столітті до корпусу кліше, розроблених полемістами, які з попереднього століття представляли єретика як посланця диявола, посланця зла, доктринальне походження якого сягає маніхейства. Зло, яке, очевидно, не могло бути ендогенним для латинського християнства, але, навпаки, могло пустити коріння лише на Сході, де хрестоносці зазнали поразки» [3, p. 67].

Зокрема, формування антикатарської «дискурсивної конструкції» у XII ст. офіційною церквою відбувалося внаслідок побоювання, що повага простого народу до релігійних дисидентів за їхню відмову від молитв і пожертв за померих, від споживання м'яса і яєць, підважить важливу богословську підставу для потоку пожертв – вчення про Чистилище. Пілар Хіменес Санчес вказує у свій монографії на цю обставину, пояснюючи, що церковникам було простіше розповідати парафіянам, що катари не їдять м'яса, оскільки вони як маніхейці вважають, що м'ясо – це справа рук диявола.

Пілар Хіменес Санчес по-новому розглянула генезис концепції трискладової будови середньовічного християнського суспільства. Перш ніж вона остаточно утвердилася завдяки активній діяльності богословів, ченців-інтелектуалів і єпископів, на переконання історикині, відбулася її поступова трансформація від абстрактної моделі для упорядкування спільноти християн за перших Каролінгів X ст. до ієрархізованої схеми з сакрально означеними функціями : священнослужителі – воїни – селяни (oratores – bellatores – laboratores), згідно з якою, стан священнослужителів є найбільш важливим у цій трійці. Таку версію трипорядкового християнського суспільства було прийнято завдяки активній діяльності ченців Клюнійського ордену. Дослідниця зазначала, що її поширення відбувалося через прагнення ченців канонічно легітимізувати релігійну і політичну владу реформованої церкви. Пілар Хіменес Санчес наголошує, що клюнійська модель християнського суспільства мала два порядки : матеріальний і духовний. Три чини християн з духовенством на чолі відповідають трьом рівням досконалості : найвищий рівень – прелати, далі – конвентуали і найнижчий рівень – одружені християни. Історикиня вказує, що перший порядок, згідно з уявленнями епохи церковної реформи, регулюється людським законом, а другий – божественним законом Святого Письма. «Не дивно бачити те, – писала історикиня, – що єретики відкидають

– рівність осіб Трійці, Втілення Христа, римську ієрархію, церковну установу, багатство і розкіш сановників і установ, церкви та інші місця поклоніння, хрест, літургійні служби, месу, культ святих, образи, реліквії, таїнства (хрещення, Євхаристію, сповідь, шлюб), регламентовані дієтичні приписи – є основою, на якій клюнійські ченці побудували свою політичну теологію» [3, p. 86]. Тобто, катарська єресь виникла в культурному контексті, який визначався стимульованим латинськими теологами потужним інтелектуальним рухом раціоналізації. Звісно, що це не могло не позначитися на доктринальних аспектах західного християнства, і відповідно, на теологічних доктринах релігійних дисидентів.

Пілар Хіменес Санчес виявила розмаїтість тлумачення різними групами релігійних дисидентів XII – XIII ст. основоположних християнських догматів і їх поступову еволюцію під впливом радикальних змін в офіційній церкві. Катари та інші релігійні дисиденти виступали проти утвердження теократії, що було стрижнем григоріанської реформи. Катари не сприйняли також перехід у католицькій доктрині від трифункціонального порядку християнського суспільства (oratore – bellatore – laboratore) до бінарного порядку (духовенство – миряни).

Висновки. Отже, дослідниця катаризму Пілар Хіменес Санчес у своїх працях істотно поглибила й аргументувала на основі джерел головні положення концепції катаризму, сформульовані представниками групи «деконструктивістів». Вона довела, що катарська єресь не була привнесена в західне християнство зі Сходу, а виникла у результаті складних релігійних та інтелектуальних процесів, які відбувалися в Європі упродовж X –XIII ст., означених в історіографії як «раціоналізація християнства». Історикиня показала розмаїтість груп релігійних дисидентів, які офіційна церква називала катарами, і наявність у кожної з них власної версії християнської теологічної доктрини, що постійно еволюціонувала. Науковиця спростувала звинувачення катарів у маніхействі і на фактах обґрунтувала означення цього феномену терміном «дискурсивна конструкція» інквізиції. Дуалізм доктрини катарів, на переконання історикині, мало чим відрізнявся від дуалізму у вченні офіційного ортодоксального християнства.

Література:

1. Monique Zerner. Introduction. Inventer l'heresie ? Discours polemiques et pouvoirs avant l'Inquisition [sous la direction de Monique Zerner]. NICE Centre d'Études Médiévales Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines Université de Nice Sophia-Antipolis, 1998. 283 p. P. 7–13.

2. Jean-Louis Biget. "Les Albigeous". Remarques sur une denomination. Inventer l'heresie ? Discours polemiques et pouvoirs avant l'Inquisition [sous la direction de Monique Zerner]. NICE Centre d'Études Médiévales Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines Université de Nice Sophia-Antipolis, 1998. 283 p. P. 219–255.

3. Pilar Jiménez Sanchez. Les catharismes : Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siecles). Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008. 454 s.
4. Pilar Jiménez Sanchez. Retour sur la construction historiographique des origines orientales du catharisme. In: 1209 – 2009. Cathares. Une histoire à pacifier? 2009. P. 11–24.
5. Julien Théry. Pilar Jiménez-Sanchez Les catharismes. Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siècles). Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008. 454 p. Annales. Histoire, Sciences Sociales. 2009. 6/64e année. P. 1403–1405.
6. Peytavie Ch. Une nouvelle histoire doctrinale non pas «du» mais «des catharismes». Histoire du Catharisme. 2009. № 9. P. 6–8.
7. Zbíral David. [Jiménez-Sanchez, Pilar. Les catharismes: modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siècles)]. Religio. 2009. Vol. 17. Iss. 2. P. 259–264.
8. Moore R. I. The Formation of a Persecuting Society. Bleckwell Publishing, 2007. 222 p.
9. Schmidt C. Historie et doctrine de la secte des cathares ou albigeois. Tome II. Paris: J. Cherbulies, libraire, place de l'oratoire-du-louvre,6; Geneve: Meme Maison, 1849. 320 p.
10. Dominique Iogna-Prat. Foreword. Pilar Jiménez Sanchez. Les catharismes: Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siecles). Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008. 454 s. P. I–VI.

References:

1. Monique Zerner. (1998). Introduction. Inventer l'heresie ? Discours polemiques et pouvoirs avant l'Inquisition [sous la direction de Monique Zerner]. NICE Centre d'Études Médiévales Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines Université de Nice Sophia-Antipolis.
2. Jean-Louis Biget. (1998). "Les Albigeous". Remarques sur une denomination. Inventer l'heresie ? Discours polemiques et pouvoirs avant l'Inquisition [sous la direction de Monique Zerner]. NICE Centre d'Études Médiévales Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines Université de Nice Sophia-Antipolis.
3. Pilar Jiménez Sanchez. (2008). Les catharismes: Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siecles). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
4. Pilar Jiménez Sanchez. (2009). Retour sur la construction historiographique des origines orientales du catharisme. In: 1209 – 2009. Cathares. Une histoire à pacifier?
5. Julien Théry. (2009). Pilar Jiménez-Sanchez Les catharismes. Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siècles). Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008. 454 p. Annales. Histoire, Sciences Sociales.
6. Peytavie Ch. (2009). Une nouvelle histoire doctrinale non pas «du» mais «des catharismes». Histoire du Catharisme.
7. Zbíral David. (2009). [Jiménez-Sanchez, Pilar. Les catharismes: modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siècles)]. Religio.
8. Moore R. I. (2007). The Formation of a Persecuting Society. Bleckwell Publishing.
9. Schmidt C. (1849). Historie et doctrine de la secte des cathares ou albigeois. Tome II. Paris: J. Cherbulies, libraire, place de l'oratoire-du-louvre,6; Geneve: Meme Maison.
10. Dominique Iogna-Prat. (2008). Foreword. Pilar Jiménez Sanchez. Les catharismes: Modèles dissidents du christianisme médiéval (XIIe-XIIIe siecles). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477):355.3:305

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3107-3118

Гуща Діана Петрівна студент-магістр, історичний факультет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ https://orcid.org/0009-0000-2129-2717

ЖІНКИ У МЕДИЧНО-САНІТАРНІЙ СЛУЖБІ УПА: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ, КАДРОВИЙ ТА ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. Статтю присвячено комплексному дослідженню ролі жінок у функціонуванні медично-санітарної служби Української повстанської армії (УПА) протягом 1942-1956 років. На основі аналізу архівних документів, мемуарної літератури та історіографічних праць проаналізовано організаційну структуру санітарної служби УПА, зокрема Українського Червоного Хреста, систему підготовки медичних кадрів у підпільних умовах та специфіку надання медичної допомоги в обставинах збройної боротьби.

Дослідження розширює традиційну проблематику шляхом включення аналізу соціально-психологічного портрета жінки-підпільниці, особливостей фармакологічного забезпечення за відсутності промислової бази та специфіки «бункерної медицини». Особливу увагу приділено гендерному аспекту функціонування санітарної служби, оскільки жінки становили переважну більшість медичного персоналу повстанських формувань. Детально розкрито мотивацію вступу жінок до підпілля, їхні функціональні обов'язки, побутові умови праці в законспірованих шпиталях-криївках та медичних пунктах, а також психологічні виклики, пов'язані з необхідністю поєднання професійних обов'язків із постійною загрозою для життя.

У статті висвітлено діяльність медиків різних кваліфікаційних рівнів – від дипломованих лікарок із університетською освітою до санітарок, які здобули фах на пришвидшених підпільних курсах та в умовах практичної роботи. Проаналізовано систему навчання медичного персоналу, використання підпільної медичної літератури та передачу практичного досвіду. Окрему увагу приділено питанням імпровізації в лікуванні, виготовленню ліків із природних компонентів та адаптації медичних практик до екстремальних умов війни.

Обґрунтовано тезу, що ефективність санітарної служби УПА, забезпечена переважно жіночими кадрами, була критично важливим фактором підтримання боєздатності повстанських формувань в умовах ресурсної ізоляції, відсутності стабільного постачання медикаментів та перманентної

загрози з боку окупаційних режимів. Зазначено, що самовіддана праця жінок-медиків не лише врятувала життя сотень поранених і хворих повстанців, але й сприяла збереженню морального духу та віри в перемогу серед учасників визвольного руху.

Ключові слова: ОУН, УПА, медично-санітарна служба, підпільна медицина, національно-визвольний рух, жіночий внесок.

Hushcha Diana Petrivna Student of Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-2129-2717

WOMEN IN THE UPA MEDICAL AND SANITARY SERVICE: ORGANIZATIONAL, PERSONNEL AND GENDER ASPECTS

Abstract. This article is devoted to a comprehensive study of the role of women in the functioning of the medical and sanitary service of the Ukrainian Insurgent Army (UPA) during 1942-1956. Based on an analysis of archival documents, memoirs, and historiographical works, the article examines the organisational structure of the UPA's medical service, in particular the Ukrainian Red Cross, the system of training medical personnel in underground conditions, and the specifics of providing medical care in the context of armed struggle.

The study expands on traditional issues by including an analysis of the socio-psychological portrait of female underground fighters, the peculiarities of pharmacological support in the absence of an industrial base, and the specifics of 'bunker medicine.' Particular attention is paid to the gender aspect of the functioning of the medical service, since women constituted the overwhelming majority of the medical personnel of the insurgent formations. The motivation for women to join the underground, their functional duties, living conditions in clandestine hospitals and medical centres, as well as the psychological challenges associated with the need to combine professional duties with a constant threat to life are revealed in detail.

The article highlights the activities of medical professionals of various qualification levels, from certified doctors with university degrees to nurses who gained their qualifications through accelerated underground courses and practical work. It analyses the system of training medical personnel, the use of underground medical literature, and the transfer of practical experience. Particular attention is paid to the issues of improvisation in treatment, the manufacture of medicines from natural ingredients, and the adaptation of medical practices to the extreme conditions of war.

The thesis is substantiated that the effectiveness of the UPA's medical service, provided mainly by female personnel, was a critically important factor in

maintaining the combat capability of the insurgent formations in conditions of resource isolation, lack of stable supplies of medicines, and permanent threat from the occupation regimes. It is noted that the selfless work of women medics not only saved the lives of hundreds of wounded and sick insurgents, but also contributed to maintaining morale and faith in victory among the participants of the liberation movement.

Keywords: OUN, UIA, medical and sanitary service, clandestine medicine, national liberation movement, women's contribution, gender history.

Постановка проблеми. Проблема участі жінок у національно-визвольній боротьбі українського народу в роки ДСВ є частково малодосліджуваним напрямом сучасної вітчизняної історіографії. Попри значний поступ у вивченні історії ОУН і УПА, що спостерігається після відновлення незалежності України, жіночий аспект визвольного руху все ще потребує поглибленого наукового осмислення. Особливо це стосується дослідження конкретних функціональних напрямів діяльності жінок у підпіллі, серед яких медично-санітарна служба посідає провідне місце. Це питання виходить за межі суто військової історії, торкаючись соціальної антропології, історії повсякдення та гендерних студій. Важливо зрозуміти, як в умовах бездержавності та подвійної окупації (нацистської та радянської) вдалося створити розгалужену систему охорони здоров'я, яка базувалася переважно на жіночому ресурсі.

Актуальність дослідження зумовлена кількома факторами. По-перше, санітарна служба була однією з найбільш фемінізованих сфер діяльності в УПА. По-друге, саме від ефективності роботи медиків безпосередньо залежала боєздатність повстанських загонів та можливість продовження збройної боротьби в умовах, коли поранений боєць не міг звернутися до офіційних лікувальних закладів.

По-третє, діяльність жінок-медиків у підпіллі демонструє унікальний досвід організації системи охорони здоров'я в екстремальних умовах, що має не лише історичне, а й практичне значення.

Існуючі проблеми у цьому напрямі досліджень пов'язані з фрагментарністю джерельної бази, розпорошеністю архівних матеріалів та втратою значної частини документації санітарної служби. Радянська історіографія свідомо замовчувала або спотворювала інформацію про діяльність медиків УПА. Довгий час у суспільній свідомості домінував героїзований образ чоловіка-воїна, тоді як жіноча праця в підпіллі, зокрема медична, сприймалася як допоміжна або другорядна. Сучасні ж розвідки мають на меті деконструювати цей стереотип, показавши жінок як активних суб'єктів історичного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографію питання можна умовно поділити на діаспорну та сучасну українську. Піонерським у цьому напрямі стало багатотомне видання «Літопис УПА», започатковане у 1970-1980-х роках у Канаді. Це видання містить наймасштабніший масив документів та біографій з історії збройного підпілля [1]. Безпосередньо історії жіночої референтури та медицини присвячено 23-й та 32-й томи під назвою «Медична опіка УПА» [2]. Ці джерела є фундаментальними, оскільки містять первинні документи: звіти референтур, інструкції, списки медикаментів та особисті свідчення, які не пройшли цензуру радянських спецслужб [1].

Серед українських дослідниць вагомий внесок у вивчення жіночого досвіду підпілля зробила Л. Онишко [3]. У своїх працях вона окреслила роль жінок у функціонуванні Українського Червоного Хреста (УЧХ), довівши, що завдяки психологічним особливостям та відповідальному ставленню, жінки посіли ключове місце в політико-освітньо-виховній референтурі підпільного УЧХ [3]. Окреме ґрунтовне дослідження Л. Онишко присвячене К. Зарицькій – знаковій постаті підпілля, що розкриває її роль в організації медичної служби [4]. Онишко акцентує увагу на організаторських здібностях Зарицької, яка зуміла трансформувати розрізнені волонтерські групи у чітку парамілітарну структуру [4].

Короткий історіографічний огляд публікацій, що висвітлюють різні функції жінок у підпіллі, представлено у статті М. Мандрик [5]. Авторка піднімає питання про те, чи є історія УПА «чоловічою» історією, і аргументує необхідність перегляду усталених наративів через гендерну оптику [5]. Спробу осмислити гендерну специфіку жіночої участі крізь призму розподілу функцій («мирні», «напівмирні», «воєнні» ролі) здійснила Т. Антонова [6]. Дослідниця розглядає долю жінки як поєднання, здавалося б, непоєднуваних ролей: бійця, розвідниці, зв'язкової та матері/коханої [6].

Важливими є праці Марти Богачевської-Хом'як, яка акцентує увагу на мотивації вступу до ОУН, зазначаючи, що молоді українки прагнули долучитися до руху насамперед через національні, а не лише феміністичні переконання [7]. Вона зазначає, що для українських жінок того часу боротьба за національну державу була невіддільною від боротьби за власні права та соціальний статус [7].

Також варто згадати праці О. Пустомітенко та О. Петрович, які досліджували процес входження жінок у підпільні структури та ставлення до них чоловічої більшості. Ці дослідження показують, що попри офіційну рівність, жінки часто стикалися з упередженнями та патерналістським ставленням з боку командування, що, однак, не применшувало їхнього героїзму [8].

Провідна дослідниця Оксана Кісь присвятила низку праць антропологічним та психологічним аспектам участі жінок у національно-визвольних змаганнях [10]. У своїх роботах, зокрема «Жіночий досвід участі у національно-визвольних змаганнях...», вона аналізує повсякдення підпільниць, їхні тілесні досвіди, проблеми гігієни, материнства в умовах криївок та психологічні травми [11]

Окремої уваги заслуговують праці Марти Гавришко, яка досліджує табуйовані раніше теми, такі як сексуальна мораль в ОУН і УПА та гендерне насильство, з яким стикалися жінки як з боку ворогів, так і в складних умовах підпільного співжиття [12].

Попри наявність літератури, залишаються невирішеними питання просопографічного аналізу жінок-медиків (соціальне походження, освіта тощо), потребує деталізації система підготовки кадрів та регіональний вимір організації медслужби [13]. Зокрема, малодослідженими залишаються відмінності в організації медслужби на Волині та в Галичині, а також доля жінок-медиків після розгрому основних сил УПА [14].

Мета та завдання статті. Дослідження спрямоване на всебічне осмислення участі жінок у діяльності медично-санітарної служби Української повстанської армії та з'ясування значення їхнього внеску у підтримання боєздатності повстанських формувань у 1942-1954 роках.

У межах дослідження передбачено розв'язання таких наукових завдань:

Розкрити еволюцію змін у структурі санітарної служби УПА та особливостей підпільного функціонування Українського Червоного Хреста.

Дослідити систему підготовки санітарних кадрів у підпільних умовах, включаючи зміст навчальних програм та методику прискореного навчання.

Охарактеризувати функціональні обов'язки та специфіку діяльності жінок-медиків на різних етапах евакуації поранених.

Висвітлити умови праці, побуту та матеріального забезпечення підпільних шпиталів, проблеми асептики, антисептики та фармакології.

Проаналізувати гендерні аспекти служби: взаємини з чоловічим складом, психологічний клімат, питання етики та моралі.

Виклад основного матеріалу. Головною структурою, що забезпечувала медичний супровід УПА, був Український Червоний Хрест (УЧХ), який з 1943 року перейшов під керівництво жіночої мережі ОУН (б) [15]. Це рішення було стратегічним: керівництво ОУН розуміло, що легальна діяльність Червоного Хреста в умовах німецької окупації стає неможливою, тому структуру було переведено в підпілля [15].

Очолювала УЧХ та розбудовувала його мережу в Західній Україні Катерина Зарицька («Монета») [4]. Їй вдалося налагодити чітку ієрархічну

систему, що базувалася на територіальному принципі: Крайовий Провід поділявся на області, округи, райони, кущі та станиці [15].

Підпільний УЧХ мав розгалужену структуру із такими відділами [1]:

Медично-санітарний, який займався створенням шпиталів, санітарних криївок, безпосереднім лікуванням поранених та хворих на інфекційні недуги (тиф, дизентерія, які були справжньою проблемою для партизанської армії) [16].

Фармацевтичний, чиїм завданням була заготівля лікарських рослин, виготовлення та постачання медикаментів. Через блокаду аптечної мережі цей відділ мав стратегічне значення. Жінки організовували збір трав, виготовлення мазей, настоянок та перев'язувальних матеріалів з підручних засобів [2].

Суспільної опіки – його проблематикою була допомога родинам загиблих, забезпечення продовольством. Цей аспект був важливим для підтримки лояльності місцевого населення. Жінки-члени УЧХ організовували збір продуктів для потреб армії, але також розподіляли допомогу серед сиріт та вдів [15].

Вишкільний – підготовка кадрів. Цей відділ відповідав за розробку навчальних програм та організацію курсів для санітарок та медсестер [1].

У 1943 році референтура Українського Червоного Хреста розробила «Правильник Українського Червоного Хреста», а також окрему інструкцію, присвячену функціонуванню санітарних служб. У цих матеріалах було систематизовано підходи по догляду за пораненими, визначено вимоги до харчового забезпечення, порядок надання першої медичної допомоги та перелік необхідного оснащення санітарної сумки [1]. Важливо підкреслити, що зазначені документи викладалися професійною мовою, проте були свідомо адаптовані для осіб без повної медичної підготовки, що свідчить про високий рівень організаційної культури та врахування реальних потреб бойових умов [13].

Одним із ключових напрямів діяльності Українського Червоного Хреста стало розгортання мережі санітарних пунктів і підпільних шпиталів [16]. З міркувань безпеки такі об’єкти зазвичай облаштовувалися в малонаселених селах або лісових районах, на значній відстані від основних шляхів сполучення та ворожих гарнізонів. Координацію створення цієї інфраструктури здійснювали окружні референти [2]. У межах кожного району, як правило, функціонували два-три шпиталі, які регулярно змінювали місце розташування з метою уникнення викриття [2]. Санітарні заклади УПА можна поділити на кілька типів залежно від умов розміщення та обсягу виконуваних медичних функцій. Шпиталі УПА можна класифікувати на кілька типів:

Сільські («хатні») шпиталі, що розміщувалися в будинках довірених осіб у селах. Використовувалися переважно для легкопоранених або хворих у періоди відносного затишшя.

Лісові табори – тимчасові споруди (колиби, шалаші) у глибині лісів, які діяли в теплу пору року.

Підземні бункери («криївки») – найбільш складні інженерні споруди, які використовувалися взимку або в періоди інтенсивних облав. Саме тут умови праці жінок-медиків були найтяжчими.

Штат типового санітарного пункту складався з фахової санітарки та двох помічниць із місцевих жительок [16]. Умови праці були екстремальними: медикам доводилося працювати в сирих криївках, часто без належного освітлення, чистої води та вентиляції [2]. Для збереження таємниці пораненим, яких доставляли до шпиталю, часто зав'язували очі – це була страховка на випадок арешту, аби пацієнт не міг видати місцезнаходження схованки [2].

Жінки, які становили основу персоналу, перебирали на себе обов'язки, що в мирний час виконували б цілі відділення лікарень. Вони змушені були замінювати хірургів, фармацевтів та інших спеціалістів [13]. Часто доводилося імпровізувати: виварене полотно замінювало бинти, а хірургічні інструменти стерилізували кип'ятінням або прожарюванням на вогні [16]. Часто складні операції, включаючи ампутації, доводилося проводити без наркозу, звичайними інструментами [1].

Проблему дефіциту ліків вирішували через мережу зв'язкових та підпільну закупівлю завдяки симпатикам у легальних аптеках міст [2]. Ярослава Романина-Левкович згадувала, що в той період забезпечення ліками було вкрай ускладненим, тому їй довелося налагоджувати контакти зі станичною Марійкою, відомою під псевдо «Валя». Через родинні зв'язки з фармацевтичним факультетом Львівського медичного інституту вона отримувала необхідні препарати. Важливим джерелом також залишалися трофейні медикаменти, здобуті під час сутичок як з німецькими, так і з радянськими військовими підрозділами [16].

Критичною проблемою була нестача кваліфікованих лікарів з вищою освітою [13]. Більшість лікарів-чоловіків були мобілізовані до Червоної армії або знищені окупантами [13]. Крайові коменданти УЧХ намагалися залучати студентів медичних інститутів, скеровуючи їх на інтенсивні лікарські курсиь[1].

Навчальна програма була адаптована до умов війни: з неї вилучали загальнотеоретичні дисципліни, зосереджуючись на практичній хірургії, травматології та епідеміології [1]. Підпільниця М. Савчин (псевдо «Марічка») залишила детальний опис підготовки медичних кадрів у

підпіллі. За її спогадами, на початку квітня 1943 року вона була направлена до штабу на відповідний вишкіл. Навчання спершу охоплювало широкий спектр дисциплін, зокрема історію України, ідеологічні курси, основи фармакології та латинську мову. Втім, через обмежені часові ресурси програму суттєво скоротили, зосередившись на практично необхідних знаннях – анатомії та опрацюванні прикладних тем, таких як перев'язування ран, накладання шин, проведення ін'єкцій і розпізнавання інфекційних захворювань [17].

Варто зазначити, що значну роль у підготовці кадрів відігравали лікарі-євреї, які переховувалися в УПА від нацистського переслідування. Вони не лише лікували поранених, а й передавали свої знання молодим українським санітаркам. Це важливий аспект міжнаціональної співпраці в умовах спільної загрози, який спростовує багато радянських міфів [1].

Розпорядження організаційного референта зобов'язувало підготувати у кожному повіті не менше 100 санітарок. Для цього організовувалися курси, де, окрім медичних знань, велика увага приділялася ідеологічному вихованню. Випускниця таких курсів мала бути універсальним фахівцем: медсестрою, акушеркою, гігієністкою та свідомим бійцем одночасно [6]. Навчання включало також основи конспірації, топографії та володіння зброєю, адже медперсонал часто вступав у бій нарівні з вояками [16].

Студенти старших курсів медицини, яких вдавалося залучити до підпілля, виконували роль хірургів, оскільки звичайні хвороби (застуди тощо) повстанці часто лікували самотужки («на ногах»), а лікарське втручання було необхідне переважно при пораненнях [1]. Однак серйозною проблемою були епідемії висипного тифу. Жінки-медики проводили титанічну роботу з профілактики: організовували «вошерні» (пральні), де виварювали одяг для знищення вошей, слідкували за гігієною в таборах, часто самі заражаючись і гинучи від хвороб [16]. Особливої уваги заслуговує аналіз становища жінки в маскулінному середовищі повстанської армії. Як зазначають дослідниці М. Гавришко та О. Кісь, жінкам доводилося постійно балансувати між традиційними гендерними ролями («берегиня», «сестра милосердя») та новими вимогами воєнного часу («побратим по зброї») [10].

Жінки-медики часто стикалися з проблемою «подвійного навантаження». Окрім безпосередніх медичних обов'язків, від них часто очікували виконання «жіночої роботи»: приготування їжі, прання, лагодження одягу для бійців. Це створювало додатковий фізичний та психологічний тиск [8]. Водночас, присутність жінки в загоні мала дисциплінуючий та психотерапевтичний ефект. Санітарка часто ставала для поранених бійців уособленням дому, матері чи коханої, заради яких варто жити і боротися.

Питання сексуальної моралі та особистих стосунків в умовах підпілля було суворо регламентоване. Кодекс поведінки члена ОУН вимагав аскетизму, проте реальне життя вносило свої корективи.

Існували як романтичні стосунки, так і випадки гендерно зумовленого насильства, хоча командування намагалося жорстко карати за порушення дисципліни [12].

Для жінок-медиків перебування в ізольованих бункерах з чоловіками вимагало встановлення чітких меж та великої сили характеру [8].

Не менш драматичним є аспект материнства. Багато підпільниць, зокрема й медиків, вагітніли та народжували в умовах криївок. Це створювало величезні ризики як для матері з дитиною, так і для безпеки всього підпілля (плач дитини міг видати схованку). Часто новонароджених дітей доводилося передавати на виховання місцевим жителям, що ставало особистою трагедією для жінок [11].

Радянські каральні органи (НКВС/МДБ) розглядали мережу УЧХ як пріоритетну ціль для знищення, розуміючи, що без медичного забезпечення опір УПА швидко згасне [15]. Проти підпільних шпиталів проводилися масштабні чекістсько-військові операції [16]. Доля захоплених у полон лікарок та санітарок була трагічною. Їх піддавали жорстоким допитам, намагаючись дізнатися розташування інших бункерів та зв'язкових ліній. Розуміючи це, багато жінок-медиків мали при собі ампулу з отрутою або гранату, обираючи смерть замість полону. Відомі випадки, коли санітарки підривали себе разом із важкопораненими, аби врятуватися від тортур радянського полону [2]. Ті, хто вижив і пройшов через радянські табори ГУЛАГу, часто продовжували свою медичну місію і там, рятуючи життя співв'язням. Після звільнення вони десятиліттями носили тавро «бандиток» і були обмежені в правах, зокрема в можливості здобути освіту чи працювати за фахом [14].

Висновки. Жінки становили абсолютну більшість середнього й молодшого медичного персоналу УПА. Без їхньої самовідданої праці функціонування розгалуженої системи медичного забезпечення було б неможливим. Вони стали хребтом логістики та догляду, компенсуючи брак професійних лікарів-чоловіків:

В умовах тотального дефіциту ресурсів та підпілля жінки-медики демонстрували виняткову винахідливість, поєднуючи функції лікарів, фармацевтів, зв'язкових та господарників. Використання народної медицини, імпровізація з хірургічним інструментарієм та створення унікальних підземних шпиталів є свідченням високого адаптивного потенціалу.

Система пришвидшених вишколів УЧХ, розроблена та впроваджена часто за участі самих жінок, виправдала себе, забезпечивши підпілля

необхідною кількістю кадрів, які володіли навичками військово-польової медицини.

Діяльність медичної служби мала не лише фізіологічний, а й потужний психологічний ефект. Усвідомлення бійцями наявності медичної опіки та соціального захисту (допомога родинам) суттєво підтримувало моральний дух повстанців. Жінка в УПА стала символом незламності та життєствердності нації.

Участь у медичній службі УПА стала для тисяч українських жінок формою виходу з приватного простору в публічний, політичний та військовий. Попри збереження певних патріархальних стереотипів, жінки довели свою спроможність діяти в екстремальних умовах на рівні з чоловіками, що стало важливим етапом у формуванні української національної фемінності.

Перспективними напрямами подальших досліджень є детальний біографічний аналіз учасниць медичної служби, дослідження мікроісторії окремих шпиталів та вивчення регіональних особливостей функціонування підпільних шпиталів.

Досвід організації медичної служби УПА залишається унікальним прикладом самоорганізації нації в умовах бездержавності.

Література

1. Медична опіка в УПА / ред. М. Ріпецький. Львів: Літопис УПА, 1992. Кн. 2. 477 с. (Літопис Української Повстанської Армії ; т. 23).

2. Медична опіка в УПА / ред. М. Ріпецький. Львів: Літопис УПА, 2001. Кн. 2. 581 с. (Літопис Української Повстанської Армії ; т. 32).

3. Онишко Л. Роль жінки в українському національно-визвольному русі середини XX століття. Український визвольний рух : наук. зб. Львів, 2004. Збірник 3. С. 30–38.

4. Онишко Л. Катерина Зарицька в українському національно-визвольному русі (30-і – 40-і роки XX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. Львів, 2006. С. 5–6.

5. Мандрик М. Жіночі обличчя українського підпілля – гендерний принцип чи «чоловіча» історія боротьби (історіографічне осмислення). 2009.

6. Антонова Т. Жінка та її «мирні», «напівмирні» та «воєнні» ролі в боротьбі. ОУН та УПА. Український визвольний рух. Львів, 2007. Збірник 9. 180 с.

7. Богачевська-Хомяк М. Білим по білому. Жінки в громадському житті України. 1884–1939. Київ : Либідь, 1995. 424 с.

8. Петрович О. Жінки в лавах підпільних структур: процес входження, напрями та форми діяльності, ставлення чоловічої більшості. Гілея. 2014. Вип. 90. С. 79–84.

9. Пустомітенко О. Жінки у підпіллі ОУН (б) у роки німецько-радянської війни та у повоєнний час. Acta studiosa historica. 2014. Ч. 4. С. 77–83.

10. Кісь О. Жіночий досвід участі у національно-визвольних змаганнях 1940–50-х років на західноукраїнських землях. Схід-Захід: Історико-культурологічний збірник. 2009. Вип. 13–14. С. 101–125.

11. Кісь О. Національно-визвольні змагання як випробування меж традиційної жіночності: жіночий досвід у національному підпіллі 1940–50-х рр. Етнічна історія народів Європи. 2016. Вип. 48. С. 61–78.

12. Гавришко М. Гендерні аспекти сексуальної моралі в ОУН і УПА у 1940–1950-х роках. Український визвольний рух. 2015. № 20. С. 199–212.

13. Гірна Н. Медична служба в українських національних збройних формуваннях (на прикладі Української повстанської армії). Запоріжжя. 2022. Вип. 6 (58). С. 235–241.

14. Трофимович Л. З історії участі жінок в українському підпільно-повстанському русі (середина 1940-х – початок 1950-х років). Військово-науковий вісник. 2022. Вип. 38. С. 131–148.

15. Дерев'яний І. Жінки у визвольній боротьбі. Українська Повстанська Армія. Історія нескорених. Львів : Центр досліджень визвольного руху, 2007. С. 204–211.

16. Криськів В. Медично-санітарна служба в УПА-Захід. Стрий: Укрпол, 2008. 195 с.

17. Савчин М. Тисяча доріг: (Спогади). Торонто; Львів Літопис УПА, 1995.591с.

References

1. Ripetskyi, M. (Ed.). (1992). Medychna opika v UPA [Medical care in the UPA] (Vol. 23, Bk. 2). Lviv: Litopys UPA.

2. Ripetskyi, M. (Ed.). (2001). Medychna opika v UPA [Medical care in the UPA] (Vol. 32, Bk. 2). Lviv: Litopys UPA.

3. Onyshko, L. (2004). Rol zhinky v ukrainskomu natsionalno-vyzvolnomu rusi seredyny XX stolittia [The role of women in the Ukrainian national liberation movement of the mid-20th century]. Ukrainskyi vyzvolnyi rukh, 3, 30–38.

4. Onyshko, L. V. (2006). Kateryna Zarytska v ukrainskomu natsionalno-vyzvolnomu rusi (30-i – 40-i roky XX st.) [Kateryna Zarytska in the Ukrainian national liberation movement (1930s–1940s)] (Extended abstract of PhD dissertation). I. Krypiakevych Institute of Ukrainian Studies.

5. Mandryk, M. (2009). Zhinochi oblychchia ukrainskoho pidpillia – hendernyi pryntsyp chy "cholovicha" istoriia borotby (istoriohrafichne osmyslennia) [Female faces of the Ukrainian underground – gender principle or "male" history of struggle (historiographical understanding)].

6. Antonova, T. (2007). Zhinka ta yii "myrni", "napivmyrni" ta "voienni" roli v borotbi. OUN ta UPA [A woman and her "peaceful", "semi-peaceful" and "war" roles in the struggle. OUN and UPA]. Ukrainskyi vyzvolnyi rukh, 9.

7. Bohachevska-Khomiak, M. (1995). Bilym po bilomu. Zhinky v hromadskomu zhytti Ukrainy. 1884-1939 [White on white. Women in the public life of Ukraine. 1884-1939]. Kyiv: Lybid.

8. Petrovych, O. (2014). Zhinky v lavakh pidpilnykh struktur: protses vkhodzhennia, napriamy ta formy diialnosti, stavlennia cholovichoi bilshosti [Women in the ranks of underground structures: the process of entry, directions and forms of activity, the attitude of the male majority]. Hileya, 90, 79–84.

9. Pustomitenko, O. (2014). Zhinky u pidpilli OUN (b) u roky nimetsko-radianskoi viiny ta u povoiennyi chas [Women in the OUN (b) underground during the German-Soviet war and in the post-war period]. Acta studiosa historica, 4, 77–83.

10. Kis, O. (2009). Zhinochyi dosvid uchasti u natsionalno-vyzvolnykh zmahanniakh 1940–50-kh rokiv na zakhidnoukrainskykh zemliakh [Women's experience of participation in

the national liberation struggles of the 1940s–50s in Western Ukrainian lands]. Skhid-Zakhid, 13–14, 101–125.

11. Kis, O. (2016). Natsionalno-vyzvolni zmahannia yak vyprobuvannia mezh tradytsiinoi zhinonosti: zhinochyi dosvid u natsionalnomu pidpilli 1940–50-kh rr. [National liberation struggles as a test of the boundaries of traditional femininity: female experience in the national underground of the 1940s–50s]. Etnichna istoriia narodiv Yevropy, 48, 61–78.

12. Havryshko, M. (2015). Henderni aspekty seksualnoi morali v OUN i UPA u 1940–1950-kh rokakh [Gender aspects of sexual morality in the OUN and UPA in the 1940s–1950s]. Ukrainskyi vyzvolnyi rukh, 20, 199–212.

13. Hirna, N. (2022). Medychna sluzhba v ukrainskykh natsionalnykh zbroinykh formuvanniakh (na prykladi Ukrainskoi povstanskoi armii) [Medical service in Ukrainian national armed formations (on the example of the Ukrainian Insurgent Army)]. Zaporizhzhia, 6(58), 235–241.

14. Trofymovych, L. (2022). Z istorii uchasti zhinok v ukrainskomu pidpilno-povstanskomu rusi (seredyna 1940-kh – pochatok 1950-kh rokiv) [From the history of women's participation in the Ukrainian underground-insurgent movement (mid-1940s – early 1950s)]. Viiskovo-naukovyi visnyk, 38, 131–148.

15. Derevianyi, I. (2007). Zhinky u vyzvolnii borotbi [Women in the liberation struggle]. In Ukrainska Povstanska Armiia. Istoriia neskorenykh (pp. 204–211). Lviv: TsDVR.

16. Kryskiv, V. (2008). Medychno-sanitarna sluzhba v UPA-Zakhid [Medical and sanitary service in UPA-West]. Stryi: Ukrpol.

17. Savchyn, M. (1995). Tysiacha dorih: (Spohady) [A thousand roads: (Memoirs)]. Toronto; Lviv: Litopys UPA.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477):271.2-788

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3119-3131

Данильчук Віталіна Романівна кандидат історичних наук, доцент, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-7176-7386

Михальчук Роман Юрійович кандидат історичних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

Цевух Андрій Ігорович асистент кафедри інформаційного права та юридичної журналістики, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0001-9696-5971

БРАТСТВА ЯК ОСЕРЕДКИ ГРОМАДСЬКОГО ТА ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ МІСТ УКРАЇНИ XVI–XVIII СТ.

Анотація. У науковій статті досліджено діяльність братств як ключових інститутів громадського самоврядування та суб'єктів соціокультурного й політичного життя українських міст у XVI–XVIII ст. Братства розглянуто не лише як релігійні об'єднання мирян, а як унікальну модель самоорганізації суспільства, що синтезувала місцеві парафіяльні традиції з елементами західноєвропейських корпоративних структур. Простежено інституційну архітектуру братств, ядром якої був статут – письмове зведення норм, що регулювало правовий статус, внутрішню дисципліну та господарську діяльність громад.

Особливу увагу приділено принципам виборності та колегіальності в управлінні осередками, що дозволяє розглядати їх як прототипи ранньомодерних громадських організацій.

Обґрунтовано типологію братського руху, що базується на регіональних особливостях та соціальній базі осередків. Зокрема, львівський тип охарактеризовано як інституційно-комерційний та друкарський центр міщанської еліти; київський – як освітньо-академічний осередок, що консолідував зусилля духовенства та козацтва; волинський – як стратегічну шляхетсько-політичну відповідь на конфесійну експансію. Розкрито значення статусу патріаршої ставропігії як інструменту здобуття інституційної автономії та захисту національно-релігійних інтересів української громади. Важливий акцент зроблено на освітній та видавничій місії братств,

яка сприяла формуванню нової інтелектуальної еліти та забезпечувала ідеологічний супровід міжконфесійної полеміки.

Окрему увагу приділено динаміці трансформації братських структур у XVIII ст. в умовах посилення імперської централізації та нівелювання автономних прав українських земель. Досліджено процес перетворення активних політичних суб'єктів на благодійні та культурно-просвітницькі установи. У заключній частині простежується спадкоємність між ранньомодерними братськими традиціями та громадськими інститутами періоду національного відродження XIX ст. Наголошено, що досвід колективної дії, накопичений братствами, став фундаментом для формування модерної української ідентичності.

Ключові слова: українські братства, ставропігія, міщанство, шляхта, козацтво, освітня діяльність, братські школи, національна ідентичність, ранньомодерна доба, національне відродження, соціокультурна трансформація.

Danylchuk Vitalina Romanivna Candidate of historical sciences, Associate Professor, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-7176-7386

Mykhalchuk Roman Yuriiovych Candidate of historical sciences, Associate Professor, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

Tsevukh Andriy Igorovych Assistant of the Department of Information Law and Legal Journalism National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https://orcid.org/0000-0001-9696-5971

BROTHERHOODS AS CENTERS OF PUBLIC AND POLITICAL LIFE OF UKRAINIAN CITIES OF THE XVI–XVIII CENTURIES

Abstract. The scientific article examines the activities of brotherhoods as key institutions of public self-government and subjects of socio-cultural and political life of Ukrainian cities in the XVI–XVIII century. The brotherhoods are not only seen as religious associations of lay people, but as a unique model of self-organization of society, synthesizing local parish traditions with elements of Western European corporate structures. The institutional architecture of the brotherhoods was traced, the core of which was the charter – written compilation of norms that regulated the legal status, internal discipline and economic activity of communities. Special attention is paid to the principles of electability and

collegiality in the management of cells, which allows them to be considered as prototypes of early modern public organizations.

The typology of the fraternal movement based on regional characteristics and the social base of the centers is substantiated. In particular, the Lviv type is characterized as an institutional-commercial and printing center of the bourgeois elite; Kyiv – as an educational and academic center that consolidated the efforts of the clergy and Cossacks; Volyn – as a strategic noble-political response to confessional expansion. The significance of the status of patriarchal stauropygy as a tool for obtaining institutional autonomy and protecting the national and religious interests of the Ukrainian community is revealed. An important emphasis is placed on the educational and publishing mission of the brotherhoods, which contributed to the formation of a new intellectual elite and provided ideological support for interfaith polemics.

Particular attention is paid to the dynamics of the transformation of fraternal structures in the XVIII century. in the conditions of strengthening imperial centralization and leveling of autonomous rights of Ukrainian lands. The process of transforming active political actors into charitable and cultural and educational institutions has been studied. The final part traces the continuity between early modern fraternal traditions and public institutions of the period of national revival of the XIX century. It is emphasized that the experience of collective action accumulated by the brotherhoods became the foundation for the formation of a modern Ukrainian identity.

Keywords: Ukrainian brotherhoods, stauropygy, bourgeoisie, nobility, Cossacks, educational activities, brotherhood schools, national identity, early modern era, national revival, socio-cultural transformation.

Постановка проблеми. Становлення та діяльність братств є прикладом важливої моделі самоорганізації суспільства, що впродовж століть визначала вектор соціокультурного розвитку українських земель. Роль міських братств XVI–XVIII ст. як потужних центрів громадського та політичного життя України, незважаючи на значну увагу вчених, у багатьох аспектах залишається недостатньо висвітленою в сучасній українській історіографії. Хоча братства традиційно досліджувалися переважно в релігійному та культурно-освітньому контексті, їхня політична суб'єктність, вплив на формування національної свідомості та місце в системі ранньомодерного міського самоврядування часто недооцінюються або розглядаються фрагментарно.

Недостатньо проаналізовано динаміку трансформації братств: від активних суб'єктів опору полонізації та уніатизації в XVI–XVII ст. до переважно благодійних інституцій XVIII ст. в умовах поступового

нівелювання автономії Гетьманщини та посилення централізації як у межах Речі Посполитої, так і Російської імперії. Також потребує додаткового осмислення питання про те, наскільки братства виступали інституційними формами громадської активності та чи можна вважати їх прототипами ранньомодерних громадських організацій. Відсутність комплексного підходу до вивчення політичної ролі братств призводить до спрощеного розуміння суспільно-політичного життя українських міст ранньомодерної доби та обмежує уявлення про інструментарій збереження української ідентичності в умовах іноземного панування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Братства як осередки суспільної самоорганізації традиційно перебувають у фокусі уваги українських дослідників, що зумовлено їхнім багатогранним впливом на розвиток нації. Значний внесок у вивчення цієї проблематики зробив Я. Ісаєвич, чиї праці залишаються базовими для розуміння видавничої діяльності та культурного коду братського руху [1]. Соціально-правовий вимір діяльності міських громад, зокрема механізми взаємодії всередині львівського соціуму, ґрунтовно висвітлено у монографії М. Капраля, що дозволяє простежити трансформацію релігійних об'єднань у потужні корпоративні структури [2].

Теоретичне осмислення братств як джерел формування української національної ідеї та ранніх форм громадянського суспільства представлене у роботах М. Міщенко [3]. Питання історіографічної традиції вивчення цієї теми та її етноконфесійного підтексту детально проаналізовано В. Меньком, що дає змогу оцінити динаміку наукових поглядів на роль братств у суспільно-політичному житті [4].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені інституційному статусу осередків. Зокрема, Л. Тимошенко та Р. Голик фокусують увагу на феномені ставропігії, розглядаючи її не лише як церковно-адміністративний привілей, а й як стратегічний інструмент здобуття інституційної автономії [5; 6]. Специфіку регіональних моделей братського руху розкрито через дослідження М. Яременка, який розкриває інтелектуальне середовище Київської братської школи, та І. Кузьмінського, що висвітлює роль Луцького осередку у формуванні унікальної музичної та політичної культури Волині [7; 8].

Освітні стандарти та інтелектуальні виклики ранньомодерної доби в контексті братського руху досліджують Н. Давиденко, О. Шепелєва та О. Муханова [9]. Важливим для цілісності дослідження є також аналіз трансформацій братств у XIX – на початку XX ст., представлений у працях О. Альошиної, В. Маслака та Р. Дідуха та інших, які фокусуються на місіонерських та благодійних аспектах їхньої діяльності [10-12].

Особливе місце в аналізі посідає документальна база Центрального державного історичного архіву України, м. Київ (ЦДІАК України), зокрема матеріали фонду 220, де збережені статути та акти про нагляд за розбудовою братської інфраструктури, що є прямим підтвердженням високого рівня громадської активності української шляхти та міщанства досліджуваного періоду [13-14].

Мета наукової статті – дослідити роль братств як осередків громадського та політичного життя міст України XVI-XVIII ст., простежити їхній вплив на консолідацію суспільства та трансформацію в інститути національного відродження.

Виклад основного матеріалу. Братства на українських землях XVI–XVIII ст. не були однорідними за своєю структурою та функціями. Вони поєднали українські традиції з моделлю західноєвропейських релігійних братств. Основою цього руху стали парафіяльні братства – місцеві об'єднання мирян при церквах, які поєднували релігійні, благодійні та господарські функції, а інколи й освітню діяльність. Поява таких осередків стала результатом усвідомлення українським суспільством необхідності гуртування для супротиву зовнішнім релігійним та культурним впливам. Завдяки цьому братства набули статусу організацій з яскраво вираженими національними ознаками.

Інституційним ядром цих організацій був статут – письмове зведення норм, яке визначало правовий статус, внутрішній устрій і порядок діяльності, включаючи умови вступу, фінанси, систему управління, майнові питання та дисципліну. У великих міських осередках ці правила мали чітко оформлений характер і затверджувалися вищою владою, тоді як у парафіяльному середовищі вони нерідко зводилися до коротких письмових угод, присяг чи окремих записів у актових книгах. Статутні норми сьогодні відомі з рукописних статутів, нотаріальних актів про майно, підтверджувальних грамот та протоколів братських зборів. Писані статути сільських парафій траплялися рідко (винятком є статут братства при церкві в Бережанах 1710 р.), натомість діяльність регулювали присяги, розпорядження духовної влади або записи в церковних і актових книгах. Іноді використовувалися спрощені зразки міських статутів.

Управління братством будувалося на поєднанні колегіальності та виборної старшини: найвищим органом були загальні збори, а виконавчі функції зосереджувалися в руках старости, скарбника та писаря, які іноді залучали ревізорів чи радників. Важливою складовою інституційного життя були реєстри членства, скарбницькі книги та печатка братства як юридичний знак, а вирішенням внутрішніх конфліктів займалися братські суди [14; 3, с. 130-135; 12, с. 53-54].

Соціальний склад братств був багатошаровим і різнився залежно від регіону. До них входили міщани (купці та ремісники), духовенство, освічені верстви (друкарі, учителі), а також представники шляхти, що було особливо помітно у Волинському середовищі. У Київському контексті значну роль відігравала козацька старшина та родини, пов'язані з гетьманською адміністрацією. Окрему групу становили благодійники та фундатори, які забезпечували матеріальну стабільність інституцій. Жінки брали участь у житті братств переважно через фундації та благодійність. Мотиви вступу поєднували релігійні чинники з соціально-економічними: членство підвищувало престиж, відкривало доступ до мереж взаємодопомоги, торгівлі, а також давало можливість впливати на місцеве самоврядування. Значну роль відігравали культурно-освітні стимули, які надавали доступ до шкіл, друкарень і бібліотек [5, с. 251-266; 6, с. 45-62].

Локальна соціальна база та політичний контекст зумовили формування різних функціональних типів братств. Під міським типом братств маються на увазі об'єднання, що виникли і діяли в умовах розвиненого міського середовища – наявності міської громади, цехів, магдебурзького права, друкарень, освітніх осередків та доступу до стабільних матеріальних ресурсів. Саме у містах братства набували чіткої корпоративної організації, юридично оформленого статусу (привілеїв, ставропігій, статутів) і виходили за межі суто релігійної діяльності, перетворюючись на впливових суб'єктів соціокультурного та суспільно-політичного життя [4, с. 88–95; 15].

Класичним зразком такої організації є Львівське Успенське братство, процес консолідації якого завершився на межі XVI–XVII ст. На основі міщансько-купецької та ремісничої еліти сформувалася потужна інституція з розгалуженою системою управління, значною матеріальною базою та ставропігійними привілеями. Діяльність братства мала виразну орієнтацію на книгодрукування, розвиток освіти та благодійність. Львівський тип вирізнявся високим рівнем автономії та активною участю в міжконфесійній боротьбі галицького регіону [2, с. 98-114].

Київський тип братства, репрезентований Богоявленським осередком (1615 р.), розвивався за іншою соціально-політичною логікою. На відміну від Львова, де домінувала міщанська корпоративність, київське об'єднання від початку поєднувало зусилля міщанства, духовенства та козацтва. Вирішального політичного значення організації надав вступ до її лав гетьмана Петра Сагайдачного з усім Військом Запорозьким, що забезпечило братству мілітарний захист і дозволило у 1620 р. отримати право патріаршої ставропігії. Пріоритетною місією київських братчиків стала розбудова Київської братської школи, яка за ректорства Іова Борецького запровадила високі стандарти класичної освіти та згодом стала основою для створення

Києво-Могилянської академії. Завдяки ставропігійному статусу та активній інтелектуальній діяльності, Київ перетворився на головний церковно-культурний центр українських земель, де освітній процес був невід'ємним від політичного самоствердження суспільства [7; 9, с. 134].

Волинська модель братського руху, представлена Луцьким Хрестовоздвиженським осередком (1617 р.), сформувалася як стратегічна відповідь православної спільноти на потужну католицьку експансію та вплив єзуїтів у регіоні. Для легалізації своєї діяльності фундатори вдалися до тактичних хитрощів: королівський привілей Сигізмунда III Вази у 1619 р. було отримано на відновлення шпиталю, що автоматично надало братчикам право на розбудову супутньої інфраструктури – церкви та школи [13]. Соціальна структура об'єднання вирізнялася тісною солідарністю міщан із дрібною шляхтою, що дозволяло організації чинити рішучий опір ідеологічним опонентам. Після отримання ставропігії у 1620 р. братство зосередилося на розвитку унікальної музичної культури – багатоголосого (партесного) співу, який став дієвим інструментом конфесійної пропаганди та конкуренції з єзуїтськими капелами. Відтак, Луцьке братство продемонструвало приклад успішного виживання релігійної інституції через поєднання соціальної допомоги з інноваційними культурними практиками [8, с. 73-83].

Особливу роль у зміцненні позицій руху відігравав інституційний зв'язок із чернечим середовищем та специфічний правовий статус окремих осередків. Монастирська спільнота в ранньомодерній Україні являла собою організовану чернечу інституцію, яка діяла за канонічними правилами певної традиції, мала власний устав, ієрархічну систему управління (ігумен, архімандрит, братія) та зазвичай спиралася на значну майново-земельну базу. Натомість ставропігія була не окремим типом спільноти, а особливим юридичним статусом, який міг надаватися як монастиреві, так і храму чи братству. Цей статус означав безпосереднє підпорядкування вищій церковній владі (патріарху), минаючи юрисдикцію місцевого єпископа. Це забезпечувало інституції ширшу автономію, спеціальні привілеї та імунітети, що в українських реаліях часто використовувалося для зміцнення позицій братських центрів у містах.

У внутрішньому устрої ставропігійні інституції поєднували чернечі норми з жалуваними грамотами, а управління нерідко було змішаним: чернече керівництво співіснувало з виборною мирянською старшиною. Економічне життя таких спільнот ґрунтувалося на маєтностях, фундаціях та активній господарській діяльності. Функціонально монастирі та ставропігійні спільноти виконували широкий спектр завдань: підтримували безперервне богослужіння, зберігали літургійні традиції і святині, розвивали

церковний спів та іконопис. Вони виступали осередками книжної культури – від рукописання до друкарства – і були ключовими центрами освіти, особливо в тих випадках, де братські структури поєднувалися з монастирською інфраструктурою. Крім того, ці спільноти відігравали помітну соціальну роль, опікуючись шпиталями, притулками та бідними, а завдяки майновим і юридичним привілеям виступали впливовими учасниками тогочасних суспільних процесів.

Взаємини між монастирями і міськими братствами коливалися від тісної співпраці до гострої конкуренції. У формі кооперації вони спільно розбудовували мережу друкарень, шкіл та благодійних проєктів. Попри намагання чітко розмежовувати сфери впливу, боротьба за ресурси, юрисдикцію чи сам ставропігійний статус нерідко призводили до напруження. Яскравим прикладом є конфлікт на межі XVI–XVII ст. між Львівським Успенським братством та єпископом Гедеоном (Балабаном). У межах цього протистояння братчики прагнули самостійно призначати священників і контролювати церковне життя, тоді як єпископ засуджував такі практики як порушення канонів і відлучав активних учасників братства від церкви, що спричинило тривалі юридичні та церковні суперечки [16].

Освітня діяльність була ключовою опорою руху, причому великі братські школи суттєво відрізнялися від парафіяльних. Братські школи діяли на підставі статутів, мали професійних викладачів та систематичне навчання від початкової грамоти до логіки й риторики, формуючи культурно-релігійну еліту. Навчання там було багаторівневим, з іспитами та оцінюванням. Парафіяльні ж школи мали локальний характер, мінімальну матеріальну базу та вчителів без формальної освіти, забезпечуючи лише базову грамотність для дітей бідних міщан і селян. Книгодрукування в Острозі, Києві та Львові забезпечувало ці мережі підручниками та полемічними текстами [1]. Міські братства були не просто релігійними об'єднаннями, а впливовими учасниками міського життя, оскільки виступали мережевими посередниками між міщанським, церковним та елітарним середовищами, мобілізуючи ремісників через цехи та здобуваючи привілеї через магнатів і козацьку старшину.

У Гетьманщині братства спершу мали підтримку через гетьманські універсали, проте зі зростанням імперського контролю їхня автономія обмежувалася, майно інвентаризувалося, а самі вони перетворювалися на підконтрольні державі благодійні установи. Занепад старих форм у XVII–XVIII ст. став результатом централізації влади, економічних криз та секуляризації майна. Глибока трансформація відбулася упродовж XVIII–XIX ст. під впливом поділів Речі Посполитої та ідей національного відродження. Внаслідок цього класичні братства або втрачали своє первісне

значення або трансформувалися, а на їхньому ґрунті виникали нові організації, які функціонально і стилістично наслідували братську традицію.

Розподіл українських земель між Австрійською та Російською імперіями створив різні правові і політичні умови таких перетворень. У Габсбурзькій монархії реформи Йосифа II скоротили монастирську мережу (декрет 1782 р. призвів до ліквідації 700–900 закладів), але відкрили можливості легальної реєстрації просвітницьких товариств. У Російській імперії жорсткий адміністративний контроль, політика русифікації і цензура спричинили появу підпільних гуртків, напівлегальних освітніх ініціатив та видавничої активності поза межами імперії. У травні 1864 р. з'являються офіційні «Основні правила для заснування православних церковних братств», якими визначалися засади їх функціонування [10, с. 224; 11, с. 19-23]. За таких умов виник простір для відроджувальних рухів, рушійною силою яких стали інтелігенція, студенти та жіночі комітети, що об'єднували ресурси громади з метою збереження мови, віри та історичної пам'яті. Традиційні практики перетворювалися на мережі недільних шкіл, читалень та таємних політичних товариств. У межах цих спільнот діяли механізми соціальної мобільності і мережевої інтеграції, які дозволяли ремісникам та купцям підвищити власний статус через пожертви і участь у магістратських структурах, освіченим церковникам – через викладання та видавничу діяльність, а шляхті – через фундації та публічну легітимацію політичної ролі. Зберігалася спадковість таких методів, як колективне збирання коштів, публічні читання та бібліотеки. Саме ці регіональні рухи XVIII–XIX ст. стали перехідною ланкою між ранньомодерними братствами та модерними громадськими інститутами українського національного відродження, формуючи національну ідентичність у нових формах [17, с. 95].

Висновки. Дослідження ролі та діяльності братств на українських землях у XVI–XVIII ст. дозволяє констатувати, що ці організації стали унікальними центрами громадської та політичної самоорганізації, які виробили дієві механізми захисту національних інтересів у складних соціокультурних умовах. Інституційна самобутність братського руху базувалася на синтезі місцевих парафіяльних традицій та західноєвропейських корпоративних моделей, що дозволило створити чітку систему управління, закріплену в статутах. Принципи виборності старшини, колегіальності прийняття рішень та наявність власних судових і фінансових інституцій фактично перетворили братства на перші прототипи інститутів громадянського суспільства в Україні.

Важливою рисою братств стала їхня здатність до широкої соціальної мобілізації, що дозволило консолідувати навколо спільних цілей міщанство, духовенство, шляхту та козацтво. Політична вага організацій суттєво зросла

завдяки залученню мілітарної сили козацтва, як у випадку з Київським Богоявленським братством, та стратегічному союзу з православною шляхтою на Волині. Отримання статусу патріаршої ставропігії стало ключовим інструментом політико-правового захисту, забезпечивши братствам автономію від місцевої ієрархії та легітимне право впливати на церковні й суспільні справи.

Культурно-освітня діяльність осередків, зокрема розбудова мережі шкіл та друкарень, виступала не лише засобом конфесійної конкуренції, а й потужним інструментом формування нової інтелектуальної еліти. Інновації в музичній культурі, книговиданні та педагогіці дозволили українському суспільству успішно протистояти зовнішнім ідеологічним впливам. Навіть в умовах занепаду класичних форм у XVIII ст., викликаного імперською централізацією, досвід братської самоорганізації не був втрачений. Він став фундаментом для трансформації в нові типи громадських і просвітницьких структур XIX ст., забезпечивши спадкоємність методів колективної дії та культурного опору, що згодом лягли в основу модерного українського національного відродження. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у поглибленому вивченні мікроісторії парафіяльних братств, проведенні компаративного аналізу українських моделей самоорганізації з аналогічними корпоративними структурами Центрально-Східної Європи тощо.

Література

1. Ісаєвич Я. Д. Українське книговидання: витоки, розвиток, проблеми. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2002. 520 с.

2. Капраль М. Національні громади Львова XVI–XVIII ст. (соціально-правові взаємини). Львів: ЛНУ ім. І. Франка, Львівське відділення Ін-ту української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, 2003. 440 с.

3. Міщенко М. Братства XVI–XVII ст. в Україні: біля джерел громадянського суспільства та української національної ідеї. Історія релігій в Україні. 2016. №26. Ч. 1. С. 129-137.

4. Менько В. Церковні братства в громадсько-політичному та етноконфесійному житті XVI–XVII ст. у світлі української історіографії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія. 2021. Вип. 35. С. 87–96.

5. Тимошенко Л. Ставропігія церковних братств у контексті Берестейської унії. Історіографічний аспект. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. 15/2006-2007. С. 250-267.

6. Голик Р. Львівське Ставропігійське братство: (про)читання історії та міфу. Львівська Ставропігія: історія, персоналії, взаємини. 2017. С. 44-63.

7. Яременко М. В. Києво-Могилянська академія (КМА), Київська братська школа, Київський колегіум, Київська академія. Енциклопедія історії України: Т. 4. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Kyevo_Mogylyanska_akademiya

8. Кузьмінський І. Партесний спів у Луцькому Хрестовоздвиженському братстві XVII ст. Луцьке Хрестовоздвиженське братство – інституційний розвиток та місце в суспільному русі України та Білорусі. Луцьк, 2017. С. 73-84.

9. Давиденко Н., Шепелєва О., Муханова О. Особливості освіти на східнослов'янській території у XVI-XVII століттях. Advanced Linguistics. 2023. №11. С. 129-138.

10. Альошина О. Місіонерський та благодійний напрями роботи Свято-Володимирського братства Київської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.). Інтермарум: історія, політика, культура. 2021. Вип. 9. С. 223-236.

11. Маслак В. І., Федоренко С. А., Бутко Л. В., Василенко Д. П. Діяльність церковних православних братств Полтавської єпархії: соціокультурний вимір (друга половина XIX–початок XX ст.). Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку (напрям: мистецтвознавство). 2021. №37. С. 18-24.

12. Дідух Р. Парафія як платформа соціальної діяльності Православної Церкви України: реалії та перспективи. Труди Київської Духовної Академії. 2024. Т. 24. С. 49-68.

13. Центральний державний історичний архів України, м. Київ (ЦДІАК України). Ф. 220. Оп. 1. Спр. 98. Волинська православна шляхта – члени Луцького братства доручають луцьким міщанам, а також членам братства нагляд за побудовою братської церкви, школи і шпиталю в Луцьку. 1 арк. URL: https://cdiak.archives.gov.ua/spysok_fondiv/0220/0001/0098/

14. ЦДІАК України. Ф. 220. Оп. 1. Спр. 100. Статут братства Хрестовоздвиженської церкви м. Луцька. 8 арк. URL: https://cdiak.archives.gov.ua/spysok_fondiv/0220/0001/0100/

15. Братства церковні. Велика українська енциклопедія (ВУЕ). https://vue.gov.ua/%D0%91%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0_%D1%86%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96

16. Балабан (Болобан) Гедеон. Енциклопедія. «Наукове товариство імені Шевченка». URL: https://encyclopedia.com.ua/entry-181?

17. Ємець А. В., Бурлака Є. В. Братські школи в культурологічному процесі. The XIII International Scientific and Practical Conference «Innovations in modern education: European and global context», November 25-27, 2024, Krakow, Poland. 2024 by the European Conference. С. 94-96.

References

1. Isaievych, Ya. (2002). *Ukrainske knyhovydannia: vytoky, rozvytok, problemy [Ukrainian book publishing: origins, development, problems]*. Lviv: Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy. [in Ukrainian]

2. Kapral, M. (2003). *Natsionalni hromady Lvova XVI–XVIII st. (sotsialno-pravovi vzaiemyny) [National communities of Lviv XVI–XVIII century (social and legal relations)]*. Lviv: LNU im. I. Franka, Lvivske viddilennia In-tu ukrainskoi arkheohrafii ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho NAN Ukrainy. [in Ukrainian]

3. Mishchenko, M. (2016). Bratstva XVI–XVII st. v Ukraini: bilia dzherel hromadianskoho suspilstva ta ukrainskoi natsionalnoi idei [Brotherhoods of the XVI–XVII century. in Ukraine: near the sources of civil society and the Ukrainian national idea]. *Istoriia relihii v Ukraini, 26-1,* 129-137. [in Ukrainian]

4. Menko, V. (2021). Tserkovni bratstva v hromadsko-politychnomu ta etnokonfesiinomu zhytti XVI–XVII st. u svitli ukrainskoi istoriohrafii [Church brotherhoods in the social, political and ethno-confessional life of the XVI–XVII century. in the light of Ukrainian historiography]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia, 35,* 87-96 [in Ukrainian]

5. Tymoshenko, L. (2006-2007). Stavropihiia tserkovnykh bratstv u konteksti Beresteiskoi unii. Istoriohrafichnyi aspekt [Stavropygia of church brotherhoods in the context of the Union of Brest. Historiographic aspect]. *Ukraina: kulturna spadshchyna, natsionalna svidomist, derzhavnist, 15,* 250-267. [in Ukrainian]

6. Holyk, R. (2017). Lvivske Stavropihiiske bratstvo: (pro)chytannia istorii ta mifu [Lviv Stavropygian Brotherhood: (about) reading history and myth]. *Lvivska Stavropihiia: istoriia, personalii, vzaiemyny*, 44-63. [in Ukrainian]

7. Iaremenko, M. V. Kyievo-Mohylianska akademiia (KMA), Kyivska bratska shkola, Kyivskyi kolehium, Kyivska akademiia [Kyiv-Mohyla Academy (KMA), Kyiv Fraternal School, Kyiv Collegium, Kyiv Academy]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*: T. 4. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Kyevo_Mogylyanska_akademiya [in Ukrainian]

8. Kuzminskyi, I. (2017). Partesnyi spiv u Lutskomu Khrestovozdvyzhenskomu bratstvi XVII st. [Party singing in the Lutsk Exaltation of the Cross Brotherhood of the 17th century]. *Lutske Khrestovozdvyzhenske bratstvo – instytutsiinyi rozvytok ta mistse v suspilnomu rusi Ukrainy ta Bilorusi*. Lutsk, 73-84. [in Ukrainian]

9. Davydenko, N., Shepelieva, O., Mukhanova, O. (2023). Osoblyvosti osvity na skhidno-slovianskii terytorii u XVI-XVII stolittiakh [Peculiarities of education in East Slavic territory in the 16th and 17th centuries]. *Advanced Linguistics, 11,* 129-138. [in Ukrainian]

10. Aloshyna, O. (2021). Misionerskyi ta blahodiinyi napriamy roboty Sviato-Volodymyrskoho bratstva Kyivskoi hubernii (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Missionary and charitable directions of the work of the St. Volodymyr brotherhood of the Kyiv province (second half of the 19th –, beginning of the 20th century)]. *Intermarum: istoriia, polityka, kultura, 9,* 223-236. [in Ukrainian]

11. Maslak, V. I., Fedorenko, S. A., Butko, L. V., Vasylenko, D. P. (2021). Diialnist tserkovnykh pravoslavnykh bratstv Poltavskoi yeparkhii: sotsiokulturnyi vymir (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Activities of church Orthodox brotherhoods of the Poltava Diocese: socio-cultural dimension (second half of the 19th and early 20th centuries)]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku (napriam: mystetstvoznavstvo), 37,* 18-24. [in Ukrainian]

12. Didukh, R. (2024). Parafiia yak platforma sotsialnoi diialnosti Pravoslavnoi Tserkvy Ukrainy: realii ta perspektyvy [The parish as a platform of social activity of the Orthodox Church of Ukraine: realities and prospects]. *Trudy Kyivskoi Dukhovnoi Akademii, 24,* 49-68. [in Ukrainian]

13. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Kyiv (TsDIAK Ukrainy) [Central State Historical Archive of Ukraine, Kyiv (CDIAK of Ukraine)]. F. 220. Op. 1. Spr. 98. Volynska pravoslavna shliakhta – chleny Lutskoho bratstva doruchaiut lutskym mishchanam, a takozh chlenam bratstva nahliad za pobudovoiu bratskoi tserkvy, shkoly i shpytaliu v Lutsku [Volyn Orthodox nobility – members of the Lutsk brotherhood entrust Lutsk burghers, as well as members of the brotherhood, with the supervision of the construction of a fraternal church, school and hospital in Lutsk]. 1 ark. URL: https://cdiak.archives.gov.ua/spysok_fondiv/0220/0001/0098/ [in Ukrainian]

14. TsDIAK Ukrainy [CDIAK of Ukraine]. F. 220. Op. 1. Spr. 100. Statut bratstva Khrestovozdvyzhenskoi tserkvy m. Lutska [Statute of the brotherhood of the Church of the Exaltation of the Cross in. Lutska]. 8 ark. URL: https://cdiak.archives.gov.ua/spysok_fondiv/0220/0001/0100/ [in Ukrainian]

15. Bratstva tserkovni [Church brotherhoods]. *Velyka ukrainska entsyklopediia (VUE)*. URL: https://vue.gov.ua/ [in Ukrainian]

16. Balaban (Boloban) Hedeon [Balaban (Boloban) Gideon]. *Entsyklopediia. «Naukove tovarystvo imeni Shevchenka».* URL: https://encyclopedia.com.ua/entry-181? [in Ukrainian]

17. Iemets, A. V., Burlaka, Ye. V. (2024). Bratski shkoly v kulturolohichnomu protsesi [Fraternal schools in the cultural process]. *The XIII International Scientific and Practical Conference «Innovations in modern education: European and global context»*, November 25-27, 2024, Krakow, Poland, 94-96. [in Poland]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 930.1:327(477:560):338

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3132-3146

Древніцький Юрій Романович кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-9257-4535

Прийдун Степан Васильович кандидат історичних наук,доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКИХ ВІДНОСИН: ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті здійснено комплексний історіографічний аналіз економічного аспекту українсько-турецьких міждержавних відносин від початку 1990-х років до періоду повномасштабної війни. Основну увагу зосереджено на еволюції наукових підходів до осмислення торговельно-економічного співробітництва, інвестиційної взаємодії, енергетичних та інфраструктурних проєктів як ключових складових двостороннього партнерства. Проаналізовано праці українських і зарубіжних дослідників, у яких відображено перехід від описового аналізу динаміки товарообігу та договірно-правової бази до міждисциплінарного бачення економічних відносин крізь призму геополітики, регіональної безпеки та євроінтеграційних процесів.

У статті показано, що в ранній історіографії економічна складова українсько-турецьких відносин розглядалася переважно як похідна від політичного діалогу, тоді як у дослідженнях другої половини 2000-х – початку 2010-х років з’являється акцент на інституційних механізмах співпраці, регіональному рівні та проблемі асиметрії торговельного балансу. Окремо проаналізовано новітні наукові розвідки після 2014 року та 2022 року, в яких економічна взаємодія інтерпретується як інструмент національної стійкості, логістичної та енергетичної безпеки, а також чинник повоєнного відновлення України. Обґрунтовано, що підписання Угоди про зону вільної торгівлі та воєнні виклики спричинили структурні зрушення в науковому дискурсі, зокрема посилення уваги до оборонно-промислової кооперації та високотехнологічного експорту.

Зроблено висновок про поступовий перехід історіографії від кількісно-статистичного опису до системного аналізу економічного партнерства України і Туреччини як елемента регіональної та міжнародної безпеки, що відкриває перспективи для подальших комплексних досліджень.

Ключові слова: Україна, Туреччина, українсько-турецькі відносини, історіографія, зовнішня політика, міжнародні відносини, стратегічне партнерство, торговельно-економічні зв'язки.

Drevnitskyi Yuriy Romanovych PhD in History, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social ScienceTernopil Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-9257-4535

Pryidun Stepan Vasylovych PhD in History, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

HISTORIOGRAPHY OF UKRAINIAN–TURKISH RELATIONS: THE ECONOMIC DIMENSION

Abstract. The article provides a comprehensive historiographical analysis of the economic dimension of Ukrainian–Turkish interstate relations from the early 1990s to the period of the full-scale war. The main focus is placed on the evolution of scholarly approaches to understanding trade and economic cooperation, investment interaction, and energy and infrastructure projects as key components of bilateral partnership. The study examines works by Ukrainian and foreign researchers that reflect a shift from a descriptive analysis of trade turnover dynamics and the legal framework to an interdisciplinary interpretation of economic relations through the lenses of geopolitics, regional security, and European integration processes.

The article demonstrates that in early historiography the economic component of Ukrainian–Turkish relations was viewed primarily as derivative of political dialogue, whereas studies of the second half of the 2000s and the early 2010s increasingly emphasized institutional mechanisms of cooperation, the regional level, and the problem of trade balance asymmetry. Particular attention is paid to recent scholarly works after 2014 and 2022, in which economic interaction is interpreted as an instrument of national resilience, logistical and energy security, and a factor in Ukraine's post-war recovery. It is argued that the

signing of the Free Trade Agreement and wartime challenges led to structural shifts in academic discourse, notably an increased focus on defense-industrial cooperation and high-tech exports.

The article concludes that historiography has gradually moved from quantitative and statistical description toward a systemic analysis of the economic partnership between Ukraine and Turkey as an element of regional and international security, opening new prospects for further comprehensive research.

Keywords: Ukraine, Turkey, Ukrainian–Turkish relations, historiography, foreign policy, international relations, strategic partnership, trade and economic relations.

Постановка проблеми. Економічний вимір українсько-турецьких відносин посідає важливе місце в системі двосторонньої взаємодії двох держав від моменту встановлення дипломатичних відносин і до сьогодення. Торговельно-економічне співробітництво, інвестиційні потоки, енергетичні та інфраструктурні проєкти виступали не лише індикаторами інтенсивності міждержавних контактів, а й інструментами реалізації ширших зовнішньополітичних та безпекових стратегій України і Турецької Республіки. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз історіографії економічного аспекту українсько-турецьких відносин, що дозволяє простежити еволюцію наукових підходів, зміну дослідницьких пріоритетів і методологічних рамок упродовж 1990-х – 2020-х років.

Актуальність звернення до історіографічного аналізу зумовлена кількома чинниками. По-перше, економічна складова двосторонніх відносин тривалий час розглядалася переважно як похідна від політичного діалогу, що обмежувало глибину її наукового осмислення. По-друге, після 2014 року, а особливо в умовах повномасштабної війни проти України, економічні відносини з Туреччиною набули нових функцій, пов’язаних із забезпеченням національної стійкості, логістичної та енергетичної безпеки, а також повоєнного відновлення. Це зумовило появу новітніх досліджень, у яких економіка інтегрується в безпековий та геополітичний дискурс.

Метою статті є систематизація та критичний аналіз основних напрямів і підходів в українській та зарубіжній історіографії, присвяченій економічному аспекту українсько-турецьких відносин, а також виявлення еволюції наукового бачення від описового аналізу торговельної динаміки до комплексного розгляду економічного партнерства як складової регіональної та міжнародної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фундаментальним внеском у систематизацію знань про економічну взаємодію двох держав стала монографія О. Довгаль та Р. Коваленка «Торговельно-економічні відносини

України та Турецької Республіки: євроінтеграційний контекст» [5]. Ця праця посідає особливе місце в історіографії, оскільки автори вперше застосували комплексний підхід, розглядаючи двостороннє партнерство не ізольовано, а як інтегральну складову європейського економічного простору. Науковці обґрунтовують концепцію «трикутної взаємодії» (Україна – Туреччина – ЄС), доводячи, що спільний євроінтеграційний вектор є не лише політичним орієнтиром, а й прагматичним економічним базисом, який вимагає синхронізації стандартів та приєднання до Пан-Євро-Середземноморської конвенції про правила походження товарів. Важливим є використання економіко-математичного інструментарію для оцінки потенціалу співпраці. Дослідники провели кореляційно-регресійний аналіз впливу макроекономічних факторів (динаміки ВВП, волатильності валютних курсів) на обсяги експортно-імпортних операцій, що дозволило виявити високу чутливість двосторонньої торгівлі до глобальних кон'юнктурних змін. Такий підхід знаменує якісний стрибок у науковій розробці теми: від констатації статистичних фактів до побудови прогностичних моделей, які дозволяють оцінювати ефекти від створення Зони вільної торгівлі не на основі припущень, а на базі розрахункових даних. Ще один аспект, що вирізняє цю працю, — це фокус на інституційному та інфраструктурному забезпеченні зовнішньоекономічної діяльності. Автори виходять за рамки традиційного аналізу товарних потоків, акцентуючи увагу на необхідності розвитку логістичних хабів та транспортних коридорів, що здатні реалізувати транзитний потенціал обох країн у системі світової торгівлі. У роботі також наголошується на стратегічному значенні кооперації у високотехнологічних сферах та ВПК, що розглядається як інструмент подолання сировинної структури українського експорту та переходу до більш збалансованої моделі економічного партнерства.

Праця К. Маркевича [9], присвячена стратегії економічного співробітництва двох держав у міжнародному та регіональному вимірах. Автор розглядає Туреччину як потужного субрегіонального лідера та ключову державу для транзитних можливостей України в напрямку Середземномор'я та Близького Сходу. Здійснюється комплексний аналіз динаміки товарообігу, акцентуючи на тому, що з моменту встановлення дипломатичних відносин обсяги торгівлі зросли з незначних показників до понад 3,4 млрд дол. США у 2007 році. У роботі фіксується домінування в українському експорті сировинних товарів (металопродукція, хімія), тоді як турецький імпорт відзначався вищою часткою високотехнологічних товарів та продукції легкої промисловості. Окремий науковий інтерес становить висвітлення інвестиційної складової та регіональної специфіки двосторонніх взаємин. У статті проаналізовано зростання турецьких прямих

інвестицій, які досягли піку у 2007 році, виділивши будівельну галузь як пріоритетну сферу капіталовкладень у контексті підготовки інфраструктури до Євро-2012.

Е. Ахмедова [1] розглядає економічні відносини між Україною та Туреччиною крізь призму регіональної безпеки та геополітичних зрушень у Чорноморському басейні. У цій праці торговельна та інвестиційна взаємодія інтерпретується як інструмент стабілізації та відновлення держави в умовах гібридних загроз. Авторка наголошує, що після анексії Криму Туреччина вийшла на перше місце у зовнішньополітичних пріоритетах України, а економічна складова стратегічного партнерства трансформувалася у засіб залучення фінансової допомоги та ресурсів для повоєнної реконструкції. Особливу увагу в роботі приділено енергетичному та інфраструктурному аспектам співпраці як ключовим елементам національних інтересів. Дослідниця виокремлює критичну важливість домовленостей щодо проходу танкерів із скрапленим газом через Босфор та будівництва відповідних терміналів, що прямо корелює з енергетичною незалежністю України. Також у статті проаналізовано роль транспортних коридорів у рамках ініціативи ЄС «Чорноморська синергія» та перспективи залучення турецьких будівельних компаній до відновлення зруйнованих регіонів України, що підтверджує тісний взаємозв'язок між безпековою стабільністю та економічним розвитком у сучасних наукових розвідках.

Дослідження А. Бояра та В. Лажніка [3] присвячене математико-статистичному моделюванню динаміки товарної торгівлі. Автори застосували поліноміальну модель четвертого ступеня для апроксимації трендів товарообігу за 2001–2022 роки, довівши високу кореляцію між українсько-турецькою торгівлею та загальними тенденціями зовнішньоекономічної діяльності України. Важливим для розкриття економічного аспекту є аналіз авторами «асиметрії» двосторонніх відносин в умовах воєнного стану. У праці детально обґрунтовано причини падіння українського експорту на 29% у 2022 році (блокада портів, логістичні обмеження) на тлі зростання імпорту турецької продукції, зокрема товарів військово-оборонного призначення. Автори вводять у науковий обіг розрахунки «коефіцієнта збалансованості», який у 2022–2023 роках продемонстрував поглиблення диспропорцій на користь Туреччини. Ця робота є ключовою для розуміння того, як економічна складова партнерства адаптувалася до безпекових викликів, перетворюючи Туреччину з ринку збуту сировини на критично важливого постачальника високотехнологічної та оборонної продукції.

У дослідженні Є. Солових [12] акцент зміщується на аналіз посткризового відновлення економічних показників та диверсифікацію торговельних зв'язків. Авторка фіксує позитивну динаміку виходу з рецесії,

відзначаючи зростання українського експорту до Туреччини на 19% (до 1,8 млрд дол.) за перші 9 місяців 2017 року. Важливим науковим внеском статті є деталізація товарної структури: дослідниця не лише констатує традиційне домінування сировинних груп (чорні метали – 803,9 млн дол., насіння соняшнику), але й виявляє нові експортні ніші, такі як кондитерські вироби та полімери, що свідчить про поступову трансформацію української пропозиції. Окрему увагу приділено аграрному сектору, де Туреччина визначається як ключовий імпортер української сої (40% загального експорту), та перспективам кооперації у машинобудуванні й тепличних технологіях. Ще один важливий вектор дослідження — оцінка реального обсягу турецьких інвестицій, де авторка виявляє суттєву розбіжність між офіційною статистикою (260 млн дол. станом на 2016 р.) та експертними даними, які сягають 3 млрд дол. через урахування капіталу з третіх країн. У статті детально проаналізовано галузевий розподіл інвестицій із домінуванням промисловості (32%) та телекомунікацій (17%), зокрема через діяльність компанії Turkcell. Новизною роботи є також розгляд впливу турецького бізнесу на регіональний розвиток через транспортну логістику: авторка наводить приклад запуску міжнародних рейсів «Turkish Airlines» до Херсона та Запоріжжя, що стало каталізатором економічного пожвавлення цих регіонів. Водночас дослідниця критично оцінює політико-правове поле, характеризуючи його як «партнерство без стратегії» через непрозорість правил гри для інвесторів.

Важливим внеском у дослідження торговельно-економічних відносин є праця І. Федуна та О. Генералова [14], де українсько-турецьке співробітництво розглядається крізь призму структурних реформ та державної підтримки експорту. Автори детально проаналізували динаміку зовнішньоторговельного обороту, акцентуючи увагу на тому, що у досліджуваний період Туреччина залишалася одним із небагатьох стратегічних партнерів, з якими Україна зберігала позитивне сальдо торгівлі. Особливий інтерес становить спроба науковців екстраполювати досвід турецького «економічного дива» (зокрема, ефективну монетарну політику та стимулювання малого бізнесу) на українські реалії, розглядаючи Анкару не лише як контрагента, а як рольову модель для макроекономічної стабілізації. Значущим аспектом дослідження є зміщення фокусу з традиційної сировинної торгівлі на високотехнологічну кооперацію. Дослідники обґрунтовують перспективність поглиблення стратегічного партнерства в аерокосмічній та військово-оборонній сферах, вбачаючи в цьому запоруку довгострокової економічної безпеки. Також у роботі наголошено на значному впливі турецького капіталу на економіку України (діяльність понад 600 підприємств), що дозволяє авторам кваліфікувати економічну взаємодію як

фундамент для політичної підтримки суверенітету України в умовах гібридних загроз у Чорноморському регіоні.

І. Федун, М. Стецько та І. Стржельська [15] зосереджують увагу на комплексному аналізі торговельного співробітництва України з Туреччиною в умовах глобальної нестабільності та трансформації світових ринків. Науковці розглядають двосторонню торгівлю не лише як обмін товарами, а як стратегічний елемент зовнішньоекономічної безпеки, акцентуючи на необхідності адаптації експортно-імпортних операцій до нових логістичних та геополітичних реалій. У статті детально проаналізовано динаміку зовнішньоторговельного обороту, причому дослідники спираються на широку джерельну базу, включаючи офіційні дані Держстату та дипломатичних установ. Особливий інтерес становить підхід авторів до оцінки товарної структури: вони виокремлюють ключові групи товарів, що формують основу експортного потенціалу України на турецькому ринку, та досліджують зміни в імпортних потоках. Робота також висвітлює інституційні аспекти співпраці, зокрема роль дипломатичних механізмів у підтримці бізнесу.

У дослідженні Ю. Присяжнюка [11], українсько-турецькі економічні відносини розглядаються крізь призму євроінтеграційних процесів та глобальної конкуренції. Автор вводить в обіг концепцію «спільної стратегії розвитку», де двостороння співпраця аналізується не ізольовано, а як складова ширшого геополітичного трикутника «Україна – Туреччина – ЄС». Науковець обґрунтовує тезу, що попри рецесійні явища на європейських ринках того періоду, курс на євроінтеграцію залишався спільним інституційним орієнтиром для обох держав, що вимагало гармонізації економічних стратегій та переходу до більш складних форм кооперації задля забезпечення національної безпеки. Особливий акцент у роботі зроблено на геоекономічному потенціалі Чорноморського регіону як платформи для посилення суб'єктності обох країн. Присяжнюк вказує на зміщення центрів світової економічної активності в бік Азії, розглядаючи Туреччину як ключового партнера для диверсифікації української зовнішньоекономічної діяльності в нових умовах. Важливим висновком дослідження є твердження про те, що в умовах глобальної нестабільності двосторонні відносини набувають висхідного характеру, трансформуючись із ситуативного партнерства у довгострокову модель сталого розвитку, що спирається на транзитні та логістичні переваги регіону.

Окреме місце в історіографії посідає фундаментальна аналітична доповідь колективу авторів Національного інституту стратегічних досліджень (Н. Гавриленко, М. Замікула, І. Ус та ін.) [13], яка представляє інституційний погляд на українсько-турецьке партнерство в умовах

глобальних безпекових зрушень. На відміну від вузькогалузевих досліджень, автори цієї праці здійснюють комплексний моніторинг зовнішньоекономічних аспектів співпраці, розглядаючи їх через призму національної стійкості. Ключовим внеском роботи є детальний аналіз Угоди про вільну торгівлю, підписаної у лютому 2022 року. Фіксується факт лібералізації (скасування мит на 95% товарних позицій), а й критично оцінюють ризики для вітчизняного виробника, зокрема вказуючи на збереження Туреччиною тарифних квот на стратегічно важливу для України аграрну продукцію (зернові, м'ясо птиці). Автори констатують «відкриття» турецького ринку металургії лише для 33 тарифних ліній, що свідчить про жорсткий протекціонізм Анкари навіть у рамках партнерства. Другий вектор дослідження стосується трансформації логістично-енергетичної ролі Туреччини після 24 лютого 2022 р.. Автори доповіді обґрунтовують тезу про перетворення економічних відносин на інструмент виживання держави, де турецьке посередництво у «зерновій ініціативі» та закриття проток згідно з Конвенцією Монтре стали факторами прямого впливу на макроекономічну стабільність України. Наукова новизна роботи також полягає у висвітленні «енергетичного прагматизму» Анкари: дослідники аналізують подвійну гру Туреччини, яка, з одного боку, диверсифікує джерела енергії для Європи, а з іншого — поглиблює співпрацю з РФ («Аккую», оплата газу в рублях) задля власної економічної вигоди. Такий підхід дозволив авторам сформулювати рекомендації щодо необхідності «секуратизації» економічних відносин, де спільні оборонні проєкти (Baykar, двигуни для корветів) стають драйвером не лише безпеки, а й високотехнологічного експорту.

М. Хмара [16] здійснив критичний аналіз перспектив створення ЗВТ, акцентуючи увагу на ризиках асиметрії тарифного регулювання. Автор вказує на суттєву диспропорцію у рівнях захисту національних ринків після вступу України до СОТ: на момент дослідження середньозважена тарифна ставка Туреччини значно перевищувала українську, сягаючи у чутливому агропромисловому секторі критичних значень (до 225% на м'ясну продукцію). Наукова цінність роботи полягає у ранньому попередженні про загрози для вітчизняного виробника, оскільки Хмара прогнозував зростання від'ємного сальдо торгівлі у разі швидкого скасування мит без дієвих компенсаторних механізмів. Важливим аспектом дослідження є розгляд економічного співробітництва у ширшому регіональному контексті Близького Сходу. М. Хмара розглядає Туреччину не лише як кінцевий ринок збуту, а як транзитний хаб та джерело альтернативних енергоносіїв і портфельних інвестицій для України. Вчений обґрунтовує необхідність диверсифікації українського експорту шляхом переходу від сировинної моделі до торгівлі послугами (зокрема, будівництво інфраструктури) та

продукцією військово-промислового комплексу. В історіографічному плані ця праця фіксує зародження стратегічного бачення кооперації у сфері ВПК, яка згодом стане драйвером партнерства, водночас наголошуючи на необхідності використання інструментарію СОТ для захисту національних економічних інтересів у перемовинах з Анкарою.

Стаття Н. Крук [7], присвячена аналізу українсько-турецьких відносин у контексті зовнішньополітичних стратегій обох держав. Авторка розглядає двостороннє співробітництво як ключовий елемент регіональної архітектури безпеки в Чорноморському басейні. Для історіографії економічних відносин ця праця цінна тим, що фіксує етап найвищої інституціоналізації партнерства: дослідниця акцентує увагу на ефективності нових механізмів співпраці, зокрема Стратегічної ради високого рівня (створеної у 2011 р.), визначаючи їх як головний політичний драйвер, що надав імпульс розвитку торговельно-економічних та інвестиційних зв'язків у той період. Другий важливий аспект дослідження Н. Крук — розгляд геоекономічної складової взаємин. Інтегруючи економічні інтереси в ширший зовнішньополітичний контекст, авторка позиціонує Туреччину не просто як торговельного партнера, а як стратегічного гравця у транзитних та енергетичних проєктах Євразії. У статті простежується теза про те, що саме політична воля та узгодженість зовнішньополітичних доктрин Києва та Анкари на початку 2010-х років стали тим фундаментом, який уможливив перехід від декларацій до реалізації масштабних спільних ініціатив в економічній площині, заклавши основу для подальших переговорів про зону вільної торгівлі.

Праця Н. Небаби та Д. Рудь-Вольги [10] поглиблює розуміння аграрного вектору співпраці, фокусуючись на конкретних товарних групах, зокрема м'ясній продукції. На відміну від макроекономічних оглядів, авторки застосовують мікроекономічний підхід, аналізуючи структурні диспропорції турецького сільського господарства (дефіцит сільськогосподарських земель, недостатній рівень інвестицій), що створює об'єктивні передумови для зростання українського імпорту. Значним аспектом дослідження є аналіз нетарифних обмежень та логістичних перешкод, з якими стикаються українські експортери. Дослідниці детально розглядають механізми квотування та санітарного контролю, які Туреччина використовує для захисту внутрішнього ринку, що дозволяє кваліфікувати торговельну політику Анкари того періоду як жорстко протекціоністську. Наукова цінність статті полягає у формулюванні практичних рекомендацій для українських виробників щодо адаптації до вимог турецького законодавства, що свідчить про перехід наукової думки від теоретичного осмислення партнерства до вирішення прикладних завдань експортної експансії.

Ф. Баг [2] проаналізував динаміку торговельних відносин у період їхнього становлення та первинного накопичення капіталу (1992–2005 рр.). Автор розглядає географічну близькість держав як фундаментальний, але недостатньо використаний ресурс, акцентуючи увагу на тому, що попри спільний вихід до Чорного моря, потенціал співробітництва реалізовувався переважно через спрощені форми торгівлі. Наукова цінність цієї праці полягає у фіксації перехідного етапу економічної взаємодії: дослідник констатує, що на початку 2000-х років структура товарообігу залишалася недиверсифікованою, а інституційні механізми (договірна база) відставали від потреб реального сектору економіки, який прагнув інтеграції в умовах глобалізації. Особливий інтерес становить методичний підхід автора до оцінки обсягів торгівлі, де поряд з офіційною статистикою розглядається феномен «човникової» та неорганізованої торгівлі, яка відігравала значну роль у 90-х роках. Ф. Баг вказує на асиметрію статистичних даних двох країн, що було характерною проблемою того часу, та обґрунтовує необхідність модернізації господарських зв'язків через перехід від стихійного обміну до довгострокових коопераційних проєктів. В історіографічному вимірі робота є важливим свідченням тогочасного дискурсу, коли головним завданням вбачалося не стільки створення ЗВТ, скільки елементарне впорядкування митних процедур та інформаційний обмін між бізнес-середовищами.

Праця С. Корсунського [6] відображає офіційний дипломатичний погляд на українсько-турецькі взаємини в момент їх піднесення до рівня стратегічного партнерства. Автор здійснює комплексний аналіз «турецького вектору» зовнішньої політики, розглядаючи економічну складову як невід'ємну частину безпекової архітектури Чорноморського регіону. Дипломат не лише фіксує поточний стан торговельного балансу, а й концептуалізує співпрацю як фактор перетворення Чорного моря на «зону миру та стабільності».

У роботі обґрунтовується теза про взаємозалежність політичного діалогу та економічних успіхів: активізація контактів на найвищому рівні визнається головним драйвером для розблокування інвестиційних проєктів та зняття торговельних бар'єрів. Ще одним важливим акцентом дослідження є виокремлення пріоритетних галузей, які згодом стануть флагманами співпраці.

С. Корсунський детально аналізує перспективи військово-технічного співробітництва та наукової кооперації. Ця стаття цінна тим, що демонструє еволюцію стратегічного мислення: автор закликає відходити від ситуативної торгівлі сировиною до системної інвестиційної взаємодії та реалізації спільних високотехнологічних проєктів.

У дослідженні Т. Лахманюк [8] робиться спроба первинної систематизації українсько-турецьких відносин як цілісного комплексу політичних, економічних та гуманітарних зв'язків. Авторка акцентує увагу на формуванні договірно-правової бази як фундаменту для економічної співпраці, детально аналізуючи двосторонні угоди, підписані після здобуття Україною незалежності. Авторка фіксує перехідний етап: дослідниця вказує на невідповідність між високим рівнем політичного діалогу та недостатніми обсягами реальної економічної кооперації, пояснюючи це незавершеністю структурних реформ та бюрократичними перепонами. Окремий науковий інтерес становить розгляд авторки галузевих пріоритетів співробітництва, серед яких ключове місце відводиться енергетичній безпеці та науково-технічному обміну. Спираючись на аналіз тодішніх геополітичних реалій, авторка розглядає перспективи диверсифікації енергопостачання через територію Туреччини як стратегічний напрям, що здатний зменшити залежність від традиційних постачальників. Робота також висвітлює важливість транспортних коридорів та транзитного потенціалу обох країн, що дозволяє віднести її до групи досліджень, які заклали основу для подальшого вивчення геоекономічної ролі Чорноморського регіону.

Стаття Н. Василихи та Д. Цапа [4] присвячена аналізу зовнішньоекономічних зв'язків України з країнами Організації Чорноморського економічного співробітництва (ОЧЕС). Вона позиціонує Туреччину не ізольовано, а як ключового гравця та економічного лідера Чорноморського регіону, від взаємодії з яким залежить ефективність реалізації транзитного потенціалу України. Автори акцентують увагу на тому, що розвиток портової інфраструктури та логістичних хабів є спільною стратегічною метою в рамках ОЧЕС, де інтереси Києва та Анкари об'єктивно співпадають. Дослідження фіксує динаміку експортно-імпортних операцій, підтверджуючи домінуючу роль Туреччини серед партнерів по ОЧЕС. Науковці розглядають Чорноморський регіон як єдину економічну екосистему, де конкурентоспроможність українського промислового комплексу (зосередженого на південному сході) напряму залежить від безпеки судноплавства та співпраці з причорноморськими державами. Такий підхід дозволяє віднести цю працю до групи досліджень, які обґрунтовують необхідність мультилатеральних механізмів співпраці для забезпечення національної економічної безпеки.

Висновки. Аналіз історіографії економічного аспекту українсько-турецьких відносин засвідчує поступову еволюцію наукових підходів, що відображає як зміни у самих двосторонніх взаєминах, так і трансформацію міжнародного середовища. Ранні дослідження 1990-х – початку 2000-х років зосереджувалися переважно на фіксації становлення торговельних зв’язків, формуванні договірно-правової бази та кількісній динаміці

товарообігу, часто залишаючи поза увагою структурні диспропорції та довгострокові стратегічні наслідки співпраці.

У працях другої половини 2000-х – початку 2010-х років простежується перехід до більш комплексного аналізу, зокрема через осмислення інвестиційної складової, регіонального виміру та ролі інституційних механізмів, таких як Стратегічна рада високого рівня. Водночас саме в цей період у науковому дискурсі з'являються перші критичні оцінки асиметрії економічних відносин і ризиків, пов'язаних із лібералізацією торгівлі та переговорним процесом щодо створення Зони вільної торгівлі.

Після 2014 року економічні відносини України й Туреччини дедалі частіше розглядаються крізь призму безпеки, геополітики та регіональної стабільності Чорноморського басейну. Новітні дослідження акцентують увагу на трансформації економічного партнерства в умовах гібридних і повномасштабних загроз, фіксують структурні злами в торговельному балансі, посилення ролі Туреччини як постачальника високотехнологічної та оборонної продукції, а також її значення у логістичних і енергетичних процесах, критичних для України.

Загалом історіографія економічного аспекту українсько-турецьких відносин демонструє рух від описово-статистичного аналізу до міждисциплінарного осмислення, що поєднує економічні, політичні та безпекові підходи. Водночас зберігається потреба у подальших дослідженнях, спрямованих на узагальнення досвіду воєнного та повоєнного періодів, оцінку ефективності Угоди про зону вільної торгівлі та розробку моделей взаємовигідної кооперації, здатних мінімізувати асиметрії та посилити економічну суб'єктність України у відносинах з Турецькою Республікою.

Література

1. Akhmedova E. The importance of the Black Sea security cooperation between The Republic of Turkey and Ukraine and the European union Black Sea synergy security system. Актуальні проблеми політики : зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (голов. редкол.), Л. І. Кормич (голов. ред.), І. М. Милосердна (відп. ред.) [та ін.] ; НУ «ОЮА», Південноукр. центр гендер. проблем. Одеса : Фенікс, 2019. Вип. 64. С. 168–179.

2. Баг Ф. С. Динаміка турецько-українських торговельних відносин. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія: Економіка. 2007. Т. 20 (59), № 1. С. 12–17.

3. Бояр А. О., Лажнік В. Й. Динаміка та сучасний стан товарної торгівлі між Україною та Туреччиною. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління. 2023. № 10. URL: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2023-10-02-02.

4. Василиха, Н. В., Цап Д. І. Зовнішньоекономічні відносини України з країнами Організації чорноморського економічного співробітництва. Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство / редкол.: М. М. Король (голов. ред.), М. М. Палінчак, Я.П. Дроздовський та ін.Ужгород: Видавничий дім "Гельветика",2021.Вип.35.С.7-12.

5. Довгаль О. А., Коваленко Р. С. Торговельно-економічні відносини України та Турецької Республіки: євроінтеграційний контекст: монографія. Харків. Видавець О. А. Мірошниченко, 2020. 204 с.

6. Корсунський С. В. Українсько-турецькі відносини: минуле, сьогодення, завтра... Науковий вісник Дипломатичної академії України. 2011. Вип. 17. С. 24–31.

7. Крук Н. І. Українсько-турецькі відносини в зовнішньополітичній стратегії України та Туреччини. Актуальні проблеми політики. 2013. Вип. 50. С. 103–110.

8. Лахманюк Т. Україна і Турецька Республіка: шляхи співробітництва. Україна−Європа−Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. 2012. Вип. 9 С. 140−145.

9. Маркевич К.Л. Стратегія економічного співробітництва України та Туреччини: міжнародний та регіональний вимір. Культура народов Причерноморья. 2008. № 147. С. 62–65.

10. Небаба Н.О., Рудь-Вольга Д. Перспективи українсько-турецьких торгово-економічних відносин. Актуальні проблеми економіки, №9 (219), 2019. С. 31–42.

11. Присяжнюк Ю. Стратегія українсько-турецького економічного розвитку в умовах поглиблення євроінтеграції. Вісник Львівського університету. Серія : Міжнародні відносини. 2018. Вип. 45. С. 264–272.

12. Солових Є. М. Україна-Туреччина: політико-економічні аспекти взаємовідносин і перспективи розвитку. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Міжнародні відносини. Економіка. Країнознавство. Туризм. 2018. Вип. 8. С. 80–87. https://doi.org/10.26565/2310-9513-2018-8-08

13. Стратегічне партнерство з Турецькою Республікою: зовнішньоекономічні аспекти: аналіт. доп. / [Н. Гавриленко, М. Замікула, І. Ус та ін.; за заг. ред. М. Паламарчука, Р. Юлдашева]. Київ : НІСД, 2022. 68 с.

14. Федун І. Л., Генералов О. І. Туреччина – міжнародний торговельний партнер. Економіка та суспільство. 2018. Випуск № 18. С. 73–79. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-18-11

15. Федун І. Л., Стецько М. В., Стржельська І. О. Торговельне співробітництво України з Турецькою Республікою. Економіка та суспільство. 2023. № 47. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-52.

16. Хмара М. П. Стан та перспективи співробітництва України з Турецькою Республікою в рамках створення зони вільної торгівлі. Актуальні проблеми міжнародних відносин. 2011. Вип. 100(1). С. 186–190.

References

1. Akhmedova E. The importance of the Black Sea security cooperation between the Republic of Turkey and Ukraine and the European Union Black Sea Synergy security system // Aktualni problemy polityky : zb. nauk. pr. Odesa : Feniks, 2019. Vyp. 64. S. 168–179. [in English]

2. Bah F. S. Dynamika turetsko-ukrainskykh torhovelnykh vidnosyn [Dynamics of Turkish–Ukrainian trade relations] // Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V. I. Vernadskoho. Seriia: Ekonomika. 2007. T. 20 (59), № 1. S. 12–17. [in Ukrainian]

3. Boiar A. O., Lazhnik V. Y. Dynamika ta suchasnyi stan tovarnoi torhivli mizh Ukrainoiu ta Turechchynoiu [Dynamics and current state of commodity trade between Ukraine and Turkey] // Problemy suchasnykh transformatsii. Seriia: ekonomika ta upravlinnia. 2023. № 10. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2023-10-02-02. [in Ukrainian]

4. Vasylykha N. V., Tsap D. I. Zovnishnoekonomichni vidnosyny Ukrainy z krainamy Orhanizatsii Chornomorskoho ekonomichnoho spivrobitnytstva [Foreign economic relations of Ukraine with the countries of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation] // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo. Uzhhorod : Helvetyka, 2021. Vyp. 35. S. 7–12. [in Ukrainian]

5. Dovhal O. A., Kovalenko R. S. Torhovelno-ekonomichni vidnosyny Ukrainy ta Turetskoi Respubliky: yevrointehratsiinyi kontekst [Trade and economic relations between Ukraine and the Republic of Turkey: European integration context] : monohrafiia. Kharkiv : Vydavets O. A. Miroshnychenko, 2020. 204 s. [in Ukrainian]

6. Korsunskyi S. V. Ukrainsko-turetski vidnosyny: mynule, sohodennia, zavtra… [Ukrainian–Turkish relations: past, present, and future] // Naukovyi visnyk Dyplomatychnoi akademii Ukrainy. 2011. Vyp. 17. S. 24–31. [in Ukrainian]

7. Kruk N. I. Ukrainsko-turetski vidnosyny v zovnishnopolitychnii stratehii Ukrainy ta Turechchyny [Ukrainian–Turkish relations in the foreign policy strategies of Ukraine and Turkey] // Aktualni problemy polityky. 2013. Vyp. 50. S. 103–110. [in Ukrainian]

8. Lakhmaniuk T. Ukraina i Turetska Respublika: shliakhy spivrobitnytstva [Ukraine and the Republic of Turkey: paths of cooperation] // Ukraina–Yevropa–Svit. Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Istoriia, mizhnarodni vidnosyny. 2012. Vyp. 9. S. 140–145. [in Ukrainian]

9. Markevych K. L. Stratehiia ekonomichnoho spivrobitnytstva Ukrainy ta Turechchyny: mizhnarodnyi ta rehionalnyi vymir [Strategy of economic cooperation between Ukraine and Turkey: international and regional dimensions] // Kultura narodov Prichernomoria. 2008. № 147. S. 62–65. [in Ukrainian]

10. Nebaba N., Rud-Volha D. Perspektyvy ukrainsko-turetskykh torhovelno-ekonomichnykh vidnosyn [Prospects of Ukrainian–Turkish trade and economic relations] // Aktualni problemy ekonomiky. 2019. № 9 (219). S. 31–42. [in Ukrainian]

11. Prysiazhniuk Y. Stratehiia ukrainsko-turetskoho ekonomichnoho rozvytku v umovakh pohlyblennia yevrointehratsii [Strategy of Ukrainian–Turkish economic development under deepening European integration] // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Mizhnarodni vidnosyny. 2018. Vyp. 45. S. 264–272. [in Ukrainian]

12. Solovykh Ye. M. Ukraina–Turechchyna: polityko-ekonomichni aspekty vzaiemo-vidnosyn i perspektyvy rozvytku [Ukraine–Turkey: political and economic aspects of relations and development prospects] // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Mizhnarodni vidnosyny. Ekonomika. Krainoznavstvo. Turyzm. 2018. Vyp. 8. S. 80–87. DOI: https://doi.org/10.26565/2310-9513-2018-8-08. [in Ukrainian]

13. Stratehichne partnerstvo z Turetskoiu Respublikoiu: zovnishnoekonomichni aspekty [Strategic partnership with the Republic of Turkey: foreign economic aspects] : analit. dop. / N. Havrylenko, M. Zamikula, I. Us ta in. Kyiv : NISD, 2022. 68 s. [in Ukrainian]

14. Fedun I. L., Heneralov O. I. Turechchyna – mizhnarodnyi torhovelnyi partner [Turkey as an international trade partner] // Ekonomika ta suspilstvo. 2018. Vyp. 18. S. 73–79. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-18-11. [in Ukrainian]

15. Fedun I. L., Stetsko M. V., Strzhelska I. O. Torhovelne spivrobitnytstvo Ukrainy z Turetskoiu Respublikoiu [Trade cooperation between Ukraine and the Republic of Turkey] // Ekonomika ta suspilstvo. 2023. № 47. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-47-52. [in Ukrainian]

16. Khmara M. P. Stan ta perspektyvy spivrobitnytstva Ukrainy z Turetskoiu Respublikoiu v ramkakh stvorennia zony vilnoi torhivli [State and prospects of cooperation between Ukraine and the Republic of Turkey within the free trade area] // Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn. 2011. Vyp. 100 (1). S. 186–190. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 330.34(477.61)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3147-3163

Зуляк Іван Степанович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-3758-201

Терещенко Валентин Дмитрович кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/ 0000-0003-2262-1134

ЕКОНОМІЧНЕ СТАНОВИЩЕ НАСЕЛЕННЯ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ В УМОВАХ РАДЯНСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ (1945–1947 РР.)

Анотація. У статті проаналізовано економічне становище населення Тернопільської області в умовах радянської окупації у 1945–1947 рр. як складову загальносоюзної соціально-економічної політики повоєнного періоду. Основну увагу зосереджено на особливостях впровадження радянської економічної моделі в західноукраїнському регіоні, що перебував у стані глибоких структурних трансформацій після завершення Другої світової війни.

Дослідження охоплює проблеми повоєнної відбудови господарства, аграрної політики, хлібозаготівельних кампаній, податкового навантаження та їхнього впливу на рівень матеріального забезпечення населення.

З'ясовано, що в умовах централізованої командно-адміністративної системи економіка західних областей УРСР, зокрема Тернопільщини, розвивалася відповідно до загальносоюзних пріоритетів, орієнтованих на прискорене відновлення промисловості та нарощування військово-промислового потенціалу. Сільське господарство розглядалося передусім як джерело ресурсного забезпечення промислового сектору, що зумовлювало посилений економічний тиск на селянство. Особливу увагу приділено аналізу продовольчої ситуації 1946–1947 рр., коли несприятливі природні умови поєдналися з жорсткою політикою обов'язкових поставок зерна та примусових вилучень, що призвело до різкого погіршення життєвого рівня населення.

На основі архівних матеріалів і наукових праць доведено, що навіть за умов неврожаю наявні продовольчі ресурси могли забезпечити мінімальні

потреби населення регіону, однак централізоване вилучення сільськогосподарської продукції суттєво обмежувало можливості місцевого продовольчого забезпечення. У роботі також висвітлено соціальні наслідки економічної політики радянської влади, зокрема зростання бідності, поширення натуральних форм господарювання та стратегій виживання населення. Отримані результати дозволяють глибше осмислити регіональну специфіку повоєнних соціально-економічних процесів у Західній Україні та доповнюють наявні уявлення про механізми радянізації краю.

Ключові слова: Тернопільська область, радянська окупація, економічне становище, голод 1946–1947 рр., колективізація.

Zulyak Ivan Stepanovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of History of Ukraine, Archaeology and Special Branches of Historical Science, Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-3758-2019

Tereshchenko Valentyn Dmytrovych PhD in History, Associate Professor of the Department of History of Ukraine, Archaeology, and Special Branches of Historical Sciences, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, https://orcid.org/0000-0003-2262-1134

ECONOMIC CONDITIONS OF THE POPULATION OF TERNOPIL REGION UNDER SOVIET OCCUPATION (1945–1947)

Abstract. The article analyzes the economic situation of the population of Ternopil Oblast under Soviet occupation in 1945–1947 as a component of the all-Union socio-economic policy of the postwar period. The main focus is placed on the specific features of implementing the Soviet economic model in the Western Ukrainian region, which was undergoing profound structural transformations after the end of the Second World War. The study addresses issues of postwar economic reconstruction, agrarian policy, grain procurement campaigns, tax burdens, and their impact on the level of material well-being of the population.

It is demonstrated that under the centralized command-administrative system, the economy of the western regions of the Ukrainian SSR, including Ternopil Oblast, developed in accordance with all-Union priorities aimed at the accelerated restoration of industry and the expansion of the military-industrial potential. Agriculture was primarily regarded as a source of resources for the industrial sector, which resulted in increased economic pressure on the peasantry. Particular attention is paid to the analysis of the food situation in 1946–1947, when unfavorable natural conditions were combined with a rigid policy of

compulsory grain deliveries and forced requisitions, leading to a sharp decline in the living standards of the population.

Based on archival materials and scholarly literature, it is argued that even under conditions of poor harvests, the available food resources could have met the minimum needs of the regional population; however, the centralized extraction of agricultural produce significantly limited local food supply capacities. The study also highlights the social consequences of Soviet economic policy, including rising poverty, the spread of subsistence forms of economy, and the development of survival strategies among the population. The findings contribute to a deeper understanding of the regional specificity of postwar socio-economic processes in Western Ukraine and complement existing interpretations of the mechanisms of Sovietization in the region.

Keywords: Ternopil region, soviet occupation, economic conditions, famine 1946–1947, collectivization.

Постановка проблеми. Повоєнний період для Західної України, зокрема Тернопільської області (далі – обл.), характеризувався складними соціально-економічними процесами, що були безпосередньо зумовлені радянською окупацією. Після завершення Другої світової війни населення регіону опинилося в умовах значного матеріального виснаження, руйнування традиційних форм господарювання та порушення економічних зв'язків, що раніше забезпечували стабільність місцевої аграрної та промислової економіки. Водночас радянська адміністрація запровадила політику примусової колективізації, обов'язкових хлібоздач і реквізицій сільськогосподарської продукції, що супроводжувалося репресивними заходами – арештами, облавами, депортаціями та конфіскаціями. Ці процеси негативно впливали на матеріальний стан селян і робітників, створювали голод, дефіцит промислових товарів та підвищували соціальну нерівність.

Незважаючи на це, населення шукало способи виживання, здійснювало обмінні та спекулятивні операції, зберігало приватні господарства, підтримувало взаємодопомогу. Досліджувана проблема полягає в тому, що комплексний вплив радянських економічних і репресивних політик на життєвий рівень місцевого населення залишався недостатньо дослідженим, особливо в контексті регіональних особливостей Тернопільської обл. Необхідність наукового осмислення економічного становища населення в умовах радянської окупації 1945–1947 рр. визначає актуальність дослідження, його значення для розуміння економічних трансформацій у Західній Україні в повоєнний період.

Метою дослідження є аналіз економічного становища населення Тернопільської обл. упродовж 1945–1947 рр. в умовах радянської окупації,

виявлення соціально-економічних наслідків політики радянської адміністрації та оцінка впливу репресивних і економічних заходів на його матеріальне становище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Економічне становище населення Тернопільської обл. в умовах радянської окупації 1945–1947 рр. у сучасній історіографії висвітлюється фрагментарно, переважно в межах досліджень радянізації Західної України, повоєнної соціально-економічної політики та голоду 1946–1947 рр. Відсутність спеціальних регіональних праць, присвячених зазначеному періоду, зумовлює актуальність подальшого комплексного вивчення цієї проблеми. Тим не менше, важливий внесок у дослідження тих чи інших аспектів досліджуваної проблеми зроблено О. Веселовою, В. Марочком, О. Мовчаном [1; 2, с. 98–124], В. Сергійчуком [3], В. Бараном [4], Л. Кравчуком [5] та іншими вченими. Основу **джерельної бази** складають матеріали фонду Р-3567 «Архів з бідону. Чортківсько-Бережанська округа ОУН» Державного архіву Тернопільської обл. (далі – Держархів Тернопільської обл.) [6–16].

Виклад основного матеріалу. Після завершення Другої світової війни Тернопільська область опинилася в умовах радянської окупації, що мала комплексний і руйнівний вплив на економічне та соціальне життя населення. Основний матеріал дослідження охоплює період 1945–1947 рр., коли радянська адміністрація активно впроваджувала політику примусової колективізації, обов'язкових хлібоздач і реквізицій сільськогосподарської продукції, здійснювала контроль над торгівлею та промисловим виробництвом, а також застосовувала репресивні заходи проти непокірного населення. В умовах жорсткого матеріального дефіциту, голоду, нестачі промислових товарів і репресій, традиційні форми господарювання селян та промислові практики робітників зазнали значних змін. Населення змушене було шукати альтернативні способи виживання, вдаватися до спекуляцій і взаємодопомоги, водночас намагаючись зберегти приватну господарську діяльність. У центрі уваги перебувають економічні процеси та репресивні практики, їхній вплив на матеріальний стан селян і робітників, а також реакція населення на радянську політику.

На думку О. Веселової, радянська економічна модель повоєнного часу орієнтувалася передусім на нарощування військового потенціалу держави, що здійснювалося за рахунок інших галузей народного господарства та значною мірою визначало подальші напрямки її розвитку. Відбудова та розширення військового виробництва, а також загальна мілітаризація СРСР відбувалися в умовах глибоких матеріальних руйнувань і ресурсного дефіциту. Переваги надавалися індустріальному сектору, тоді як сільське господарство виконувало функцію донора промисловості. Село в повоєнній

Україні перебувало в умовах жорсткої залежності від союзного центру та постійного адміністративно-економічного тиску з боку партійно-державних органів [2, с. 100].

Аналізуючи суспільно-політичний огляд Бережанського надрайону Організації Українських Націоналістів (далі – ОУН) за листопад 1945 р., знаходимо цікаву інформацію про те, що у сфері сільського господарства діяльність більшовицької влади практично не скеровувалася на розвиток виробництва. Земельні відділи, зоотехнічні та агрономічні служби не виконували своїх функцій, не надавали сільським агрономам жодних фахових завдань або рекомендацій, навіть формального характеру, як це практикувалося раніше. Замість опіки над удосконаленням селянських господарств, міська та районна адміністрація здійснювала політику, що призводила до їх руйнації. Зокрема, лише упродовж одного місяця на місцях знищено 28 індивідуальних селянських господарств під різними приводами. Основною причиною репресивних заходів ставала відмова селян вступати до колгоспів на «добровільних» засадах. У відповідь на це на селян накладали численні економічні обтяження та штрафи, що мало на меті штучно створити стан господарської безвиході й тим самим примусити їх до колективізації [6, арк. 2].

Колгоспи, які на той час були організовані, як-от: три господарства, сформовані з переселенців на землях евакуйованих поляків у селах Таурів, Вікторівка та Будилів Козівського району, перебували у вкрай незадовільному становищі. Вони не мали необхідного сільськогосподарського ремаенту, а значна частина земель залишалася не обробленою. Озимі культури, відповідно до встановлених планів, були засіяні лише приблизно на 40 % запланованих площ [6, арк. 2]. Торгівля, зосереджена переважно в системі кооперації, продовжувала здійснюватися спекулятивними метода-ми, що призводило до значного економічного тиску на місцеве населення. Товари широкого вжитку, які раніше хоча б у мінімальних обсягах були доступні в сільських кооперативах, на той час зникли з продажу майже повністю. Промисловий сектор регіону представлено незначною кількістю підприємств. Зокрема, функціонував один тартак у селі Потутори на Бережанщині, на якому працювало близько 80 робітників; спиртовий завод у Вишнівчику, що забезпечував роботою близько 30 осіб; а також вапнярка в селі Щепанів на Козівщині, де було зайнято приблизно 25 працівників. Окрім цього, в кожному районі діяли ремісничі артілі, зокрема шевські та кравецькі [6, арк. 2].

На вересень 1946 р. загальний стан господарства, торгівлі та промисловості не демонстрував ознак реального поліпшення. Економічна політика більшовицької влади скеровувалася не на відновлення й розвиток

виробництва, а передусім на посилення експлуатаційних механізмів. Питання господарського відновлення, зокрема підготовки ґрунтів і проведе-ння зяблевого обробітку, фактично ігнорувалися, попри декларативні заяви про необхідність швидкого засіву озимини, які активно лунали на мітингах та в офіційній пресі [7, арк. 2].

На практиці сільське населення не мало необхідного інвентарю для проведення польових робіт. У багатьох селян вилучено насіннєве зерно, інші ж господарства залишалися без тяглової сили, необхідної для обробітку землі. У низці колгоспів, зокрема в Теофіпілці та Вишнівці, умови праці та організації виробництва не створювали реальних стимулів для участі селян у колективному господарюванні.

Водночас на індивідуальних господарів, які володіли кіньми, накладали додаткові обов'язки примусового залучення тяглової сили для громадських робіт із угноєння та обробітку ґрунтів [7, арк. 2].

Попри завищені плани врожайності, держава не забезпечувала селян жодною матеріально-технічною підтримкою. Брак сільськогосподарського інвентарю унеможливлював належний обробіток землі, збирання та переробку врожаю. Водночас економічна політика заготівель мала відверто дискримінаційний характер. За умовами обміну, за 1 цн зерна необхідно було віддати 31 кг у вигляді різноманітних мірок і відрахувань. Закупівельна ціна зерна становила приблизно 7 карбованців (далі – крб.) за 1 кг, тоді як борошно з того ж зерна реалізовувалося по 13 крб., а хліб коштував близько 1,20 крб. за кілограм. Ці диспропорції наочно демонстрували рівень так званого «добробуту», який радянська влада декларувала як здобуток соціалістичної системи ґрунтів [7, арк. 2].

Відбудовчі заходи, що проводилися в окремих населених пунктах, мали обмежений і суперечливий характер. У серпні 1946 р. відновлено роботу окремих магазинів, здійснено ремонт шкіл та деяких клубних приміщень.

У районних центрах проводилися роботи з відбудови громадських будівель, однак часто ці проєкти реалізовувалися за рахунок місцевого населення. Так, у Козовій для спорудження громадського будинку розібрано дві дерев'яні стодоли, а будівельні матеріали частково вивозилися до Тернополя. Робітники, залучені до будівництва, змушені були приносити з собою дошки та цвяхи. Окремі об'єкти соціального призначення, зокрема так звані «притулки» або установи перевиховання, фактично виконували каральні функції. У Золотниківському районі завершено будівництво установи, яка в джерелах характеризувалася як «громадська в'язниця», що свідчило про поєднання соціальної риторики з репресивною практикою державної політики [7, арк. 2].

Питання піднесення господарства фактично залишалося поза увагою органів влади. Зафіксовано відсутність діючих колгоспів, а земельні громади не виявляли жодної організаційної чи виробничої активності. Кооперативні структури майже не отримували товарів, попри те, що на рівні районних баз певні запаси товарів були. Така ситуація свідчило про дисфункціональність системи розподілу та відсутність ефективного забезпечення місцевого населення [8, арк. 2].

У промисловій сфері варто відзначити діяльність спиртових заводів. Наприклад, на терені Бережанського надрайону ОУН функціонувало п'ять ґуралень, які на той час працювали на повну виробничу потужність. З метою запобігання саботажу, до кожного підприємства прикріплено від 10 – до 20 осіб із так званих «стрибків», що свідчило про високий рівень контролю та мілітаризації виробничого процесу. Кількість млинів на території регіону була значно більшою порівняно зі спиртовими підприємствами. Водночас держава встановлювала обов'язкові відрахування у вигляді натуральної оплати з кожного млина вилучалося близько 15 % від загального обсягу перемеленого зерна як плата на користь держави [8, арк. 2].

У суспільно-політичному огляді Теребовлянського надрайону ОУН за березень-травень, серпень, жовтень 1946 р. проаналізовано матеріальне становища населення. Зокрема, у ньому йшлося про те, що на селі загалом не спостерігалося гострого дефіциту продовольства, за винятком окремих груп переселенців із західних регіонів, які прибули нещодавно. Водночас тривалий період воєнних і повоєнних потрясінь призвів до суттєвого виснаження сільськогосподарського інвентарю, поповнення якого на той час було практично неможливим через відсутність постачання. У цих умовах сільське населення намагалося адаптуватися до ситуації за рахунок власних ресурсів. Так. селяни купували сільськогосподарський реманент у поляків, які виїжджали до Польщі, або ж переробляли та ремонтували старий інвентар, звертаючись до послуг місцевих ковалів. Такі практики свідчили про високий рівень самозабезпечення та господарської ініціативи сільського населення за відсутності державної підтримки [9, арк. 2].

Наприкінці березня 1946 р. розпочалися весняні польові роботи. У процесі їх виконання було помітно прагнення селян ефективніше використовувати землю порівняно з попереднім роком. Весняні роботи не сприймалися легковажно, однак у ширшому контексті питання піднесення сільського господарства залишалося поза увагою державної політики, що значною мірою було наслідком курсу, провадженого більшовицькою владою. Обробіток землі здійснювався за умов обмеженого забезпечення робочою силою та інвентарем. Попри це, загальний стан польових робіт оцінювався дещо краще, ніж у попередньому році. Така динаміка

пояснювалася поверненням значної кількості демобілізованих військовослужбовців Червоної армії, а також зростанням кількості переселенців з західних територій, що сприяло збільшенню наявних трудових ресурсів. У середині травня 1946 р., а подекуди й раніше, більшовицька адміністрація почала активніше втручатися в перебіг господарських процесів, що позначалося на характері та умовах проведення сільськогосподарських робіт [9, арк. 2].

У другій половині жовтня 1946 р. більшовицька влада зосередила особливу увагу на організації колгоспів. З цією метою представники районних органів влади активно виїжджали в села та проводили мітинги, під час яких пропагували переваги колективного господарювання й «колгоспного життя». Однак селянство ставилося до таких заходів байдуже й не виявляло готовності вступати до колгоспів. Це пояснювалося насамперед усвідомленням реального становища колгоспників у східних районах СРСР, а також знанням умов господарювання в радгоспах і підсобних господарствах [9, арк. 3].

Радгоспи, що функціонували в Коцюбинцях, Мшанці та Підгайчиках, формально отримували фінансову допомогу від більшовицької влади, призначену для закупівлі сільськогосподарського інвентарю та виплати заробітної плати працівникам. Передбачалося, що таким чином буде створено показовий приклад «переваг» колективних форм господарювання над індивідуальними. Проте на практиці ситуація виглядала інакше: отримані кошти витрачалися на дрібні поточні потреби, без придбання якісного інвентарю, тоді як господарська діяльність радгоспів не приносила помітних прибутків [9, арк. 3].

Забезпечення населення товарами повсякденного вжитку залишалося вкрай недостатнім. Продукція, що надходила до кооперативів через державні закупівлі, була мінімальною й не відповідала реальним потребам населення. За тривалий період воєнних і повоєнних років місцеві мешканці виробили власні стратегії виживання, зокрема шляхом натурального обміну та неформальної торгівлі, яка часто набувала спекулятивного характеру [9, арк. 3]. Промисловість регіону була розвинена слабко. У селах функціонували поодинокі дрібні ткацькі верстати, а подекуди – невеликі спиртові підприємства, які в окремі місяці демонстрували певну виробничу активність. У районних центрах діяли ремісничі артілі (кравецькі, шевські, столярські, бондарські, слюсарські), однак їхня робота характеризувалася низькою інтенсивністю.

Окрім того, в Теребовлі функціонували гарбарня та цегельня, які проявляли лише часткову продуктивність. У Гусятинському районі діяла крохмальня, робота якої також мала обмежений характер [9, арк. 3].

Матеріальне становище селянства характеризувалося як вкрай незадовільне. Особливо гостро населення відчувало хронічну нестачу товарів першої необхідності, насамперед предметів повсякденного вжитку та одягу. Державна, націоналізована система радянської торгівлі не забезпечувала належного постачання необхідних товарів, що змушувало селян самостійно вирішувати свої базові побутові потреби [10, арк. 4].

У таких умовах значна частина населення була вимушена вдаватися до закупівель на нелегальних, так званих «чорних» або спекулятивних ринках, де ціни значно перевищували офіційні. Водночас держава не здійснювала компенсацій за реквізоване або примусово вилучене у селян майно. Додатковим тягарем для господарств ставали високі податкові зобов'язання та практики примусового вилучення майна, що змушувало селян розпродавати навіть життєво необхідні речі, потрібні для повсякденного існування. Зазначена соціально-економічна ситуація мала тенденцію до подальшого погіршення, що з кожним днем ускладнювало матеріальне становище селянства та загострювало напруження в сільському середовищі [10, арк. 4]. Із аналізу суспільно-політичного огляду Чортківського надрайону ОУН за вересень-жовтень 1945 р. дізнаємося про становище робітників, оскільки вони становили незначний відсоток у загальній структурі населення. Робітниче середовище було неоднорідним. Частину робітників складали особи, мобілізовані до праці як так звані «неблагонадійні» або ті, хто раніше ухилявся від служби в Червоній армії; вони нерідко працювали фактично безкоштовно або за символічну винагороду. Іншу частину становили кваліфіковані фахівці, прикріплені до конкретних робочих місць, які, не маючи альтернативних джерел існування, були змушені погоджуватися на будь-які умови праці задля забезпечення мінімальних засобів для проживання себе та своїх родин [10, арк. 5].

Заробітна плата робітників нараховувалася за довоєнними тарифами, що в умовах інфляції та девальвації карбованця означало вкрай низький рівень реальних доходів. За тогочасними спекулятивними цінами на товари першої необхідності. ці кошти дозволяли придбати лише мінімальний обсяг продуктів. Додатково із заробітної плати здійснювалися значні відрахування на соціальне забезпечення та інші державні збори, внаслідок чого на повсякденне життя залишалися вкрай обмежені ресурси. У результаті робітництво перебувало в скрутному матеріальному становищі [10, арк. 5].

Службовці зазнавали подібних труднощів. Як і робітники, вони безпосередньо відчували на собі наслідки проголошуваного радянською владою «заможного життя» та «добробуту». Жорстка трудова дисципліна, низький рівень оплати праці та численні адміністративні обмеження ставили службовців у вкрай несприятливе матеріальне становище. Ті з них,

хто не мав приватного майна або допоміжних джерел прибутку, змушені були вдаватися до неформальних практик виживання, зокрема дрібної спекуляції чи інших напівлегальних форм діяльності. Особливо вразливим залишалося становище інтелігенції, зокрема сільського вчительства, яке значною мірою залежало від підтримки місцевого населення, насамперед у питаннях харчування. Це ще більше підкреслювало загальну соціально-економічну нестабільність та кризовий характер повсякденного життя в регіоні [10, арк. 5].

Хроніка подій «Вісті з терену» Чортківсько-Бережанської округи ОНУ за травень-вересень 1946 р. інформувала про те, що в березні поточного року розгорнуто масштабну підготовчу кампанію до весняної посівної. В офіційній пресі з'являлися публікації з вимогами засіяти ярими культурами усі площі, що залишилися необсіяними озиминою. З цією метою декілька разів на місяць скликалися наради за участю голів і секретарів сільських рад, а також сільських агрономів. Від них вимагали детальних звітів і підрахунків щодо площ озимих і ярих посівів [11, арк. 3].

Окремим категоріям населення, зокрема переселенцям із західних регіонів, які не мали власного посівного матеріалу, обіцяли, а подекуди й надавали зерно для засіву. Це стосувалося передусім осіб, розміщених у прикордонних районах та на околицях адміністративних зон. З метою недопущення простою земель влада впроваджувала так звані «супряги», покладаючи на власників тяглової сили додаткові зобов'язання. Селяни, які мали коней, змушені були обробляти не лише власні наділи, а й землі інших категорій населення – інвалідів війни, службовців, вдів, сиріт, а також присадибні ділянки партійних і радянських активістів. Такі заходи викликали значне невдоволення серед господарів, оскільки фактично відтворювали примусові форми праці. Деякі власники коней у відповідь продавали тяглову силу, намагаючись уникнути додаткових повинностей, які вони самі називали «панщиною» [11, арк. 3].

Сільські ради та агрономів зобов'язували щотижнево звітувати перед районними земельними відділами про стан і обсяги посівних площ. При цьому звітність нерідко мала формальний або свідомо викривлений характер, що фактично означало введення радянських органів в оману. Попри офіційні рапорти, значні масиви землі залишалися необробленими та незасіяними. Водночас ці площі зараховувалися до розрахункової бази державних хлібозаготівель, що створювало підґрунтя для майбутнього зростання зобов'язань селян у наступному господарському році [11, арк. 3].

На вересень-жовтень 1946 р. торгівля та промисловість у звітний період перебували під повним державним контролем і функціонували в межах націоналізованої та кооперативної системи. Забезпечення населення

товарами широкого вжитку залишалося вкрай недостатнім. Доступ до дефіцитних товарів мали переважно представники партійно-радянського апарату, які користувалися спеціальними картками, розподільчими каналами, а також так званими «трофейними» ресурсами. Така практика формувала відчутну соціальну нерівність між владними групами та основною масою населення [12, арк. 9].

Загалом населення перебувало в стані хронічної матеріальної скрути. Ситуацію суттєво погіршив неврожай поточного року, що призвів до зростання продовольчого дефіциту. Уже на початку звітного періоду в селах спостерігалося скорочення споживання хліба, який замінювали стравами з картоплі. Зафіксовано очікування подальшого загострення продовольчої кризи навесні, у так званий період «передновку». У джерелах наголошувалося, що за відсутності масштабних заготівель і вилучень сільськогосподарської продукції, держава могла б не допустити такого рівня нестачі продовольства на місцях [12, арк. 9]. Додатковим навантаженням для місцевого сільського населення стала необхідність підтримки переселенців із західних регіонів, які прибули влітку 1946 р. та не мали можливості провести ані весняні, ані озимі посіви. Значна їх частина втратила майно внаслідок воєнних дій та насильницьких акцій, що позбавило їх засобів до існування. У результаті їхнє утримання значною мірою здійснювалося коштом місцевих громад [12, арк. 9].

У жовтні-грудні 1946 р. продовжувалася кампанія державного вилучення хліба та інших сільськогосподарських продуктів. Згідно з джерелами, щодня у селах здійснювалися обшуки та ревізії господарств, вилучалися залишки зерна та іншої продукції, проводилися конфіскації майна. Селяни були змушені брати участь у мітингах і виконувати адміністративні вказівки щодо здачі державі збіжжя, під загрозою адміністративних або силових санкцій. Одночасно в селах застосовувалися репресивні заходи, включно з побоями, арештами та судовими переслідуваннями, що супроводжували кампанію заготівель. Адміністративні органи наголошували на необхідності контролю над «бандівським елементом», в тому числі через інформаційні та пропагандистські заходи, з метою підкріплення легітимності державної політики. Останній квартал 1946 р. характеризувався поєднанням примусових економічних заходів із силовим контролем за населенням, що мало суттєвий вплив на матеріальне становище та психологічний стан селян [13, арк. 4].

В. Сергійчук писав про те, що 1946 р. характеризувався несприятливими природно-кліматичними умовами та відчутними наслідками повоєнної господарської розрухи. Водночас наявні обсяги зернового врожаю в Україні за умови їх раціонального використання могли

забезпечити мінімальні продовольчі потреби населення та запобігти масовому голоду. Проте в умовах жорсткої централізованої системи управління та під тиском союзного центру здійснювалося примусове вилучення продовольчих ресурсів, що істотно погіршило продовольче забезпечення населення республіки [3, с. 299].

До населення, яке прагнуло забезпечити себе хлібом, входили різні категорії: жінки, чоловіки, діти, старші люди, демобілізовані військові та інваліди. Зафіксовано, що серед переселенців та місцевих селян траплялися випадки ідентифікації себе як українців або, навпаки, як «росіян», що намагалися отримати доступ до продовольства через видимість приналежності до певної групи [13, арк. 5].

Попри наявність численних обмежень і контролю з боку держави, селяни шукали способи придбати або обміняти продукти. Зокрема, демобілізовані колишні червоноармійці та працівники адміністративних органів використовували різні канали для придбання харчів, включно з обміном на трофейні товари або через неформальні способи отримання продукції, що включали примусові закупівлі за державними цінами. Зазвичай, 4–6 крб. за 1 цн збіжжя, 2–4 крб. за 1 цн картоплі. У багатьох випадках селяни змушені були погоджуватися на такі умови під загрозою застосування фізичного примусу [13, арк. 5].

У січні 1947 року сільське населення стикалося з критичною нестачею продовольства через поєднання неврожаю та практик примусового вилучення сільськогосподарської продукції. Багато селян уже у вересні не мали запасів хліба, а частина господарств залишилася без картоплі та інших продуктів. Стан голоду відчувався не лише серед місцевого населення, а й серед переселенців із західних регіонів (переважно з-за Збруча), які приїхали на територію після знищення їхніх господарств під час воєнних подій і не мали можливості провести весняні чи озимі посіви [13, арк. 5].

Спостерігалося збільшення кількості селян, змушених шукати продовольство, а також поширення практик взаємної підтримки серед населення, зокрема обміну та розподілу залишків продовольства, що не було конфісковане державними органами. Тенденція до зростання цього явища особливо посилилася навесні 1947 р. у зв'язку з продовольчої скрути та сезонними обмеженнями пересування сільського населення [13, арк. 5].

Сільське населення переживало гостру продовольчу кризу через неврожай та практики примусового вилучення продукції. Багато господарств залишилися без хліба та картоплі, що призвело до голодування окремих сімей. Окрім того проблема з продовольством посилилася за рахунок прибуття переселенці переважно з-за Збруча, де, за свідченнями очевидців, ситуація з продовольством була ще складнішою [12, арк. 5]. Вони

не отримували належної компенсації за трудодні або отримували мінімальні виплати іноді 200 г зерна або менше зіпсованого збіжжя за один трудодень, тоді як держава вилучала запаси та накладала обов'язкові контингенти зі земельних ділянок, не враховуючи фактичного посіву. До категорії тих, хто звертався по хліб, входили жінки, чоловіки, діти, демобілізовані та інваліди [13, арк. 5].

Встановлено низку чинників, що призвели до такого стану: дефіцит робочої сили, нестача сільськогосподарського інвентарю та матеріальних ресурсів, обмежена участь населення у господарській діяльності, а також відсутність системної державної підтримки. Ситуація спричиняла розпач серед селян, які не бачили перспективи покращення становища в короткотерміновій перспективі. Торгівля у селах зводилася переважно до спекулятивних операцій та задоволення мінімальних потреб населення. На ринку селяни змушені були продавати продукцію за високими цінами через відсутність грошей, одночасно сплачуючи податки, внески та інші обов'язкові платежі. Ці обставини стимулювали виробництво і продаж самогону та інших товарів, що забезпечувало додатковий прибуток, особливо в умовах дефіциту продуктів [14, арк. 2].

До спекулятивної торгівлі активно залучалися демобілізовані військові, чиновники та навіть червоноармійці, які привозили товари зі східних регіонів України або обмінювали власні ресурси на місцеві продукти.

Така діяльність відзначалася спекулятивними цінами, фізичним тиском на продавців. Спекулятивна торгівля сягала високого рівня, включаючи обмін на цінні речі та товари, що не мали безпосередньої потреби для споживання [14, арк. 2].

Соціальні наслідки цього явища були значними. Торгівля нерідко супроводжувалася порушенням моральних норм, включно з інтенсивним споживанням алкоголю, що призводило до дестабілізації сільської громади. У кооперативних магазинах пропозиція товарів була обмеженою, а більшість сільського населення могла задовольнити свої потреби лише частково, у мінімальних обсягах [14, арк. 2].

Сільське населення відчувало серйозний дефіцит промислових товарів першої необхідності, таких, як-от: сіль, сірники, мило, крупи або інші харчові продукти. Забезпечення кооперативів і місцевих магазинів обмежувалося, а розподіл товарів здійснювався нерівномірно, часто за системою обміну, наприклад, на яйця. Внаслідок обмеженого доступу до промислових виробів за державними цінами, селяни змушені були звертатися до спекулянтів, що значно підвищувало вартість необхідних товарів [14, арк. 2].

В умовах дефіциту промислових виробів значно зросла активність ремісництва в селах. Місцеві майстри виробляли реманент, дерев'яні вироби та інші необхідні інструменти, намагаючись частково замістити відсутні промислові товари. Виробництво включало як повсякденні предмети, так і спеціалізовані інструменти для господарської діяльності. Нестача промислових товарів сприяла розвитку місцевого ремісництва, водночас обмежуючи споживчі можливості селян і підсилюючи їхню залежність від обміну та спекулятивної торгівлі [14, арк. 3].

У звіті за грудень 1946 р. – січень 1947 р. спостерігалася тенденція, пов'язана зі значним соціальним поділом і проявами експлуатації. Основними верствами, які використовували економічні ресурси і контроль над виробництвом, були представники партійної еліти та адміністративного апарату, що здійснювали централізований контроль за розподілом ресурсів. Для широких верств населення, включно з селянами та робітниками, характерною була висока інтенсивність праці, обов'язкові контингенти сільськогосподарської продукції, а також участь у соціалістичних змаганнях і стахановських кампаніях.

Такі практики виконували функцію мобілізації робочої сили та контролю над виробничими ресурсами, але водночас істотно обтяжували населення і обмежували його економічну автономію [15, арк. 2].

Сільське населення Борщівського району зазнавало значного економічного тиску з боку державних органів. Селян змушували здавати продукцію понад встановлені плани, включно зі збіжжям, молоком та іншими сільськогосподарськими продуктами. Так, у селах Шупарка та Кривче спостерігалося «добровільне» надпланове постачання молока, у низці випадків перевиконувалися норми заготівлі льону. Ці додаткові обсяги часто пояснювалися системним примусом і тиском адміністративних органів, що обмежував можливості селян розпоряджатися власними ресурсами [14, арк. 3].

Стан житлового та господарського сектору села відображав складність і кризовість соціально-економічного становища. Багато хат були обдертими, непобіленими, з пошкодженими або частково зруйнованими стріхами. Деякі двори мали залишки побутових споруд, пов'язані мотузками та дротами, що свідчило про використання місцевих матеріалів у господарській діяльності за умов дефіциту ресурсів. У хлівах та дворах відбувалося обмежене утримання худоби через нестачу кормів, а деякі господарства залишалися майже беззахисними перед вилученням ресурсів або насильницьким втручанням з боку радянських органів влади [15, арк. 3].

Соціальна напруга посилювалася через нестачу продовольства, примусову працю та руйнівні наслідки репресивних дій, які демонстрували

наслідки системного примусу, економічного експлуатаційного тиску та соціальної кризи серед сільського населення. Діти та особи похилого віку страждали від голоду та нестачі базових ресурсів [15, арк. 3].

Радянська влада активно застосовувала репресивні заходи щодо сільського населення, яке відмовлялося виконувати накладені обов'язки. Так, зафіксовано смертельні випадки під час таких облав у двох селах вбито двох чоловіків молодого віку. У низці сіл, таких, як-от: Гута Нова, Порохова, Слобідка Горішня та інших, здійснювалася конфіскація майна родин, які не виконали «добровільних» обов'язків. Зокрема, у селі Олець конфісковано майно двох господарств, в селі Озеряни – одного господарства. 21 жовтня 1947 р. відбулася масова депортація українських родин до Середньої Азії. Так, у Коропецькому районі планували вивезти – 110 родин, фактично – 87; у Золото-Потіцькому районі – 53 родини; у Бучацькому – 100 родин; у Монастириському – 42 родини [16, арк. 9]. Зазначені заходи створювали атмосферу страху та пригнічення серед місцевого населення, проте не змогли знищити ідеї боротьби з більшовицькою владою та прагнення до визволення з-під репресивного контролю.

У цей період населення з байдужістю сприйняло заходи, оголошені більшовицькою владою, зокрема «знесення карткової системи» та проведену грошову реформу. Реакція селян пов'язана з черговою хвилею експлуатації та відсутності реальної підтримки. До кінця грудня 1947 р. місцеві ринки залишалися порожніми, торгівля занепала, і населення змушували обмінювати старі гроші на нові в умовах обмеженого доступу до товарів [16, арк. 9].

Попри офіційне оголошення про скасування карткової системи, на практиці селяни та населення районів сприймали ці заходи досить байдуже. Торгівля на ринках, зокрема в Устю Зеленому, Бучачі та Золотому Потоці, залишалася обмеженою. Нові гроші практично не приймалися, а доступність продовольчих і промислових товарів була мінімальною. Через це населення не могло повною мірою скористатися обіцяними реформами [16, арк. 10].

Натомість районна та центральна преса активно висвітлювала «історичне» значення скасування карткової системи, проте реальні потреби населення залишалися не врахованими. Водночас у державних магазинах та міських кооперативах до кінця грудня 1947 р. з'явилися хлібні продукти, зокрема, біле борошно, виставлене на вітринах магазинів.

Місцеве населення реагувало на це з іронією та обуренням, тому що доводилося купувати за завищеними цінами. Наприклад, 1 кг хліба коштував 6 крб. [16, арк. 10].

Висновки. Дослідження економічного становища населення Тернопільської області в умовах радянської окупації 1945–1947 рр. дозволяє зробити декілька важливих висновків. По-перше, радянська адміністрація впроваджувала примусову колективізацію, обов'язкові хлібоздачі і реквізицій сільськогосподарської продукції, що призводило до значного погіршення матеріального стану селян. Конфіскації, арешти та депортації, а також репресивні практики у вигляді облав і штрафів створювали атмосферу страху і пригнічували традиційні форми господарювання. По-друге, голод 1946–1947 рр., дефіцит продуктів харчування та промислових товарів, а також активізація спекулятивної торгівлі та «чорного» ринку, негативно впливали на соціальне життя населення, змушуючи його шукати альтернативні форми виживання. По-третє, діяльність кооперативних структур і радгоспів у регіоні була недостатньо ефективною для стабілізації економіки та забезпечення населення продуктами, що вказує на системні проблеми планового ведення господарства в повоєнний період.

Таким чином, економічне становище населення Тернопільщини у 1945–1947 рр. характеризувалося високим рівнем соціальної нерівності, експлуатації та матеріальної нестабільності. Дослідження підкреслює комплексний негативний вплив радянської окупації на аграрну економіку регіону та добробут місцевого населення, одночасно виявляючи його здатність до виживання та опору в умовах репресивного режиму.

Література

1. Веселова О. М., Марочко В. І., Мовчан О. М. Голодомори в Україні 1921–1923, 1932-1933,1946-1947:Злочини проти народу.Київ-Нью-Йорк:Вид М.П. Коць, 2000. 270 с.
2. Веселова О. М. Післявоєнна трагедія: голод 1946–1947 рр. в Україні // Український історичний журнал. 2006. №6. С. 98–124.
3. Сергійчук В. Як нас морили голодом. Вид. 3-є, доповнене. К.: ПП Сергійчук М.І., 2006. 392 с.
4. Баран В. К. Україна. Західні землі. 1939–1941 Львів: Ін-т українознав. ім. І. Крип'якевича НАН України, 2009. 446, [1] с., [23] арк. фото.
5. Кравчук Л. Суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації на Тернопільщині (вересень 1939 – червень 1941. рр.). Тернопіль: Укрмедкнига, 2017.600 с.
6. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 5. 4 арк.
7. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 6. 3 арк.
8. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 7. 11 арк.
9. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 8. 46 арк.
10. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 10. 46 арк.
11. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 11. 57 арк.
12. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 12. 39 арк.
13. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 13. 30 арк.
14. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 15. 33 арк.
15. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 19. 21 арк.
16. Держархів Тернопільської обл. Ф. Р-3567. Оп. 1. Спр. 22. 14 арк.

References

1. Veselova O. M., Marochko, V. I., Movchan, O. M. Holodomory v Ukrayini 1921–1923, 1932–1933, 1946–1947: Zlochyny proty narodu [Holodomors in Ukraine 1921–1923, 1932–1933, 1946–1947: Crimes Against the People]. Kyiv-New York: M. P. Kots Publishing, 2000. 270 p. [in Ukrainian].

2. Veselova O. M. Pislyavoyenna trahediya: holod 1946–1947 rr. v Ukrayini [ostwar Tragedy: The 1946–1947 Famine in Ukraine] // Ukrainian Historical Journal. 2006. No. 6. P. 98–124. [in Ukrainian].

3. Serhiychuk V. Yak nas moryly holodom [How We Were Starved]. 3rd ed., revised. Kyiv: P.P. Serhiychuk M.I., 2006. 392 p. [in Ukrainian].

4. Baran V. K. Ukrayina. Zakhidni zemli. 1939–1941 [Ukraine. Western Lands. 1939–1941]. Lviv: Institute of Ukrainian Studies named after I. Krypiakevych, NAS of Ukraine, 2009. 446 p., [1] p., [23] photo sheets. [in Ukrainian].

5. Kravchuk L. Suspilno-politychni ta sotsialno-ekonomichni transformatsiyi na Ternopil'shchyni (veresen 1939 – cherven 1941 rr.) [Socio-Political and Socio-Economic Transformations in Ternopil Region (September 1939 – June 1941)]. Ternopil: Ukrmedknyha, 2017. 600 p. [in Ukrainian].

6. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 5. 4 ark.

7. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1, Spr. 6. 3 ark.

8. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 7. 11 ark.

9. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 8. 46 ark.

10. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 10. 46 ark.

11. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 11. 57 ark.

12. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 12. 39 ark.

13. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 13. 30 ark.

14. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 15. 33 ark.

15. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 19. 21 ark.

16. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi obl. F. R-3567. Op. 1. Spr. 22. 14 ark.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 93 (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3164-3176

Іванов Олександр Юрійович кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5890-5369.

РОМАН ШУХЕВИЧ ЯК ГОЛОВНИЙ КОМАНДИР УПА В БОРОТЬБІ ПРОТИ ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ

Анотація: У статті проаналізовано воєнний і повоєнний етапи діяльності Романа Шухевича — одного з ключових діячів українського визвольного руху та організатора збройного підпілля ОУН і УПА. Розкрито ідеологічні засади радикального напряму ОУН, у межах яких Друга світова війна розглядалася як шанс послаблення двох імперських сил — нацистської Німеччини та Радянського Союзу.

Показано етапи підготовки до створення Української повстанської армії, зокрема формування військових структур у Галичині та на Волині в 1940–1941 роках.

Окрему увагу приділено участі Шухевича в подіях 30 червня 1941 року та його ролі в урядових структурах відновленої Української Держави. Висвітлено причини розриву співпраці з німецькою владою та перехід визвольного руху до самостійної збройної боротьби. Розглянуто процес інституційного оформлення УПА, її організаційну структуру, систему управління й військово-вих звань.

Проаналізовано діяльність Української Головної Визвольної Ради як політичного центру визвольної боротьби та роль Романа Шухевича як очільника її Генерального секретаріату.

Наголошено на значенні Шухевича як військового стратега, політичного діяча та символу національного спротиву тоталітарним режимам.

Зроблено висновок про його визначальний внесок у формування української державницької традиції та національної ідентичності.

Ключові слова: Р. Шухевич, УГВР, ОУН, УПА, командир.

Ivanov Oleksandr Yuriyovych Candidate of Law, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5890-5369

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

ROMAN SHUKHEVYCH AS THE COMMANDER-IN-CHIEF OF THE UPA IN THE STRUGGLE AGAINST TOTALITARIAN REGIMES

Abstract. The article examines the war and post-war periods of the life of Roman Shukhevych, who stood at the origins of the paramilitary structures within the OUN. Thus, according to the ideology of the radical wing of this organization, to which the future "Taras Chuprynka" also joined, the global conflict that had begun was planned to be used in order to weaken the two main enemies of Ukrainian statehood - Germany and the Soviet Union. The proclamation of the creation of the UPA on October 14, 1942 as an independent organizational structure was preceded by significant preparatory work. Thus, during 1940–1941, under the auspices of the OUN, an extensive network of military units was created in the territories of Galicia and Volhynia, and Ukrainian military units were formed under the structural units of the German army. Shukhevych's military and political career in the ranks of the OUN was to begin on June 30, 1941, when, after the proclamation of the Act of Restoration of the Ukrainian State, its own government was created - the State Council. Roman Shukhevych was also included in its composition in the rank of Deputy Minister of Defense in accordance with the profile of his previous activities. On October 14, 1942, the creation of the UPA - the Ukrainian liberation movement's own armed forces was announced. In July 1944, at the Great Assembly, it was announced the consolidation of all participants in the struggle for the restoration of Ukrainian statehood in the Ukrainian Main Liberation Council (UGLR), which became the parliamentary representation of the Ukrainian people. Shukhevych himself headed the General Secretariat of the UGLR, and was also approved for the positions of Secretary of Military Affairs and Commander-in-Chief of the UPA. The figure of the Commander-in-Chief of the UPA, Roman Osypovych Shukhevych, undoubtedly occupies an important place in the history of Ukrainian statehood and the formation of national identity. He is a model not only of military victory, but also of self-sacrifice for the sake of national revival, an intellectual, strategist, and a highly moral personality.

Keywords: R. Shukhevych, UGVR, OUN, UPA, commander.

Постановка проблеми. Жовтень 1940 року. На повну силу гриміли бої Другої світової. На території Галичини безчинствували «перші совєти», а Польща поступово перетворювалася на арену бойових дій. Саме в цей непростий час Роман Шухевич став батьком удруге – отримав звістку про народження доньки Марії. Однак і це не змусило його бути більш обачним і відмовитися від такої ризикованої визвольної боротьби. «Нічого я не можу зробити, бо ідею я люблю сильніше за тебе і сина», – такою була незмінна

відповідь «Шуха» на всі благання дружини припинити небезпечну діяльність, розпочату ще за шкільних часів. Звістку про відновлення Української Держави 30 червня 1941 р. родина Шухевичів зустріла безпосередньо в горнилі подій – у Львові. На той момент Роман Осипович обіймав один із ключових постів в ОУН – голови крайового проводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Попри значну наукову розробку проблеми [1–10], вона все ж залишається terra incognita в історичній науці.

Мета статті. Метою статті є реконструкція життєвого шляху Р. Шухевича у воєнний та повоєнний період.

Виклад основного матеріалу. Поряд із цим, відповідно до суворо засекречених стратегічних документів, сподвижники визвольного руху мали оголосити про відновлення української державності, утім не суто декларативно, а з реальним започаткуванням національних урядових структур. Вбачалося, що так можна було би запобігти нацистській окупації українських земель. Так у німецькій армії з'явилися українські батальйони «Нахтігаль» і «Роланд». Батальйоном «Нахтігаль» командував Шухевич. Попри поширений міф, «Нахтігаль» підпорядковувався Абверу (військовій розвідці та контррозвідці), а не військам СС. Також, попри закиди московської пропаганди, Роман Шухевич не мав звання гауптштурмфюрера СС і не отримував німецьких нагород.

Істотно, що проголошенню про створення УПА 14 жовтня 1942 р. як самостійної організаційної структури передувала значна підготовча робота. Так, упродовж 1940–1941 р. під егідою ОУН на теренах Галичини та Волині було створено розгалужену мережу військових підрозділів і сформовано українські військові частини при структурних одиницях німецької армії. Апогею ця діяльність досягла в лютому 1941 р., коли особисто очільник Управління розвідки і контррозвідки Німеччини Вільгельм Канаріс погодив формування українського легіону в складі німецьких збройних сил під промовистою назвою Дружини українських націоналістів (ДУН). Хоча чисельність їхнього особового складу й нараховувала не більш як 800 вояків, однак це був перший крок до власних регулярних збройних сил ОУН.

Військово-політична кар'єра Шухевича в лавах ОУН мала розпочатися 30 червня 1941 року, коли після проголошення Акта відновлення Української Держави було створено власний уряд – Державну Раду. До її складу було введено і Романа Шухевича в рангу заступника міністра оборони відповідно до профілю його попередньої діяльності. Водночас, реакція німецької окупаційної влади на такі сміливі кроки, попри очікування борців за українську державність, була зовсім не лояльною.

Львовом прокотилася хвиля репресій проти новоспечених урядовців, а батальйони «Нахтігаль» і «Роланд» були розформовані одразу, аби нівелювати будь-який можливий опір українців. Натомість, за наказом німецького командування було створено поліцейський батальйон №1, який не розглядався як бойовий підрозділ. «Шуху» нічого більше не залишалось, як тільки увійти до складу його командування з надією на відновлення колишніх потужностей для ведення визвольної боротьби.

Ставлення Романа Шухевича до співпраці з німцями як можливого варіанта бажаного для ОУН вирішення питання про відновлення української державності від самого початку було скептичним. Зокрема, до нас дійшли такі його слова, сказані, ймовірно, у 1940 р. під час розмови з греко-католицьким священиком Мироном Ганушевським: «Я не вірю в їх [німців – Авт.] добру волю визнати Україну самостійною державою. Вони нас тепер потребують і використають, бо ще не знають, як їм піде війна на Сході, але як Гітлер думає, що нас перехитрить, то помиляється, бо ми маємо свої пляни». Наведене висловлювання виявилося деякою мірою пророчим: після ряду поразок у боях із радянськими військами в 1942 р. німецьке командування прагнуло використати загони оунівців для придушення партизанського руху в Білорусі. Однак українці рішуче відмовилися виконувати такі накази. Це фактично і стало точкою неповернення, після якої співпраця між українським визвольним рухом і німецьким командуванням завершилася остаточно.

Відтак, 14 жовтня 1942 р. оголошено про створення УПА – власних збройних сил українського визвольного руху. На початках до її складу увійшли розрізнені збройні загони, стихійно сформовані шляхом самоорганізації поліського й волинського населення з метою відсічі німецькій окупаційній владі, польським і радянським партизанам. До літа 1943 року не існувало єдиного командування для цих розпорошених угруповань Першу спробу їх згуртувати зробив полковник Дмитро Клячківський на псевдо «Клим Савур». Набуття більш організованих форм дозволяло тепер уже цілісній УПА вдосконалювати методи своєї діяльності й суттєво розширювати її географію. Так, станом на осінь 1943 року визвольною боротьбою були охоплені всі регіони заходу та центральної частини України, що засвідчило активізацію боротьби також і проти радянського режиму як окупаційного. Основою діяльності армії, за словами її засновників, була воля народу. Тому до лав борців за українську державність могли долучатися всі охочі з територій, на яких діяли бойові підрозділи.

На початку свого організованого існування, за даними німецької військової розвідки, УПА загалом нараховувала понад 200 тис. вояків.

Безперечно, більшість їх складали дійсні члени ОУН. Разом з тим, до складу армії входили представники 15 різних національностей, серед яких переважали українці, євреї та поляки. За соціальним походженням серед солдатів переважали представники сільської молоді. Станом же на 1944 рік, коли точилися найзапекліші бої з німецько-більшовицькими окупантами, чисельність штабу та бойових відділів УПА не перевищувала 30 тисяч.

Діяльність УПА ускладнювалася тим, що її підрозділам почасти доводилося протистояти супротивникам чисельність яких могла переважати українських патріотів навіть у 100 разів. Слава про хоробрих українських воїнів ширилася всією Європою. Так, зокрема, французький генерал Шарль де Голль якось сказав: «Якби я мав таку армію, як УПА, німецький чобіт не топтав би французької землі». Автор цих слів у роки Другої світової війни, так само, як і діячі українського визвольного руху, проявив непохитну вірність ідеалам своєї Батьківщини і, на відміну від маршала Анрі Марі Петена, який очолив пронацистський «режим Віші» і проголосив скасування попереднього політичного ладу з перших днів окупації Франції в 1940 р., відмовився від співпраці з окупантами, очоливши натомість Рух Опору і пробувши в підпіллі довгих 5 років. Тому наведені слова де Голля – доволі висока похвала для УПА.

Якісно новий етап у діяльності УПА розпочався в листопаді 1943 року, коли її організаційна структура набула більш-менш довершеного вигляду. Саме тоді була запроваджена посада Головного командира УПА, яку обійняв Роман Шухевич, відомий відтепер під псевдо «Тарас Чупринка». Керувався він у своїй діяльності рішеннями Генерального військового штабу, очолюваного Дмитром Грицаєм («Перебийносом») та Олексою (Олександром) Гасіним («Джентльменом»). Задля зручності оперативного управління бойовими підрозділами територію діяльності УПА було вирішено умовно розділити на три генеральні воєнні округи: «УПА-Північ» (Волинь, Полісся), «УПА-Південь» (Поділля) та «УПА-Захід» (Галичина). У стрункій системі управління військами Головний Командир УПА спирався на крайових командирів, які, маючи змогу більш ретельно оцінювати обстановку на місцях за допомогою розгорнутих при них крайових штабів і, відповідно, ухвалювати стратегічно значущі рішення. До підпорядкування крайових командирів, у свою чергу, входили очільники військових округ, при яких також були розгорнуті власні штаби. Ієрархію безпосередньо бойових підрозділів УПА складали сотні, відділи, чоти, рої, курені, ескадрони та дивізії. Така злагоджена система дає підстави називати цю армію повноцінними збройними силами. Ба більше, у грудні 1943 р. відповідно до Інструкції Ч. 3/11 «Військові ступені і функції», затвердженої спільно Романом Шухевичем та Олексою Гасиним, в УПА

запроваджувалася власна система військових звань. Відтоді всі вояки поділялися на рядових, підстаршин, старшин та генералів.

Окрім злагодженої організаційної структури і командування, гуртуванню УПА як повноцінного збройного формування значною мірою сприяло вироблення ідеологічної основи її діяльності. Зокрема, Роман Шухевич брав участь у формулюванні мети діяльності ОУН, закріпленій у рішеннях ІІІ Великого Збору ОУН, що в серпні 1943 р. затвердив оновлену редакцію політичної платформ організації. Відтак, об'єктами спрямування діячів українського визвольного руху визначалися: усі наявні у світі види тоталітарних систем; розбудова в Українській Державі (після її відродження) демократичного державного ладу; виборювання права кожної з націй на самовизначення; боротьба проти імперій та імперіалістів. У такий спосіб боротьба за відродження української державності мала вийти на якісно новий рівень і була поставлена на один щабель із загальносвітовими процесами. Поняття української ідентичності набувало нових обрисів, а усунення з порядку денного тогочасної геополітики явища тоталітаризму розглядалось як прямий шлях до ліквідації всіх сил, вороже налаштованих до існування самостійної України та українців.

Завдяки системному математичному мисленню фахового інженера Роман Шухевич міркував більш масштабно, аніж просто високий воєначальник. Зокрема, він чудово усвідомлював необхідність легалізації діяльності УПА в очах міжнародної спільноти задля здобуття необхідної підтримки у протистоянні тоталітарним режимам. Саме тому він вийшов з відповідною ініціативою до Проводу ОУН, в вже в липні 1944 р. на Великому Зборі було оголошено про консолідацію всіх учасників боротьби за відновлення української державності у складі Української Головної Визвольної Ради (УГВР), яка стала парламентською репрезентацією українського народу. Сам Шухевич очолив Генеральний секретаріат УГВР, а також був затверджений на посадах секретаря військових справ і Головного командира УПА.

Характеризуючи повноваження Шухевича як Голови Генерального Секретаріату УГВР, слід відзначити, що це була абсолютно нова для нього сфера діяльності, оскільки вона передбачала ухвалення великої кількості непростих політичних рішень. Зокрема, він особисто опікувався формуванням персонального складу очолюваної ним структури. Як урядова організація, Генеральний Секретаріат мав ухвалювати свої рішення колегіально, однак умови воєнного часу і постійних переслідувань з боку ворожих режимів обмежували можливості регулярно проводити засідання. Це накладало величезну відповідальність на його очільника, який у такій непростій ситуації мав комунікувати зі своїми підлеглими і фактично

самостійно затверджувати урядові директиви. Причому ця діяльність була додатковою до безпосередньої бойової роботи в УПА, яка стояла на порозі протистоянь із численними загонами радянських каральних органів: «другі совєти» в 1944 р. знову окупували західні українські регіони і розпочали масштабну кампанію боротьби проти національних сил. Тому фактично Роман Шухевич мусив діяти без права на помилку і покладатися на ті щойно створені керівні та військові структури, які тільки-тільки здобували обриси повноцінних організаційних одиниць.

Узагальнену оцінку діяльності УПА, її ролі та значення у визвольній боротьбі «Тарас Чупринка» надавав у «Заяві Головного Командира Української Повстанської Армії» від 25 вересня 1947 р. Насамперед, коментуючи обставини створення УПА, Шухевич зосередився на «великій організаційній ролі, яку відіграла ОУН, керована Степаном Бандерою, в процесі творення і росту УПА». Також акцентовано увагу на значному внеску ОУН(б) в розбудову кадрового потенціалу УПА та її захист від численних перешкод «з боку національних ворогів України». Шухевич надав ємну характеристику УПА як «виразно всенаціональної сили», підкресливши її ключову роль у формуванні УГВР як державної інституції, котрій армія підпорядковувалася «в політичній і в організаційно-персональній площинах». Крім того, Головний командир УПА закликав до всебічного сприяння армії закордонні проводи ОУН, оскільки, сам маючи значний досвід такого роду діяльності, чудово усвідомлював, який благодатний ресурс може дати для визвольної боротьби, зокрема, розбудова негласного апарату. Ключовим фактором для успішності української справи Шухевич називав консолідацію всіх структурних елементів і керівників ОУН та УПА.

Відтак, 1944 р. ознаменувався початком нової радянської окупації Галичини та Буковини. Неважко здогадатися, що провідники українського визвольного руху практично одразу ж потрапили в поле зору радянських органів державної безпеки. Така ж доля, відповідно, спіткала і Романа Шухевича. Уявлення окупантів про організацію українського визвольного руху, як видно з компартійних зведень, були доволі обмеженими: «Загальне керівництво бандами здійснює заступник Степана Бандери – Максим Рубан, а військове (командир УПА) – Клим Савур (дійсне прізвище Шухевич – син львівського адвоката)».

Попри плутанину із псевдо і назвами організаційних структур УПА, цитований документ засвідчує пильну увагу радянського режиму до її командування: практично всі його представники ставали відтепер об’єктами оперативної розробки новостворених відділів НКВС на теренах Львівської і Станіславівської областей.

Сам же Роман Шухевич відносно величезних ризиків, які над ним нависали, виявляв вищий ступінь стоїцизму, коментуючи ситуацію так: «Ми – усі вояки УПА і всі підпільники, зокрема і я – свідомі, що раніше чи пізніше нам доведеться згинути в боротьбі з брутальною силою. Але запевняю вас – ми не будемо боятися вмирати, бо вмираючи будемо свідомі того, що станемо добривом української землі. Ця наша рідна земля потребує ще багато добрива, щоб у майбутньому виросла на ній нова українська генерація, яка довершить те, що нам не суджено було довершити...».

На долю Романа Шухевича випало впродовж семи років командувати УПА фактично під носом у радянських спецслужб. Утім, він не просто успішно реалізував свої командирські функції, а й зміг у 1948 і 1949 р. пройти лікування в Одесі, певна річ, за фальшивими посвідками. Так само, попри всі зусилля совєтів, мережа повстанських підрозділів невпинно розросталася, причому на теренах усіх трьох генеральних воєнних округів, які охоплювали більшість сучасної території України. Для цього Шухевич цілком легально, зокрема, користувався різними видами транспорту і не мав ніяких перепон на своєму шляху.

Імовірно, Роман Шухевич був автором наведеного нижче документа, де так детально характеризував ненависну для нього радянську дійсність:

«Політика всередині країни.

Усе життя в СРСР – це один військовий табір. Найбільший агітаційний клич – «родина», «отечество», (раніше це була «революція», а тому страшний шовінізм. То (війна) військовий табір пронизаний неймовірним жахом...

Національне питання.

Скрізь панує силова русифікація. Неросійським людям нав'язують російські пісні і російську мову. Все це робиться не формально, а так би мовити де-факто. Українців насправді називають «хохолами», а українську мову – «колгоспною». У Львові розмовляють російською мовою. Весь цей русифікаторський натиск відбувається під сильним терором. Те ж саме відбувається на всіх національних територіях...

Поліція МГБ фактично тримає в своїх руках увесь СРСР. Воно охоплює всі сфери життя. Кожен найменший осередок суспільного життя повинен мати принаймні одного агента чи офіцера МГБ. Вони мають право робити з усім населенням що завгодно. Панує повне свавілля МГБ. Все населення тримається в страху перед своїми так званими виправно-трудовими таборами...

Дітей розлучають з батьками, віддають до їхніх дитячих будинків, де виховують по-своєму... Малих у в'язниці катують, судять, як і дорослих.

Культура в СРСР.

Культури в СРСР немає; немає жодної культури, про яку варто говорити – тільки партійна пропаганда... Всіх письменників постійно критикують, вони повинні постійно каятися і виправляти свої так звані помилки. Остання найбільша атака була здійснена проти космополітів, до яких належать усі ті, хто визнає, що на Заході існують якісь цінності культури чи науки. Все, що варто, могло і може бути лише з Москви...

Духовність.

Ті радянські люди, які є москалями, як і багато українців, виявляють азійську духовність, яка проявляється в тому, щоб лизати чоботи сильнішого і водночас ненавидіти його. Страшна взаємна недовіра, обман, лукавство (наприклад, всі бійці МВС знають, які жахливі умови життя в СРСР, їхні батьки і матері вмирали з голоду, але в той же час вони боролися з нашим рухом зі страшним завзяттям. ...

Перспективи внутрішнього розвитку ситуації.

У якийсь найближчий рік (через 10 років) не варто сподіватися на радикальну зміну внутрішньої ситуації. Сталін тримає все в своїх руках і про якісь зміни не може бути й мови, поки він живий. Зі смертю Сталіна між його послідовниками могла виникнути внутрішня боротьба, яка могла прийняти різні форми і призвести до внутрішнього ослаблення СРСР. Очевидно, якщо хтось із його наступників зуміє ще якийсь час утриматися при владі, то, навчений методами сталінського правління, він і надалі триматиме у своїх руках усю імперію. Отже, лише смерть Сталіна могла спричинити послаблення режиму. Тому всі покладаються на війну. Ми не віримо в успіхи революції в мирний час. Створити будь-які опозиційні рухи в СРСР фізично неможливо...

Весь СРСР знає про нас, про наш рух, і всі пригноблені більш-менш співчувають нам. Більшовики зображають нас бандитами, колишніми німецькими агентами. На сході є ще багато людей, які вірять такій більшовицькій пропаганді проти нас. Але вже є поважна кількість тих, хто вже знає, за що ми боремося.

... Наша боротьба допомагає народу в його боротьбі з большевизмом, ширить серед нього національну гідність і не дає народу скоритися ворогові. Якби не було боротьби, сьогодні ситуація на західноукраїнських землях була б фатальною. Чим довше ми думаємо продовжувати нашу боротьбу, тим довше народ на західноукраїнських землях зможе плекати ідею самостійної України».[4]

Детальна позиція Романа Шухевича щодо перспектив боротьби очолюваної ним УПА проти більшовицької окупації міститься в його

[4] Скрипник О. Роман Шухевич: останній звіт Головнокомандувача УПА. URL: istpravda.com.ua/.

розлогому інтерв'ю, наданому в 1948 р. для Бюро Інформації УГВР. Саме того року, як він зазначив, відбулося відчутне «посиленням більшовицької колективізаційної акції на західноукраїнських землях», що ставало поштовхом до активізації визвольного руху. Серед мотивів опору «більшовицькій колгоспній системі» названо той факт, що вона «є знаряддям варварської економічної й фізичної експлуатації українського селянства», а також наголошено на тому, що «ця система є також засобом політичного підкорення українських селянських мас більшовицькій імперіалістичній кліці». Офіційна позиція проводу ОУН з озвучених питань зводилася до того, що метою колективізації на окупованих територіях була не так банальна радянізація, як ускладнення можливостей для конспірації представникам визвольного руху, адже за умов індивідуального ведення господарства це можна було робити набагато простіше.

Розмірковуючи про перспективи «визвольно-революційної боротьби», «Тарас Чупринка» зазначав, що чисельні втрати УПА від більшовицьких облав не справили суттєвого впливу на її боєздатність. Радянській владі, за його словами, не вдалося «ні розбити нашу підпільну організацію, ні скільки-небудь серйозно підірвати її силу, ні добитись ніяких результатів на фронті ідейно-політичного поступу на український визвольний рух». Головною причиною такої ситуації Головний командир вважав те, що бійці «у своїй сьогоднішній боротьбі спираються на величезний бойовий, конспіративний, організаційний і політичний досвід, що його вони здобули впродовж чотирьох років своєї боротьби в умовинах більшовицького режиму, а зокрема, на досвід боротьби з МВД і МГБ». Насамкінець, зауважив Шухевич, «сприятливим для справи нашого визволення буде й розвиток міжнародних подій», висловлюючи сподівання на процеси докорінної перебудови повоєнного світу. Відтворюючи концепцію «перманентної революції», «Шух» завершив інтерв'ю словами про те, що Український Народ «не може послаблювати своєї боротьби тоді, коли, можливо, година його національного визволення вже не так то далеко».

Нова, особливо жорстока фаза протистояння між українським визвольним рухом і більшовицьким режимом розпочалася в 1949 р. Усвідомлюючи це, Роман Шухевич обговорив ситуацію зі своїм найближчим соратником Олександром Гасиним. Відповідно до свідчень дружини останнього Ольги під час допитів радянськими спецслужбістами, 12 січня 1949 р. на одній із конспіративних квартир у Львові керівники УПА розмірковували про «виникнення війни між англосаксами та Совєтським Союзом» і оцінювали готовність особового складу армії до такого розвитку подій. «Тарас Чупринка» нібито обстоював під час дискусії таку позицію: «Війна… між Совєтським Союзом і англосаксами може виникнути тоді,

коли Америка і Англія підготують свій народ у ворожому наставленні, спрямованому проти Радянського Союзу, а для цього необхідний тривалий період часу для перероблення свідомості людей, котрі в 1944–1945 рр. разом билися проти фашистської Німеччини та її васалів». Причому Шухевич усіляко відкидав близький початок такої війни, наполягаючи на наявності значного часового ресурсу для вишколу вояків УПА на таку перспективу. При цьому, ні в Шухевича, ні в Гасина не викликали заперечення постійні ускладнення в діяльності визвольного руху, які щораз сильніше створювалися більшовиками. Командири змушені були з сумом констатувати: «На території західних областей [більшовиками – Авт.] знищені всі основні керівні кадри оунівського підпілля». У зв'язку з чим у жовтні Роман Шухевич пішов на крок відчаю і оприлюднив «Звернення воюючої України до всієї української еміграції» де закликав українців ставати під знамена визвольного руху. Однак було вже надто пізно: маховик більшовицьких репресій набирав максимальних обертів.

Рішучість і зухвалість дій Романа Шухевича тримала у страху радянські органи державної безпеки. Коли вже всі засоби опосередкованого тиску на нього були вичерпані, у березні 1950 року розроблено план «Барліг», відповідно до якого передбачалося «захоплення або ліквідація» Головного командира УПА. Істотно, що надсекретний документ було погоджено на рівні не лише республіканського без пекового відомства радянської України, а й МДБ СРСР: настільки важливою була ця справа. Під час безпосередньої реалізації «військово-чекістської операції» в селі Білогорща на Львівщині, де тоді перебував «Тарас Чупринка», між ним та озброєним більшовицьким загоном зав'язався справжній бій. Далеко не всі окупанти змогли вийти з нього живими. Сам Роман Шухевич чинив своїм нападникам запеклий опір до останнього подиху, так і не давши себе заарештувати. Достеменно не встановлено, загинув він від чекістської кулі або ж вчинив самогубство з метою збереження честі, як того вимагав заповіт воїна УПА, однак цей бій став для «Шуха» останнім. Сталося це 5 березня 1950 року, рівно за 3 роки до смерті Сталіна – того, від чиїх рук за часів радянської окупації загинула найбільша кількість українців. Відтепер на його руках була і смерть Великого Сина України Романа Шухевича.

Висновки: Постать Головного командира УПА Романа Осиповича Шухевича, беззаперечно, посідає важливе місце в історії українського державотворення і формування національної ідентичності. Він є взірцем не лише військової звитяги, а й самопожертви задля національного відродження, інтелектуала, стратега, високоморальної особистості. За неповних 43 роки на його долю випало чимало випробувань, однак він міг завжди зберігати холодний розум і приймати оптимальні рішення. Розроблена

Шухевичем організаційна структура і стратегія діяльності – УПА – викликала щире захоплення у кращих воєначальників воєнної й повоєнної доби. Фактично ще з 1930 р. під його керівництвом бойові структури ОУН не припиняли своєї діяльності, а створення УПА в 1942 р. було квінтесенцією тривалих зусиль зі становлення підпільного війська, об яке тоталітарні режими у прямому сенсі ламали зуби впродовж кількох десятиліть.

Література:

1. Ісаюк О. Роман Шухевич. Життя легенди : монографія. — Київ : Наш Формат, 2024. — 464 с.
2. Криворучко С. Score of historical memory: Roman Shukhevych. The image of the martyr / sufferer in the film «Нескорений» // Scholarly Comparative Historical Journal. — 2024. — № 13. — С. 79–91. — DOI: 10.15330/sch.2024.13.79-91.
3. Красівський О., Литвин М. Review: Roman Shukhevych in the Social and Political Life of the Western Ukraine in 1920–1939: Memories, Documents, Pictures // East European Historical Bulletin. — 2019. — № 13. — С. 249–252.
4. Літопис УПА : серія науково-документальних видань / редкол. : О. Вовк та ін. — Торонто ; Львів : Літопис УПА, 2020–2024.
5. Пелешок М. Роман Шухевич у спогадах сучасників : збірник документів та свідчень. — Львів, 2025. — 312 с.
6. РОМАН ШУХЕВИЧ У ГРОМАДСЬКО-ПОЛІТИЧНОМУ ЖИТТІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ 1920–1939 РР. : СПОГАДИ, ДОКУМЕНТИ, СВІТЛИНИ / УПОРЯД. А. СОВА. — ЛЬВІВ ; КИЇВ : APRIORI, 2023. — 520 С.
7. Shukhevych dossier: political mythology in academic research // Центр досліджень визвольного руху. — 2023. — URL: https://cdvr.org.ua (дата звернення: 25.12.2025).
8. Nationalist memory narratives and the politics of history in Ukraine since the 1990s // Nationalities Papers. — 2025. — Vol. 53, No. 1. — P. 1–18.
9. The Ukrainian Insurgent Army and the Soviet Counterinsurgency // Central European University Press. — Budapest, 2023. — P. 145–178.
10. Шухевич Роман (1907–1950): історіографія та сучасні інтерпретації // Український історичний журнал. — 2024. — № 4. — С. 32–54.

References:

1. Isaiuk, O. Roman Shukhevych. Zhyttia lehendy [Roman Shukhevych. Life of a Legend]. Kyiv: Nash Format, 2024. 464 p. [in Ukrainian].
2. Kryvoruchko, S. Score of historical memory: Roman Shukhevych. The image of the martyr / sufferer in the film “Neskorenyi”. Scholarly Comparative Historical Journal, 2024, no. 13, pp. 79–91. DOI: 10.15330/sch.2024.13.79-91. [in Ukrainian].
3. Krasivskyi, O., Lytvyn, M. Review: Roman Shukhevych in the Social and Political Life of the Western Ukraine in 1920–1939: Memories, Documents, Pictures. East European Historical Bulletin, 2019, no. 13, pp. 249–252. [in Ukrainian].
4. Litopys UPA [Chronicle of the UPA]. Series of scholarly documentary publications. Toronto; Lviv: Litopys UPA, 2020–2024. [in Ukrainian].
5. Peleshok, M. Roman Shukhevych u spohadakh suchasnykiv [Roman Shukhevych in the Memoirs of Contemporaries]. Lviv, 2025. 312 p. [in Ukrainian].

6. Sova, A. (Ed.) Roman Shukhevych u hromadsko-politychnomu zhytti Zakhidnoi Ukrainy 1920–1939 rr.: spohady, dokumenty, svitlyny [Roman Shukhevych in the Socio-Political Life of Western Ukraine, 1920–1939: Memoirs, Documents, Photographs]. Lviv; Kyiv: Apriori, 2023. 520 p. [in Ukrainian].

7. Shukhevych Dossier: Political Mythology in Academic Research. Center for Research on the Liberation Movement. 2023. Available at: https://cdvr.org.ua (accessed 25 December 2025). [in English].

8. Nationalist Memory Narratives and the Politics of History in Ukraine since the 1990s. Nationalities Papers, 2025, vol. 53, no. 1, pp. 1–18. [in English].

9. The Ukrainian Insurgent Army and the Soviet Counterinsurgency. Budapest: Central European University Press, 2023, pp. 145–178. [in English].

10. Shukhevych, Roman (1907–1950): Istoriohrafiia ta suchasni interpretatsii [Historiography and Contemporary Interpretations]. Ukrainian Historical Journal, 2024, no. 4, pp. 32–54. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.51):[069:908

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3177-3188

Калита Дмитро Анатолійович аспірант кафедри історії України, археології та краєзнавства Навчально-наукового інституту історії та соціогуманітарних дисциплін імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, https://orcid.org/0009-0008-7729-1762.

З ІСТОРІЇ СОСНИЦЬКОГО КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ ІМЕНІ Ю.С. ВИНОГРАДСЬКОГО

Анотація. Стаття висвітлює важливі етапи становлення та розвитку регіонального краєзнавства та музейництва на Чернігівщині на прикладі історії Сосницького історико-археологічного (з 1947 р. – краєзнавчого) музею, заснованого українським юристом і краєзнавцем Юрієм Степановичем Виноградським, який активно займався дослідженням історії рідного краю. Представлений матеріал зосереджує увагу на суспільних та політичних процесах, які сприяли збиранню історичних артефактів та створенню музеїв, що вплинуло на меморіалізацію пам'яті народу.

У статті висвітлюються ключові моменти з життя та діяльності Ю.С. Виноградського, його внесок у розвиток музейної справи, зокрема в організації археологічних розвідок та збиранні (накопиченні) музейних експонатів. Приділено увагу випробуванням, пов'язаним зі звинуваченням його як «ідейного керівника української націоналістичної організації» (1938). Висвітлено труднощі, які випали на долю Сосницького музею та його персоналу під час Другої світової війни. Завдяки зусиллям Ю.С. Виноградського музей зберіг більшість експонатів і продовжив залишатися важливим культурно-просвітницьким осередком у Сосниці. На сьогодні у музеї представлено експозиції, що підкреслюють етнографічні та природно-географічні особливості Чернігівщини.

Матеріал статті презентує значення історичного краєзнавства у збереженні історичної пам'яті та культурної спадщини Чернігівщини, України загалом. Особлива увага приділена Ю.С. Виноградському як засновнику Сосницького краєзнавчого музею, його вкладу в розвиток музейництва, археології та краєзнавства Чернігівщини.

Ключові слова: Чернігівщина, Сосниця, Ю.С. Виноградський, старожитності, археологічні дослідження, музеї, краєзнавство, історична пам'ять.

Kalyta Dmytro postgraduate student at the Department of History of Ukraine, Archaeology and Local History of the O.M. Lazarevsky Educational and Scientific Institute of History and Socio-Humanitarian Disciplines of the T.G. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium" (Chernihiv, https://orcid.org/0009-0008-7729-1762.

FROM THE HISTORY OF THE YU.S. VYNOHRADSKYI SOSNYTSIA LOCAL HISTORY MUSEUM

Abstract. The article highlights important stages of the formation and development of regional local history and museum work in the Chernihiv region using the example of the history of the Sosnytskyi Historical and Archaeological (since 1947 – Local History) Museum, founded by the Ukrainian lawyer and local historian Yuriy Stepanovych Vynogradsky, who was actively involved in researching the history of his native land.

The presented material focuses on the social and political processes that contributed to the collection of historical artifacts and the creation of museums, which influenced the memorialization of the people's memory.

The article highlights key moments from the life and work of Y.S. Vynogradskyi, his contribution to the development of museum work, in particular in the organization of archaeological explorations and the collection (accumulation) of museum exhibits. Attention is paid to the trials associated with his accusation as the "ideological leader of the Ukrainian nationalist organization" (1938).

The difficulties that befell the Sosnytsia Museum and its staff during World War II are highlighted. Thanks to the efforts of Y.S. Vynohradsky, the museum preserved most of the exhibits and continued to remain an important cultural and educational center in Sosnytsia. Today, the museum presents exhibitions that emphasize the ethnographic and natural and geographical features of the Chernihiv region.

The article presents the importance of historical local history in preserving the historical memory and cultural heritage of the Chernihiv region, Ukraine in general. Special attention is paid to Y.S. Vynohradsky as the founder of the Sosnytsia Museum of Local History, his contribution to the development of museology, archaeology and local history of the Chernihiv region.

Keywords: Chernihiv region, Sosnytsia, Y.S. Vynogradsky, antiquities, archaeological research, museums, local history, historical memory.

Постановка проблеми. Вивчення історичного, соціально-економічного та культурного розвитку рідного краю є важливим чинником

відтворення історичної пам'яті Батьківщини. Активізація пошукової й науково-дослідної діяльності, спрямованої на краєзнавчі дослідження, осмислення національних і духовних цінностей нашого народу на прикладах минулого сприяє патріотичному вихованню громадян, формуванню національної самосвідомості, підвищенню суспільного престижу історичних знань та освіченості.

Актуальність запропонованого матеріалу зумовлена необхідністю відродження історичної пам'яті народу, відтворення об'єктивної картини процесів виникнення й розвитку музейної справи, а також вивчення ролі конкретних особистостей у цих процесах. Саме музейні заклади є центрами акумуляції краєзнавчих та історичних досліджень, присвячених передумовам та перебігу подій, історичним урокам, меморіалізації окремих місць (територій) і персоналій. Основними напрямами їх діяльності виступають культурно-просвітницька, науково-дослідна та інформаційна робота, комплектування музейних експозицій, фондова, видавнича, реставраційна та пам'яткоохоронна робота. Таким чином, музеї здійснюють збір, збереження й популяризацію матеріалів, пов'язаних з історією окремих територій, їхніх мешканців, визначних постатей, що сприяє відновленню історичної пам'яті Батьківщини.

Історія музейної справи Чернігівщини є насиченою подіями та персоналіями й потребує ґрунтовного вивчення та наукового аналізу. На сьогодні не всім музеям регіону приділено належну увагу в контексті дослідження історії їх становлення та функціонування в різні історичні періоди. Кожен музейний заклад має власні передумови створення, специфіку розвитку та напрями діяльності, що визначає його унікальність. Випробування, які випали на долю Сосницького краєзнавчого музею у 1920–1940-х рр., стали предметом вивчення представленої статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З робіт по регіональному музейництву і краєзнавству Чернігівщини, зокрема, присвячених Сосницькому краєзнавчому музею, слушно приділити увагу студіям І. Дяченка, М. Мірошниченка, М. Кравченка, В. Пригоровського, М. Адаменка, А. Яненко, О. Коваленка, Л. Ясновської, В. Ткаченка, А. Пудовкіна, О. Веремейчик, Н. Щербини. На особливу увагу заслуговує монографія Н. Щербини «Ю.С. Виноградський: Життєвий шлях та краєзнавчий доробок», видана в 2022 р.

Проте, варто зазначити, що автори більше уваги приділили постаті засновника музею, історику, краєзнавцю Ю.С. Виноградському.

Питання вивчення та висвітлення історії становлення та функціонування регіональних краєзнавчих музеїв Чернігівщини вимагає подальшого дослідження.

Мета статті. Висвітлити передумови створення, історію становлення та функціонування Сосницького краєзнавчого музею у період 20-х–40-х рр. минулого століття.

Виклад основного матеріалу. Визвольні змагання українського народу 1917–1921 рр. сприяли розвитку національної свідомості громадян України, пожвавленню інтересу до історії рідного краю, що стимулювало розвиток краєзнавства та музейництва в регіонах України. Створення музеїв було зумовлено потребою вивчення історії краю і меморіалізації результатів досліджень з метою збереження історичної пам'яті.

У 20-х рр. XX ст. на Чернігівщині створювалися нові і реорганізовувалися існуючі музеї. Так, 1 липня 1920 р. було відкрито Сосницький історико-археологічний музей. Виникненням і подальшим розвитком зазначений музей завдячує своєму засновнику – українському юристу, історику і краєзнавцю Ю.С. Виноградському, який був першим керівником закладу [1, арк.1].

Народився Юрій Степанович Виноградський 23 квітня 1873 р. у м. Сосниці (сучасне селище) Чернігівської губернії в сім'ї священика. У 1896 р. Ю.С. Виноградський закінчив навчання на юридичному факультеті Київського університету Св. Володимира. У 1897 р. розпочав кар'єру у Варшавській Судовій Палаті на теренах Царства Польського. Перебуваючи під час відпусток на Батьківщині – в Сосниці, Ю.С. Виноградський вивчав історію краю і місцеві старожитності, збирав пам'ятки фольклору та етнографії.

У роки Першої світової війни Ю.С. Виноградський повернувся на Чернігівщину, жив і працював у Чернігові в суді, був членом Чернігівської губернської вченої архівної комісії, став одним із фундаторів місцевого видавництва «Сіверянська думка», а у березні 1919 р. Ю.С. Виноградський став першим головою створеного тоді Комітету з охорони пам'яток мистецтва і старовини при Чернігівському губвідділі народної освіти [2, с. 3].

Навесні 1920 р. Ю.С. Виноградський виїхав у відрядження до м. Сосниці. «Вследствие телеграммы Сосницкого Унаробраза за № 806», – писав він пізніше, – «по Постановлению коллегии Губнаробраза от 16 марта с.г. был командирован в Сосницу для музейной работы, а также для исследования и охраны памятников старины и искусств в Сосницком уезде с предоставлением мне права подобного же рода работы в Борзнянском, Кролевецком и других уездах Черниговской губернии» [2, с. 4].

Результатом цієї роботи стало створення історико-археологічного музею в садибі на Бордоносовій кручі, де свого часу жив гетьман П.Д. Дорошенко. Згодом садиба належала видатному лікарю та історику О.Ф. Шафонському, а пізніше – родині Виноградських. Музей займав одну

кімнату і являв собою зібрану дослідником колекцію історичних пам'яток [1, арк. 1]. Персонал музею був представлений лише завідувачем Ю.С. Виноградським. Приміщення музею було тимчасовим і непридатним для роботи, але незважаючи на це у 1921 р. в музеї було проведено 13 екскурсій, які відвідали загалом 234 бажаючих [3, с. 301].

Сосницький історико-археологічний музей був підпорядкований та перебував на фінансуванні Сосницького управління народної освіти. У 1922 р. він мав три відділи – археологічний, історичний, етнографічний. Експозиція музею складалася з 57 експонатів. У звіті про роботу Чернігівської губернської народної освіти зазначалося, що Сосницький історико-археологічний музей «завдяки роботі завідувача перебував у повному порядку», проте через відсутність коштів та співробітників охорона позамузейних пам'яток майже не здійснювалася [4, с.93].

На початку діяльності експозиція музею складалась з експонатів, зібраних Ю.С. Виноградським на території Новгород-Сіверського повіту – сучасних Новгород-Сіверського і Корюківського районів. Фонди музею постійно поповнювалися новими надходженнями. У 1924 р. у музеї нараховувалось 432 експонати. Авторитет і увага до музею постійно зростали серед науковців та громадськості [5, с. 452]. У анкеті музею за 1924 р., складеній для звітів діяльності Чернігівського губернського відділу народної освіти, зазначено, що штат музею складався з завідувача та сторожа, який одночасно перебував у штаті Народної бібліотеки, розташованої в одному будинку з музеєм. За 1923 р. Ю.С. Виноградський отримав платню у розмірі 22000 крб**.** У 1924 р. після деномінації з місцевих коштів він отримував 7 крб. 40 коп. на місяць. Інших коштів на музей не виділяли [3, с. 301].

У 1925 р. музею надали нове приміщення на вул. Соціальній, 25 (нині – вул. Виноградського, 35) [1, арк. 3], де він розташовується й понині. «Будинок був побудований лікарем Щербаковим у 1869–1870 роках. З 1890 року і на початку XX століття він належав князю Волконському, а потім його дочці, в якої його потім придбав лікар П. Ольденборгер. В 1899 році будинок був капітально відремонтований. Цей лікар після Жовтневої революції покінчив з собою, а його дружина виїхала» [6, с. 2].

1 січня 1926 р. Сосницький музей уперше отримав невеликий бюджет. Кількість експонатів досягла 689 екземплярів. На 1 січня 1930 р. кількість експонатів збільшилась до 1766 [3, с. 301].

У 20-ті рр. музей займався проведенням археологічних розвідок та польових досліджень. У повідомленні до «Бюлетеня Кабінету антропології та етнології ім. Хв. Вовка» Ю.С. Виноградський звітував, що упродовж 1920–1925 рр. було здійснено близько 30 розвідок, внаслідок яких

зафіксовано 15 населених пунктів із залишками поселень різних історичних періодів (від неоліту і до XVI ст.) та майже 30 урочищ, які цікавили краєзнавця у топографічному та історичному відношенні. Загалом в 20-ті рр. та на початку 30-х рр. XX ст. Сосницький історико-археологічний музей дослідив 63 пам'ятки археології [4, с. 95–96].

У 30-ті рр. об'єм археологічних експедицій в Україні значно скоротився, проте Сосницький музей продовжував займатися археологічними дослідженнями. У 1931 р. Ю.С. Виноградський був зареєстрований як науковий співробітник Всеукраїнського комітету сприяння вченим, що допомагало йому реалізувати намічені плани [7, с. 131]. Завдяки дослідженням динаміка поповнення фондів музею постійно зростала: 1922 р. – 57 експонатів, 1924 р. – 461, 1925 р. – 662, 1926 р. – 795, 1927 р. – 1130, 1928 р. – 1373, 1934 р. – 4000, 1946 р. – більше 5000. Під час археологічних експедицій у 1928 р. було виявлено 367 знахідок, у 1930 р. – 950 знахідок, які передали до музейних фондів [4, с. 95].

Фонди музею поповнювалися експонатами, які передавали до музею місцеві мешканці. Так, у 1924 р. родина вчителів з с. Величківці Менського району передали музею портрет менського сотника Ігнатія Васильовича Сахновського, написаний олійними фарбами, а також жалувану цьому сотнику грамоту Петра I [8, арк. 1–2]. У 1925 р. музею передали шліфований молоток із сірого каменю з околиць с. Баби, шматочки кременю з урочища Бурімки та наконечник стріли з сірого кременя з урочища Дуброва, фрагменти орнаментованого посуду. У цьому ж році музей поповнився новими експонатами – фрагментами скляних браслетів, пряслицем, ножиком та уламками кістки зі слідами нарізок, які виявили учні школи з с. Бабки біля джерела, горщиком з білої глини, знайденим у с. Волинці Чорнотицького району (сучасний Сосницький район). У 1927 р. Ю.С. Виноградський придбав для музею картину XIX ст. невідомого художника, написану олією за сюжетом «Наталки-Полтавки» [4, с. 96].

У червні 1938 р. Ю.С. Виноградський був звинувачений як «учасник української націоналістичної організації, її ідейний керівник». 28 червня НКВС провів обшук у нього, під час якого речових доказів не виявили, але деякі речі та книги були знищені (серед них були листи М. Грушевського). Того ж дня Ю.С. Виноградський був арештований та звинувачений за статтями 54-2 (збройне повстання) та 54-11 (участь у контрреволюційній організації). У звинуваченні від 14 вересня 1938 р. зазначалося, що органами НКВС була викрита «антирадянська українська націоналістична повстанська організація, яка ставила своєю метою усунення радянської влади шляхом військового повстання, відрив України від СРСР та створення самостійної української буржуазно-демократичної республіки». Під тиском

НКВС Ю.С. Виноградський був змушений підписати «Покаяння» від 30 грудня 1938 р., де визнав себе винним [3, с.301].

Під час слідства доказів виявилося недостатньо, кримінальне провадження було припинено. 19 травня 1939 р. Ю.С. Виноградського виправдали і звільнили з під арешту. Загалом краєзнавець перебував в ув'язненні 11 місяців 21 день. Після звільнення з ув'язнення Ю.С.Виноградського було усунуто від керівництва музеєм, проте він залишався працювати на посаді наукового співробітника музею [3, с. 301]. У передвоєнні роки Ю.С. Виноградський продовжував займатися дослідницькою діяльністю, упорядкуванням фондів музею, писав узагальнюючі праці. У 1941 р. Ю.С. Виноградський здійснив загальний огляд досліджених ним неолітичних стоянок та відобразив їх на двох картах [3, с. 302].

Під час Другої світової війни з 6 вересня 1941 р. по 18 вересня 1943 р. м. Сосниця була окупована ворогом. Окупаційна адміністрація висунула претензії на будівлю музею і його фонди були перевезені в інше приміщення (нині будинок на розі вул. Десняка і вул. Республіканської). Під час переїзду частина експонатів була втрачена [9, с. 2], а частину фашисти реквізували.

Важливо зазначити, що Ю.С. Виноградський заздалегідь виніс з музею найцінніші колекції, документи, рідкісні книги [10, с. 23]. Особливу цінність серед врятованих історичних документів являли «Статут Великого князівства Литовського XVI ст.» та рукописний «Реєстр законів Литовського князівства» XVI ст. [11, с. 54].

В 1961 р. газета «Комсомолець Чернігівщини» презентувала статтю про Сосницький музей та діяльність Ю.С. Виноградського під час нацистської окупації. Автор повідомив про те, що Ю.С. Виноградський сховав від фашистів експонати радянського періоду, серед яких були книги про Леніна і Маркса [12, с. 1–2]. Можливо саме цей факт вплинув на те, що після війни він не був репресований за співпрацю з окупантами, адже під час нацистської окупації музей відновив свою роботу, про що свідчить публікація у газеті окупаційної влади «Українське Полісся» від 10 червня 1942 р. Директоркою музею було призначено В. Білоровську, Ю.С. Виноградський продовжував працювати науковим співробітником. Фонди музею поповнялися новими експонатами: шліфованим молотком епохи палеоліту, підвіскою готського стиля часів Великого переселення народів, давньоруськими прясельцями, фрагментами скляних браслетів та кераміки [13, с. 2]. Після звільнення м. Сосниці від фашистів у вересні 1943 р. музей повернувся до будинку, де розташовувався до війни [3, с. 301]. Завдяки Ю.С. Виноградському більшість експонатів колекції музею було збережено. Станом на 1 січня 1945 р. фонди музею складали 5338 експонатів [14, с. 533].

У лютому – травні 1945 р. Інститут археології АН УРСР надіслав до місцевих музеїв листи-запити з проханням надати інформацію про стан археологічних збірок музеїв. Відповідаючи на цей запит, музей 29 травня 1945 р. надіслав до Інституту подання-звіт під назвою «Сосницький районний краєзнавчий музей». У документі зазначалося, що музей має двох співробітників – директора К.А. Кузьменко, яка була геологом за освітою, і наукового співробітника Ю.С. Виноградського. В цей час музей готувався до проведення виставки речей образотворчого мистецтва та відкриття нового відділу музею «Вітчизняна війна СРСР». «Разом з тим, вже у листі від 3 червня 1945 р. повідомлялося, що К.А. Кузьменко (геолог за освітою) мала намір взяти участь у Подесенській експедиції проф. М.В. Воєводського. Музей також передбачав виділити на експедицію 2000 карбованців» [14, с. 533].

Археологічна колекція музею станом на травень 1945 р. містила матеріали з понад 50 неолітичних стоянок та артефактами з дев'яти городищ періоду з VI–VII ст. (Шабалинівське городище біля с. Шабалинова колишнього Коропського району) до Литовського періоду XV–XVI ст. (Хавдіївське городище с. Хавдіївка Корюківського району). В експозиції, побудованої за «системою зміни соціально-економічних формацій», були представлені археологічні колекції – кам'яні молотки і кремінні сокири, тесла та списи, збірка наконечників стріл, ножі, скребки, пилки, шила, різноманітні фрагменти кераміки ямково-гребінцевого періоду, а також палеонтологічні знахідки – кістки мамонта, носорога, зубра, оленя. Серед рідкісних експонатів були представлені фрагменти кераміки з конічними денцями з хутору Чащів біля м. Сосниці, кельти (бронзові сокири) доби бронзи, два штучно деформовані сарматські черепи, бронзові наконечники стріл, шпильки, обручки з дроту, поясні прикраси, залізні спис і ніж, знайдені біля хутору Маріянталь, кераміка з безкурганного могильника біля м. Сосниці, товкач і зернотерка з городища біля с. Козляничі Сосницького району [15, с. 183; 14, с. 533–534].

У післявоєнні радянські роки музей продовжував функціонувати і користувався увагою відвідувачів. У 1947 р. змінюється назва музею з історико-археологічного на краєзнавчий [5, с. 452].

У післявоєнний період у музеї було відкрито дві нові експозиції – «Партизани Чернігівщини в боротьбі проти німецько-фашистських загарбників» та мічурінську кімнату, про що йдеться в статті газети «Деснянська правда» від 8 січня 1950 р., присвяченій тридцятиріччю музею [16, с. 4].

Після К.А. Кузьменко директором Сосницького краєзнавчого музею було призначено Д.І. Лав'юка [4, с. 58].

Як було зазначено вище, співробітники музею брали активну участь у археологічних дослідженнях краю. Так, у 1946 р. Ю.С. Виноградський долучився до археологічної експедиції Інституту історії матеріальної культури АН СРСР, а саме Деснянської археологічної експедиції під керівництвом професора М.В. Воєводського на Сосниччині. Під час експедиції науковцями було оглянуто береги річок Десни й Сейму, а також рештки давніх укріплень на околицях с. Оболоння Коропського району (стоянка і городище), с. Змітнева (городище), с. Долинського (стоянки Борова і Чистий Десняк), м. Сосниці та с. В'юнища (стоянки Біла Круча і Бурімка та городище над озером), с. Пекарева (стоянки над озером Лотинцем) і с. Шабалинова Коропського району (городище) [4, с. 100].

У 1947 р. Ю.С. Виноградський і Д.І. Лав'юк приймали участь в експедиції археолога-славіста, доктора історичних наук І.І. Ляпушкіна, під час якої археологи дослідили городище біля озера Бурімка і городище поблизу с. Шабалинів. Під час експедиції були знайдені фрагменти ліпного посуду юхновської і роменської культури та кругового посуду давньоруської доби, які були передані до Чернігівського історичного музею та Інституту археології НАН України [17, с. 47]. І.І. Ляпушкин під час перебування в м. Сосниці ознайомився з експозицією музею і зауважив у своєму щоденнику, що археологічні колекції перебувають у гарному стані, наявні путівники до кожної пам'ятки [18, с. 45].

В 1949 р. працівники музею працювали в складі археологічної експедиції

Інституту археології АН УРСР поблизу м. Сосниця. Археологи розкопали поселення східних слов'ян VII–VIII ст., виявили землянки з фрагментами череп'яного посуду, зернові ями, кістки тварин, а також могильник з рештками вогнищ, на яких спалювали небіжчиків, та урни, у яких були складені рештки спалених людей [4, с. 101].

З директором Д.І. Лав'юком у Ю.С. Виноградського склалися напружені відносини. Штат музею поповнився ще двома науковими співробітниками. Директор не поділяв прагнень Ю.С. Виноградського до нових досліджень. Коли твори П. Могили та інші рідкісні видання були передані Д.І. Лав'юком до Чернігівського державного історичного музею, Ю.С. Виноградський звільнився та вийшов на пенсію у віці 80 років [4, с. 58–60].

4 березня 1965 р. у віці 92 роки Ю.С. Виноградський помер від атеросклерозу, похований на Сосницькому Митрофанівському кладовищі [4, с. 65].

У краєзнавчому музеї с-ща Сосниці представлена експозиція, присвячена Ю.С. Виноградському, де експонуються документи та особисті

речі видатного краєзнавця. Крім того, у музеї зберігаються рукописи Ю.С. Виноградського. Сосницький краєзнавчий музей у 2019 р. з нагоди 120-ліття від дня народження Ю.С. Виноградського отримав ім'я свого засновника.

Сосницький краєзнавчий музей імені Ю.С. Виноградського – це яскравий приклад збереження та репрезентації матеріальних пам'яток й культурної спадщину регіону. Колекції експонатів регіонального походження свідчать про природні та етнографічні особливості Сосницького краю, Чернігівщини загалом. Історія самого закладу і людей, дотичних до нього під час буремних історичних подій, представляє окремі важливі сторінки історичної пам'яті Чернігівщини.

Висновки. Спираючись на документальні джерела та історіографічні матеріали у статті схарактеризовано передумови та історію створення і функціонування Сосницького краєзнавчого музею, який являє собою яскравий приклад збереження та репрезентації матеріальних пам'яток й культурної спадщину регіону. Висвітлено значення музею у формуванні історичної пам'яті нашого народу.

Підготовлений автором матеріал виголошує хронологію основних етапів створення та розвитку Сосницького краєзнавчого музею. Висвітлено історію формування колекції фондів музею, яка складається з експонатів регіонального походження, що репрезентують природні та етнографічні особливості Сосницького краю.

Увага приділена засновнику музею Юрію Степановичу Виноградському, його вкладу у становлення музею, а також в розвиток музейництва, археології та краєзнавства Чернігівщини.

Література.

1. Виноградский Ю. К истории Сосницкого краеведческого музея. 1952 г. 4 арк. Сосницький краєзнавчий музей, інв. № 2717.

2. Коваленко О., Пригоровський В., Грищенко П. Юрій Степанович Виноградський. Бібліографічний покажчик. Чернігів, 2010. 21 с.

3. Бойко Н. Основні етапи життєвого шляху Ю.С. Виноградського. Сіверянський літопис. Чернігів, 2014. № 6. С. 298–308.

4. Щербина Н. Життєвий шлях та науково-просвітницька діяльність Ю.С. Виноградського (1873–1965 рр.). Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук. Чернігів, 2018. 329 с.

5. Кравченко С. Сосницький краєзнавчий музей. Календар 2005. Київ : Культурно-освітній центр «Золотар», 2004. С. 452–454.

6. Мисько С. І гордість наша, і слава. До 85-річчя Сосницького краєзнавчого музею ім. Ю.С. Виноградського. Вісті Сосниччини. Сосниця, 2005. № 34. 2 с.

7. Пудовкіна А. Музейна археологія Чернігівщини у 1920-х – першій половині 1930-х років. Ніжинська старовина. Ніжин, 2010. № 10 (13). С. 126–135.

8. Виноградский Ю. Экспозиционный план Сосницкого районного историко-краеведческого музея. 1947 р. 4 арк. Сосницький краєзнавчий музей.

9. Косяненко В. Скарбниця історії краю. Радянський патріот. 1 липня 1995 р. 4 с.

10. Пригоровський В. Народознавчі дослідження Юрія Виноградського. Народна творчість та етнографія. 1993. № 4. С. 23–31.

11. Бойко В., Пригоровський В. Сосниця – європейське місто. Чернігів,2010. 64 с.

12. Дрозд В. Подих віків. Комсомолець Чернігівщини. Чернігів, 1961. №85.С.1-2.

13. Білоровська В. Виноградський Ю. Сосницький музей. Українське Полісся. 10 червня 1942. № 65. 2 с.

14. Яненко А. Археологічні колекції музеїв Чернігівщини у 1945–1946 рр. (За матеріалами архіву М.Я. Рудницького). Сіверщина в історії України. Глухів, 2013.

15. Яненко А. Археологічні колекції музеїв Північного Лівобережжя в 1945–1946 рр. у контексті історії музейної археології міжвоєнного періоду. Ніжинська старовина. 2014. Вип. 18. С. 170–194.

16. Бандура П. Сосницькому музею 30 років. Деснянська правда № 6. Чернігів, 1950. 4 с.

17. Веремейчик О. Давньоруське селище «Баба» біля с. Жовтневе. Минуле Сосниці та її околиць. Чернігів, 1990. С. 47–49.

18. Веремейчик О. Розвідувальна експедиція І.І. Ляпушкіна 1947 р. на Чернігівщині. Сіверянський літопис. Чернігів, 2008. № 6. С. 40–47.

References

1. Vynohradsky Y. (1952). K istorii Sosnytskoho kraievedcheskoho muzeia [On the history of the Sosnytsia Local History Museum]. Sosnytsia Local History Museum, inv. no. 2717. 4 sheets.

2. Kovalenko O., Pryhorovsky V., Hryshchenko P. Yurii Stepanovych Vynohradskyi. Bibliohrafichnyi pokazhchyk [Yuriy Stepanovych Vynogradskyi. A bibliographic index]. Chernihiv. 2010. 21 p.

3. Boyko N. (2014). Osnovni etapy zhyttievoho shliakhu Y.S. Vynohradskoho [Main stages in the life path of Y.S. Vynogradskyi]. Siverianskyi litopys – Siveryansky Chronicle. Chernihiv, No. 6. P. 298–308.

4. Shcherbyna N. (2018). Zhyttievyi shliakh ta naukovo-prosvitnytska diialnist Y.S. Vynohradskoho (1873–1965 rr.) [The life path and educational-scientific activity of Y.S. Vynogradskyi (1873–1965)]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata istorychnykh nauk. [PhD dissertation in history]. Chernihiv. 329 p.

5. Kravchenko S. (2004). Sosnytskyi kraieznavchyi muzei [The Sosnytsia Local History Museum]. Chernihivshchyna kraieznavcha. Kalendar 2005 – Chernihiv region local history. Calendar 2005. Kyiv. P. 452–454.

6. Mysko S. (2005) I hordist nasha, i slava. Do 85-richchia Sosnytskoho kraieznavchoho muzeiu im. Y.S. Vynohradskoho [Our pride and glory. On the 85th anniversary of the Sosnytsia Local History Museum named after Y.S. Vynogradsky]. Visti Sosnychchyny – News of Sosnytsia region. Sosnytsia. No. 34. P. 2.

7. Pudovkina A. (2010). Muzeina arkheolohiia Chernihivshchyny u 1920-kh – pershii polovyni 1930-kh rokiv [Museum archaeology of the Chernihiv region in the 1920s – early 1930s]. Nizhynska starovyna - Nizhyn Antiquity. Nizhyn. No. 10 (13). P. 126–135.

8. Vynohradsky Y. (1947). Ekspozitsiinyi plan Sosnytskoho raionnoho istoryko-kraieznavchoho muzeia [Exhibition plan of the Sosnytsia District Historical and Local History Museum. 1947]. Sosnytsia Local History Museum. 4 sheets.

9. Kosianenko V. (1995). Skarbnytsia istorii kraiu [The treasury of the region's history]. Radianskyi patriot – Soviet Patriot. July 1. P. 4.

10. Pryhorovsky V. (1993). Narodoznavchi doslidzhennia Yuriia Vynohradskoho [Ethnographic studies of Yurii Vynogradskyi]. Narodna tvorchist ta etnohrafiia – Folk Art and Ethnography. No. 4. P. 23–31.

11. Boyko V., Pryhorovsky V. (2010). Sosnytsia – yevropeiske misto [Sosnytsia – a European town]. Chernihiv, 64 p.

12. Drozd V. (1961). Podykh vikiv [The breath of centuries]. Komsomolets Chernihivshchyny – Komsomolets of Chernihiv Region. Chernihiv. No 85. P. 1–2.

13. Bilorovska V., Vynogradskyi Y. (1942). Sosnytskyi muzei [Sosnytsia Museum]. Ukrainske Polissia – Ukrainian Polissya. No. 65, P. 2.

14. Yanenko A. (2013). Arkheolohichni kolektsii muzeiv Chernihivshchyny u 1945–1946 rr. (Za materialamy arkhivu M.Ya. Rudnytskoho) [Archaeological collections of the museums of Chernihiv region in 1945–1946 (based on the archive of M.Ya. Rudnytskyi)]. Sivershchyna v istorii Ukrainy - Sivershchyna in the History of Ukraine. Hlukhiv. No. 6. P. 531–535.

15. Yanenko A. (2014) Arkheolohichni kolektsii muzeiv Pivnichnoho Livoberezhzhia v 1945–1946 rr. u konteksti istorii muzeinoi arkheolohii mizhvoiennoho periodu [Archaeological collections of museums of the Northern Left Bank in 1945–1946 in the context of the history of museum archaeology of the interwar period]. Nizhynska starovyna – Nizhyn Antiquity. No. 18. P. 170–194.

16. Bandura P. (1950). Sosnytskomu muzeiu 30 rokiv [30 years of the Sosnytsia Museum]. Desnianska pravda – Desnyanska Pravda. Chernihiv. No 6. P. 4.

17. Veremeichyk O. (1990). Davnoruske selyshche "Baba" bilia s. Zhovtneve [The Old Rus' settlement "Baba" near the village of Zhovtneve]. Mynule Sosnytsi ta yii okolyts. [In The Past of Sosnytsia and its Surroundings]. Chernihiv. P. 47–49.

18. Veremeichyk O. (2008). Rozviduvalna ekspedytsiia I.I. Liapushkina 1947 r. na Chernihivshchyni [Reconnaissance expedition of I.I. Lyapushkin in 1947 in Chernihiv region]. Siverianskyi litopys – Siveryansky Chronicle. Chernihiv. No. 6. P. 40–47.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.83/.86)"14/16":929

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3189-3201

Кіцелюк Володимир Васильович кандидат історичних наук, докторант кафедри давньої історії України та спеціальних галузей історичної науки Львівського національного університету імені Івана Франка, https://orcid.org/0009-0008-5690-8970

ІСТОРІЯ РОДУ СТОПЧАЦЬКИХ ІЗ СТОПЧАТОВА В КОЛОМИЙСЬКОМУ ПОВІТІ ГАЛИЦЬКОЇ ЗЕМЛІ З СЕРЕДИНИ XV ДО ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ XVI ст.

Анотація. Стаття присвячена реконструкції історії шляхетського роду Стопчацьких із села Стопчатів у Коломийському повіті Галицької землі від середини XV до останньої чверті XVI ст. На основі актових матеріалів галицьких і коломийських земських та гродських судів простежено процес формування дідичних прав Стопчацьких на Стопчатів, починаючи від надання села Прокопом зі Стрільча своєму слузі Микулі Ладомировичу та поступового утвердження його нащадків як повноправних власників.

Особливу увагу приділено діяльності Іванка Стопчацького, який у 1485 р. отримав Стопчатів у спадкове володіння та звільнення від васальної служби, а також його сина Васька (Василя), котрий відіграв ключову роль у майнових і судових процесах першої половини XVI ст. У статті детально розглянуто тривалий конфлікт Стопчацьких з родом Прокопів із Гвіздця за право володіння Стопчатовом, участь у ньому інших шляхтичів.

Проаналізовано господарську активність Васька Стопчацького, зокрема набуття ним маєтків в Іллінцях, Дубівцях і Пилипівцях, численні судові суперечки через втечі підданих, захоплення худоби й крадіжки майна, що відображає повсякденні практики землеволодіння дрібної шляхти. Окремо висвітлено наслідки підтримки Васьком Стопчацьким молдавського господаря Петру IV Рареша у війні 1531 р., яка призвела до судових переслідувань та тимчасової конфіскації його маєтків.

Простежено подальшу долю роду за часів Дмитра Стопчацького та його сина Гричка, їхні конфлікти з Венжиками й Творовськими-Бучацькими, а також складний процес втрати Стопчатова наприкінці XVI ст. У статті показано, як через претензії магнатів, судові процеси з ними, та силові захоплення відбувався перерозподіл власності та, зрештою, місцеві руські шляхетські роди позбувалися своїх родових гнізд.

Дана публікація також висвітлює родинні зв'язки Стопчацьких із Шумлянськими, Грабовецькими, Апришовськими та Цємєржинськими. У підсумку стаття демонструє соціальну динаміку руської шляхти, її економічні стратегії, конфліктність повсякденного життя та поступову маргіналізацію в умовах політичних і соціальних змін другої половини XVI ст.

Ключові слова: Стопчацькі, руська шляхта, генеалогія, Коломийський повіт, Галицька земля, Руське воєводство, Стопчатів, історичні джерела, локальна історія.

Kitselyuk Volodymyr Vasylovych Candidate of Historical Sciences, doctoral student at the Department of Ancient History of Ukraine and Special Historical Disciplines, Ivan Franko National University of Lviv, https://orcid.org/0009-0008-5690-8970

THE HISTORY OF THE STOPCHATSKI FAMILY FROM STOPCHATIV IN THE KOLOMYIA COUNTY OF THE HALYCH LAND FROM THE MID-FIFTEENTH TO THE LAST QUARTER OF THE SIXTEENTH CENTURY

Abstract. The article is devoted to the reconstruction of the history of the Stopchatski noble family from the village of Stopchativ in the Kolomyia county of the Halych land from the mid-fifteenth to the last quarter of the sixteenth century. On the basis of record materials from the Halych and Kolomyia land and castle courts, the process of the formation of the Stopchatskyi family's hereditary rights to Stopchativ is traced, beginning with the grant of the village by Prokop of Strilche to his servant Mykula Ladomyrovych and the gradual establishment of his descendants as full owners.

Special attention is paid to the activity of Ivanko Stopchatski, who in 1485 received Stopchativ as hereditary property and was released from vassal service, as well as to his son Vasko (Vasyl), who played a key role in property and court cases of the first half of the sixteenth century. The article examines in detail the long-lasting conflict between the Stopchatski and the Prokop family of Hvizdets over the right to possess Stopchativ and the participation of other nobles in this dispute. The economic activity of Vasko Stopchatski is analyzed, in particular his acquisition of estates in Ilintsi, Dubivtsi, and Pylypivtsi, numerous court disputes over runaway peasants, seizure of livestock, and theft of property, which reflects the everyday practices of landholding by the petty nobility. The consequences of Vasko Stopchatski's support of the Moldavian ruler Petru IV Rareș in the war of 1531, which led to court prosecutions and the temporary confiscation of his estates, are examined separately.

The further fate of the family in the time of Dmytro Stopchatski and his son Hrychko is traced, including their conflicts with the Wenzyk and Tworowski-Buczacki families and the complex process of losing Stopchativ at the end of the sixteenth century. The article shows how, through the claims of magnates, court proceedings with them, and violent seizures, the redistribution of property took place and, ultimately, local Ruthenian noble families were deprived of their ancestral seats.

The article also highlights the family ties of the Stopchatski with the Shumlianski, Hrabovetski, Apryshovski, and Ciemierzynski families. In conclusion, it demonstrates the social dynamics of the Ruthenian nobility, its economic strategies, the conflict-ridden nature of everyday life, and its gradual marginalization under the political and social changes of the second half of the sixteenth century.

Keywords: Stopchatski, Ruthenian nobility, genealogy, Kolomyia county, Halych land, Ruthenian Voivodeship, Stopchativ, historical sources, regional history.

Постановка проблеми. Історія і генеалогія руської шляхти Галицької землі досі залишається дуже фрагментарно висвітленою в історіографії, оскільки увага дослідників традиційно зосереджувалася або на магнатських родах і великих маєтках, або ж в радянский час на селянській верстві.

Водночас дрібна шляхта становила важливий прошарок місцевого суспільства, формувала значний пласт повсякденних практик землеволодіння, активно брала участь у судочинстві та соціальних конфліктах. Рід Стопчацьких із села Стопчатів у Коломийському повіті є показовим прикладом такої шляхти: його історія відображає процеси набуття дідичних прав, боротьбу за землю, залежність від судових інституцій і поступову втрату родового гнізда наприкінці XVI ст. Проблема полягає у відтворенні цілісної картини розвитку цього роду на основі розпорошених актових згадок і з'ясуванні місця Стопчацьких у соціальній структурі регіону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі сюжети з історії Коломийського повіту та Галицької землі розглядалися в працях, присвячених шляхетському землеволодінню, судовим інституціям та соціальним конфліктам XV–XVI ст. Дослідники аналізували найдавніші збережені акти, зокрема галицьких і коломийських судів, механізми отримання та розмежування землеволодінь, спадкування, геральдику, а також участь місцевої шляхти в політичних подіях [1; 3; 4; 5; 6; 33; 39]. Проте історія і генеалогія щляхтичів із Стопчатова до цих пір залишалась фактично не дослідженою. Про Стопчацьких немає згадок ні в хрестоматійній праці Л. Виростка [35], ні в різноманітних шляхетських гербовниках [34; 35; 36;

40]. Побіжні згадки маємо хіба про саме село в кількох працях, де Стопчатів перелічений серед володінь Васька Тептюковича [2, с. 69, 176; 37, с. 394-395]. Чи не єдина детальна розвідка, що стосується володіння Стопчатовом у XV ст., була зроблена В. Скригунцем. В ній розглянуто як історію набуття села Васьком Тептюковичем, так і перехід прав від нього до його спадкоємців, а потім – до Микули Ладомировича і його сина Іванка [7, с. 9].

Метою статті є реконструкція історії роду Стопчацьких із Стопчатова від середини XV до останньої чверті XVI ст. на основі актових матеріалів земських і гродських судів. Завданням є простежити формування й трансформацію власницьких прав на Стопчатів, відтворити генеалогію роду, проаналізувати майнові стратегії, судові конфлікти та соціальні зв'язки Стопчацьких з іншими шляхетськими родами, а також прослідкувати процес втрати родового маєтку наприкінці XVI ст.

Виклад основного матеріалу. У XV ст. Стопчатовом[5] разом із іншими довоколишніми селами спочатку володів Васько Тептюкович, а пізніше – його спадкоємець Прокоп, знаний як Прокоп зі Стрільча[6]. Десь, очевидно, всередині XV ст. Прокоп надав Стопчатів своєму слузі Микулі Ладомировичу під обов'язоком васальної служби. У третій чверті XV ст. акти фіксують уже нащадків Микули – його сина Іванка, а також Олексу, який, можливо, був другим сином Микули. Олекса з Стопчатова згаданий єдиний раз як свідок шлюбної угоди, укладеної в Коломиї, між Гричком Креховецьким і Рухною Княждвірською у 1480 р.[7] [32, с. 184]. Іванко ж відомий і з пізніших згадок. Як виглядає, він досить вдало господарював, десь у 1470-х отримавши в заставу за 50 угорських золотих від Яна Прокопа з Гвіздця[8] частину села Пістинь[9] із трьома кметями на трьох дворищах. Там же в Пістині Іванко «виїхав» (викорчував) собі нове поле між Пістинем і Уторопами [32, с. 185]. Зрештою, у 1485 р., уже згаданий Ян Прокоп віддав село Стопчатів разом із всіма «приналежностями» і жупою в місцевості Новиця, у повне спадкове володіння Іванкові Стопчацькому[10], звільняючи його від васальної служби, яку раніше той повинен був відбувати [32, с. 197]. То ж надалі Стопчацькі стали повноправними власниками

[5] Стопча́тів – тепер село Косівського району Івано-Франківської області.
[6] Прокоп був або молодшим братом Васька, або ж, імовірніше, його сином. Це село Стрільче найімовірніше слід ототожнювати з теперішнім селом Старі Стрілища, котре у Львівському районі Львівської області.
[7] Втім, тут могло йтися і про Олексу з Переросля, що тримав у заставі половину сусіднього села Ключів. Його чи то помилково, чи то з якоїсь причини, могли записати в цьому документі як Олексу з Стопчатова.
[8] Ян Прокоп чи Прокопович з Гвіздця – син Прокопа зі Стрільча. Гвізде́ць – селище Коломийського району Івано-Франківської області.
[9] Пі́стинь – село в Косівському районі Івано-Франківської області.
[10] Шляхтичі із Стопчатова в давніх актах іменовані по різному: Stulpczathskỳ, Stolpczaczkỳ, Stolpczacki, Stulpczuczki, тощо. Виходячи з того, що сучасна назви села українською – Стопчатів, приймаємо прізвище цього шляхетського роду українською як Стопчацькі.

Стопчатова. Іванко мав двох синів – Васька (чи інакше Василя) і Павла, та принаймні одну дочку Федосю або ж інакше Федьку. Остання вийшла заміж за Іллю Шумлянського. У 1509 р., отримавши за дружиною 100 злотих приданого, Ілля Шумлянський гарантував їх відповідним віном і привінком на своїх дідичних маєтках та держаннях. Тоді ж Федося дочка уже покійного на той час Іванка Стопчацького зреклася батьківських і материнських маєтків на користь своїх рідних братів Павла і Васька [8, с. 418-419][11]. Про Павла Стопчацького давні акти більше нічого не повідомляють, натомість Васько добре знаний із багатьох майнових і судових справ першої третини XVI ст.

В першій чверті XVI ст. розпочався тривалий і заплутаний судовий конфлікт Стопчацьких із Андрієм Прокопом з Гвіздця і потім його спадкоємцями за право володіння Стопчатовом [9, с. 895-896; 10, с. 115]. Виглядає на те, що Андрій Прокоп і потім його наслідники намагалися оскаржити дідичні права Стопчацьких на це село, вважаючи, що надання Яном Прокопом з Гвіздця села Стопчатів у 1485 р. було заставою Іванкові Стопчацькому. Якимось чином в судових документах, починаючи з 1519 р., стала фігурувати заставна сума в 200 злотих, за яку дідичі з Гвіздця віддали своє село Стопчатів Васькові Стопчацькому. В майнових оборудках із Прокопами і судових процесах із Васьком Стопчацьким були задіяні й інші шляхтичі, зокрема Міхал Кльофас з Заболотова, Ян Сновидовський з Обертина і Іван Димидецький[12] [12, с. 3-4, 599]. Зрештою, здається у 1525 р.[13], Васько Стопчацький квитував Івана Димидецького з приводу отримання прав на 200 злотих, які були записані на дідичному селі Іспас (Hysspas)[14] [12, с. 351]. Як бачимо, ішлося про одну і ту ж суму, яка циркулювала в майнових угодах між різними шляхтичами.

В той же час, на поч. 1520-х рр., Васько Стопчацький набув нові маєтки. Так, у 1521 р. він квитував Івана Димидецького з приводу сплати 100 гривен боргу. І тут же за цю ж суму Васько отримав у заставу три села – Іллінці, Дубівці і Пилипівці[15] в Коломийському повіті від Шимона

[11] У Іллі Шумлянського і Федосі Стопчацької після їх смерті не залишилось нащадків, бо 21 липня 1539 р. Васько Стопчацький квитував Марка Шумлянського з приводу повернення посагу його рідної покійної сестри Федьки, що була заміжньою за Іллею або ж Балем Шумлянським, рідним братом Марка (ЦДІАЛ. – Ф.6. – Оп.1. – Спр.16. – Арк.410.).

[12] За́болотів – селище в Коломийському районі Івано-Франківської області. Обертúн – селище в Івано-Франківському районі Івано-Франківської області.

[13] На жаль, точно датувати багато документів у книгах Галицького земського суду складно, бо сторінки різних актів зшиті в довільному порядку. Для хронологічного впорядкування і датування тих актів було б потрібне окреме масштабне палеографічне дослідження.

[14] Імовірно тепер це село Спас в Коломийському районі Івано-Франківської області.

[15] Іллінцî – тепер село Заболотівської селищної громади Коломийського району Івано-Франківської області. Дубівці і Пилипівці розташовувались поруч, зараз не існують.

Пйотровського [11, с. 441-442]. А невдовзі і взагалі викупив у Пйотровського половину цих трьох сіл [11, с. 598]. На іншу половину згаданих сіл Васько Стопчацький отримав запис від Андрія Висоцького і таким чином став повноправним власником даного маєтку [12, с. 623]. Внаслідок цього в документах його стали іменувати Васьком Стопчацьким з Іллінців, а то й взагалі Ільницьким. Васько Стопчацький почав активно господарювати на новопридбаних землях, хоч те господарювання й не йшло зовсім гладко. Давні акти фіксують цілу низку його конфліктів з приводу втеч підданих і крадіжок майна. Так, 5 квітня 1529 р. галицький земський суд розглядав позов Васька Стопчацького до Яна Калиновського і його підданого працьовитого Матвія через те, що останній захопив чотирьох волів позивача [13, с. 242]. Через два місяці, 14 червня 1529 р., Васько Стопчацький знову звинувачував Яна Калиновського через незаконне привласнення двох підданих: Романа і Івана [13, с. 250]. А згодом, мабуть, у тому ж 1529 р., скаржився, що його підданий Федір з Іллінців втік на землі Калиновського [14, с. 671]. Схожий судовий конфлікт Васько Стопчацький мав із вже згадуваним Міхалом Кльофасом. Того ж 14 червня 1529 р. він вимагав у Кльофаса повернення свого підданого Сенича з Іллінців [13, с. 249]. В цьому випадку підданого, здається, невдовзі таки вдалось повернути [14, с. 794]. Були й зустрічні позови. Наприклад, Сигізмунд Зарицький з села Острів[16] вимагав у Васька Стопчацького з Іллінців повернення своєї підданої Маськи, яка втекла з двору в селі Острів до Іллінців [21, с. 982].

В певному сенсі поворотним моментом стала підтримка Васьком Стопчацьким молдавського господаря Петру IV Рареша у війні з Королівством Польським у 1531 р. Тоді більшість руської шляхти Коломийського повіту виступила на боці згаданого молдавського господаря, а після програшу зіткнулася із судовим переслідуванням та втратила чимало маєтків. У 1532 р. під час судового процесу, Васько Стопчацький названий власником Іллінців і державцем якоїсь частки в Мишині. Ці його маєтки були конфісковані і у 1532 р. Ян з Тарнова за королівським рішенням отримав на них інтромісію [15, с. 311; 16, с. 516-518, 525-528, 773-774, 929-932]. Але згодом Васькові, очевидно, вдалося повернути собі ту власність і володіти нею ще якийсь час. Бо аж у 1546 р. він надав донацію на Іллінці а також Пилипківці і Дубівці, які значились як пусті (deserta)[17], Яну сину Подільського воєводи Яна Творовського. Того ж

[16] Óстрів – село в Івано-Франківському районі Івано-Франківської області.

[17] Вочевидь, таке позначення Дубівців і Пилипівців як «пустих» чи то «порожніх» пояснює чому ці два села фактично не згадуються в судових майнових справах Васька Стопчацького. У податковому реєстрі за 1552 р. ці села також віднесені до знелюднених.

року згаданий Ян Творовський молодший був введений у володіння цими селами[18] [24, с. 502-504, 506, 559].

Проте після цього Васько Стопчацький не зник з поля зору давніх актів, а знову почав фігурувати в Стопчатові. Наприклад, десь у четвертій декаді XVI ст. він вимагав у Юрка Березовського повернення «sui servi ac famuli» працьовитого Григора, який втік з села Стопчатів у Березів[19] [19, с. 1131]. На той момент Васько вже мусив бути в поважному віці, тому ведення судових справ зрештою перебрав на себе його син Дмитро, хоч Васько й жив ще якийсь час. У податковому реєстрі Коломийського повіту, який у 1552 р. був укладений на основі якихось раніших реєстрів, Стопчатів числиться як власність Стопчацьких. Запис свідчить, що за 21 кметя з цього села сплачувалося податку 1 злотий і 12 грош, за попа 1 злотий, а за два млини 12 злотих [30, с. 55зв].

Дмитро Стопчацький фігурував у двох конфліктах – в одному як звинувачуваний, а в іншому як обвинувачувач. В першому аж п'ятеро кметів з Лючі[20], підданих Яна Мелецького, заявляли, що Дмитро син Васька Стопчацького захопив у лісах села Люча 120 «громадських» свиней і відігнав їх до свого двору в Стопчатові. Серед тих кметів Григір заявляв про крадіжку в нього 30 свиней, Олекса Полупан – теж 30, Федір Скільський – 24, Симка – 16, Михул – 20 [22, с. 324-327]. В ті часи в Коломийському повіті в лісах вигодовували чималі стада свиней, це було типовим заняттям поруч з випасанням на місцевих луках овець і великої рогатої худоби. Чим закінчився цей конфлікт не відомо.

У другому судовому конфлікті Дмитро Стопчацький позивав Миколая Венжика рідного брата Матвія Венжика, звинувачуючи того у завданні побоїв і ран слузі (servus) Васька Стопчацького Якову і його ж, Васька, підданому Іванові. Яків отримав три рани: з лівого боку на обличчі, на носі і велику рану на лівій руці [22, с. 28]. Іван же мав рани теж на лівій руці, середньому пальці правої руки і на кисті [22, с. 28-29].

Суперечки і майнові претензії між Стопчацькими і Венжиками мали місце і в подальшому. Як випливає з документів, Дмитро Стопчацький помер десь між 1564 і 1566 рр., залишивши по собі чотирьох дітей: сина Гричка і дочок Євфимію, Анну та Катерину. Невдовзі після смерті Дмитра Матвій Венжик з села Ліски[21] позивав дітей Дмитра Стопчацького «villa Stolpczacze sorte ipsorum quovis juris titulo posessores», звинувачуючи в тому,

[18] Шляхтичі Творовські-Бучацькі якимось чином у XVI ст. стали власниками маєтків, котрі раніше належали Прокопам з Гвіздця.

[19] Березів – найімовірніше малося на увазі Нижній Березів, тепер село Косівського району Івано-Франківської області.

[20] Лю́ча – село Косівського району Івано-Франківської області.

[21] Ліски́ – тепер село у Коршівській сільській громаді Коломийського району Івано-Франківської області.

що його два піддані Іванко і Ілляш втекли до Стопчатова [20, с. 370]. Перед своєю смертю Дмитро Стопчацький вчергове судився стосовно права на володіння Стопчатовом, цього разу із Катериною Творовською з Бучача. У 1565 р. суд видав декрет з вимогою до Творовських звільнити Стопчатів [22, с. 367-383]. Але це «звільнення» відбувалося з ексцесами. 18 лютого 1566 р. Степан Грабовецький[22] і Гричко Стопчацький скаржились на Миколая, Яна і Аннету Творовських-Бучацьких через загарбання багатьох рухомих речей на суму чи не на дві тисячі злотих у Гричка у Стопчатові [23, с. 979-980]. Мабуть результатом цього спору стало те, що Миколай Творовський-Бучацький від свого імені і імені брата Яна в коломийському замку за присутності місцевого писаря здійснив запис суми 800 злотих для Гричка Стопчацького. І тоді ж вже в Галичі заставив Гричкові Стопчацькому село Пістинь і соляну баню з двома черенами для виварювання солі в Уторопах за 200 злотих із цієї суми в 800 злотих [24, с. 340-342].

Судячи з документів, Гричко Стопчацький таки володів своїм родовим селом в той період, хоч і називали його «невідомо яким правом посідач Стопчатова». Наприклад, у 1567 р. Христофор Калиновський власник частки в Кам'янках[23] провадив із ним судовий процес з приводу втечі з Кам'янки до Стопчатова свого підданого Прокопа разом із дружиною, дітьми, худобою і всім рухомим майном. Опікуном Гричка Стопчацького значиться якийсь Георгій Ковальський, то ж, очевидно в той час Гричко був ще неповнолітнім [28, с. 342-344]. Але зрештою Стопчацькі, вочевидь, не витримали боротьби із впливовими магнатами і Гричко таки втратив своє родинне гніздо, бо у інвентарі Коломийського повіту за 1582 р. село Стопчатів уже записане як власність тих же Творовських-Бучацьких, так само як і Пістинь, Ключів, Мишин і Іллінці [31, с. 123]. Згадок про власність Стопчацьких в цьому інвентарі взагалі немає.

Документи фіксують, що у 1580-х рр. Гричко Стопчацький провадив вже відносно невеликі майнові оборудки і фігурував як власник частки в селі П'ядики, набутої по своїй матері Фенні вдові по Дмитру Стопчацькому (імовірно Фенна походила з роду Апришовських). Так, одного разу Гричко засвідчив в суді, що Гричко Жалиборський повернув йому 160 злотих [26, с. 692]. Іншим разом, у 1582 р., Гричко Стопчацький позивав Миколая Апришовського через перешкоджання володінню його часткою в П'ядиках [29, с. 710]. Апришовським в той час належала більша частина П'ядиків. А 11 серпня 1586 р. Гричко відписав братам Юркові і Андрієві Грабовецьким два дворища в П'ядиках зі своєї частки [27, с. 1704-1704]. Десь в той же час

[22] Імовірно Степан Грабовецький був сватом Гричка – батьком чоловіка його сестри Катерини.
[23] Тепер Вели́ка Ка́м'янка – село в Коломийському районі Івано-Франківської області.

він записав власні маєтки в доживотне володіння своїй дружині Софії Цємєржинській дочці Яна Цємєржинського [26, с. 692]. На цьому відомості про чоловічу лінію роду Стопчацьких обриваються.

Відомо, що одна із сестер Гричка – Катерина була заміжньою за Васьком Грабовецьким. Зберігся запис, яким вона десь у 1560-х рр., очевидно отримавши належне придане, зреклася батьківських і материнських маєтків у Стопчатові на користь свого брата Гричка [25, с. 445]. А Васько Грабовецький записав своїй дружині Катерині Стопчацькій аж 300 гривен на власних маєтках [25, с. 446]. Можливо, саме внаслідок цього шлюбу Гричко Стопчацький мав в подальшому такий тісний зв'язок із Грабовецькими.

Висновки. Реконструкція історії Стопчацьких показує, що рід сформувавшись з васального надання у середині XV ст., вже наприкінці того ж століття перетворився на повноправних дідичів Стопчатова. Найбільшого розквіту рід досяг за Іванка і Васька Стопчацьких, які активно господарювали, розширювали свої маєтності через застави, викупи та відстоювали свої права в судових процесах. Водночас їхня діяльність супроводжувалася постійними конфліктами за підданих і майно, що було типовим для шляхетського повсякдення того часу. Підтримка молдавського господаря у 1531 р. призвела до послаблення позицій роду. За Дмитра та Гричка Стопчацьких боротьба за Стопчатів загострилася через претензії на нього зі сторони магнатів Творовських-Бучацьких, що врешті завершилося втратою села. Історія Стопчацьких демонструє способи набуття майнових прав на родове гніздо місцевим родом руського походження, вразливість менш заможної шляхти перед тиском можновладців, значення судових інституцій у регулюванні майнових відносин та поступову маргіналізацію місцевого руського шляхетського роду у другій половині XVI ст.

Література:

1. Грабовецький В. Селянське повстання на Прикарпатті під проводом Мухи 1490-1492 років (з історії спільної антифеодальної боротьби селян України і Молдавії): монографія / Львів: Вища школа, 1979. – 124 с.

2. Грабовецький В. Ілюстрована історія Прикарпаття. Друге доповнене видання – Т. І. – Івано-Франківськ: „Нова Зоря", 2002. – 432 с.

3. Зазуляк Ю. Шляхта руського воєводства у XV ст.: дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – Львів, 2004. – 197 с.

4. Михайловський В. Історія одного розмежування біля Крилоса в 1412 році // Вісник львівського університету. Серія історична. – Львів, 2010 . – Вип. 45. – С. 521–544.

5. Михайловський В. Шляхта Галицької землі та з'їзд у Галичі 1427 року. // Галич. Збірник наукових праць. Вип. 10. / За ред. А. Стасюка. Івано-Франківськ: «Лілея НВ», 2025. – С. 58–78.

6. Однороженко О. Родова геральдика Руського королівства та Руських земель Корони Польської XIV-XVI ст. – Харків, 2009. – 312 с.

7. Скригунець В. Власники та орендарі Стопчатова. Газета "Гуцульський край", №38 (1344) від 20 вересня 2013 р., С.9
8. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 6, 494 арк.
9. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 7, 512 арк.
10. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 8, 376 арк.
11. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 9, 536 арк.
12. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 10, 664 арк.
13. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 11, 514 арк.
14. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 12, 572 арк.
15. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 13, 428 арк.
16. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 14, 514 арк.
17. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 15, 774 арк.
18. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 16, 562 арк.
19. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 17, 600 арк.
20. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 18, 550 арк.
21. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 19, 548 арк.
22. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 50, 688 арк.
23. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 51, 582 арк.
24. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 52, 608 арк.
25. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 57, 572 арк.
26. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 58, 612 арк.
27. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 59, 570 арк.
28. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 141, 552 арк.
29. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, фонд 6 (Галицький земський суд), опис 1, справа 143, 544 арк.

30. Archiwum Główne Akt Dawnych. – Archiwum Skarbu Koronnego. – ASK I. Rejestry podatkowe. – Jednostka 18. Rejestry poborowe woj. ruskiego.

31. Archiwum Główne Akt Dawnych. – Archiwum Skarbu Koronnego. – LVI. Inwentarze starostw. – Jednostka 79.

32. Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie w skutek fundacyi śp. Alexandra hr. Stadnickiego. Wyd. staraniem Galicyjskiego Wydzialu Krajowego. – T. 19. – Lwów, 1906. – 852 s.

33. Erlich, L. Starostwa w Halickiem w stosunku do Starostwa lwowskiego w wiekach średnich (1390–1501). Studia nad historją prawa polskiego. Lwów, 1914. Vol. 6, Zesz. 1.

34. Halecki O. Z Jana Zamojskiego inwentarza Archiwum Koronnego. Materiały do dziejów Rusi i Polski XV wieku // Archiwum Komisji Historycznej. – Kraków, 1919. – T. XII. – Cz. 1.

35. Piekosiński Fr. Studia, rozprawy i materiały z dziedziny historji polskiej. – T. 7: Jana Zamoyskiego notaty heraldyczno-sfragistyczne. – Kraków, 1907.

36. Niesiecki K. Korona Polska przy Złotey Wolności Starożytnemi Wszystkich Kathedr, Prowincyi y Rycerstwa Kleynotami Heroicznym Męstwem y odwagą, Naywyższemi Honorami a naypierwey Cnotą, Pobożnością y Swiątobliwością Ozdobiona. – Lwów : w drukarni Collegium Lwowskiego Societatis Jesu, 1743. – T. 4. – 937 s.

37. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. – T. 6: [Malczyce - Netreba] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. – Warszawa, 1885. – 960 s.

38. Wyrostek L. Rod Dragow-Sasow na Węgrzech i Rusi Halickiej // Rocznik Polskiego Towarzystwa Heraldycznego. – R. 1931/32. – T. IX. – Krakow, 1932. – 191 s.

39. Źródła dziejowe. T.XVIII. – Jabłonowski A. Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. 7. Ziemie ruskie. Ruś Czerwona. Cz. 1. – Warszawa, 1902.

40. Pulnarowicz W. Rycerstwo polskie Podkarpacia: dawne dzieje i obecne obowiązki szlachty zagrodowej na Podkarpaciu. – Przemyśl, 1937. – 78 s.

References:

1. Hrabovetskyi V. Selianske povstannia na Prykarpatti pid provodom Mukhy 1490–1492 rokiv (z istorii spilnoi antyfeodalnoi borotby selian Ukrainy i Moldavii) [The Peasant Uprising in the Prykarpattia under the Leadership of Mukha, 1490–1492 (From the History of the Joint Anti-Feudal Struggle of the Peasantry of Ukraine and Moldavia)] : monohrafiia / Lviv: Vyshcha shkola, 1979. – 124 s.

2. Hrabovetskyi V. Iliustrovana istoriia Prykarpattia [An Illustrated History of the Prykarpattia]. Druhe dopovnene vydannia – Vol. 1. – Ivano-Frankivsk: “Nova Zoria”, 2002. – 432s.

3. Zazuliak Yu. Shliakhta ruskogo voievodstva u XV st.: dys. kand. ist. nauk: 07.00.01 / Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha NAN Ukrainy. [The nobility of the Ruthenian province in the 15th century: Dissertation Candidate of Historical Sciences: 07.00.01 / I. Krypiakevych Institute of Ukrainian Studies of the NAS of Ukraine.] – Lviv, 2004. – 197 s.

4. Mykhailovskyi V. Istoriia odnoho rozmezhuvannia bilia Krylosa v 1412 rotsi [The history of one land demarcation near Krylos in 1412.] // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia istorychna. – Lviv, 2010. – Vyp. 45. – S. 521–544.

5. Mykhailovskyi V. Shliakhta Halytskoi zemli ta zizd u Halychi 1427 roku [The Nobility of the Halych Land and the Assembly in Halych in 1427]. // Halych. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 10. / Ed. A. Stasiuk. Ivano-Frankivsk: “Lileia NV”, 2025. – P. 58–78.

6. Odnorozhenko O. Rodova heraldyka Ruskoho korolivstva ta Ruskykh zemel Korony Polskoi XIV–XVI st. [Family heraldry of the Rus' Kingdom and the Rus' lands of the Polish Crown, 14th-16th centuries.] – Kharkiv, 2009. – 312 s.

7. Skryhunets V. Vlasnyky ta orendari Stopchatova [Owners and Tenants of Stopchativ]. Hazeta “Hutsulskyi krai”, no. 38 (1344), 20 September 2013, p. 9.9. Tsentra'nyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 4, 378 ark.

8. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 6, 494 ark.

9. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 7, 512 ark.

10. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 8, 376 ark.

11. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 9, 536 ark.

12. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 10, 664 ark.

13. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 11, 514 ark.

14. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 12, 572 ark.

15. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 13, 428 ark.

16. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 14, 514 ark.

17. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 15, 774 ark.

18. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 16, 562 ark.

19. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 17, 600 ark.

20. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 18, 550 ark.

21. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 19, 548 ark.

22. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 50, 688 ark.

23. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 51, 582 ark.

24. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 52, 608 ark.

25. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 57, 572 ark.

26. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 58, 612 ark.

27. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 59, 570 ark.

28. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 141, 552 ark.

29. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy, m. Lviv, fond 6 (Halytskyi zemskyi sud), opys 1, sprava 143, 544 ark.

30. Archiwum Główne Akt Dawnych. – Archiwum Skarbu Koronnego. – ASK I. Rejestry podatkowe. – Jednostka 18. Rejestry poborowe woj. ruskiego.

31. Archiwum Główne Akt Dawnych. – Archiwum Skarbu Koronnego. – LVI. Inwentarze starostw. – Jednostka 79.

32. Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie w skutek fundacyi śp. Alexandra hr. Stadnickiego. Wyd. staraniem Galicyjskiego Wydzialu Krajowego. – T. 19. – Lwów, 1906. – 852 s.

33. Erlich, L. Starostwa w Halickiem w stosunku do Starostwa lwowskiego w wiekach średnich (1390–1501). Studia nad historją prawa polskiego. Lwów, 1914. Vol. 6, Zesz. 1.

34. Halecki O. Z Jana Zamojskiego inwentarza Archiwum Koronnego. Materiały do dziejów Rusi i Polski XV wieku // Archiwum Komisji Historycznej. – Kraków, 1919. – T. XII. – Cz. 1.

35. Piekosiński Fr. Studia, rozprawy i materiały z dziedziny historji polskiej. – T. 7: Jana Zamoyskiego notaty heraldyczno-sfragistyczne. – Kraków, 1907.

36. Niesiecki K. Korona Polska przy Złotey Wolności Starożytnemi Wszystkich Kathedr, Prowincyi y Rycerstwa Kleynotami Heroicznym Męstwem y odwagą, Naywyższemi Honorami a naypierwey Cnotą, Pobożnością y Swiątobliwością Ozdobiona. – Lwów : w drukarni Collegium Lwowskiego Societatis Jesu, 1743. – T. 4. – 937 s.

37. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. – T. 6: [Malczyce - Netreba] / Red.: Chlebowski Bronisław, Sulimierski Filip, Walewski Władysław. – Warszawa, 1885. – 960 s.

38. Wyrostek L. Rod Dragow-Sasow na Węgrzech i Rusi Halickiej // Rocznik Polskiego Towarzystwa Heraldycznego. – R. 1931/32. – T. IX. – Krakow, 1932. – 191 s.

39. Źródła dziejowe. T.XVIII. – Jabłonowski A. Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. 7. Ziemie ruskie. Ruś Czerwona. Cz. 1. – Warszawa, 1902.

40. Pulnarowicz W. Rycerstwo polskie Podkarpacia: dawne dzieje i obecne obowiązki szlachty zagrodowej na Podkarpaciu. – Przemyśl, 1937. – 78 s.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 94(540):321.6/.8:327

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3202-3210

Клинова-Дацюк Галина Дмитрівна кандидат історичних наук, доцент кафедри журналістики та українознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-7144-3074

ПРЕЗИДЕНСТВО А. П. ДЖ. АБДУЛА КАЛАМА ТА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «НОВОЇ ІНДІЇ» У 2000-Х РОКАХ

Анотація. У статті досліджується роль президентства А. П. Дж. Абдула Калама (2002–2007) у формуванні образу «нової Індії» на початку XXI століття. Особлива увага приділяється символічному та ідеологічному вимірам інституту президентства, що поєднував традиційні конституційні функції з роллю морального та інтелектуального авторитета. Методологічно дослідження спирається на поєднання інструментарію політичної історії, аналізу політичного дискурсу та концепції «м'якої сили», що дозволяє розглядати президентство як фактор формування національного образу та міжнародної легітимації держави. У центрі аналізу перебуває концепція «India 2020», яка поєднувала технологічний прогрес, освіту та науково-технічну модернізацію з прагненням подолати соціальні нерівності й закласти підґрунтя для сталого розвитку. Досліджується, як діяльність Калама сприяла внутрішній консолідації країни, формуванню позитивного самообразу нації та мобілізації молоді й наукових кіл. Окрему увагу приділено зовнішньополітичному виміру президентства, зокрема поступовому переходу Індії від політики неприєднання до багатовекторності, зближенню зі США, збереженню стратегічних зв'язків із Росією, обережному балансуванню у відносинах із Китаєм та активізації контактів із державами Глобального Півдня, включно з Україною. Аналіз показує, що президентство Калама поєднувало символічну, ідеологічну та іміджеву функції, закріплюючи образ Індії як демократичної, відповідальної та інноваційно орієнтованої держави. Результати дослідження відкривають перспективи для подальших аналізів ролі символічного лідерства, «м'якої сили» та технологічної модернізації у трансформації постколоніальних суспільств і їх інтеграції у глобальний політичний простір.

Ключові слова: президенство Абдул Калам, «Нова Індія», м'яка сила, науково-технологічна модернізація, символічне лідерство, зовнішня політика Індії.

Klynova-Datsiuk Halyna Dmytrivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Journalism and Ukrainian Studies National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-7144-3074

THE PRESIDENCY OF A. P. J. ABDUL KALAM AND THE FORMATION OF THE IMAGE OF "NEW INDIA" IN THE 2000s

Abstract. The article examines the role of A. P. J. Abdul Kalam's presidency (2002–2007) in shaping the image of the «New India» in the early 21st century. Special attention is given to the symbolic and ideological dimensions of the presidential institution, which combined traditional constitutional functions with the role of a moral and intellectual authority. Methodologically, the study relies on a combination of political history tools, political discourse analysis, and the concept of «soft power», allowing the presidency to be considered a factor in shaping the national image and international legitimacy of the state. The analysis focuses on the «India 2020» vision, which combined technological progress, education, and scientific-technological modernization with the goal of reducing social inequalities and laying the foundations for sustainable development. The study investigates how Kalam's activities contributed to the internal consolidation of the country, the formation of a positive national self-image, and the mobilization of youth and scientific communities. Particular attention is paid to the foreign policy dimension of the presidency, including India's gradual transition from non-alignment to a multi-vector approach, rapprochement with the United States, maintenance of strategic ties with Russia, cautious balancing in relations with China, and the activation of contacts with Global South countries, including Ukraine. The analysis demonstrates that Kalam's presidency combined symbolic, ideological, and image-building functions, reinforcing India's image as a democratic, responsible, and innovation-oriented state. The results of the study open prospects for further analyses of the role of symbolic leadership, «soft power, » and technological modernization in the transformation of postcolonial societies and their integration into the global political space.

Keywords: Abdul Kalam presidency, «New India», soft power, scientific-technological modernization, symbolic leadership, foreign policy of India.

Постановка проблеми. Початок XXI ст. став для Індії етапом глибоких системних трансформацій, пов'язаних із завершенням постколоніальної фази розвитку та утвердженням країни як одного з ключових акторів Азії і світу. Після економічних реформ та лібералізації 1990-х років Індія переживала динамічне зростання інформаційно-технологічного

сектору та соціально-економічну диверсифікацію, що разом з активізацією зовнішньої політики сприяло формуванню образу так званої «нової Індії». У цьому процесі важливе місце посідало президентство А. П. Дж. Абдула Калама (2002–2007), яке мало не лише інституційне, а й значне символічне значення, зокрема у репрезентації модернізаційних наративів та глобальних стратегічних орієнтацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної англомовної історіографії демонструє, що певні аспекти ідейної та політичної трансформації Індії вже висвітлені у фундаментальних працях. Так, у своїй монументальній історії незалежної Індії Р. Гуха присвячує значну увагу основним етапам демократичного розвитку та динаміці політичних змін у другій половині XX – на початку XXI ст., однак питання символічних ролей лідерів та персоніфікації модернізаційних проектів аналізує фрагментарно [2]. Питання зовнішньої політики Індії в 2000-х роках детально розглядається у праці Д. М. Мелоні, де автор аналізує еволюцію інтеграції країни у світовий порядок та стратегічні партнерства, зокрема з США, Росією та сусідами, проте не дає глибокого концептуального пояснення ролі президентства [5]. Значний внесок у розуміння безпекових аспектів та регіональних викликів подано у праці Пантх Х [6].

Незважаючи на значний внесок цих праць у розуміння загальних тенденцій модернізації та зовнішньої політики Індії, вони, як правило, розглядають персоналії – зокрема постать Абдула Калама – побіжно або в контексті ширших явищ, не зосереджуючи уваги на символічній ролі президентства як складовій національного наративу й зовнішньої репрезентації держави. В українській науці, де дослідження індійської політичної історії та культурної символіки внутрішніх трансформацій ще недостатньо розвинуті, відсутні цілісні дослідження образу «нової Індії» саме через призму діяльності президента Калама. Таким чином, попередні праці створюють вагому основу для розуміння загальних трансформацій, але не закривають проблему інституційної і символічної ролі інституту президентства в індійській модернізації, що й становить предмет цього дослідження.

Метою статті є комплексний аналіз ролі інституту президентства в Індії за президенства А. П. Дж. Абдула Калама у формуванні образу «нової Індії» у 2000-х роках. Завдання дослідження полягають у з'ясуванні особливостей функціонування інституту президентства в індійській політичній системі, реконструкції політико-інтелектуального портрета А. П. Дж. Абдула Калама, аналізі його модернізаційних ідей і публічного дискурсу, а також в оцінці ролі символічного лідерства у трансформаційних процесах індійської державності на початку XXI століття.

Методологічно дослідження спирається на поєднання інструментарію політичної історії, аналізу політичного дискурсу та концепції «м'якої сили», що дозволяє розглядати президентство не лише як конституційний інститут, а як форму символічної влади. У роботі застосовано історико-порівняльний та проблемно-хронологічний підходи, які уможливлюють простеження еволюції образу «нової Індії» у внутрішньому й зовнішньому політичному контексті 2000-х років.

Виклад основного матеріалу. У межах даного дослідження поняття образ «нової Індії» використовується як аналітична категорія, що охоплює сукупність політичних, ідеологічних та символічних уявлень про державу, сформованих у внутрішньому та зовнішньому дискурсі на початку XXI ст. Йдеться не лише про об'єктивні соціально-економічні трансформації, а й про способи їх осмислення та репрезентації через діяльність політичних інститутів і ключових лідерів. У цьому сенсі образ «нової Індії» поєднував у собі наративи технологічної модернізації, демократичної стабільності, стратегічної автономії та цивілізаційної самобутності, що дозволяло країні позиціонувати себе як сучасну, водночас не західноцентричну державу.

Інститут президентства в політичній системі Індії має специфічний характер. Відповідно до Конституції 1950 р., президент є главою держави, проте реальна виконавча влада зосереджена в руках уряду та прем'єр-міністра. Водночас президент виконує функції гаранта конституційного ладу, морального арбітра та символу національної єдності. У періоди політичної нестабільності або стратегічних трансформацій його роль може істотно зростати, набуваючи неформального впливу [1].

Початок 2000-х років характеризувався для Індії потребою у новій національній візії, яка б поєднувала економічний розвиток, соціальну стабільність та зростаючі міжнародні амбіції. У цьому контексті президентство А. П. Дж. Абдула Калама набуло особливого значення: його діяльність виходила за межі формальних повноважень, формуючи суспільний дискурс модернізації та майбутнього розвитку країни.

А. П. Дж. Абдул Калам народився у 1931 р. у штаті Тамілнад у мусульманській родині скромного соціального походження. Освіту здобув у галузі аерокосмічної інженерії, що визначило його подальшу кар'єру в оборонно-науковому комплексі Індії. Він відіграв ключову роль у розвитку ракетних програм та був безпосередньо залучений до підготовки ядерних випробувань 1998 р. (Pokhran-II), що забезпечило йому репутацію одного з архітекторів стратегічної автономії країни [2].

На відміну від багатьох попередніх президентів, Калам не походив із традиційної політичної еліти. Його обрання у 2002 р. сприймалося як символ зміни поколінь і пріоритетів, а також прагнення поєднати

національну ідею з науково-технічним прогресом. У публічному просторі він позиціонував себе не як політик, а як «служитель нації», що сприяло формуванню образу «People's President».

Президентство А. П. Дж. Абдула Калама виділяється на фоні попередніх індійських президентів як унікальний випадок поєднання символічного лідерства, наукового авторитету та мобілізаційного потенціалу. На відміну від таких президентів, як К. Р. Нараяна (1997–2002) або Р. В. Ганді (1982–1987), які виконували переважно формальні та моральні функції, Калам прийшов до президентства з наукової сфери та інженерного бекграунду [1; 2]. Його академічне походження дозволяло формувати імідж Індії як держави знань і технологічного прогресу. У той час як Нараян позиціонував себе як «захисник конституції», а Ганді намагався поєднати традиційні цінності з елітним політичним впливом, Калам персоніфікував модернізаційний проект через концепцію «India 2020» і акцент на науково-технічну модернізацію [3; 4].

Центральним елементом політико-ідеологічного бачення Абдула Калама стала концепція «India 2020: A Vision for the New Millennium», сформульована наприкінці 1990-х рр. Стратегічною метою програми проголошувалося перетворення Індії на розвинену державу до 2020 р. шляхом комплексної модернізації ключових секторів – науки, освіти, високих технологій, оборонно-промислового комплексу та розвитку людського капіталу. Особливий акцент робився на інформаційних технологіях і космічних дослідженнях як каталізаторах економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності. Технологічний розвиток у концепції Калама трактувався не лише як інструмент індустріалізації, а й як засіб подолання структурної бідності, регіональної асиметрії та соціальної фрагментації, зокрема через інклюзивний доступ до освіти, цифрових ресурсів і наукових знань[8]. Таким чином, «India 2020» поєднувала технократичний оптимізм із елементами соціального реформізму, закладаючи підґрунтя для формування індійської моделі розвитку, орієнтованої на знання та інновації.

Президент активно популяризував ідею «India 2020» через публічні виступи, зустрічі зі студентами та науковцями, формуючи довгострокове бачення майбутнього країни. Таким чином, його президентство виконувало функцію ідеологічної мобілізації, спрямованої насамперед на молодь як ключовий ресурс модернізації та інноваційного розвитку.

Особливе місце у формуванні образу «нової Індії» посідав безпековий вимір. Хоча ядерні випробування 1998 р. відбулися до початку президентства Калама, саме його науковий авторитет та публічні пояснення сприяли легітимації ядерного статусу Індії у внутрішньому та міжна-

родному дискурсі. Калам наголошував на оборонному характері ядерної доктрини та відповідальності країни як ядерної держави, що відповідало прагненню інтегруватися у глобальний порядок без втрати стратегічної автономії [7].

У зовнішньополітичному вимірі період президентства Абдула Калама припав на етап глибокої трансформації міжнародного позиціонування Індії, пов'язаний із завершенням холодної війни, зростанням ролі регіональних держав та формуванням багатополярного світового порядку. Хоча індійська політична система відводить президентові переважно представницькі функції, його активність у дипломатичному та символічному полі відігравала важливу роль у формуванні ідеологічного та іміджевого виміру зовнішньої політики країни.

Президент активно застосовував «м'яку силу» для просування міжнародного іміджу Індії як демократичної та інноваційно орієнтованої держави. Його закордонні візити, виступи на наукових форумах у США, Європі та країнах Глобального Півдня демонстрували технологічний потенціал країни та прагнення до мирного використання науки [1]. Наприклад, під час поїздки до США в 2005 р. Калам виступав перед студентами Массачусетського технологічного інституту, підкреслюючи роль освіти та інновацій у зміцненні національної конкурентоспроможності.

Одним із ключових напрямів зовнішньої політики Індії у 2000-х роках стало поступове зближення зі Сполученими Штатами Америки. Цей процес зумовлювався трансформаціями у глобальній системі безпеки після подій 11 вересня 2001 р. та взаємним інтересом у стратегічному партнерстві в Азійсько-Тихоокеанському регіоні. Для Нью-Делі партнерство зі США відкривало доступ до передових технологій, інвестицій та міжнародного визнання, тоді як Вашингтон розглядав Індію як балансувальний чинник у відносинах із Китаєм. Кульмінацією цього процесу стало укладення у 2005 р. рамкової індійсько-американської угоди про цивільну ядерну співпрацю, що фактично зняло міжнародну ізоляцію Індії у сфері ядерних технологій [5]. Президент Калам підтримував використання ядерних і космічних технологій у мирних цілях, підкреслюючи їх роль у забезпеченні енергетичної безпеки та науково-технічного розвитку [7].

Водночас Індія підтримувала стратегічні відносини з Російською Федерацією, що залишалися ключовим елементом зовнішньополітичного балансу. Росія виступала постачальником озброєнь, партнером у високотехнологічних проєктах та прихильником багатополярного світового порядку. За президентства Калама відносини набули формату «особливого та привілейованого стратегічного партнерства», що дозволяло Індії поєднувати зближення із Заходом із збереженням стратегічної автономії [5].

Менш дослідженим, але важливим напрямом зовнішньої політики Індії у період президентства А. П. Дж. Абдула Калама були відносини з Україною. Після здобуття Україною незалежності у 1991 р. Індія однією з перших азійських держав визнала її суверенітет, а двосторонні контакти поступово набули прагматичного характеру, зосередженого на військово-технічній, авіаційній та науково-технологічній співпраці. У 2000-х роках ці відносини активізувалися в контексті диверсифікації джерел озброєнь і використання технічного потенціалу пострадянських держав без надмірної політичної залежності від них [5].

Індійсько-українська співпраця виступала прикладом реалізації «м'якої сили»: Калам сприяв розвитку авіабудування, прикладних технологій та модернізації військової техніки радянського зразка, що поєднувало економічну доцільність із демонстрацією Індії як інноваційного та надійного технологічного партнера. Такий підхід відповідав загальній лінії індійської дипломатії, яка поєднувала економічну співпрацю з дипломатичною обережністю та прагненням до збереження стратегічної автономії у відносинах як з Китаєм, так і з країнами Глобального Півдня [6].

Україна розглядалася як важливий партнер у сфері авіабудування та оборонної промисловості. Співпраця концентрувалася на модернізації військової техніки та розвитку прикладних технологій. У символічному вимірі український напрям вписувався у ширше бачення Калама про роль науки і технологій як універсальної мови міжнародного співробітництва: його виступи та дипломатичні контакти сприяли формуванню позитивного сприйняття Індії в Україні як держави, орієнтованої на інновації та мирне використання технологій. Водночас індійсько-українські відносини розвивалися в тіні стратегічного партнерства з Росією, що обмежувало їх політичний вимір, і Індія прагнула уникати конфліктів із Москвою, зберігаючи баланс між ключовими центрами сили [6].

З огляду на порівняння з попередніми лідерами Індії, Калам поєднав символічну функцію президента з активною науково-технологічною дипломатією, що відрізняє його від К. Р. Нараяна та інших попередників. Якщо Нараян і Ганді обмежувалися моральним та формальним впливом, Калам створив новий тип «народного президента», здатного реалізовувати «м'яку силу» через технологічні та освітні ініціативи, що посилювало міжнародний імідж Індії та зміцнювало національну консолідацію [2].

Особливо складним і пріоритетним напрямом залишалися відносини з Китаєм. У 2000-х роках Індія намагалася поєднати економічне співробітництво з обережним геополітичним стримуванням: з одного боку, зростали обсяги торгівлі та двостороння взаємодія у багатосторонніх форматах, з іншого – залишалися прикордонні суперечки та занепокоєння

щодо посилення китайської присутності в регіоні. Офіційний Нью-Делі дотримувався стратегії «обережного залучення», одночасно розвиваючи власний оборонний потенціал та партнерства з іншими державами регіону [6]. Значну увагу в зовнішній політиці періоду президентства Калама приділено країнам Азії, Африки та Близького Сходу. Цей напрям відображав прагнення Індії утвердитися як лідера Глобального Півдня, здатного пропонувати альтернативну модель розвитку на основі демократії та технологічного прогресу. Активізація відносин із державами Африки та Південно-Східної Азії супроводжувалася економічною присутністю, програмами технічної допомоги та освітнього співробітництва, що сприяло зміцненню «м'якої сили» Індії.У цьому контексті особливу роль відігравав сам Калам, який у міжнародному просторі сприймався як символ наукового та технологічного потенціалу Індії. Його закордонні візити, виступи на міжнародних форумах і контакти з політичними та науковими елітами сприяли формуванню позитивного іміджу Індії як демократичної, відповідальної та інноваційно орієнтованої держави. Калам послідовно наголошував на використанні науки і технологій як інструментів миру та розвитку, що дозволяло Індії позиціонувати себе як глобальну силу з моральною та інтелектуальною місією у світовій політиці.

Загалом зовнішня політика Індії за президентства Калама поєднувала стратегічний прагматизм, ідеологічну спадкоємність та поступове розширення міжнародних амбіцій. Попри обмежені формальні повноваження, президент відіграв важливу роль у концептуалізації зовнішньополітичного курсу країни, зміцненні її міжнародного авторитету та формуванні образу Індії як відповідального глобального актора початку XXI ст.

Висновки. Президентство А. П. Дж. Абдула Калама стало важливим чинником формування образу «нової Індії» початку XXI ст., поєднавши символічне лідерство з ідеологією науково-технологічної модернізації. За умов обмежених конституційних повноважень президентського інституту Калам справив помітний вплив на суспільний та міжнародний імідж держави, репрезентуючи Індію як демократичну й інноваційно орієнтовану країну. Концепція *India 2020* відігравала роль ідеологічного каркасу цього образу, надаючи науці, освіті та технологіям значення інструментів національної консолідації та довгострокового розвитку. У зовнішньополітичному вимірі президентство Калама збіглося з переходом Індії до прагматичної багатовекторності та активного використання ресурсів «м'якої сили» для зміцнення міжнародного авторитету. Загалом досвід Калама засвідчує потенціал інституту президентства як простору символічної репрезентації держави та формування стратегічних модернізаційних наративів у постколоніальному суспільстві.

Література:

1. Austin G. *Working a Democratic Constitution: The Indian Experience*. New Delhi, India: Oxford University Press. – 1999. – 792 с. [in English].
2. Guha R. *India After Gandhi: The History of the World's Largest Democracy*. New York, USA: HarperCollins. – 2007. – 482 p. [in English].
3. Kalam A. P. J., & Rajan, Y. S. *India 2020: A Vision for the New Millennium*. New Delhi & New York, India & USA: Viking/Penguin. – 1998. – 312 p. [in English].
4. Kalam A. P. J. *Ignited Minds: Unleashing the Power Within India* [*Ignited Minds*]. New Delhi, India: Penguin Books. – 2002. – 205 p.[in English].
5. Malone D. M. *Does the Elephant Dance? Contemporary Indian Foreign Policy*. Oxford, UK: Oxford University Press. – 2011. – 432 p. [in English].
6. П
7. Perkovich G. *India's Nuclear Bomb: The Impact on Global Proliferation*. Berkeley, CA, USA: University of California Press. – 2002. – 654 p. [in English].
8. Planning Commission of India. *India 2020: Vision for the New Millennium – Progress Report*. New Delhi, India: Government of India. – 2003. – https://presidentofindia.nic.in/dr-apj-abdul-kalam/book/2020-vision-new-millennium [in English].
9. *Pokhran–II Documentation: India's Nuclear Tests and Strategic Implications*. New Delhi, India: Institute for Defence Studies and Analyses. – 1999. – V.23. P.148–177. [in English].

References:

1.Austin, G. (2003). Working a Democratic Constitution: The Indian Experience [Побудова демократичної конституції: індійський досвід]. New Delhi: Oxford University Press. [in English].
2. Guha, R. (2007). India After Gandhi: The History of the World's Largest Democracy [Індія після Ганді: історія найбільшої демократії світу]. New York: Harper Collins. [in English].
3. Kalam, A. P. J., & Rajan, Y. S. (1998). India 2020: A Vision for the New Millennium [Індія 2020: бачення нового тисячоліття]. New Delhi: Penguin Books. [in English].
4. Kalam, A. P. J. (2002). Ignited Minds: Unleashing the Power Within India [Запалені розуми: звільнення потенціалу Індії]. New Delhi: Penguin Books. [in English].
5. Malone, D. M. (2011). Does the Elephant Dance? Contemporary Indian Foreign Policy [Чи танцює слон? Сучасна зовнішня політика Індії]. Oxford: Oxford University Press. [in English].
6. Pant, H. V. (2012). Indian Foreign Policy: An Overview [Зовнішня політика Індії: огляд]. London: Routledge. [in English].
7. Perkovich, G. (2002). India's Nuclear Bomb: The Impact on Global Proliferation [Ядерна бомба Індії: вплив на глобальну проліферацію]. Berkeley: University of California Press. [in English]
8. Planning Commission of India. (2003). India 2020: Vision for the New Millennium – Progress Report [Індія 2020: бачення нового тисячоліття – звіт про прогрес]. New Delhi: Government of India. [in English].
9. Pokhran-II Documentation. (1999). India's Nuclear Tests and Strategic Implications [Ядерні випробування Індії та стратегічні наслідки]. New Delhi: Institute for Defence Studies and Analyses. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 327(477:560):930.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3211-3222

Кліш Андрій Богданович доктор історичних наук, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук. Тернопільський національний педагогічний університет, Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-6074-6064

Прийдун Степан Васильович кандидат історичних наук,доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

УКРАЇНСЬКО-ТУРЕЦЬКІ ПОЛІТИЧНІ ВІДНОСИНИ В СУЧАСНОМУ ІСТОРІОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз сучасного історіографічного дискурсу, присвяченого політичним відносинам між Україною та Турецькою Республікою в період від здобуття Україною незалежності до етапу повномасштабної російської агресії. Метою дослідження є виявлення ключових наукових підходів, концептуальних моделей і домінантних наративів у трактуванні еволюції двостороннього політичного діалогу. Методологічну основу роботи становлять принципи історизму, системності та наукової об'єктивності, а також методи історіографічного аналізу, проблемно-хронологічний і порівняльний підходи.

У статті проаналізовано праці українських та зарубіжних дослідників, у яких простежується трансформація наукових оцінок українсько-турецьких відносин – від оптимістичного дискурсу «стратегічного партнерства» 1990-х – початку 2010-х років до критично осмислених концепцій «балансування», «ситуативного союзу» та військово-політичного альянсу в умовах російсько-української війни. Особливу увагу приділено проблематиці безпеки Чорноморського регіону, впливу «російського фактора», ролі особистісної дипломатії лідерів держав, інституційних механізмів співпраці та військово-технічного партнерства як драйвера політичного зближення.

Наукова новизна статті полягає у систематизації сучасних історіографічних підходів із урахуванням зламів 2014 та 2022 років, що спричинили переосмислення ролі Туреччини у зовнішній політиці України – від регіонального партнера до ключового суб'єкта безпекової та посеред-

ницької дипломатії. У висновках обґрунтовано, що сучасна історіографія дедалі частіше розглядає українсько-турецькі політичні відносини як стратегічно важливий елемент регіональної та європейської безпеки, осмислення якого потребує міждисциплінарного та порівняльного підходів.

Ключові слова: Україна, Туреччина, українсько-турецькі відносини, історіографія, зовнішня політика, міжнародні відносини, стратегічне партнерство, політичні зв'язки.

Klish Andriy Doctor of historical sciences, Professor of the Department of History of Ukraine, Archeology and Special Branches of Historical Science, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-6074-6064

Pryidun Stepan PhD in History, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

UKRAINIAN–TURKISH POLITICAL RELATIONS IN CONTEMPORARY HISTORIOGRAPHICAL DISCOURSE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the contemporary historiographical discourse devoted to political relations between Ukraine and the Republic of Turkey from Ukraine's independence to the period of Russia's full-scale aggression. The aim of the study is to identify the key scholarly approaches, conceptual models, and dominant narratives used to interpret the evolution of bilateral political dialogue. The methodological framework is based on the principles of historicism, systemic analysis, and scholarly objectivity, as well as methods of historiographical analysis, problem-chronological, and comparative approaches.

The article examines works by Ukrainian and foreign scholars that reflect the transformation of academic assessments of Ukrainian–Turkish relations–from the optimistic discourse of "strategic partnership" in the 1990s and early 2010s to critically reassessed concepts of "balancing," "situational alliance," and a military-political alliance in the context of the Russo-Ukrainian war. Particular attention is paid to Black Sea regional security issues, the impact of the "Russian factor," the role of leaders' personal diplomacy, institutional mechanisms of cooperation, and military-technical partnership as a key driver of political rapprochement.

The scientific novelty of the article lies in the systematization of contemporary historiographical approaches with consideration of the critical

turning points of 2014 and 2022, which led to a reassessment of Turkey's role in Ukraine's foreign policy–from a regional partner to a key actor in security and mediation diplomacy. The conclusions substantiate that contemporary historiography increasingly views Ukrainian–Turkish political relations as a strategically important element of regional and European security, the study of which requires interdisciplinary and comparative approaches.

Keywords: Ukraine, Turkey, Ukrainian–Turkish relations, historiography, foreign policy, international relations, strategic partnership, political relations.

Постановка проблеми. Українсько-турецькі політичні відносини посідають особливе місце у системі міжнародних зв'язків України, зважаючи на стратегічне значення Чорноморського регіону, перетин безпекових, геоекономічних та цивілізаційних інтересів, а також зростаючу роль Турецької Республіки як регіонального та глобального актора. Від моменту проголошення незалежності України політичний діалог між Києвом та Анкарою пройшов складний шлях еволюції – від налагодження дипломатичних контактів і формування договірно-правової бази до інституалізованого стратегічного партнерства, яке зазнало суттєвої трансформації в умовах російської агресії.

Актуальність звернення до історіографічного аналізу політичного виміру українсько-турецьких відносин зумовлена не лише необхідністю систематизації наукового доробку, але й потребою осмислення змін у підходах дослідників під впливом геополітичних зламів 2014 та 2022 років. Саме ці події стали каталізаторами переосмислення ролі Туреччини у зовнішній політиці України – від важливого регіонального партнера до одного з ключових суб'єктів безпекової та дипломатичної взаємодії.

Метою статті є аналіз сучасного історіографічного дискурсу, присвяченого політичним аспектам українсько-турецьких відносин, з виявленням основних наукових підходів, концептуальних моделей та еволюції оцінок двостороннього партнерства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вагомий внесок у системний аналіз політичного діалогу «довоєнного» періоду зробила сходознавиця Н. Мхитарян [8], яка у своїй праці розглянула еволюцію двосторонніх відносин крізь призму інтеграції України у євроатлантичні структури. Дослідниця акцентує увагу на послідовній позиції Анкари щодо підтримки територіальної цілісності України та її євроатлантичних прагнень, зокрема в контексті політики «відчинених дверей» НАТО.

Дослідниця фіксує стан відносин, коли Туреччина сприймалася не лише як регіональний сусід, а як стратегічний партнер, здатний сприяти зміцненню позицій Києва на міжнародній арені через механізми ОЧЕС та

спільні безпекові ініціативи. Особливістю підходу авторки є розширення географічних меж партнерства: українсько-турецька взаємодія розглядається не лише в локальному контексті Чорного моря, а як частина ширшої системи безпеки Чорноморсько-Каспійсько-Близькосхідного ареалу.

Н. Мхитарян однією з перших в українській історіографії виокремила перспективність політичної координації дій двох держав на ринках третіх країн (зокрема, Іраку та Центральної Азії).

Окреме місце в історіографії посідають праці дипломатів-практиків, які не лише аналізують, а й безпосередньо формують порядок денний двосторонніх відносин. У статті С. Корсунського [5] здійснено концептуалізацію українсько-турецького співробітництва як «партнерства майбутнього». Автор, перебуваючи на посаді Посла України в Туреччині, обґрунтовує тезу про те, що стратегічне зближення Києва та Анкари є не ситуативним вибором, а історичною закономірністю, зумовленою спільністю геополітичних інтересів у Чорноморському регіоні. С. Корсунський доводить, що міцний політичний альянс неможливий без глибокої економічної та гуманітарної інтеграції. В історіографічному вимірі ця праця фіксує момент найвищого піднесення оптимізму у двосторонніх відносинах (період створення Стратегічної ради високого рівня), коли політичний діалог характеризувався максимальною довірою та відсутністю гострих проблемних питань. Стаття слугує маркером епохи, коли військово-технічне співробітництво розглядалося ще як перспективний, а не критично необхідний елемент виживання, а акцент робився на м'якій силі та дипломатії.

Окремий пласт в історіографії становлять колективні аналітичні праці провідних «мозкових центрів», які здійснювали науковий супровід політичного зближення двох держав на початку 2010-х років. Яскравим прикладом є збірка матеріалів Центру Разумкова та Центру міжнародних та європейських досліджень Університету Кадір Хас «Зміцнення безпеки в Чорноморському регіоні і перспективи турецько-українського співробітництва» [3]. У цій праці політичні відносини концептуалізуються не через двосторонній формат, а через призму регіональної відповідальності. Експертне середовище того часу обґрунтовувало тезу, що саме політичний тандем Києва та Анкари є єдиним дієвим механізмом стабілізації Чорноморського регіону, який, згідно з наведеними у збірці даними Глобального індексу миролюбності, залишався однією з найнебезпечніших зон планети. Аналітики вже у 2011 році ідентифікували Російську Федерацію як дестабілізуючий фактор (147-ме місце в рейтингу миролюбності), вказуючи на загрозу мілітаризації регіону та наявність «заморожених конфліктів». Таким чином, праця фіксує момент, коли в науково-експертному дискурсі

почала формуватися доктрина об'єднання політичних зусиль України та Туреччини для протидії спільним, хоч на той час ще не повною мірою усвідомленим на вищому державному рівні, екзистенційним загрозам.

Вагомим внеском у історіографії є збірник наукових праць Одеського філіалу Національного інституту стратегічних досліджень, де група авторів (О.Волович, М. Воротнюк, Є. Габер) здійснила системний аналіз українсько-турецьких відносин крізь призму геополітичної конкуренції глобальних гравців [13]. Наукова новизна цих досліджень полягає у спробі вписати двостороннє партнерство у широкий контекст американсько-російського суперництва в Чорноморсько-Каспійському регіоні. Ця праця фіксує перехід від суто білатерального аналізу до розуміння того, що політичний діалог Києва та Анкари значною мірою залежить від складних зовнішніх балансів сил, де Туреччина перебуває в процесі пошуку «нової ідентичності» між Заходом і Сходом, а Україна намагається знайти своє місце в цій змінній архітектурі безпеки. Особливої уваги заслуговують дослідження М. Воротнюк у цьому збірнику, присвячені перспективам військово-технічного співробітництва та порівняльному аналізу євроінтеграційних стратегій. Дослідниця фактично передбачила ключові тренди наступного десятиліття, визначивши сферу ВПК як найбільш перспективний, хоча й політично чутливий драйвер зближення.

Дослідження Р. Демчишака [2] присвячене аналізу трансформації зовнішньополітичного курсу Туреччини крізь призму посилення авторитарних тенденцій та «неоосманізму» президента Р.Т. Ердогана. Автор розглядає українсько-турецькі відносини не як сталу константу, а як динамічний процес, що піддається постійній корекції залежно від зміни геополітичних пріоритетів турецького лідера. Праця фіксує перехід до моделі «особистісної дипломатії», де персональні контакти між главами держав (на той час П. Порошенком та Р.Т. Ердоганом) починають відігравати вирішальну роль у формуванні порядку денного, часто випереджаючи інституційні механізми співпраці. Дослідник обґрунтовує тезу про те, що турецька підтримка суверенітету України має чіткі межі, окреслені прагматичними інтересами в енергетичній та безпековій сферах, де Росія виступає ситуативним партнером. Р. Демчишак доходить висновку, що політичні відносини Києва та Анкари у досліджуваний період набули характеру «ситуативного союзу», який, попри високу інтенсивність декларативної підтримки, залишається вразливим до зовнішніх геополітичних коливань та вимагає від української дипломатії постійної гнучкості для утримання балансу інтересів.

Дослідження Н. Крук [6] присвячене аналізу українсько-турецького стратегічного партнерства в контексті трансформації безпекового

середовища Чорноморського регіону. Авторка розглядає політичну взаємодію двох країн як ключовий стабілізуючий фактор у регіоні, де вже на той час спостерігалося зростання конфліктогенності. Цінність цієї праці полягає у спробі осмислити геополітичний потенціал тандему «Київ–Анкара» як самостійного центру сили, здатного формувати порядок денний регіональної безпеки без тотальної залежності від зовнішніх гравців. Дослідниця акцентує увагу на тому, що станом на 2013 рік політичні відносини вийшли на рівень інституційної зрілості (завдяки роботі Стратегічної ради високого рівня), проте їхня ефективність стримувалася різновекторністю зовнішньополітичних орієнтирів. Н.. Крук вказує на те, що для обох держав Чорноморський регіон є зоною життєво важливих інтересів, і саме політична координація дій у цій зоні розглядалася як фундамент довгострокового партнерства. В історичній ретроспективі це дослідження сприймається як фінальний акорд «довоєнної» історіографії, яка ще оперувала категоріями м’якої сили та дипломатичного балансування, не передбачаючи масштабу майбутніх воєнних загроз.

У праці Т. Лахманюк [7] здійснено ґрунтовну періодизацію українсько-турецьких політичних взаємин з 1991 по 2014 рік. Цінність роботи полягає у детальному аналізі формування інституційної архітектури партнерства – від підписання Договору про дружбу (1992) до створення Стратегічної ради високого рівня (2011). Авторка фіксує перехід від етапу «пізнання» та налагодження дипломатичних контактів до етапу інституалізації стратегічного партнерства, розглядаючи цей процес як еволюційний рух назустріч, що базувався на відсутності політичних протиріч та спільності інтересів у Чорноморському регіоні. Т. Лахманюк акцентує увагу на тому, що навіть зміни урядів та векторів інтеграції (коливання між ЄС та РФ в Україні) не руйнували конструктивного діалогу з Анкарою. В історіографічному контексті ця стаття слугує своєрідним «підсумком епохи», фіксуючи досягнення «мирного періоду» дипломатії, який створив необхідний запас міцності та довіри для проходження кризових випробувань, пов'язаних з анексією Криму та початком російської агресії.

У праці В. Пашкова [9] розглядається еволюція стратегічного партнерства крізь призму концепції «від символізму до прагматизму». Автор стверджує, що політичний діалог Києва та Анкари довгий час спирався переважно на декларативні заяви про дружбу, проте саме на рубежі 2020-х років відбулося його наповнення реальним безпековим змістом. Дослідник акцентує увагу на ролі ініціативи «Кримська платформа», участь Туреччини в якій стала маркером незмінності політичної позиції Анкари щодо територіальної цілісності України, незважаючи на

тиск з боку Російської Федерації. В. Пашков аналізує спільні проєкти в оборонній сфері (виробництво БПЛА, корветна програма) не просто як комерційні угоди, а як фундамент нової архітектури безпеки в Чорноморському регіоні. Автор фіксує зміну парадигми відносин: якщо раніше економіка (торгівля) розглядалася як база для політики, то в умовах зростання воєнних загроз саме спільні оборонні інтереси та прагматична взаємодія ВПК стали гарантом стійкості політичного альянсу двох держав.

Е. Ахмедова розглядає стратегічне партнерство України та Туреччини не як ізольований двосторонній процес, а як невід'ємну складову архітектури європейської безпеки в рамках ініціативи ЄС «Чорноморська синергія» [1]. Авторка обґрунтовує тезу про те, що після анексії Криму у 2014 році безпека Чорноморського регіону перестала бути локальною проблемою і трансформувалася у питання стабільності всієї Європи. В історіографічному плані це дослідження цінне тим, що фіксує спробу науковців знайти формулу інтеграції українсько-турецького політичного тандему в безпекові механізми Євросоюзу, розглядаючи Анкару як ключовий «міст» між НАТО, ЄС та Чорноморським регіоном. Дослідниця стверджує, що різкі зміни геополітичної ситуації змусили Київ та Анкару перейти від переважно економічної риторики до формування спільного безпекового порядку денного. Е. Ахмедова підкреслює, що стратегічне значення Туреччини для України полягає не лише у її військовому потенціалі, а й у здатності легітимізувати українські безпекові інтереси на майданчиках міжнародних організацій, що дозволяє кваліфікувати політичну співпрацю цього періоду як «дипломатію спільної відповідальності» за регіональну стабільність.

Праця Ю. Седляр [11] присвячена аналізу українсько-турецьких відносин у контексті формування системи регіональної безпеки в Чорноморському басейні (1991–2016 рр.). Наукова новизна дослідження полягає у визначенні ієрархії національних інтересів обох держав, де пріоритетним визнається стримування геополітичної експансії Російської Федерації. Авторка аргументує, що після анексії Криму саме зміцнення співпраці з НАТО та реанімація регіональних безпекових ініціатив (на кшталт BLACKSEAFOR) розглядалися як безальтернативні механізми стабілізації регіону, в яких тандем Україна–Туреччина відіграє ключову роль. Ю. Седляр доводить, що спільність загроз у Чорноморському регіоні змусила обидві держави переглянути свої підходи до партнерства, поступово зміщуючи акценти з економічної кооперації в рамках ОЧЕС на військово-політичну площину. Робота фіксує важливий момент кристалізації в українській політичній науці розуміння того, що без стратегічного союзу з Анкарою відновлення балансу сил у Чорному морі є неможливим.

У праці Є. Солових [12] українсько-турецьке співробітництво розглядається як складна система взаємовпливів політичних амбіцій та економічного прагматизму. Авторка досліджує генезис двосторонніх контактів, наголошуючи на тому, що попри декларативну стратегічність, політичний діалог часто гальмується через розбіжності в економічних пріоритетах та зовнішній тиск. В історіографічному вимірі ця стаття важлива спробою систематизувати стримуючі чинники політичного зближення, серед яких дослідниця виокремлює не лише геополітичні фактори, а й недостатню інституційну ефективність механізмів співпраці. Є. Солових аналізує роль етнічного фактора у зовнішній політиці Анкари, стверджуючи, що захист прав кримських татар слугує для Туреччини важливим інструментом збереження політичного впливу в Криму після його анексії. Робота фіксує розуміння того, що для України цей фактор став додатковим каналом дипломатичної комунікації, який дозволяв утримувати питання деокупації півострова у порядку денному двосторонніх переговорів навіть на тлі поглиблення турецько-російської співпраці.

У дослідженні Г. Саган та В. Шуточкіна [10] здійснено комплексний аналіз трансформації політичного діалогу Києва та Анкари протягом 2014–2024 рр., осмислено еволюцію турецької зовнішньої політики від стриманого нейтралітету початкового етапу російської агресії до активної посередницької місії та «байрактарної дипломатії» часів великої війни. Автори розглядають політичні відносини крізь призму екзистенційних безпекових викликів, акцентуючи увагу на особистісній ролі лідерів держав у вирішенні кризових питань, таких як звільнення командирів оборони «Азовсталі» та функціонування Чорноморської зернової ініціативи. Дослідники уникають однозначних характеристик, натомість аналізують турецьку політику як складний баланс між зобов'язаннями стратегічного партнера України та власними геополітичними інтересами, що включають збереження діалогу з РФ. У статті обґрунтовується теза про те, що саме в період 2022–2024 років відбулася остаточна кристалізація політичного союзу, де Туреччина, попри офіційну риторику «балансування», фактично стала ключовим елементом логістичної та гуманітарної підтримки України, що дозволяє авторам визначити цей етап як період найвищої інтенсивності двосторонньої політичної взаємодії за всю історію незалежності.

У статті В. Шуточкіна [14] обґрунтовується теза про те, що саме у перші місяці 2022 року відбулася остаточна трансформація двосторонніх відносин у повноцінний військово-політичний альянс. Автор розглядає надання летальної зброї (БПЛА) та дипломатичну підтримку Анкари не як ситуативні кроки, а як логічне продовження історичних зв'язків, які в умовах екзистенційної загрози набули форми реального оборонного партнерства.

Дослідник акцентує увагу на тому, що військово-політичний діалог став ключовим елементом системи національної безпеки України, дозволивши нівелювати перевагу супротивника на певних театрах бойових дій. Водночас В. Шуточкін аналізує чинники, що стримували абсолютну політичну синхронізацію дій Києва та Анкари, зокрема економічну залежність Туреччини від РФ, що дозволяє віднести цю роботу до групи досліджень, які сповідують принципи політичного реалізму.

Дослідження В. Кобильника [4] присвячене аналізу політичної стратегії Туреччини крізь призму інструментів публічної дипломатії. Автор розглядає турецьку зовнішню політику не лише як набір геополітичних кроків, а як складну систему комунікацій, спрямовану на формування позитивного іміджу регіонального лідера-миротворця. Наукова новизна праці полягає у спробі деконструювати механізми турецького посередництва (медіації) як форми «нішевої дипломатії», яка дозволяє Анкарі зберігати суб'єктність у діалозі як з Києвом, так і з Москвою. Дослідник аргументує, що політична вага Туреччини для України визначається не лише військовою допомогою, а й її здатністю забезпечувати комунікаційні канали в умовах дипломатичного вакууму. В. Кобильник інтерпретує одночасну підтримку територіальної цілісності України та відмову від приєднання до антиросійських санкцій не як ознаку політичної невизначеності, а як прагматичну стратегію збереження статусу ключового переговірника. В історіографічному контексті це дослідження фіксує відхід від емоційних оцінок турецької позиції («друг» чи «чужий») до раціонального розуміння того, що саме ця амбівалентність дозволяє Туреччині виконувати унікальні політичні функції (зернова угода, обмін полоненими), які недоступні іншим партнерам України.

Висновки. Аналіз сучасної історіографії українсько-турецьких політичних відносин дає підстави стверджувати, що науковий дискурс еволюціонував від переважно описового та декларативного осмислення двостороннього діалогу до комплексного, міждисциплінарного аналізу, в якому політична взаємодія розглядається крізь призму безпеки, геополітики та регіональної відповідальності. У працях періоду 1990-х – початку 2010-х років домінував оптимістичний наратив поступального зближення, заснований на відсутності прямих політичних конфліктів та спільності інтересів у Чорноморському регіоні.

Після 2014 року в історіографії фіксується чіткий зсув акцентів: політичні відносини України та Туреччини дедалі частіше інтерпретуються в контексті протидії російській агресії, балансу сил та обмежень стратегічного партнерства. Дослідники відходять від ідеалізованих уявлень про союзництво, наголошуючи на амбівалентності турецької зовнішньої

політики, яка поєднує підтримку суверенітету України з прагматичним збереженням діалогу з Російською Федерацією. У цьому контексті формується концепція «балансування» та «ситуативного союзу», що стала однією з ключових у науковому осмисленні двосторонніх відносин.

Повномасштабне вторгнення РФ у 2022 році спричинило новий етап історіографічної рефлексії, в межах якого політичні відносини України і Туреччини дедалі частіше кваліфікуються як військово-політичний альянс із високим рівнем інтенсивності та прагматизму. У новітніх дослідженнях фіксується зростання ролі військово-технічного співробітництва, посередницьких функцій Анкари та особистісної дипломатії лідерів держав, що трансформувало політичний діалог із декларативного у функціонально значущий для національної стійкості України.

Загалом сучасна історіографія засвідчує поступовий перехід від сприйняття українсько-турецьких політичних відносин як допоміжного елементу зовнішньої політики до їх розуміння як одного з ключових чинників регіональної та європейської безпеки. Це відкриває перспективи для подальших досліджень, зокрема порівняльного аналізу турецької та західної історіографії, а також глибшого вивчення інституційної стійкості політичного партнерства в умовах тривалої війни та трансформації міжнародного порядку.

Література

1. Akhmedova E. The importance of the Black Sea security cooperation between The Republic of Turkey and Ukraine and the European union Black Sea synergy security system. Актуальні проблеми політики : зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (голов. редкол.), Л. І. Кормич (голов. ред.), І. М. Милосердна (відп. ред.) [та ін.] ; НУ «ОЮА», Південноукр. центр гендер. проблем. Одеса : Фенікс, 2019. Вип. 64. С. 168–179.

2. Демчишак Р. Б. Корекція українсько-турецьких відносин у контексті зовнішньополітичного курсу президента Туреччини Реджепа Ердогана. Політикус : наук. журнал. 2019. № 1. С. 82–87.

3. Зміцнення безпеки в Чорноморському регіоні і перспективи турецько-українського співробітництва. К.: Центр Разумкова, 2011. 92 с.

4. Кобильник В. Політична стратегія Туреччини у контексті російсько-української війни: зовнішньополітичний вектор і його значення для України. Українсько-турецькі відносини крізь століття: історія, дипломатія, економіка, культура. Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції (Кам'янець-Подільський, 16-17 травня 2025 року) / За ред. Л.А. Вовчук. Миколаїв–Одеса–Кам'янець-Подільський, 2025. С. 75–77.

5. Корсунський С. В. Українсько-турецькі відносини: минуле, сьогодення, завтра... Науковий вісник Дипломатичної академії України. 2011. Вип. 17. С. 24–31.

6. Крук Н. І. Українсько-турецькі відносини в зовнішньополітичній стратегії України та Туреччини. Актуальні проблеми політики. 2013. Вип. 50. С. 103–110.

7. Лахманюк Т. Становлення і розвиток системи політичних міждержавних відносин України та Турецької республіки (1991–2014 рр.). Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Історія. 2019. Вип. 1. С. 181–189.

8. Мхитарян Н. І. Українсько-турецькі відносини (сучасний етап). Східний світ. 2011. № 1. С. 74-77.

9. Пашков В.О. Стратегічне партнерство України та Туреччини на сучасному етапі: від символізму до прагматичної співпраці. Україна в умовах трансформації міжнародної системи безпеки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 9 травня 2022 р.) / Упорядники: Мальський М.З., Лещенко Л.В., Кучик О.С., Вовк Р.В. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2022. С. 89-90.

10. Саган Г., Шуточкін В. Трансформації політичних відносин між Україною та Турецькою Республікою (2014–2024). Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Т.3. Вип.73. С.12–20. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-2

11. Седляр Ю. О. Українсько-турецькі відносини у контексті підтримкибезпеки у Чорноморському регіоні (1991–2016 рр.). Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Історичні науки. 2017. № 2. С. 24–29.

12. Солових Є. М. Україна-Туреччина: політико-економічні аспекти взаємовідносин і перспективи розвитку. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Міжнародні відносини. Економіка. Країнознавство. Туризм. 2018. Вип. 8. С. 80–87. https://doi.org/10.26565/2310-9513-2018-8-08

13. Туреччина у сучасному світі: пошук нової ідентичності: зб. ст. та аналіт. матеріалів / О. Волович, М. Воротнюк, Є. Габер ; Нац. ін-т стратег. дослідж., Регіон. філ. у м. Одесі. О.: Фенікс, 2011. 407 с.

14. Шуточкін В. Військово-політична співпраця України та Туреччини як складова протидії збройної агресії путінської росії. Грінченко – Сетон: міжнародний журнал молодих науковців, 2022. No 4. С. 66–67.

References

1. Akhmedova E. The importance of the Black Sea security cooperation between the Republic of Turkey and Ukraine and the European Union Black Sea Synergy security system // Aktualni problemy polityky. Odesa : Feniks, 2019. Iss. 64. P. 168–179. [in English]

2. Demchyshak R. B. Korektsiia ukrainsko-turetskykh vidnosyn u konteksti zovnishnopolitychnoho kursu prezydenta Turechchyny Redzhepa Erdohana [Adjustment of Ukrainian-Turkish relations in the context of the foreign policy course of the President of Turkey Recep Tayyip Erdoğan] // Politykus. 2019. No. 1. P. 82–87. [in Ukrainian]

3. Zmitsnennia bezpeky v Chornomorskomu rehioni i perspektyvy turetsko-ukrainskoho spivrobitnytstva [Strengthening security in the Black Sea region and prospects for Turkish-Ukrainian cooperation]. Kyiv : Tsentr Razumkova, 2011. 92 p. [in Ukrainian]

4. Kobylnyk V. Politychna stratehiia Turechchyny u konteksti rosiisko-ukrainskoi viiny: zovnishnopolitychnyi vektor i yoho znachennia dlia Ukrainy [Turkey's political strategy in the context of the Russian-Ukrainian war: foreign policy vector and its significance for Ukraine] // Ukrainsko-turetski vidnosyny kriz stolittia: istoriia, dyplomatiia, ekonomika, kultura. Proceedings of the International Scientific Conference (Kamianets-Podilskyi, May 16–17, 2025). Mykolaiv – Odesa – Kamianets-Podilskyi, 2025. P. 75–77. [in Ukrainian]

5. Korsunskyi S. V. Ukrainsko-turetski vidnosyny: mynule, sohodennia, zavtra… [Ukrainian-Turkish relations: past, present, future…] // Naukovyi visnyk Dyplomatychnoi akademii Ukrainy. 2011. Iss. 17. P. 24–31. [in Ukrainian]

6. Kruk N. I. Ukrainsko-turetski vidnosyny v zovnishnopolitychnii stratehii Ukrainy ta Turechchyny [Ukrainian-Turkish relations in the foreign policy strategy of Ukraine and Turkey] // Aktualni problemy polityky. 2013. Iss. 50. P. 103–110. [in Ukrainian]

7. Lakhmaniuk T. Stanovlennia i rozvytok systemy politychnykh mizhderzhavnykh vidnosyn Ukrainy ta Turetskoi Respubliky (1991–2014 rr.) [Formation and development of the system of political interstate relations between Ukraine and the Republic of Turkey (1991–2014)] // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia. 2019. Iss. 1. P. 181–189. [in Ukrainian]

8. Mkhytarian N. I. Ukrainsko-turetski vidnosyny (suchasnyi etap) [Ukrainian-Turkish relations (the contemporary stage)] // Skhidnyi svit. 2011. No. 1. P. 74–77. [in Ukrainian]

9. Pashkov V. O. Stratehichne partnerstvo Ukrainy ta Turechchyny na suchasnomu etapi: vid symvolizmu do prahmatychnoi spivpratsi [Strategic partnership between Ukraine and Turkey at the present stage: from symbolism to pragmatic cooperation] // Ukraina v umovakh transformatsii mizhnarodnoi systemy bezpeky. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Lviv, May 9, 2022). Lviv : Ivan Franko LNU, 2022. P. 89–90. [in Ukrainian]

10. Sahan H., Shutotkin V. Transformatsii politychnykh vidnosyn mizh Ukrainoiu ta Turetskoiu Respublikoiu (2014–2024) [Transformations of political relations between Ukraine and the Republic of Turkey (2014–2024)] // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2024. Vol. 3. Iss. 73. P. 12–20. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-2. [in Ukrainian]

11. Sedliar Yu. O. Ukrainsko-turetski vidnosyny u konteksti pidtrymky bezpeky u Chornomorskomu rehioni (1991–2016 rr.) [Ukrainian-Turkish relations in the context of security support in the Black Sea region (1991–2016)] // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Istorychni nauky. 2017. No. 2. P. 24–29. [in Ukrainian]

12. Solovykh Ye. M. Ukraina–Turechchyna: polityko-ekonomichni aspekty vzaiemovidnosyn i perspektyvy rozvytku [Ukraine–Turkey: political and economic aspects of relations and development prospects] // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Mizhnarodni vidnosyny. Ekonomika. Krainoznavstvo. Turyzm. 2018. Iss. 8. P. 80–87. DOI: https://doi.org/10.26565/2310-9513-2018-8-08. [in Ukrainian]

13. Volovych O., Vorotniuk M., Haber Ye. Turechchyna u suchasnomu sviti: poshuk novoi identychnosti [Turkey in the modern world: the search for a new identity]. Odesa : Feniks, 2011. 407 p. [in Ukrainian]

14. Shutotkin V. Viiskovo-politychna spivpratsia Ukrainy ta Turechchyny yak skladova protydii zbroinii ahresii putinskoi Rosii [Military-political cooperation between Ukraine and Turkey as a component of countering the armed aggression of Putin's Russia] // Hrinchenko–Seton: mizhnarodnyi zhurnal molodykh naukovtsiv. 2022. No. 4. P. 66–67. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(4-15):321.013(091)"Тойнбі"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3223-3230

Ковальський Станіслав Валентинович кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики її навчання історико-філологічного факультету державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0002-2958-4797

ЗАХІДНІ ТА ПІВДЕННІ СЛОВ'ЯНИ В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ А. ТОЙНБІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу історичного розвитку західних та південних слов'ян через призму цивілізаційної теорії Арнольда Джозефа Тойнбі. Дослідження підкреслює важливість вивчення слов'янських народів для розуміння сучасних політичних, економічних та інтеграційних процесів у Східній та Центральній Європі, до яких Україна має безпосереднє відношення як східнослов'янська держава з тісними історичними зв'язками. Автор акцентує увагу на універсальності цивілізаційного підходу А. Тойнбі, який дозволяє оцінити історичні процеси через ключову концепцію «Виклик-Відгук», виокремлюючи особливості розвитку слов'ян у контексті західноєвропейської (католицької) та православної цивілізацій.

У статті розглядаються ключові аспекти теорії А. Тойнбі, зокрема його ідея про циклічний розвиток цивілізацій через стадії генезису, зростання, надлому і розпаду, а також роль «творчої меншості» (еліти, інтелігенції, духівництва) у формуванні ефективних відповідей на зовнішні виклики, такі як експансія та окупація, та внутрішні виклики, до яких відносились соціальні кризи. Це в сукупності забезпечувало виживання народів та їхнє подальше становлення в конкретному цивілізаційному контексті.

Південні та західні слов'яни постають як частина православного або католицького цивілізаційного простору, де османська чи західноєвропейська експансія угорців та австрійців стала ключовим викликом. Стаття підкреслює роль «творчої меншості» у формуванні національної ідентичності слов'ян. Автор також звертає увагу на периферійний статус слов'ян у цивілізаційному контексті, що зумовлювало їхню взаємодію між православною, католицькою та мусульманською цивілізаціями, провокуючи релігійні розбіжності, етнополітичні конфлікти на Балканах та нові виклики в сучасності, такі як інтеграція в ЄС чи пострадянські трансформації.

Дослідження спирається на праці А. Тойнбі, зокрема «Дослідження історії», та ранні роботи, присвячені Балканам, підкреслюючи їх значення для аналізу слов'янського питання. Стаття пропонує нові перспективи для слов'янознавчих студій, акцентуючи на необхідності комплексного підходу до оцінки історичної долі слов'ян у європейському контексті.

Ключові слова: цивілізаційний підхід, А. Тойнбі, Західні та південні слов'яни, «Виклик-Відгук», західноєвропейська цивілізація.

Kovalskyi Stanislav Valentynovych Candidate of Historical Sciences (PhD in History), Head of the Department of The World History and its Teaching Methodology. The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky", Odesa, https//orcid.org/ 0000-0002-2958-4797

WESTERN AND SOUTHERN SLAVS IN THE CONTEXT OF A. TOYNBEE'S CIVILIZATION THEORY

Abstract. The article is is devoted to analyzing the historical development of Western and Southern Slavs through the lens of Arnold Joseph Toynbee's civilization theory. The study highlights the importance of examining Slavic peoples to understand contemporary political, economic, and integration processes in Eastern and Central Europe, to which Ukraine is directly connected. The author emphasizes the universality of Toynbee's civilization approach, enables the evaluation of historical processes through the "challenge-and-response" concept, identifying the specifics of Slavic development within the context of Western European (Catholic) and Orthodox civilizations. The article explores key aspects of A. Toynbee's theory, including his idea of the cyclical development of civilizations through stages of genesis, growth, breakdown, and disintegration, as well as the role of the "creative minority" (elites, intelligentsia, clergy) in forming effective responses to external challenges, such as expansion and occupation, and internal challenges, including social crises. Collectively, this ensured the survival of peoples and their further establishment within a specific civilizational context.

Southern and Western Slavs are presented as part of Orthodox or Catholic civilizational space, where Ottoman or Western European expansion by Hungarians and Austrians posed significant challenges. The article underscores the role of the "creative minority" in forming Slavic national identity. The author also draws attention to the peripheral status of Slavs in a civilizational context, which conditioned their interactions between Orthodox, Catholic, and Muslim civilizations, provoking religious divergences, ethnopolitical conflicts in the

Balkans, and new challenges in modernity, such as integration into the EU or post-Soviet transformations.

The study relies on A. Toynbee's works, particularly "A Study of History," and his early writings on the Balkans, emphasizing their significance for analyzing the Slavic question. The article offers new perspectives for Slavic studies, stressing the need for a comprehensive approach to assessing the historical fate of Slavs in the European context.

Keywords: civilization approach, A. Toynbee, Western and Southern Slavs, challenge-and-response, Western European civilization.

Постановка проблеми. Дослідження слов'ян має важливе теоретичне та практичне значення з точки зору вивчення сучасної історії Європи. Культурна та історична спорідненість західно- та південнослов'янських народів відіграє провідну роль в сучасних політичних, економічних та інтеграційних процесів Східної та Центральної Європи, до якої Україна має безпосереднє відношення. Тому пошуки оцінки історичної долі слов'ян та дослідження їхньої специфіки з залученням різних методологічних підходів розкриває перспективи поглибити знання та надати об'єктивні оцінки з приводу розвитку, сучасного стану та майбутнього слов'янських народів в загальноєвропейському та світовому контексті.

Дослідження історії слов'ян крізь призму концепції А. Тойнбі має певні переваги для поставлених цілей та задач. По-перше, цивілізаційна концепція А. Тойнбі – є універсальною моделлю дослідження історії людських спільнот та глобальних процесів. Попри певні суб'єктивні моменти вона пропонує низку критеріїв, які дозволяють більш глибоко зрозуміти історичний процес, в тому надати оцінку розвитку окремих держав та народів в цивілізаційному та загальносвітовому контексті.

По-друге, сама теорія А. Тойнбі формувалась в хронологічний період, коли слов'янські народи пройшли стадію національної самосвідомості та заступили на шлях активного формування своєї національної державності.

По-третє, така постановка питання дозволить в черговий раз випробувати цивілізаційну теорію на конкретному матеріалі, показавши сильні та слабкі сторони теорії відомого дослідника на прикладі того, що він називав «периферією Європи».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цивілізаційна теорія А. Тойнбі активно досліджується українськими вченими, зокрема істориками, політологами та філософами. За останні два десятиліття опубліковано низку праць, присвячених різним аспектам діяльності британського вченого: загальний аналіз його творчості (Т. Данілова, В. Юдіна) [1], порівняльний аналіз робіт Тойнбі з іншими істориками XX століття, зокрема

Фернаном Броделем (І. Підберезних, Н. Мірошкіна) [4], а також інтерпретація концепції Тойнбі в контексті теорії локальних культур (А. Чорна) [6]. В українській науці також представлені автори власних цивілізаційних теорій, наприклад Юрій Павленко [3; 2], які, спираючись, зокрема, на теорію А. Тойнбі, пропонують оригінальні класифікації та моделі розвитку сучасних цивілізацій.

Мета статті – проаналізувати історичний розвиток західних та південних слов'ян через призму цивілізаційної теорії А. Тойнбі, застосувавши його концепцію для виокремлення цивілізаційних рис цих народів, а також перевірки універсальності теорії А. Тойнбі на прикладі слов'янських народів, з метою поглиблення розуміння їхньої історичної долі в загальноєвропейському та світовому контексті.

Виклад основного матеріалу. Вивчення слов'янських народів протягом XIX ст. мало суттєве різноманіття. Слов'яни потрапляли в концепцію «неісторичних народів», яку сповідували апологети імперських амбіцій, такі як прусська школа істориків, або марксисти. Ця концепція розглядала малі або підкорені народи такими, що не мають історичної долі та не можуть мати власну державу. Описане вище ставлення до певних народів диктувалось політичними процесами Європи та небажанням визнавати суб'єктність «малих народів» крупними міжнародними або політичними гравцями.

З іншого боку, в середовищі слов'янської інтелігенції XIX ст. зароджувалась та пестувалась «Весна народів», яка стала ознакою національного пробудження. Це в свою чергу призвело до великої кількості емпіричних розвідок та досліджень з різних аспектів життя як окремих слов'янських народів так й узагальнення їх історичного досвіду, культурних та мовних особливостей. Серед таких наукових праць XIX ст., що об'єднували слов'ян в єдину споріднену спільноту, був творчий спадок відомого словацько-чеського філолога та історика Павла Йосипа Шафарика. В 1830-1840-х рр. він узагальнив спільні риси слов'янських народів та на основі філологічних та культурологічних ознак виокремив три слов'янські гілки : західні, південні та східні слов'яни. Запропонована їм схема полягала в основу сучасних слов'янознавчих студій, саме в такій формі слов'яни репрезентуються в сучасному світі.

Слабкими сторонами досліджень славістів XIX ст. можна назвати їх надмірну романтизацію та ідеалізацію історії. Іноді при дослідженні слов'ян втрачався загальноєвропейський контекст.

А також спостерігалась надмірна політизація «слов'янського питання», обґрунтовуючи їм слов'янофільську, москвофільську, австрославістську або західницьку ідеологію.

Цивілізаційний підхід, який став однією із альтернатив вирішення історіографічної кризи початку XX ст. дозволив комплексно та всебічно побачити глобальний розвиток людства.

А. Тойнбі у своїй головній праці «Дослідженні історії» запропонував теорію циклічного розвитку цивілізацій. Він виділив 21 цивілізацію, кожна з яких проходить стадії генезису, зростання, надлому та розпаду. Ключовим елементом його концепції став закон «Виклик-і-Відгук», де успіх цивілізації залежить від здатності творчої меншості пропонувати ефективні рішення для зовнішніх і внутрішніх викликів. Релігія відіграє системотворчу роль, забезпечуючи духовну основу цивілізацій. Важливо зазначити, що А. Тойнбі не приділяв окремої уваги ані слов'янським народам, ані історичним формам їхньої державності в своїй головній роботі «Дослідження історії». Втім окремі слов'янські народи у нього описані у різних розділах, присвячених конкретним цивілізаціям.

Слід відзначити, що А. Тойнбі безпосередньо торкався проблематики історії та культури слов'янських народів в своїх ранніх роботах задовго до написання «Дослідження з історії», тому розумів їхню специфіку. Так в 1915 р., перебуваючи на посаді спеціаліста з розвитки в інформаційному відділі Форінг Оффісу, А. Тойнбі став соавтором комплексної роботи «Балкани. Історія Болгарії, Сербії, Греції, Румунії, Туреччини» [8]. І, хоча, розділ А. Тойнбі був присвячений неслов'янській частині Балкан – Греції, він мав безпосереднє відношення до розробки та публікації усієї праці. В дослідженні приділена велика увага розселенню слов'янських племен на території Балкан, утворенню перших держав, відносин із Візантією та Османською окупацією. Характеризується їх сучасне, станом на початок XX ст., положення.

Ця книга важливе значення для Великої Британії в умовах Першої світової війни дослідити історію народів, що мешкали в одному з найбільш стратегічних регіонів Європи – Балканах, і висновки цієї книги мали утилітарний характер. А слов'янам, зокрема сербам та болгарам, приділялось багато уваги.

За концепцією А. Тойнбі історичний шлях західних та південних слов'ян має різний цивілізаційний зміст. Група південних слов'яни потрапляє в поле православного цивілізаційного впливу, будучі спадкоємцями візантійської традиції. Західні ж слов'яни інтегрувались в західноєвропейську цивілізацію через католицизм. А. Тойнбі розглядав цивілізації як динамічні системи, що розвиваються за схемою «Виклик-Відгук». Закон «Виклик-Відгук» передбачає, що цивілізації зростають, коли творча меншість (еліти) пропонує інноваційні рішення для викликів, таких як природні катаклізми, війни чи соціальні зміни. Якщо адекватного Відгуку

цивілізація не знайшла, це може призвести до занепаду та зникненню такої цивілізації [5, с. 264].

Цивілізаційний механізм, описаний А. Тойнбі як «Виклик-Відгук», для південних та західних слов'ян також відрізнявся. Наприклад, для більшої частини південних слов'ян (болгари, серби, македонці, босняки) таким цивілізаційним викликом була османська експансія в XIV – XV ст. та включення їх в Османську імперію. Відгуком на ці історичні обставини означених народів стало збереження своєї ідентичності через православне християнство та самозбереження через посилення внутрішньої самоорганізації навколо церковних структур які виконували функцію самоврядування та культурного центру. Винятком стала Боснія, відповіддю якої на османську окупацію стало прийняття більшістю народу ісламу при збережені слов'янської ідентичності. Таким саме шляхом пішла менша частина болгар, утворивши мусульманську етнорелігійну групу – помаки, та македонці (торбеши) [9, p 126-127, 158-159, 527, 540-541].

Для інших південнослов'янських народів, таких як хорвати та словенці, головним викликом була західноєвропейська експансія угорців, а згодом й австрійців. Відповіддю чому стало входження цих південнослов'янських народів в католицький цивілізаційний простір. Таким чином, цивілізаційні процеси, якщо їх аналізувати в методологічному ключі А. Тойнбі, вказують на наявність різних сценаріїв відгуків на зовнішній виклик, о призвело до релігійних розбіжностей та, в подальшому, етнополітичних конфліктів на Балканському півострові. Ці наслідки згодом стануть новим цивілізаційним викликом для південних слов'ян, з яким означені народи стикаються й на сучасному етапі [9, p. 188-189].

Для західнослов'янських народів (поляків, чехів, словаків) цивілізаційний виклик був в цілому однорідний – західноєвропейська експансія. Ці обставини призвели до раннього окатоличування слов'ян та прийняття європейських політичних традицій, що дозволило їм на ранньому етапі інтегруватися в західноєвропейський світ при збереженні власної ідентичності та розвивати власну культуру. Поляки в умовах нового виклику – втрати своєї держави в умовах розділів та іноземного панування XIX ст. спромоглись відповісти посиленням своєї національної ідентичності та релігійності.

Інші західнослов'янські народи, такі як полабські серби, кошуби, сілезці та інші, під впливом означеного виклику здебільшого частково асимілювались та продовжили свій розвиток у формі корінних народів в політичних кордонах своїх сусідів. Аналогічний виклик, що несла західноєвропейська експансія, відчули на себе деякі південнослов'янські народи (хорвати та словенці), що призвело до того ж виклику через

прийняття католицизму, але при цьому збереження їх в «югославському політичному просторі».

Не менш важливим в концепції А. Тойнбі було поняття «творчої меншості», під яким автор розумів – це еліти, які генерують ідеї та інновації, визначають розвиток суспільства [5, с. 337]. У південних слов'ян в період виклику творчою меншістю виступили православне духівництво, яке спромоглась зберегти національну ідентичність в період османського управління.

Творча меншість в західнослов'янських народах – це шляхта та політичні еліти, які спромоглась в умовах західноєвропейської експансії утворити міцні середньовічні держави. В період національного відродження та національно-визвольних повстань з кінця XVIII ст. до другої половини XIX ст. творчою меншістю для обох груп слов'ян стала інтелігенція та лідери повстань.

Крім того, слов'янські народі в концепції А. Тойнбі можна розглядати як периферійні з цивілізаційної точки зору. Так ареал південних слов'ян – це зона зіткнення православної та мусульманської цивілізацій, а західні – були посередником між заходом та сходом. Між цими народами також проходили цивілізаційні межі. А. Тойнбі згадує конфлікт між православними сербами та католиками-хорватами – як чинник, що ускладнював їх інтеграцію в єдину цивілізаційну модель [5, с. 151-152].

Застосування цивілізаційної теорії А. Тойнбі до західних та південних слов'ян дозволяє побачити їхній розвиток як динамічний процес «Виклик-Відгук», де османська чи західноєвропейська експансія формувала релігійну та національну ідентичність. Роль творчої меншості (духівництво, еліти, інтелігенція) забезпечила збереження культурної самобутності на периферії цивілізацій. Це пояснює релігійні розбіжності та етнополітичні конфлікти на Балканах, пропонуючи нові перспективи для слов'янознавства та розуміння сучасних інтеграційних процесів в Європі, зокрема для України. Теорія А. Тойнбі підтверджує універсальність, але розкриває специфіку слов'янської периферійності.

Література

1. Данилова Т., Юдіна В. А. Тоїнбі та його універсалістське дослідження історії. *Path of Science: International Electronic Scientific Journal*. 2018. Vol. 4. № 10. С. 4001-4007.

2. Павленко Ю. Історія світової цивілізації. *Соціокультурний розвиток людства*. К., 2001. 360 с.

3. Павленко Ю. Структура глобальної цивілізації. *Вісник національної академії України*. 2005. № 3. С. 3-16.

4. Підберезних І., Мірошкіна Н. Міжцивілізаційні запозичення в історичних концепціях А. Тойнбі та Ф. Броделі. *Науковий вісник Ужгородського університету, серія «Історія»*. 2021. Вип. 1 (44). С. 142-151.

5. Тойнбі А. Дослідження історії: 2-х тт. Т.2. К.: «Основи», 1995. 401 с.

6. Чорна А.М. Концепція А. Тойнбі як основний етап у розвитку теорії локальних цивілізацій. Вісник національного технологічного університету України «Київський політехнічній інститут». 2011. Вип. 3. С. 75-79.

7. McNeil W. H. Arnold J. Toynbee. A life. New York: Oxford University Press, 1989. 376 p.

8. The Balkans. A History of Bulgaria, Serbia, Greece, Rumania, Turkey / Forbes N., A.J. Toynbee, D. Mitrany, D.G. Hogarth. London, 1915. 366 p.

9. Toynbee, A. J. A Study of History : abridgement of volumes I-VI. New York: Dell Publishing Co., Inc., 1965. 630 p.

References:

1. Danylova T., Yudina V. A. (2018). Toyinbi ta yoho universalist·s′ke doslidzhennya istoriyi [A. Toynbee and His Universalist Study of History]. Path of Science: International Electronic Scientific Journal. Vyp. 4. № 10. S. 4001-4007. [in Ukrainian].

2. Pavlenko YU. Istoriya svitovoyi tsyvilizatsiyi [History of World Civilization]. Sotsiokul′turnyy rozvytok lyudstva [Sociocultural Development of Humanity]. K., 2001. 360 s. [in Ukrainian].

3. Pavlenko YU. (2005). Struktura hlobal′noyi tsyvilizatsiyi [Structure of Global Civilization]. Visnyk natsional′noyi akademiyi Ukrayiny [Bulletin of the National Academy of Ukraine]. № 3. S. 3-16 [in Ukrainian].

4. Pidbereznykh I., Miroshkina N. (2021) Mizhtsyvilizatsiyni zapozychennya v istorychnykh kontseptsiyakh. Toynbi ta F. Brodely [Intercivilizational Borrowings in the Historical Concepts of A. Toynbee and F. Braudel]. Naukovyy visnyk Uzhhorods′koho universytetu, seriya «Istoriya» [Scientific Bulletin of Uzhhorod University, Series *History*]. Vyp. 1 (44). S. 142-151 [in Ukrainian].

5. Toynbi A.(1995) Doslidzhennya istoriyi: 2-kh tt. [A Study in History: in 2 books] T.2. K.: «Osnovy». 401 s. [in Ukrainian].

6. Chorna A.M. (2011) Kontseptsiya A. Toynbi yak osnovnyy etap u rozvytku teoriyi lokal′nykh tsyvilizatsiy [The Concept of A. Toynbee as the Main Stage in the Development of the Theory of Local Civilizations]. Visnyk natsional′noho tekhnolohichnoho universytetu Ukrayiny «Kyyivs′kyy politekhnichnyy instytut» [Bulletin of the National Technical University of Ukraine *Kyiv Polytechnic Institute*]. Vyp. 3. S. 75-79. [in Ukrainian].

7. McNeil W. H. (1989). Arnold J. Toynbee. A life. New York: Oxford University Press. 376 p. [in English]

8. Forbes N., Toynbee A.J., Mitrany D., Hogarth D.G. (1915) The Balkans. A History of Bulgaria, Serbia, Greece, Rumania, Turkey. London. 366 p. [in English]

9. Toynbee, A. J. (1965). A Study of History : abridgement of volumes I-VI. New York: Dell Publishing Co., Inc. 630 p. [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК: 330.341.1(477.54)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3231-3244

Кучерешко Роман Миколайович аспірант кафедри всесвітньої історії факультету історії і права Харківського Національного Педагогічного Університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, https//orcid.org/0009-0000-0457-2135

ЕКОНОМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ РОДИННОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА НА СЛОБОЖАНЩИНІ У XIX СТ.

Анотація.Стаття присвячена аналізу економічних та соціальних передумов розвитку родинного підприємництва на Слобожанщині у XIX столітті, з акцентом на трансформацію господарських структур регіону в контексті загальноімперських реформ та локальних особливостей. Мета дослідження - дослідити передумови та механізми розвитку родинного підприємництва на Слобожанщині, з метою по-новому осмислити внесок регіону в загальноукраїнську історію економіки через призму поєднання економічних і соціальних факторів. Для досягнення мети використано історичні джерела, зокрема архівні документи про торгово-промислове законодавство Російської імперії, міські статути, цехові організації та податкові режими, а також матеріали про ярмаркову торгівлю, транспортні інновації та галузеві кластери. Наукова новизна полягає в системному підході до вивчення поєднання економічних та соціальних факторів, що заповнило прогалини в фрагментарних дослідженнях теми, та пропоновано нову інтерпретацію ролі Слобожанщини як лабораторії модернізації підприємництва в Україні. У межах дослідження також окреслено значення локальних соціальних практик, зокрема сімейної кооперації, спадковості професійних навичок та адаптації родинних підприємств до змін правового й економічного середовища. Це дозволяє глибше зрозуміти стійкість і життєздатність родинного підприємництва як важливого елементу регіональної економіки.

Перспективи подальших досліджень передбачають порівняльний аналіз розвитку родинного підприємництва на Слобожанщині з аналогічними процесами в інших регіонах Європи, з фокусом на вплив глобальних економічних тенденцій.

Ключові слова: Слобожанщина, родинне підприємництво, урбанізація, інституційні трансформації, ярмаркова торгівля, модернізація.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Kuchereshko Roman PhD student of the Department of World History, Faculty of History and Law, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, Kharkiv, https//orcid.org/0009-0000-0457-2135

ECONOMIC AND SOCIAL PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF FAMILY ENTREPRENEURSHIP IN SLOBOZHANSHCHYNA IN THE 19TH CENTURY

Abstract. The article is devoted to the analysis of the economic and social preconditions for the development of family entrepreneurship in Slobozhanshchyna in the 19th century, with emphasis on the transformation of the region's economic structures in the context of all-imperial reforms and local specificities. The aim of the study is to investigate the preconditions and mechanisms of family entrepreneurship development in Slobozhanshchyna, in order to reinterpret the region's contribution to the national economic history of Ukraine through the prism of the interaction between economic and social factors. To achieve this aim, historical sources were used, including archival documents on the trade and industrial legislation of the Russian Empire, municipal statutes, guild organizations, and taxation regimes, as well as materials on fair trade, transport innovations, and sectoral clusters. The scientific novelty lies in the systemic approach to the study of the combination of economic and social factors, which makes it possible to fill the gaps in fragmentary research on the topic, offering a new interpretation of the role of Slobozhanshchyna as a laboratory of entrepreneurial modernization in Ukraine. The study also outlines the significance of local social practices, particularly family cooperation, the inheritance of professional skills, and the adaptation of family enterprises to changes in the legal and economic environment. This approach makes it possible to gain a deeper understanding of the sustainability and viability of family entrepreneurship as an important component of the regional economy. Prospects for further research include a comparative analysis of the development of family entrepreneurship in Slobozhanshchyna and similar processes in other European regions, with a focus on the influence of global economic trends.

Keywords: Slobozhanshchyna, family entrepreneurship, urbanization, institutional transformations, fair trade, modernization

Постановка проблеми. В другій половині XIX століття Слобожанщина постала як один із ключових регіонів економічного та соціального розвитку України, адже саме тут відбувалися інтенсивні процеси трансформації господарських структур, зумовлені як загальноімперськими реформами, так і внутрішніми особливостями регіонального середовища, де

родинне підприємництво стало важливим елементом формування локальної економіки та збереження соціальної стабільності. Постановка проблеми полягає в необхідності комплексного аналізу передумов та механізмів розвитку родинного підприємництва на Слобожанщині у XIX столітті, оскільки ця тема здебільшого розглядалася фрагментарно - через призму окремих галузей, соціальних груп чи адміністративних реформ, тоді як системне вивчення поєднання економічних і соціальних факторів, що визначали функціонування сімейних підприємств, залишається недостатнім. Саме тому актуальним стає дослідження щодо становлення й трансформацій родинного підприємництва, і це допомагає по-новому осмислити внесок Слобожанщини у загальноукраїнську історію економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наявних досліджень показує, що у вітчизняній історіографії питання формування родинного підприємництва Слобожанщини впродовж XIX століття не отримала цілісного та спеціалізованого розгляду, оскільки більшість наукових праць зосереджувалася на загальних аспектах аграрної історії, промислового розвитку чи модернізаційних процесів у господарствах українських губерній, залишаючи поза увагою специфіку сімейних форм господарювання як основи економічної динаміки регіону. У роботах Боднарчук Т. [2, 2015], Робак І., Якуба А. [14, 2010], Шеліхова В. [18, 2009] переважно аналізувалися окремі напрями економічних трансформацій, такі як перебудова поміщицьких господарств, поява нових технологій у землеробстві та переробній промисловості, поширення ярмаркової торгівлі або функціонування фінансово-кредитних інституцій, але ці явища розглядалися у широких територіальних межах, без детального фокусування на локальному вимірі Слобідської України.

Ряд робіт як то Багалей Д., Міллер Д. [1, 1993], Закірова С. [5, 2007], Москалюк М. [10, 2016] характеризується тим, що вони лише дотичні до питання еволюції сімейних підприємств, описуючи їх як допоміжний елемент у процесах урбанізації та ринкової інтеграції, тоді як системний аналіз взаємодії економічних та соціальних факторів, що формували базу для розвитку родинного підприємництва, практично відсутній. Саме тому спостерігається відчутна прогалина у вивченні ролі сімейних господарств як ключової ланки, що забезпечувала адаптацію селянського населення до нових умов конкуренції, інтеграцію у ринкові відносини та збереження соціальної стабільності на тлі глибоких трансформацій другої половини XIX століття.

Мета статті – виявити провідні соціально-економічні засади забезпечення сталого розвитку родинного підприємництва Слобожанщини у XIX столітті.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати соціально-економічний ландшафт Слобожанщини на початку XIX століття та визначити його вплив на формування локальних підприємницьких практик.

- проаналізувати правові та інституційні умови функціонування родинного бізнесу, включаючи імперське законодавство, міські статути та гільдійну систему.

- оцінити вплив соціальних чинників як то структури родини, системи спадкування, рівня освіти, ролі жінок та етноконфесійних мереж на стійкість і розвиток сімейних підприємств.

- здійснити порівняльний аналіз розвитку підприємництва на Слобожанщині та в інших регіонах України, визначивши уроки для загальноукраїнської історії економіки.

Методи дослідження включають системний аналіз, порівняльний метод для зіставлення Слобожанщини з іншими регіонами України, а також інституційний підхід для оцінки ролі формальних і неформальних механізмів у трансформації сімейних підприємств. Отримані результати демонструють, що родинне підприємництво на Слобожанщині еволюціонувало від традиційних аграрних і ремісничих форм до модернізованих структур завдяки урбанізації, яка стимулювала міграцію та формування ринків збуту, інституційним трансформаціям, таким як реформи 1860-х років, що розширили доступ до ресурсів, та ярмарковій торгівлі як механізму інтеграції в імперський економічний простір; ключовими чинниками стали етноконфесійні мережі, сімейні стратегії спадкування та освітній капітал, що забезпечували стійкість бізнесу в умовах конкуренції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-економічний ландшафт Слобожанщини на початку XIX століття вирізнявся строкатістю та водночас певною гармонійністю, адже в межах цього регіону співіснували як традиційні аграрні уклади, що походили ще з козацької доби та відзначалися значною питомою вагою натурального господарства, так і поступові ознаки ринкових відносин, які проявлялися у формуванні міських осередків торгівлі, ремесла й ярмаркової діяльності, що від початку були органічно пов’язані з родинними стратегіями виживання та нагромадження капіталу, завдяки чому саме сім’я залишалася ключовою одиницею господарського й соціального устрою.

Поселенська мережа Слобожанщини являла собою поєднання густої сільської забудови з центрами у вигляді невеликих містечок і слобід, що були створені на хвилі колонізаційних процесів XVII-XVIII століть, і на початку XIX століття вже виконували роль адміністративних та економічних ядер, зокрема Харків, який стрімко перетворювався на

головний вузол комунікацій та торгівлі, тоді як довколишні села забезпечували його продуктами харчування та сировиною, створюючи симбіоз міського й сільського господарства. Наголошуємо на тому, що етноконфесійна строкатість цього регіону, і українці як домінуюче населення, російські переселенці, єврейські громади, німецькі колоністи та представники інших груп швидко сформували особливу багатовекторність економічних ніш [4, с. 21] Так українці здебільшого займалися землеробством, тваринництвом і традиційними ремеслами, євреї були активними в торгівлі та оренді, німці часто спеціалізувалися на виноробстві, пивоварінні та технічно досконалих видах ремесла; росіяни й старообрядці відкривали крамниці та долучалися до артільної праці [9, с. 50].

Базові види занять на початку XIX століття лишалися аграрними: обробіток землі, утримання худоби, виробництво зерна, яке йшло як на внутрішні потреби, так і на продаж у межах ярмаркових мереж, мали першорядне значення, тоді як млини, ґуральні та олійниці ставали центрами локальної економіки, навколо яких формувалися родинні підприємства, що використовували доступ до водних ресурсів та сировини для переробки. Розвиток чинбарства і шкіряних виробництв сприяв зростанню експорту на інші регіони імперії, тоді як ткацтво й гончарство забезпечували не лише внутрішній попит, а й ширші ринки, особливо завдяки ярмаркам. Дрібна торгівля, яка здійснювалася через крамниці, лавки та пересувних торговців, часто мала яскраво виражений родинний характер, коли чоловіки й жінки, а подекуди й діти, долучалися до спільної справи, розширюючи горизонти підприємництва у спосіб, який можна вважати ранньою формою сімейного бізнесу [11, с. 45]

Формальні інституції та правові умови, які визначала Російська імперія, істотно впливали на розвиток родинного підприємництва, адже імперське торгово-промислове законодавство, що регламентувало доступ до гільдій, встановлювало обов'язкові патенти, а також регулювало цехові привілеї й обмеження, створювало як можливості, так і бар'єри. Міські статути, запроваджені з кінця XVIII століття, формували рамки для діяльності міських дум і магістратів, які контролювали господарську діяльність міщан, розподіляли податкові зобов'язання та надавали дозволи на відкриття крамниць. Цехові організації, хоча й підтримували професійні стандарти та соціальну солідарність, водночас обмежували інновації, закріплюючи спадковість ремесла й перешкоджаючи залученню «чужих».

Реформи 1860-х років, зокрема скасування кріпацтва, введення земського та міського самоврядування, радикально змінили можливості для підприємництва, адже селянські родини отримали відносну свободу пересування, доступ до ринку праці та шанс розпочати власну справу, тоді

як земства та міські думи сприяли модернізації інфраструктури, освіти й місцевого господарства. Водночас ці ж реформи стимулювали міграцію до міст, і розширювали прошарок міщан і ремісників, а також збільшували конкуренцію на ринку, що підштовхувало родинні підприємства до пошуку нових форм адаптації й співпраці. Податкові режими та акцизи дійсно мали значне навантаження для родинних підприємців, адже податки на алкогольні напої, торгові патенти, збори за право ведення ремесла чи торгівлі ставали обов'язковою умовою легальної діяльності, а їхнє недотримання могло призвести до конфіскацій і штрафів [6, с. 200].

Організаційно-правові форми родинного бізнесу були різноманітними: від індивідуальних підприємців, які вели власні лавки чи майстерні, до розгалужених родинних товариств, де брати, батьки й сини спільно управляли капіталом, виробництвом і збутом. «Товариства на вірі» (командитні) дозволяли поєднувати родинний контроль з можливістю залучати сторонніх вкладників, проте залишати управління у руках членів сім'ї, що зміцнювало внутрішню довіру й водночас розширювало фінансові ресурси. Артілі, які доволі часто мали напівродинний характер, ґрунтувалися на колективній відповідальності та взаємодопомозі, дозволяючи дрібним виробникам об'єднуватися для спільної роботи чи збуту, що в умовах нестабільності ринку виступало засобом мінімізації ризиків [3, с. 102].

Ринки збуту та ярмарки становили головний механізм інтеграції економіки Слобожанщини до загальноімперського простору, адже саме через ярмаркову торгівлю здійснювався рух товарів, капіталів і трудових ресурсів, при цьому Харків виступав провідним регіональним вузлом, що поєднував у собі як функції адміністративного центру губернії, так і ядра розгалуженої торговельно-транспортної системи, яка забезпечувала перерозподіл продукції між селом та містом, а також між внутрішніми районами та зовнішніми ринками, зокрема Петербургом, Москвою й чорноморськими портами. Сезонність ярмаркової торгівлі надавала економічному життю ритмічності: зимові й літні ярмарки були не просто торговими подіями, а й культурними осередками, які сприяли обміну інформацією, налагодженню ділових зв'язків, формуванню репутації підприємців та розширенню кредитних відносин, при цьому товарні структури відображали як локальну спеціалізацію (зерно, борошно, худоба, вовна, вироби кустарів), так і попит зовнішніх ринків, що стимулював підприємців розвивати нові види виробництва, орієнтовані на комерційний прибуток, а не лише на локальне самозабезпечення [7, с. 199]

Транспорт і інфраструктура в умовах зростання ринкових зв'язків ставали ключовими чинниками зниження транзакційних витрат і розширення географії збуту, адже традиційні поштові тракти й річкові шляхи, що

забезпечували рух людей і товарів, у другій половині XIX століття поступово доповнювалися залізницями, котрі суттєво змінювали логіку господарювання, знижували витрати перевезень і прискорювали оборот капіталу, а це означало, що дрібні родинні підприємства, які мали можливість скористатися новою транспортною мережею, отримували конкурентну перевагу перед тими, хто залишався прив'язаним до локального ринку. Поява залізниць зменшувала ризики, пов'язані з сезонністю й природними умовами річкових перевезень, одночасно створюючи нові можливості для експорту продукції цукроваріння, борошномельства та інших галузей, а також забезпечувала швидший доступ до сировини, необхідної для виробництва. Поштові та телеграфні комунікації, що розвивалися паралельно, формували середовище швидшого обміну інформацією, яке було конче необхідно для підприємницьких рішень, пов'язаних з цінами, кредитом та взаєминами з партнерами [14]

Галузеві кластери, які формувалися в Слобожанщині, відображали загальноімперські тенденції спеціалізації, проте мали й власні регіональні особливості: цукроваріння, що стало однією з найдинамічніших галузей другої половини XIX століття, розвивалося завдяки поєднанню аграрної бази з технічними інноваціями, що дозволяло родинним підприємствам у співпраці з ширшими капіталами створювати конкурентоспроможні виробництва, тоді як борошномельство було традиційною спеціалізацією, оскільки значні обсяги зерна потребували переробки перед транспортуванням на віддалені ринки. Шкіряні та текстильні виробництва, хоч і не досягали рівня фабрично-заводської промисловості центральних регіонів, проте забезпечували сталий розвиток ремесел і дрібних підприємств, часто родинного характеру, які інтегрувалися у міське середовище [15, с. 205]

Фінансові інституції були важливим елементом у становленні родинного підприємництва, адже поява міських громадських банків і товариств взаємного кредиту створювала можливості для акумуляції коштів та їх перерозподілу серед дрібних підприємців, водночас приватні позики, які здійснювалися «всередині родини» або через знайомі мережі, залишалися основним джерелом стартового капіталу для більшості домогосподарств, що прагнули розпочати власну справу. Ломбардні операції давали змогу використовувати майно як заставу, що було поширеною практикою серед ремісників і торговців, які мали обмежений доступ до формалізованого кредиту.

Доступність капіталу визначалася не лише наявністю інституцій, а й репутацією підприємця, його вмінням підтримувати довіру, адже в умовах недостатньо розвиненої банківської системи соціальний капітал мав значення не менше, ніж матеріальні ресурси [10, с. 90.]

Ринок праці в регіоні формувався завдяки поєднанню традиційних механізмів ремісничого учнівства, сезонних міграцій та внутрішньосімейного розподілу праці, при цьому учнівство залишалося основним каналом передачі професійних знань і водночас формою соціалізації молоді у підприємницьке середовище, що забезпечувало відтворення ремісничих традицій у кількох поколіннях. Сезонні міграції селян, які виїжджали на заробітки в міста чи на великі промисли, підживлювали робочу силу у пікові періоди виробництва, тоді як багатопоколінні родини організовували працю так, щоб максимально використовувати ресурси: чоловіки могли займатися фізично важкими роботами, жінки - дрібною торгівлею чи допоміжними ремеслами, діти - простими завданнями в межах сімейного виробництва.

Структура родини як соціальної одиниці мала вирішальне значення для розвитку підприємництва, оскільки багатопоколінні домогосподарства дозволяли акумулювати робочу силу, знання та капітал, при цьому кооперація родичів у бізнесі створювала своєрідну гарантію стабільності, адже у разі економічних невдач спільні ресурси давали змогу зменшувати ризики. Системи наступництва, що передбачали передачу майстерень, лавок чи господарств від батька до сина, забезпечували тяглість бізнесу й водночас формували певну інституційну культуру, засновану на відповідальності перед попередніми поколіннями та обов'язку зберегти справу для майбутніх [17, с. 180]

Спадкування, посаг та внутрішньосімейні кредитні практики функціонували як важливі механізми акумуляції й перерозподілу ресурсів: спадкове право дозволяло передавати підприємства у власність спадкоємцям, посаг забезпечував об'єднання майнових масивів у шлюбі, створюючи нові економічні можливості, тоді як внутрішньосімейні позики й домовленості на основі довіри дозволяли уникати зовнішніх кредитних ризиків. Роль довіри та репутації була настільки вагомою, що недотримання зобов'язань ставало не лише економічною, а й соціальною проблемою, здатною підірвати становище всієї родини у громаді.

Жінки в умовах традиційного суспільства виконували важливу, хоча й часто «невидиму» роль у торгівлі та ремеслах, бо на них могли реєструвати крамниці вдови або доньки купців, вони брали участь у веденні бухгалтерії, організації збуту, а також у дрібному виробництві, зокрема текстильному чи харчовому. Їхня праця часто не визнавалася офіційно, проте була фундаментальною для виживання й розвитку родинних підприємств, особливо в періоди, коли чоловіки перебували у від'їзді або помирали, залишаючи жінок фактичними керівницями бізнесу [18, с. 203].

Слід відзначити, що економічні та соціальні передумови розвитку родинного підприємництва на Слобожанщині у XIX столітті базувалися на

багатошаровій системі ринків збуту, транспортних інновацій, галузевих кластерів, фінансових практик, родинних і етноконфесійних структур, при цьому кожен із цих елементів взаємодіяв з іншими, формуючи цілісне середовище, де поєднувалися формальні інституційні рамки та неформальні соціальні механізми, що разом створювали унікальний ландшафт можливостей і викликів для підприємницької діяльності, визначеної не стільки окремими індивідами, скільки колективною силою родини, здатної акумулювати ресурси, знання й довіру для успішної адаптації до мінливих економічних і політичних умов [8, с. 39].

У другій половині XIX століття економічна й соціальна структура Слобожанщини зазнала відчутних трансформацій, пов'язаних насамперед з урбанізаційними процесами та розширенням транспортної інфраструктури, адже поява залізниць, які з'єднували м. Харків із ключовими економічними вузлами імперії, з одного боку, пришвидшила обіг товарів і капіталу, відкривши можливості для інтеграції дрібних виробників у розгалужену систему міжрегіональної торгівлі, а з іншого - створила умови для виникнення спеціалізованих ніш, у яких родинні підприємства могли закріплюватися на основі власних компетенцій, наприклад у борошномельстві, виробництві харчових продуктів чи кустарних промислах, орієнтованих на потреби міського населення, яке стрімко зростало завдяки міграціям із села [16, с. 225].

Еволюція правового поля, що відбувалася в цей період, суттєво вплинула на розвиток підприємництва, оскільки запровадження міського самоврядування, створення земських інституцій та зміни у гільдійній системі трансформували правила взаємодії між владою, підприємцями та громадою, надаючи більші можливості для ініціатив «знизу». Міські думи отримали інструменти регулювання інфраструктурних проєктів, освіти й санітарних заходів, що прямо позначалося на функціонуванні бізнесу, тоді як земські установи почали фінансувати дороги, школи та лікарні, сприяючи формуванню сучаснішого середовища для господарської діяльності. Зміни у гільдійній системі, які відбулися наприкінці століття, відкрили доступ до підприємницької активності для ширших верств населення, особливо тих, хто раніше був обмежений високими вимогами до капіталу чи майнового цензу, і хоча це підвищувало конкуренцію, водночас воно стимулювало модернізацію форм організації бізнесу, де родинні підприємства мусили пристосовуватися до нових стандартів [11, с. 300].

Інституційні інновації стали ключовим фактором у забезпеченні фінансової та організаційної стійкості дрібних підприємств, адже товариства взаємного кредиту, які виникали в містах і повітах, створювали можливості для акумуляції капіталу та доступу до позик, що давало шанс

навіть невеликим родинним господарствам інвестувати в обладнання, модернізацію чи розширення виробництва. Кооперативні зародки, що з'являлися у вигляді споживчих і кредитних кооперативів, стали проміжною ланкою між традиційними неформальними мережами довіри й формальними інституціями, дозволяючи об'єднувати ресурси для досягнення спільних цілей, при цьому зберігаючи контроль на рівні громади або групи родин [13, с. 630].

Межі «родинності» у другій половині XIX століття виявлялися особливо виразно, адже саме тоді постала потреба у переході від замкнених на сім'ї господарств до ширших корпоративних форм, і це зумовлювалося кількома чинниками: по-перше, вимогами ринку, який потребував масштабування виробництва та диверсифікації ризиків; по-друге, розвитком правової бази, яка створювала умови для створення акціонерних товариств і командитних компаній; по-третє, внутрішньою динамікою родини, де не завжди знаходилися спадкоємці, здатні чи готові продовжувати справу, що змушувало відкривати доступ до партнерства з не родичами. Проте навіть у таких випадках родинний елемент залишався сильним – контрольні пакети акцій чи ключові позиції часто закріплювалися за членами однієї сім'ї, що забезпечувало спадковість ідентичності бізнесу [3, с. 155].

У порівняльній перспективі Слобожанщина демонструвала як спільні риси, так і відмінності від інших українських регіонів, зокрема Лівобережжя та Правобережжя. Якщо в Лівобережжі значна частка підприємництва базувалася на сільськогосподарській спеціалізації та використанні вільної робочої сили, а на Правобережжі важливу роль відігравали польські магнати й великі землевласники, то Слобожанщина поєднувала активну міську торгівлю з промисловими кластерами середнього масштабу, що давало змогу родинним підприємствам відігравати відчутну роль у місцевій економіці [12, с. 89]. Столичні губернії мали кращі показники доступу до кредиту та рівня професіоналізації, проте саме на Слобожанщині завдяки прикордонному положенню та динамізму Харкова як освітнього і торгового центру формувалася середня ланка підприємництва в межах реформ, що проводилися центральною владою Російської імперії.

Отримані результати доцільно застосувати для розроблення цільових програм підтримки сімейного бізнесу у прикордонних регіонах Східної України, де, подібно до XIX століття, поєднання транспортної інфраструктури, міських сервісів і локальних мереж довіри визначає швидкість обороту капіталу й рівень стійкості домогосподарств, отже реконструйовані історичні механізми – ярмарково-логістичні вузли як платформи збуту, кооперативні та взаємокредитні практики, наступництво між поколіннями й тіньові «м'які» гарантії та можуть бути перекладені у сучасні інструменти

кластерної політики, муніципальних ваучерних програм, навчальних модулів комерційної грамотності та схем мікрофінансування, спрямованих на формалізацію сімейних підприємств без руйнування їхніх внутрішніх соціальних зв'язків.

Висновки. Соціально-економічний ландшафт Слобожанщини на початку XIX століття характеризувався унікальним поєднанням традиційних аграрних укладів козацької доби з поступовим формуванням ринкових відносин, що створювало сприятливе середовище для розвитку родинного підприємництва, адже етноконфесійна строкатість регіону забезпечувала різноманітність економічних ніш, де українці спеціалізувалися на землеробстві та традиційних ремеслах.

Правові та інституційні умови функціонування родинного бізнесу визначалися складною взаємодією між імперським торгово-промисловим законодавством, міськими статутами та цеховими організаціями, які створювали як можливості для розвитку підприємництва через гільдійну систему та торгові патенти, так і обмеження через цехові привілеї та податкові навантаження, водночас реформи 1860-х років, зокрема скасування кріпацтва та введення земського й міського самоврядування, радикально розширили можливості для селянських родин щодо участі в ринкових відносинах, стимулювали міграцію до міст та збільшили конкуренцію, що змушувало родинні підприємства шукати нові форми адаптації через командитні товариства, артілі та інші організаційно-правові форми, які дозволяли поєднувати сімейний контроль з залученням зовнішніх ресурсів. Соціальні чинники розвитку родинного підприємництва базувалися на багатопоколінній структурі родини, яка забезпечувала акумуляцію робочої сили, знань та капіталу через системи наступництва, спадкування та внутрішньосімейні кредитні практики, при цьому жінки відігравали важливу, хоча й часто невизнану роль у торгівлі та ремеслах через участь у веденні бухгалтерії, організації збуту та дрібному виробництві, тоді як етноконфесійні мережі функціонували як неформальні інституції, що забезпечували канали кредиту, інформації та збуту, створюючи складну «матерію» економічних відносин.

Трансформація родинного підприємництва у другій половині XIX століття відбувалася під впливом урбанізаційних процесів, розвитку залізничної інфраструктури та інституційних інновацій, що створило умови для переходу від замкнених сімейних господарств до ширших корпоративних форм через товариства взаємного кредиту, кооперативні зародки та страхові практики, при цьому Слобожанщина демонструвала унікальну модель розвитку порівняно з іншими українськими регіонами, поєднуючи активну міську торгівлю з промисловими кластерами середнього масштабу.

Проведене дослідження, базується на критичному зіставленні нормативно-правових актів імперського періоду, земських статистик і наративних свідчень, демонструє внутрішню узгодженість аргументації: наведені інтерпретації кожного блоку (ринків, інфраструктури, фінансів, праці та родинних інститутів) корелюють між собою й утворюють цілісну пояснювальну модель, яку автор свідомо обмежує рамками Слобожанщини, визнаючи, що частина висновків має характер аналітичної реконструкції, а не повного кількісного доведення, що зумовлено фрагментарністю джерел.

Література:

1. Багалій, Д. І., & Міллер, Д. П. (1993). Історія міста Харкова за 250 років його існування (1655–1905): історична монографія: у 2 т. (Т. 2). Харків.

2. Боднарчук, Т. Л. (2015). Вплив російської економічної політики на розвиток господарства та підприємництва України в період ринково-індустріальних перетворень. Український соціум, 3(54), 74–85. https://doi.org/10.15407/socium2015.03.074

3. Горбанєв, В. В. (2005). Поміщицьке господарство Харківської губернії у другій половині XIX – на початку XX ст. (Дис. канд. іст. наук). Харків.

4. Скриль, І. А., & Коваленко, М. Л. (Ред.). (2020). Етнографічні особливості Слобожанщини. Харків.

5. Закірова, С. (2007). Розвиток підприємництва на українських землях до XVIII століття. Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2(2), 59–63.

6. Колібабчук, Н. К. (2015). Історія виникнення і розвитку підприємництва в Україні в XVIII – на початку XX ст. Часопис цивілістики, 18, 199–203.

7. Лазанська, Т. І. (1999). Історія підприємництва в Україні (на матеріалах торгово-промислової статистики XIX ст.). Київ: Інститут історії України НАН України.

8. Лемешева, Н. А. (2021). Техніко-економічна модернізація малих промислових підприємств Слобожанщини в XIX ст. Харків: Державний біотехнологічний університет.

9. Македон, В. В. (2010). Міжнародні стратегічні альянси компаній: монографія. Дніпропетровськ: ДУЕП.

10. Москалюк, М. (2016). Соціально-економічний розвиток України у другій половині XIX – на початку XX ст. Україна–Європа–Світ: міжнародний збірник наукових праць. Серія: історія, міжнародні відносини, 17, 86–101.

11. Небрат, В. В., Супрун, Н. А., та ін. (2019). Підприємництво в Україні: історико-інституційний аналіз: монографія (В. В. Небрат, Ред.). Київ: НАН України, Інститут економіки та прогнозування.

12. Пиріг, О., & Черняк, Д. (2011). Підприємництво в Україні: від витоків до сьогодення: монографія. Київ: УкрДрук.

13. Реєнт, О. П., & Шевченко, В. В. (2011). Економічний розвиток Великої України (1861–1900). Економічна історія України: історико-економічне дослідження, 2, 601–652.

14. Робак, І., & Якуба, А. (2010). Зародження і становлення приватного аптечного бізнесу в Харкові XIX – на початку XX ст. Отримано з https://shron1.chtyvo.org.ua/Robak_Ihor/Zarodzhennia_i_stanovlennia_pryvatnoho_aptechnogo_biznesu_v_Kharkovi_XIX_na_poch_XX_st.pdf

15. Романюк, Н. Й. (2008). Основні тенденції розвитку підприємництва у промисловості України (друга половина XIX – початок XX століття). Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 11, 200–207.

16. Трифонов, К. В., & Древаль, І. В. (2025). Особливості формування торгових просторів міст Слобожанщини XVIII – поч. XIX ст. Архітектура та містобудування, 89, 222–233. https://doi.org/10.32347/2076-815X.2025.89.222-233

17. Трубчанінов, М. А. (2023). Селянські господарства Слобідської України у другій половині XIX – на початку XX століття. SWorld Journal, 18(3), 177–187. https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-034

18. Шеліхова, В. В. (2009). Розвиток селянських промислів Слобожанщини (60–80-ті рр. XIX ст.) (Дис. канд. іст. наук). Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

References:

1. Bagalei, D. I., & Miller, D. P. (1993). Istoriia goroda Kharkova za 250 let ego sushchestvovaniia (1655–1905). Istor. monohrafiia: v 2-kh t. [History of the city of Kharkiv over 250 years of its existence (1655–1905). Historical monograph: in 2 vols.] (Vol. 2). Kharkiv.

2. Bodnarchuk, T. L. (2015). Vplyv rosiiskoi ekonomichnoi polityky na rozvytok hospodarstva ta pidpryiemnytstva Ukrainy v period rynkovo-industriialnykh peretvoren [The impact of Russian economic policy on the development of the economy and entrepreneurship of Ukraine during the period of market-industrial transformations]. Ukrainskyi sotsium – Ukrainian Society, 3(54), 74–85. http://doi.org/10.15407/socium2015.03.074

3. Horbanev, V. V. (2005). Pomishchytske hospodarstvo Kharkivskoi hubernii v druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. [Landlord economy of Kharkiv province in the second half of the 19th – early 20th century] (Candidate dissertation, History of Ukraine). Kharkiv.

4. Skryl, I. A., & Kovalenko, M. L. (Eds.). (2020). Etnohrafichni osoblyvosti Slobozhanshchyny [Ethnographic features of Slobozhanshchyna]. Kharkiv.

5. Zakirova, S. (2007). Rozvytok pidpryiemnytstva na ukrainskykh zemliakh do XVIII stolittia [The development of entrepreneurship in Ukrainian lands before the 18th century]. Visnyk Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia – Bulletin of East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl, 2(2), 59–63.

6. Kolibabchuk, N. K. (2015). Istoriia vynyknennia i rozvytku pidpryiemnytstva v Ukraini v XVIII – na pochatku XX st. [History of the emergence and development of entrepreneurship in Ukraine in the 18th – early 20th centuries]. Chasopys tsyvilistyky – Journal of Civilistics, 18, 199–203.

7. Lazanska, T. I. (1999). Istoriia pidpryiemnytstva v Ukraini (na materialakh torhovo-promyslovoi statystyky XIX st.) [History of entrepreneurship in Ukraine (based on trade and industrial statistics of the 19th century)]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy.

8. Lemesheva, N. A. (2021). Tekhniko-ekonomichna modernizatsiia malykh promyslovykh pidpryiemstv Slobozhanshchyny v XIX st. [Techno-economic modernization of small industrial enterprises of Slobozhanshchyna in the 19th century]. Kharkiv: State Biotechnological University.

9. Makedon, V. V. (2010). Mizhnarodni stratehichni aliansy kompanii: monohrafiia [International strategic alliances of companies: monograph]. Dnipropetrovsk: DUEP.

10. Moskaliuk, M. (2016). Sotsialno-ekonomichnyi rozvytok Ukrainy u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. [Socio-economic development of Ukraine in the second

half of the 19th – early 20th centuries]. Ukraina–Yevropa–Svit: mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Istoriia, mizhnarodni vidnosyny – Ukraine–Europe–World: International Collection of Scientific Works. Series: History, International Relations, 17, 86–101.

11. Nebrat, V. V., Suprun, N. A., et al. (2019). Pidpryiemnytstvo v Ukraini: istoryko-instytutsiinyi analiz: monohrafiia [Entrepreneurship in Ukraine: historical and institutional analysis: monograph] (V. V. Nebrat, Ed.). Kyiv: NAS of Ukraine, Institute of Economics and Forecasting.

12. Pyrih, O., & Cherniak, D. (2011). Pidpryiemnytstvo v Ukraini: vid vytokiv do sohodennia: monohrafiia [Entrepreneurship in Ukraine: from origins to the present: monograph]. Kyiv: UkrDruk Publishing.

13. Reient, O. P., & Shevchenko, V. V. (2011). Ekonomichnyi rozvytok velykoi Ukrainy (1861–1900) [Economic development of Greater Ukraine (1861–1900)]. Ekonomichna istoriia Ukrainy: istoryko-ekonomichne doslidzhennia – Economic History of Ukraine: Historical and Economic Research, 2, 601–652.

14. Robak, I., & Yakuba, A. (2010). Zarodzhennia i stanovlennia pryvatnoho aptechnogo biznesu v Kharkovi XIX – na pochatku XX st. [The origin and formation of private pharmacy business in Kharkiv in the 19th – early 20th centuries]. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Robak_Ihor/Zarodzhennia_i_stanovlennia_pryvatnoho_aptechnogo_biznesu_v_Kharkovi_XIX_na_poch_XX_st.pdf

15. Romaniuk, N. Y. (2008). Osnovni tendentsii rozvytku pidpryiemnytstva u promyslovosti Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Main trends in the development of entrepreneurship in Ukrainian industry (second half of the 19th – early 20th century)]. Visnyk Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia – Bulletin of East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl, 11, 200–207.

16. Tryfonov, K. V., & Dreval, I. V. (2025). Osoblyvosti formuvannia torhovykh prostoriv mist Slobozhanshchyny XVIII – poch. XIX st. [Features of the formation of trade spaces of Slobozhanshchyna cities in the 18th – early 19th centuries]. Arkhitektura ta mistobuduvannia – Architecture and Urban Planning, 89, 222–233. http://doi.org/10.32347/2076-815X.2025.89.222-233

17. Trubchaninov, M. A. (2023). Selianski hospodarstva Slobidskoi Ukrainy u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia [Peasant farms of Slobozhanshchyna in the second half of the 19th – early 20th century]. SWorld Journal, 18(3), 177–187. http://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-18-03-034

18. Shelikhova, V. V. (2009). Rozvytok selianskykh promysliv Slobozhanshchyny (60–80-ti rr. XIX st.) [Development of peasant crafts of Slobozhanshchyna (1860s–1880s)]. (Candidate dissertation, History of Ukraine). Taras Shevchenko National University of Kyiv.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94 (478)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3245-3256

Левицький Віталій доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії, теорії держави і права та філософії, доцент кафедри історії, теорії держави і права та філософії Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Рівне, https://orcid.org/0000-0001-6096-5443

ЛЮДСЬКИЙ ЧИННИК В ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ ДОБИ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ НА ТЕРИТОРІЇ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ

Анотація. Мета статті – проаналізувати роль і значення людського чинника (працівників, інженерно-технічних кадрів, управлінців) у становленні харчової промисловості Правобережної України в добу індустріалізації, а також з'ясувати, як соціальні умови й трудова культура впливали на розвиток галузі. **Методологія дослідження.** У процесі роботи було застосовано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Історико-хронологічний метод дав змогу простежити становлення підприємницького класу у харчовій промисловості на території Правобережної України. Статистичний метод використовувався для кількісного аналізу демографічних показників, кадрового складу, обсягів виробництва та динаміки розвитку харчової промисловості Правобережної України в добу індустріалізації з метою виявлення впливу людського чинника на галузеві трансформації. Метод джерелознавчого аналізу дозволив критично опрацювати архівні матеріали та періодичні видання доби. **Наукова новизна** полягає в тому, що вперше в межах регіонального дослідження систематизовано вплив людського чинника на розвиток харчової промисловості Правобережної України в період індустріалізації. Розкрито роль кваліфікаційного рівня робітників і керівників, міграційних процесів, формування робітничих професійних спільнот та трудової дисципліни, а також взаємозв'язок між соціальними умовами праці й темпами технічного оновлення підприємств. **Висновки.** Напередодні Першої світової війни людський чинник був ключовим елементом індустріального розвитку харчової галузі: саме трудові ресурси та їхня організація визначали ефективність виробництва, адаптацію нових технологій і здатність підприємств до масштабування. Соціально-економічні умови (заробітна плата, умови праці, рівень освіти, міграційні процеси)

безпосередньо впливали на продуктивність праці та інноваційність підприємств. У перспективі результати дослідження можуть бути використані для подальших регіональних історичних досліджень та у викладанні курсу історії промисловості України.

Ключові слова: XIX століття, підприємці, харчова промисловість, **Правобережна Україна, промисловість.**

Levytskyi Vitalii Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,Head of the Department of History, Theory of State and Law, and Philosoph;Associate Professor of the Department of History, Theory of State and Law, and Philosophy,Private Higher Educational Institution *Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities*, Rivne, https:// orcid.org/0000-0001-6096-5443

THE HUMAN FACTOR IN THE HISTORY OF THE FORMATION OF THE FOOD INDUSTRY DURING THE PERIOD OF INDUSTRIALIZATION IN RIGHT-BANK UKRAINE

Abstract. The purpose of the article is to analyze the role and significance of the human factor (workers, engineering and technical personnel, and managerial staff) in the formation of the food industry in Right-Bank Ukraine during the period of industrialization, as well as to determine how social conditions and labor culture influenced the development of the sector.**Research methodology.** The study employs general scientific methods of analysis, synthesis, comparison, and generalization. The historical and chronological method made it possible to trace the formation of the entrepreneurial class in the food industry on the territory of Right-Bank Ukraine. The statistical method was used for the quantitative analysis of demographic indicators, workforce structure, production volumes, and the dynamics of the food industry's development in Right-Bank Ukraine during the industrialization era, in order to identify the impact of the human factor on sectoral transformations. The method of source studies analysis enabled a critical examination of archival materials and periodicals of the period.**Scientific novelty.** The scientific novelty of the study lies in the fact that, for the first time within the framework of a regional study, the influence of the human factor on the evelopment of the food industry in Right-Bank Ukraine during the period of industrialization has been systematized. The research reveals the role of workers' and managers' qualification levels, migration processes, the formation of professional workers' communities, labor discipline, as well as the relationship between social working conditions and the pace of technological modernization of enterprises. **Conclusions.** On the eve of the First

World War, the human factor constituted a key element of the industrial development of the food industry: labor resources and their organization determined production efficiency, the adoption of new technologies, and enterprises' capacity for scaling. Socio-economic conditions (wages, working conditions, educational level, and migration processes) directly influenced labor productivity and the innovative potential of enterprises. The research findings may be used in further regional historical studies and in teaching courses on the history of Ukrainian industry.

Keywords: 19th century, entrepreneurs, food industry, Right-Bank Ukraine, industry.

Постановка проблеми. Процеси індустріалізації, що розгорталися на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття, суттєво трансформували структуру господарства, форми виробництва та соціальні відносини. Однією з ключових, але недостатньо осмислених у вітчизняній історіографії складових цих змін є становлення харчової промисловості, зокрема на території Правобережної України, яка вирізнялася специфічними соціально-економічними, етноконфесійними та культурними умовами розвитку. Попри наявність праць, присвячених економічним показникам, технічному прогресу та галузевій структурі харчового виробництва доби індустріалізації, роль людського чинника у цих процесах залишається фрагментарно висвітленою.

Мета статті – проаналізувати роль людського чинника в процесі становлення та розвитку харчової промисловості доби індустріалізації на території Правобережної України, з'ясуванні впливу підприємців, управлінського та інженерно-технічного персоналу, найманих робітників і місцевих громад на формування виробничих структур, організацію праці, упровадження технологічних інновацій і соціально-економічну трансформацію регіону в другій половині XIX – на початку XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вивчення процесу становлення підприємницького прошарку на території Правобережної України напередодні Першої світової війни було використано комплекс провідних історіографічних праць. Вагоме значення для осмислення еволюції харчової промисловості Правобережної України має дослідження М. Москалюка, яке дозволяє простежити основні тенденції галузевого розвитку. Вивчення людського чинника, зокрема ролі перших підприємців, спирається на статистичні матеріали, узагальнені у наукових розвідках Т. Лазанської. Важливим джерелом для аналізу масштабних фінансово-економічних процесів, а також меценатської і благодійної діяльності підприємців є праця Т. Водотики «Історії успіху: видатні українські

бізнесмени XIX ст.». Окрему увагу заслуговують напрацювання О. Донік, у яких здійснено ґрунтовний аналіз підприємницької діяльності та доброчинних практик українського бізнесу.

Виклад основного матеріалу. На території Правобережної України після реформ 1860–1870-х рр. розвиток харчової промисловості відбувався під визначальним впливом людського фактора, зумовленого специфікою соціальної структури регіону. Скасування кріпацтва активізувало процеси формування ринку вільнонайманої праці, що забезпечило підприємства цукрової, винокурної та борошномельної галузей робочою силою переважно селянського походження. Водночас значна частина підприємців харчової промисловості походила з середовища великих землевласників, які, адаптуючись до нових економічних умов, поєднували аграрну основу господарювання з капіталістичними формами підприємництва. Така соціальна трансформація зумовила збереження патерналістських моделей управління виробництвом і трудовими колективами, що істотно впливало на організацію праці, рівень кваліфікації робітників та характер соціальних відносин на підприємствах харчової промисловості Правобережжя.

Напередодні Першої світової війни відбувався активний процес руйнування класово-станової структури феодального суспільства, що проявилося у зменшенні ролі традиційних соціальних груп, зокрема поміщиків, військово-адміністративного апарату та дрібних товаровиробників [5, с.38].

Дослідниця Лазанська Т. вказує, що за соціальним походженням у середовищі промисловців домінували поміщики, частка яких становила 40,5%. Друге місце після великих землевласників займали купці – 27,8%. Далі йшли міщани з показником 23,3%, тоді як селянство було представлене мінімально – лише 2,3%. Особи з невизначеним соціальним статусом складали близько 5% власників, а вихідців з інтелігенції та духовенства нараховувалося всього сім осіб. Таким чином, можна зробити висновок, що в першій половині XIX століття підприємницька діяльність була переважно доступною для тих соціальних верств, які мали необхідні фінансові ресурси, насамперед заможних поміщиків і купців [6, с.74].

Становлення капіталістичних відносин відбувалося паралельно з остаточним оформленням промислової буржуазії. Українські підприємці разом із представниками російської, єврейської та польської буржуазії відігравали провідну роль у розвитку багатьох секторів господарства регіону [8, с.212].

Наприкінці XIX століття провідну роль в індустріально розвиненому суспільстві посіла велика промислова буржуазія.

Вона активно відстежувала економічні процеси, нерідко справляла вплив на державну політику та прагнула контролювати різні сфери суспільного життя. Цей прошарок сформувався як вагома й впливова сила, тісно пов'язана з найбільш прогресивними у технічному й організаційному сенсі формами господарювання та здатна гнучко реагувати на зміни внутрішнього й зовнішнього ринків. Особливості суспільно-економічного розвитку, що склалися на фабрично-заводському етапі промисловості за умов збереження значних феодальних пережитків в економіці, передусім у сільському господарстві та політичній системі, істотно вплинули на процес становлення буржуазії. Як у міських, так і в сільських районах поряд із великими підприємцями, подібно до дореформеного періоду, продовжували існувати середні й дрібні власники. В аграрній сфері, де була поширена дрібнобуржуазна основа, вони навіть становили більшість [6,с.76-77].

Що стосується чиновників і офіцерів, варто зазначити, що більшість із них через своє соціальне походження, систему виховання та брак підприємницьких навичок виявилися неготовими до пристосування до нових соціально-економічних реалій і не прагнули долучатися до тих видів підприємницької діяльності, які вимагали безпосередньої особистої участі. У зв'язку з цим, починаючи з середини 1870-х років, зростає їхня присутність серед учасників акціонерних компаній і пайових товариств [5,с.39].

Наявні фінансові ресурси купців значно полегшували створення промислових закладів, хоча тривалий час серйозною перепоною залишався дефіцит вільної робочої сили. Уже в першій половині XIX століття купецтво істотно посилило свою активність у сфері промисловості. Так, станом на 1847 рік міські підприємства, які з певними застереженнями можна віднести до купецьких, складали близько половини від їх загальної кількості, а в 1861–1862 роках – уже понад 70%.

У післяреформений час купецтво посіло одне з провідних місць не лише в українському суспільстві, а й у загальноєвропейському просторі. Яскравим прикладом цього є купецька династія Бродських — вихідців із галицького міста Броди. Розпочавши підприємницьку діяльність із порівняно невеликих фінансових ресурсів, наприкінці XIX століття вони перетворилися на впливових цукропромисловців і мільйонерів, володіючи капіталами у розмірі 35–40 мільйонів карбованців. Найбільшого розвитку їхній бізнес досяг саме в післяреформений період. Перші кроки у цукровій галузі Бродські зробили через оренду підприємств. Очільник родини І. Бродський узяв у поміщика Роговського в оренду Лебединський і Матусівський цукрові заводи на території Черкащини, які згодом перейшли у його власність. У 1865 році родина також орендувала Райгородський, Полянський і Киселівський заводи у Звенигородському повіті, а також

Лучанський – у Таращанському. Значні кошти, отримані від торговельної діяльності, дозволили Бродським у короткий термін закріпитися в одному з найприбутковіших секторів промисловостіі – цукровиробництві. До торговельного капіталу Бродських приєднався й промисловий, сформований завдяки їхнім підприємницьким здібностям. Окрім цукрових заводів, розташованих у Київській, Подільській та Полтавській губерніях, а також в Одесі, родина активно інвестувала у розвиток борошномельної, соляної, винокурної та пивоварної галузей, лісо-паперової промисловості й торговельної діяльності [10,с.51].

У цукровій промисловості національний капітал представляли відомі особи – Терещенки, Харитоненки та Симиренки [8, с.216].

Прагнучи зайняти провідні позиції в цукровій галузі, родина Терещенків у 1870 році створила «Товариство цукробурякових і рафінадних заводів братів Терещенків», сформувавши статутний капітал у розмірі 3 млн карбованців, який до 1900 року зріс до 8 млн. Уже на початкових етапах діяльності цього об'єднання, зокрема й у періоди економічних потрясінь 1873–1876 років, його власники отримували надзвичайно високі прибутки. Так, у середині 1880-х років брати Терещенки лише від роботи спільного товариства мали близько 750 тис. карбованців чистого доходу, не враховуючи значні прибутки, які приносили їхні власні, окремо функціонуючі цукрові заводи [3,с.30].

На початку XX століття родина Терещенків, окрім одинадцяти цукрових заводів, контролювала ще й десять ґуралень. У їхній власності перебували також парові та водяні млини, лісопильні підприємства, цегельний завод, суконна фабрика й соляне родовище. Земельні маєтності Терещенків перевищували 200 тисяч десятин і були одними з найрозвиненіших осередків сільськогосподарського виробництва [4,с.13-16]. Увійшла в історію підприємництва на Правобережній Україні династія Симиренків.

Згідно архівних даних перші документальні відомості про рід містяться у «Ревизькому реєстрі» за 1811рік, в якому значится, що Степан Андрійович(1765р -) та діти Хома , Федір та Авксентій належали до кріпаків містечка Городища Черкаського повіту Київської губернії графині О. Браницької [12, арк.16].

За твердженням дослідниці підприємництва Т. С. Водотики, Федір Симиренко, відомий цукропромисловець і один із засновників знаної підприємницької династії Симиренків, на початку свого життя перебував у кріпацькій залежності від князя Михайла Воронцова. Перші кроки в бізнесі він зробив, узявши в оренду млини. Ця справа виявилася надзвичайно прибутковою, що дозволило йому з часом викупити з кріпацтва не тільки себе, а й усіх членів своєї родини [2, с. 6].

У другій половині XIX – на початку XX століття чимало вихідців із торговельно-промислового середовища в Україні, насамперед заможні купці, які досягли успіху завдяки активній підприємницькій діяльності, здобули почесний статус спадкових почесних громадян. Це звання засвідчувало їхню належність до привілейованої міської еліти. Найпрестижнішою та найомріянішою формою суспільного визнання залишалося надання спадкового дворянства, однак для підприємців воно надавалося вкрай нечасто. Зазвичай дворянський титул отримували не лише за значні господарські досягнення, а й за вагомий внесок у благодійну діяльність та підтримку громадських потреб. На українських землях у цей період спадкове дворянство серед купців було надано, зокрема, відомим цукропромисловцям Терещенкам (1870р.) та Харитоненкам (1901р.)[9,с.106].

Водночас лише окремим вихідцям із нижчих соціальних верств вдавалося, подолавши тягар кріпосної залежності, досягти рівня більшменш помітних промисловців. Для цієї групи населення шлях до великого підприємництва був надзвичайно складним і доступним лише небагатьом. Проте існувало чимало прикладів дрібного та середнього селянського підприємництва: селяни ставали власниками млинів, олійниць, крупорушок, салотопень, вовномийок, ткацьких і гончарних майстерень та інших виробництв. Переважно такими підприємцями були представники вільних селянських категорій — козаки, державні селяни, колоністи тощо. Частина з них, накопичивши певні капітали у торговельно-промисловій сфері, прагнула змінити свій соціальний статус і перейти до станів купецтва або міщанства [6,с.75].

З розвитком капіталістичних відносин вагому роль займали робітники. Економічний стан робітників визначається сукупністю різних показників. До ключових з них належать джерела формування робітничого середовища, тривалість робочого дня і трудового періоду, рівень оплати праці та умови, в яких здійснювалася робота. Основу поповнення робітничого класу становили збіднілі селяни, дрібні кустарі та члени робітничих родин. Аграрна реформа 1861 року спричинила масове зубожіння селянства, що змусило значну його частину залишати сільську місцевість у пошуках заробітку. Зростання кількості робітників відбувалося внаслідок процесів розселянювання та майнової диференціації населення на тлі стрімкого розвитку промислового виробництва.

Робітничий клас формувався не лише з селян, які втратили засоби до існування, але й за рахунок занепаду кустарного виробництва. Це джерело було особливо важливим, оскільки забезпечувало фабрично-заводську, а передусім легку промисловість, працівниками з уже наявними професійними навичками. Унаслідок посилення конкуренції та концентрації

виробництва дрібні ремісники розорялися, втрачали економічну самостійність і переходили до лав найманих робітників. В Україні саме за рахунок занепаду кустарів робочою силою поповнювалися такі галузі, як взуттєва, швейна та харчова промисловість [7,с.176]

У ході індустріалізації чисельність робітничого населення постійно зростала. У загальній масі найманих працівників частка вихідців з українських земель у 1881–1882 роках становила 84,39 %, а в 1894–1895 роках – 83,09 %. За досліджуваний період зафіксовано також випадки залучення робочої сили з Австрії. Зокрема, у 1873 році понад сто чоловіків і жінок, найнятих на Деражнянську цукроварню за піврічним контрактом, самовільно залишили роботу. На запит поліції вони пояснили свій вчинок небажанням пристосовуватися до місцевих звичаїв і прагненням повернутися додому, поблизу містечка Гусятин, про що було повідомлено Подільського губернатора.Залучення іноземних робітників до праці на цукроварнях було радше винятковим явищем. До приїжджих не дозволялося застосовувати такі самі методи поводження, як до місцевих працівників, тому згодом від практики найму робітників з-за кордону відмовилися навіть на підприємствах, розташованих у прикордонних районах.На цукрові заводи Київщини та Поділля, що в народі отримало назву «ходити по цукор», вирушали працівники з різних регіонів, насамперед із Чернігівщини. Робота на цукроварнях користувалася значним попитом. Найм зазвичай відбувався навесні, інколи вже в січні або лютому, саме в період сплати податків, коли матеріальне становище селян було найважчим. У цей час у селах з'являлися уповноважені та агенти цукрових заводів Київщини й Поділля.

Зібравши попередню інформацію, агент об'їжджав обрані населені пункти та сповіщав селян про набір. Усі охочі збиралися у волосній управі, де укладали письмову угоду, яку вносили до спеціальної книги договорів. За умовами контракту робітники мали прибути на підприємство до 1 вересня, а в разі затримки початку виробництва адміністрація могла залучити їх до інших робіт поза цукроварнею. Також передбачалася можливість переведення працівників на інший завод того самого власника у разі нестачі робочих місць.

Робітники проживали в казармах, об'єднані в артілі приблизно по сто осіб. Формувалися вони або за місцем походження, або за губерніями, або ж довільно. У кожній артілі обирали кількох відповідальних осіб – артільника, пекаря та кашовара чи куховарку, іноді також сторожа. Хоч ці особи отримували оплату на рівні з іншими, до виробничих робіт вони не залучалися. Артільник виконував функції старости, стежив за дотриманням порядку, чистотою та своєчасним виходом робітників на зміну [1,с.1055] .

Наприкінці XIX – на початку XX ст. частина селянства України, насамперед заможні господарі, активно залучалася до підприємницької діяльності у промисловості, торгівлі та сільському господарстві, що засвідчують як статистичні матеріали, так і праці вітчизняних дослідників.

Активне залучення частини дворянського стану та селян до підприємницької діяльності свідчило про поступове розшарування традиційних феодальних верств. Водночас формувалися нові соціальні групи, які закладали засади суспільного устрою, відмінного від попередньої епохи. Найзаможніші та найініціативніші селяни, купці, інженери, лікарі, юристи, представники професури, а також частина привілейованого дворянства, створюючи власні підприємства, сприяли поступу країни. Процес формування буржуазних відносин відбувався на тлі збереження численних соціально-економічних і політичних рудиментів минулого, що обмежувало можливості широкого кола осіб. Унаслідок цього до числа великих підприємців змогли увійти переважно заможні представники середнього дворянства, великі землевласники, чиновники та багаті торговці. Така строката група підприємців частково зберігала у своєму світогляді й практиках риси попередніх історичних епох [6,с.139-140].

Проблематика підприємництва тісно пов'язана з процесами формування й еволюції власників засобів виробництва в умовах індустріального суспільства, основним джерелом прибутків яких була додаткова вартість, створена завдяки використанню найманої праці. Витоки підприємницької діяльності беруть початок ще у феодальну добу. В Україні соціальну базу становлення підприємців складали поміщики, що перейшли до ринкових форм господарювання; купці, чумаки, скупники та сільські лихварі, які ще до реформ змогли зосередити значні капітали; ремісники-кустарі, котрі адаптувалися до нових буржуазних реалій; а також заможні селяни, які вели господарство за фермерським зразком, орієнтуючись на ринок і використовуючи найману робочу силу.

На межі XIX–XX ст. в Україні представниками різних соціальних верств було створено 2304 фабрично-заводські підприємства. Найсприятливіші умови для розвитку підприємницької ініціативи мали дворяни, що користувалися привілеями та підтримкою з боку царської влади, а також купці, які володіли необхідними фінансовими ресурсами й попереднім досвідом комерційної діяльності. Засновниками 811 підприємств (35,19 %) були купці, 655 (28,86 %) – дворяни, 227–295 (9,85 %) – міщани, 40 (1,73 %) – селяни та 56 (2,4 %) – представники інтелігенції.

За рівнем прибутків найчисельнішою групою залишалися дрібні підприємці з доходами до 2 тис. рублів. На початку XX ст. вони становили близько 73 % буржуазії України й отримували 57 % загального прибутку.

До категорії підприємців із доходами від 2 до 10 тис. рублів належало 23,3 % власників, частка яких у сукупних прибутках сягала 20 %. Найбагатший прошарок буржуазії був нечисленним – лише 3,8 % осіб, однак саме на нього припадало 23,2 % прибутків.

Процес формування приватного підприємництва був інтенсивнішим у Південній та Правобережній Україні, які активніше, ніж Лівобережжя, включалися в систему ринкових відносин. Це пояснювалося вигідним географічним розташуванням поблизу морських портів, розвиненою мережею залізниць, а також значним притоком іноземного капіталу в промисловість південних регіонів. З часом підприємці прагнули закріпити своє привілейоване становище. Держава, ухваливши низку законодавчих актів, розширила їх правовий статус у більшості українських губерній, зрівнявши його з правами підприємців центральних регіонів імперії (право на заснування підприємств, створення промислових товариств, отримання кредитів тощо).

За соціальним походженням і структурою підприємницьке середовище було різнорідним. Залежно від напряму вкладення капіталу підприємців поділяли на промислових, торговельних, фінансових та аграрних [11,с. 294-295].

У добу індустріалізації та розширення ринкових відносин зазнавали змін механізми, форми й темпи формування підприємницького середовища. У 1860-х роках було скасовано обмеження у сфері торгівлі та промисловості для селян і міського населення. Право займатися підприємницькою діяльністю отримував кожен, хто мав фінансову можливість придбати відповідне торгово-промислове посвідчення. Дослідження джерел засвідчують, що ключову роль у становленні підприємницького прошарку в губерніях Правобережної України відігравали «обуржуазнені» представники польської та російської шляхти, які перейшли до капіталістичних принципів ведення господарства; купці, скупники й лихварі (переважно єврейського та російського походження), здатні швидко адаптуватися до нових економічних реалій; а також заможні німецькі й чеські колоністи та українські селяни, котрі спрямовували своє виробництво на ринок і використовували найману працю.

Паралельно держава запроваджувала систему пільг для окремих груп промисловців. Зокрема, підприємства борошномельної, олійної, цегельної, лісопильної та інших галузей, розташовані поза межами міських поселень, звільнялися від оподаткування. Такі заходи, з одного боку, створювали умови для залучення до промислового розвитку менш забезпечених верств населення, а з іншого – підтримували дворянське підприємництво, яке в період реформ поступово втрачало провідні позиції на користь купецького

середовища. Показовим є те, що у 1893 р. в Житомирі дозвіл на ведення цегельного виробництва отримав селянин І. Царенко, тоді як у Новоград-Волинському аналогічне свідоцтво було видано міщанину П. Ковальському [13,с.104-109].

Висновки. У статті розкрито значення людського чинника в процесі становлення харчової промисловості доби індустріалізації на території Правобережної України. Обґрунтовано, що розвиток галузі визначався не лише економічними та технічними умовами, а й діяльністю підприємців, інженерно-технічних кадрів і робітників.Показано, що ініціативність власників підприємств та професійна адаптація робочої сили сприяли модернізації виробництва й упровадженню нових технологій переробки сільськогосподарської сировини. Соціально-культурні особливості регіону впливали на організацію праці та специфіку індустріального розвитку харчової промисловості.Отже, людський чинник був одним із ключових елементів індустріалізаційних процесів на Правобережній Україні, визначаючи напрями й темпи розвитку харчової промисловості у XIX – на початку XX століття.

Література

1. Богатчук С. Цукрові заводи Подільської губернії в XIX ст. // Актуальні питання у сучасній науці. 2025. № 3 (33). С. 1054–1055.
2. Водотика Т. Історії успіху: видатні українські бізнесмени XIX ст. Харків: Фоліо, 2020. 235 с.
3. Донік О. Терещенки – меценати та їх внесок у культурну спадщину України // Проблеми історії України XIX – поч. XX ст. 2001. № 2. С. 151-160.
4. 4.Калашник Ю. Нікола Терещенко: до 200-ліття від дня народження. Суми, 2019. С. 1316.
5. Крутіков О. Буржуазія України в період імперіалізму (кінець XIX — початок XX ст.). К.: Наукова думка, 1971. 196 с.
6. Лазанська Т. Історія підприємництва в Україні. Київ, 1999. 179 с.
7. Левицький В., Москалюк М. Джерела формування робітників легкої промисловості // Краєзнавство. 2017. № 1/2. С. 175–183.
8. Москалюк М. Розвиток переробної промисловості у Наддніпрянській Україні у другій половині XIX – на початку XX століття. Тернопіль, 2009. 335 с.
9. Ніколаєва Т. Соціокультурна характеристика підприємців України // Український історичний журнал. 2011. № 3. С.96-107.
10. Пилипенко Є. Видатні українські підприємці XIX – поч. XX ст. // Київська старовина. 2009. № 3. С. 52-62.
11. Романюк Н. Сільські підприємці і підприємництво. Житомир: Полісся, 2012. 600 с.
12. Симиренки. Купці першої гільдії // Держархів Черкаської області. Ф. 129. Оп. 1. Спр. 2. 72 арк.
13. Цецик Я. Соціально-економічні відносини Волині // Чорноморський вісник. 2014. Вип. 9. С. 104–109.

References

1. Bohatchuk, S. (2025). Tsukrovi zavody Podilskoi hubernii v XIX st. [Sugar factories of Podillia province in the 19th century]. Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current Issues in Modern Science, 3(33), 1054–1055. [in Ukrainian].
2. Vodotyka, T. (2020). Istorii uspikhu: vydatni ukrainski biznesmeny XIX st. [Stories of success: outstanding Ukrainian businessmen of the 19th century]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
3. Donik, O. (2001). Tereshchenky – metsenty ta yikh vnesok u kulturnu spadshchynu Ukrainy [The Tereshchenko family as patrons and their contribution to the cultural heritage of Ukraine]. Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st. – Problems of the History of Ukraine of the 19th – Early 20th Century, 2, 151–160 [in Ukrainian].
4. Kalashnyk, Yu. (2019). Nikola Tereshchenko: do 200-littia vid dnia narodzhennia [Nikola Tereshchenko: on the 200th anniversary of his birth]. Sumy [in Ukrainian].
5. Krutikov, O. (1971). Burzhuaziia Ukrainy v period imperializmu (kinets XIX – pochatok XX st.) [The bourgeoisie of Ukraine in the period of imperialism (late 19th – early 20th century)]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
6. Lazanska, T. (1999). Istoriia pidpryiemnytstva v Ukraini [History of entrepreneurship in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Levytskyi, V., & Moskaliuk, M. (2017). Dzherela formuvannia robitnykiv lehkoi promyslovosti [Sources of formation of light industry workers]. Kraieznavstvo – Local History, 1/2, 175–183 [in Ukrainian].
8. Moskaliuk, M. (2009). Rozvytok pererobnoi promyslovosti u Naddniprianskii Ukraini u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia [Development of processing industry in Dnieper Ukraine in the second half of the 19th – early 20th century]. Ternopil [in Ukrainian].
9. Nikolaieva, T. (2011). Sotsiokulturna kharakterystyka pidpryiemtsiv Ukrainy [Sociocultural characteristics of entrepreneurs of Ukraine]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 3, 96–107 [in Ukrainian].
10. Pylypenko, Ye. (2009). Vydatni ukrainski pidpryiemtsi XIX – pochatku XX st. [Outstanding Ukrainian entrepreneurs of the 19th – early 20th century]. Kyivska starovyna – Kyiv Antiquity, 3, 52–62 [in Ukrainian].
11. Romaniuk, N. (2012). Silski pidpryiemtsi i pidpryiemnytstvo [Rural entrepreneurs and entrepreneurship]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].
12. Derzhavnyi arkhiv Cherkaskoi oblasti. (n.d.). Symyrenky. Kuptsi pershoi hildii [The Symyrenko family. Merchants of the first guild]. Fond 129, Opys 1, Sprava 2, 72 sheets [in Ukrainian].
13. Tsetsyk, Ya. (2014). Sotsialno-ekonomichni vidnosyny Volyni [Socio-economic relations of Volhynia]. Chornomorskyi visnyk – Black Sea Bulletin, 9, 104–109 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.3(477)(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3257-3265

Манько Ірина Степанівна аспірантка четвертого року навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0009-0261-6590

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗНАЧЕННЯ РЕФОРМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Представлене наукове дослідження є спробою автора, завдяки ретроспективному аналізу, надати теоретичне обґрунтування концептуальних засад реформування освіти. Здійснено історико-педагогічний огляд ключових освітніх моделей та державних підходів до управління освітою. Стаття покликана значною мірою привернути увагу до суперечностей між декларативними концепціями та провадженнями з їх реальною реалізацією в межах державної освітньої політики в Україні. Автор доводить тезу, що для здійснення сучасної реформи освіти Міністерство освіти та науки України та дотичне громадське та педагогічне середовище має послуговуватися цілісним історико-педагогічним підходом, що робить акцент на історичному досвіді при постановці основних завдань реформ, відносно різних її компонентів. Робота охоплює історичні приклади розвитку українського шкільництва та освіти в радянський період XX століття та її пріоритети у XXI столітті у незалежній Україні. Методологічну основу дослідження становить комплекс загальнонаукових та спеціально наукових методів історичного пізнання. Застосовано метод критичного аналізу, що дав можливість оцінити ефективність поступу реформи освіти, та виділити її структурні суперечності. Основою роботи є міждисциплінарний підхід, який забезпечує органічне поєднання історичного та педагогічного аналізу в контексті державотворчих процесів. У дослідженні використано історико-порівняльний метод з метою виявлення тяглості й розривів між різними освітніми моделями, що існували в українському освітньому просторі. Метод проблемно-хронологічного аналізу уможливив структурування матеріалу відповідно до етапів трансформації освітньої політики та змін її нормативно-правового підґрунтя. Історико-типологічний метод сприяв узагальненню характерних рис реформаторських концепцій і практик у різні періоди розвитку освіти. Здійснено висновок про те, що розбудова української держави, її демократизація, посилення інтеграційних процесів з Європою, та виклики російсько-української війни ставлять нові

вимоги перед освітою, вказуючи на напрям реформ та візії розвитку. Вона має бути національною, гуманістичною, особистісно-орієнтованою, мобільною та відповідати вимогам і потребам національної безпеки.

Ключові слова: освіта, держава, освітні реформи, державотворення, історико-педагогічний аналіз, Україна, державна освітня політика.

Manko Iryna Stepanivna fourth-year postgraduate student at Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0009-0261-6590

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL JUSTIFICATION OF THE SIGNIFICANCE OF THE REFORM OF MODERN UKRAINIAN EDUCATION

Abstract. This scientific study is an attempt by the author, through retrospective analysis, to provide a theoretical justification for the conceptual foundations of educational reform. A historical and pedagogical review of key educational models and state approaches to education management has been carried out. The article is intended to draw attention to the contradictions between declarative concepts and practices and their actual implementation within the framework of state education policy in Ukraine. The author argues that in order to implement modern education reform, the Ministry of Education and Science of Ukraine and the relevant public and pedagogical community should use a comprehensive historical and pedagogical approach that emphasises historical experience when setting the main tasks of reform in relation to its various components. The work covers historical examples of the development of Ukrainian schooling and education in the Soviet period of the 20th century and its priorities in the 21st century in independent Ukraine. The methodological basis of the study is a set of general scientific and special scientific methods of historical cognition. The method of critical analysis was used, which made it possible to assess the effectiveness of the progress of educational reform and identify its structural contradictions. The work is based on an interdisciplinary approach, which provides an organic combination of historical and pedagogical analysis in the context of state-building processes. The study uses a historical-comparative method to identify continuities and discontinuities between different educational models that existed in the Ukrainian educational space. The method of problem-chronological analysis made it possible to structure the material in accordance with the stages of transformation of educational policy and changes in its regulatory and legal basis. The historical-typological method helped to generalise the characteristic features of reformist concepts and practices in different periods

of educational development. It was concluded that the development of the Ukrainian state, its democratisation, the strengthening of integration processes with Europe, and the challenges of the Russian-Ukrainian war pose new demands on education, pointing to the direction of reforms and visions for development. It must be national, humanistic, person-oriented, mobile, and meet the requirements and needs of national security.

Keywords: education, state, educational reforms, state building, historical and pedagogical analysis, Ukraine, state educational policy.

Постановка проблеми. Почати розвідку даної проблематики варто із базового розуміння та консенсусу щодо того, що на даний час ми безпосередньо перебуваємо у процесі розбудови незалежної Української держави. Саме загальна демократизація держави та суспільства дозволила відкрити широкий простір для наукової та педагогічної думки, стимулювала прагнення до відродження національної системи виховання і педагогіки, та плюралізму, який, зокрема, представлений і у цьому науковому дослідженні. Оптика перебування у епіцентрі подій створює уявлення ніби вже більше тридцяти років українська освіта перебуває у перманентному процесі реформування, і ми звикли оцінювати його критично та незавершено. Попри задекларований шлях до Євроінтеграції, і значить прозахідного вектору освітньої політики, Україна отримала у спадок стару радянську систему освіти, що не відповідала ні національним інтересам, ні європейській моделі розвитку. І сам досвід організації адміністративно-командного управління освітою у 30-ті роки минулого століття досі становить загрозу для прискорення трансформаційних процесів. Тож, ставимо перед собою специфічні завдання, власне, обґрунтувати та розкласти основні компоненти реформи системи освіти від тоталітарного до демократичного через історичне переосмислення попереднього досвіду. Ідеологія реформи нашої освіти відображає не лише педагогічні чи політичні пріоритети, але й рівень зрілості суспільства. У такій ситуації історико-педагогічне обґрунтування реформи постає як необхідна умова подолання структурних деформацій освітньої політики. Отже, постановка проблеми зумовлена потребою науково реконструювати перехід української освіти від тоталітарної спадщини до демократичної моделі розвитку як складного, незавершеного і відкритого процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що сучасний науковий дискурс щодо реформування освіти активно розвивається серед дослідників історії української школи і педагогіки. Задана проблематика досліджується такими науковцями: О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко [7], О. Вишневський [3, с. 52], В. Бобрицька [2, с. 19-34],

В. Андрущенко [1], В. Кремень [6]. Окремо представлені також публікації авторів, що фокусують увагу на конкретних реформах, зокрема у рамках концепції Нової української школи (НУШ): Л. Гриневич, М. Грищенко, І. Манько [8], В. Сидоренко.

Окремим орієнтиром при здійсненні аналізу здійснення освітніх реформ є першоджерела та редакції законів та підзаконних актів, основні з них: Закон України «Про освіту» [5], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [4], Концепція «Нова українська школа» [10], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [9], тощо.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є історико-педагогічне обґрунтування потреби реформування сучасної української освіти. Довести, що об'єктивні історичні процеси трансформації суспільства створюють потребу глибинного перетворення освіти, як структурного компоненту формування демократичної української держави.

Ключові завдання даного дослідження:

Показати незавершений і відкритий характер реформування освіти як складного процесу, обумовленого соціокультурними, політичними, безпековими та управлінськими чинниками;

Простежити інституційну тяглість радянської освітньої моделі, що в контексті формування основних завдань сучасної реформи стає її історичною передумовою та напрямом дії від протилежних «полюсів»;

Здійснити аналіз та надати суб'єктивну оцінку ефективності освітніх реформ в Україні, визначити їхнє значення у контексті державотворення;

Обґрунтувати значення історико-педагогічного аналізу як інструменту подолання структурних деформацій та суперечностей сучасної освітньої політики.

Виклад основного матеріалу. В контексті даного дослідження ми виходимо з базового тезису про те, що освітні реформи не можуть бути адекватно зрозумілими поза контекстом політичних, соціальних та культурних трансформації. Історичний контекст зв'язку реформ з процесами державотворення дозволяє побачити логіку реформи з точки зору руху від передумов на конкретних прикладах. Наприклад, чому саме реформа НУШ стала можливою лише після Революції Гідності 2014 року, коли суспільство усвідомило необхідність глибоких змін у всіх сферах, включно з освітою. Дуже просте розуміння приходить і від того, що сам факт появи Української незалежної держави спричинив реформування освітньої системи. Держава розпочала роботу над законодавчою та нормативною базою для національної освіти. Прийнята 24 – 25 грудня 1992 року Державна національна

програма «Освіта» (Україна XXI століття) окреслила такі конкретні завдання та шляхи реформування освіти:

- створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвиткові освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;
- подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;
- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;
- відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилася в тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків та можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу;
- підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня;
- формування нових економічних основ системи освіти, створення незалежної матеріально-технічної бази;
- реорганізація наявних та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;
- радикальна перебудова управління освітою шляхом її демократизації, децентралізації створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;
- органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі;
- створення нової правової та нормативної бази освіти [4.].

Цей нормативно-ціннісний компонент потрібно перетворити на аналітичний інструмент, бо кожна базова викладена вище позиція є віддзеркаленням протилежної радянської освітньої системи: від тоталітарності до демократизації, від унітарності до множинності, від задержавленості до автономізації і тд. Отже, можемо припустити, що реформи освіти від проголошення незалежності та до цього моменту передбачають комплексну переорієнтацію від радянської до національної системи. Тобто, досі зараз ми знаходимося в процесі переходу та усвідомлення нового соціального

замовлення, а не продукування нових еволюційних ідей в освіті. А також, це означає, що реформи в освіті неминуче повинні відбуватися одночасно з реформами в суспільстві. Неможливість здійснювати освітні зміни поодиноко означає також, що як і перманентно змінюється суспільство, і не завершується історія, та само перманентно можна трактувати і ці зміни. Реформа може мати лише певний декларований початок, що ним стала Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), а далі модернізуватися залежно від потреби суспільства всередині держави.

З прийняттям Верховною Радою України законів «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту» розпочався новий етап у реформуванні освіти, постали конкретні завдання щодо регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової та загальнокультурної підготовки учнів. А самі пріоритети освіти визначала Національна доктрина розвитку освіти. Пріоритетами державної політики в розвитку освіти визнано такі: 1. Особистісна орієнтація освіти; 2. створення однакових можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; 3. удосконалення систем безперервної освіти та освіти впродовж життя; 4. розвиток україномовного освітнього і культурного простору; 5. забезпечення освітніх запитів національних меншин; 6. формування національних та загальнолюдських цінностей; 7. формування через освіту здорового способу життя; 8. забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників, підвищення їхнього соціального статусу; 9. впровадження інформаційних педагогічних технологій, розвиток бібліотечної справи, забезпечення доступності інформації, навчальної та довідкової літератури; 10. створення індустрії навчальних засобів; 11. створення ринку освітніх послуг; 12. інтеграція української освіти у європейський та світовий освітній простір; 13. гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу; 14. використання наукових результатів як бази і змісту навчання [7].

Освіта – це складна, багаторівнева система, що розвивається, видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших чинників. Отже, зрозуміло, що перебіг сучасних освітніх процесів передбачає перегляд усталених норм освітньої діяльності [6]. Такий перегляд не дивно відбувається після великих потрясінь, криз, глобальних світових чи внутрішньодержавних змін та «чорних лебедів». Тільки після Революції Гідності 2014 року та російської агресії темпи трансформацій суттєво прискорилися. Реформа «Нова українська школа», прискорена цифровізація, посилена українізація свідчать про те, що суспільна криза та екзистенційна загроза стали потужним каталізатором для глибоких змін в

освітній сфері. Особливо знаменна роль освіти під час повномасштабної війни: забезпечення безперервності навчання в умовах війни, адаптація програм до нових реальностей, психологічна підтримка учнів та студентів – все це продемонструвало, що освіта є критично важливою для виживання нації. Наприклад, мовне питання в освіті, котре не було вирішено чи актуалізоване через нормативну базу, або Наказом від Міністерства чи будь-яким іншим способом. За великим рахунком воно було вирішено, як реакційна дія на напад Росії на Україну, і стало консенсусом більшості громадян, і вже далі було зафіксованим у правовому полі. Те саме стосується і щодо російської культури, літератури ,науки на яку діє заборона цитування у наукових роботах, та котрі вилучені з навчальних програм. Ще один показовий пункт, що зараз виглядає абсолютно інакше, ніж на початку двохтисячних – «створення індустрії навчальних засобів». Глобалізація та поширення інтернету, а також штучний інтелект запропонували масу нових освітніх засобів, що їх на зламі століть в принципі не існувало. І це ще раз нам доводить, що реформа освіти – це постійний процес перебудови та формування нових освітніх запитів, зважаючи на виклики та потреби сучасного світу. Найгірше, що може відбутися з освітою – це те, що за якісь десять чи п’ятнадцять років вона ніяк не зміниться.

У цьому сенсі освіта постає не лише об’єктом державної політики, а й чутливим індикатором глибинних змін у суспільстві. Її реформування відображає не формальні управлінські рішення, а рівень готовності соціуму до прийняття нових цінностей і моделей взаємодії. Саме тому історико-педагогічний аналіз дозволяє виявити розриви між задекларованими цілями реформ та реальними механізмами їх упровадження. Зміст освітніх реформ постійно буде корегуватися під впливом зовнішніх факторів, внутрішніх криз, зміни суспільного запиту. Що означає відсутність фінальної точки, чи можливості побачити реформу, як завершений проект. Історична ретроспектива показує, що спроби реформувати освіту поза зміною ціннісних орієнтирів суспільства приречені на часткову або символічну реалізацію.

Висновки. У ході дослідження автором запропонована ідея про те, що реформування освіти, як процес має мати відкритий характер, і не може сприйматися чи піддаватися критиці, як лінійний або завершений проект. Доведено, що освітні трансформації перебувають у прямій залежності від соціокультурних зрушень, історичних подій, та щоденних викликів змінного та небезпечного світу. І це є закономірною ознакою розвитку в період державотворення.

Здійснено суб’єктивну оцінку ефективності освітніх реформ у контексті відновлення української держави. Виявлено, що успішність реформ повністю залежить від суспільної підтримки та суспільного запиту.

Політична воля, або готовність інституції до змін є радше реакцією на запит «знизу» від громадянського суспільства, або такою ж реакційною дією на зовнішні виклики. Найбільш успішними виявилися ті трансформації, що були синхронізовані з глибинними суспільними зрушеннями, зокрема після Революції Гідності.

Водночас низка реформ залишилася декларативною через відсутність належних механізмів реалізації.

Отже, освітня політика виступає не лише інструментом розвитку, але й індикатором рівня зрілості держави та суспільства.

Попри те, що загальна проблематика статті досить широко представлена у сучасній історіографії, залишається малодослідженою тема взаємозв'язку історичних процесів розвитку держави, суспільства та освіти. Зміна оптики та розкриття нового предмету дослідження в контексті заданої проблеми філософії освіти та історії освіти доводить її наукову новизну та залишає простір для наукових дискусій та обговорень. Робота відкриває перспективи для подальших досліджень у сфері історії освіти та філософії освіти.

Література:

1. Андрущенко, В. (2015). Освітня політика: філософія, теорія, практика. Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ.

2. Бобрицька,В. (2015). Система освіти як об'єкт моніторингу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Теорія і практика навчання і виховання. Київ. 19 – 34 с.

3. Вишневський, О. (2008). Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Навчальний посібник. Знання. Київ, 566 с.

4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). (1993). Київ: Міністерство освіти України, 43 с.

5. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради України. (1991). № 34. Ст. 451.

6. Кремень, В. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Грамота. Київ. 429 с.

7. Любар, О., & Стельмахович, М., & Федоренко, Д. (2003). Історія української школи педагогіки. Навчальний посібник. Знання. Київ. 449 с.

8. Манько, І. (2025). Спроба теоретичного аналізу концепції Нової української школи крізь призму інтерпретації педагогічних поглядів Іммануїла Канта. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич. 286 – 289 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Затв. указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002// Освіта (2002). Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.president.gov.ua/documents/3472002-119

10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Електронний ресурс. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

References:

1. Andrushchenko, V. (2015). Osvitnia polityka: filosofiia, teoriia, praktyka [Educational policy: philosophy, theory, practice]. Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Bobrytska,V. (2015). Systema osvity yak obiekt monitorynhu [The education system as an object of monitoring]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Teoriia i praktyka navchannia i vykhovannia. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Vyshnevskyi, O. (2008). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Navchalnyi posibnyk. Znannia. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») [State National Programme 'Education' ('Ukraine in the 21st Century')]. (1993). Kyiv: Ministerstvo osvity Ukrainy. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine 'On Education']. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. (1991). № 34. St. 451. [in Ukrainian].

6. Kremen, V. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty [Education and science in Ukraine – innovative aspects]. Hramota. Kyiv. [in Ukrainian].

7. Liubar, O., & Stelmakhovych, M., & Fedorenko, D. (2003). Istoriia ukrainskoi shkoly pedahohiky. Navchalnyi posibnyk [The history of Ukrainian pedagogy]. Znannia. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Manko, I. (2025). Sproba teoretychnoho analizu kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly kriz pryzmu interpretatsii pedahohichnykh pohliadiv Immanuila Kanta [An attempt at a theoretical analysis of the concept of the New Ukrainian School through the prism of Immanuel Kant's interpretation of pedagogical views]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych. [in Ukrainian].

9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti [National Doctrine for the Development of Education in Ukraine in the 21st Century]. Zatv. ukazom Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002// Osvita (2002). Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: https://www.president.gov.ua/documents/3472002-119 [in Ukrainian].

10. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual foundations for secondary school reform] (2016). Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 342(439.22) «1993-1998»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3266-3279

Мартинчук Інна Іванівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та методики навчання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-7295-4271.

Синяк Степан Леонідович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та методики навчання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, https://orcid.org/ 0000-0001-6954-9892

РЕАЛІЗАЦІЯ АТЛАНТИЧНОГО КУРСУ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ У 1993-1998 РР.

Анотація. Формування безпекової політики Словацької Республіки в 1993-1998 рр. відбувалося під впливом розпаду Чехословаччини у 1993 р. й необхідністю самостійно вирішувати питання безпеки нової держави. У Європі, на той момент, панував загальний позитивний настрій щодо «повернення» країн Центрально-Східної Європи у сім'ю європейських держав, тобто включення країн постсоціалістичного простору в євроатлантичні структури. Це диктувалося швидше політичним рішенням, а не раціональним розрахунком. Вважалося, що, загалом, ці країни достатньо настраждалися у період холодної війни і тепер ніяк не можуть опинитися обабіч європейської політики та, зокрема, євроатлантичної архітектури безпеки. Однак, незважаючи на загальне позитивне сприйняття в Європі та США всіх країн, які задекларували євроатлантичний курс, Словаччина виявилася аутсайдером цих процесів. Причиною такого результату стали внутрішньополітичні процеси, які характеризувалися намаганням урядової коаліції на чолі з В. Мечіаром встановити власні правила гри, поєднати особисті інтереси з інтересами держави. Така політика прем'єр-міністра оцінювалася як намагання встановити авторитарний режим. Для цього використовувалися політичні маніпуляції з питаннями вступу Словаччини до НАТО. Найбільш яскравим свідченням таких намірів урядової коаліції є організація та проведення референдуму з питання вступу Словацької Республіки до НАТО у травні 1997 р., який «успішно» провалився.

На міжнародній арені словацькі політики стверджували про свою прихильність до євроатлантичного курсу, парламент – Національна Рада – прийняв всі необхідні програми, армія СР реформувалася під стандарти НАТО. Тобто, відбувався такий подвійний підхід до виконання критеріїв

вступу до Альянсу – виконувалися технічні вимоги, однак відповідність критеріям демократії бажала кращого.

Ключові слова: парламент, урядова коаліція, прем'єр-міністр В.Мечіар, опозиція, НАТО, критерії вступу, референдум.

Martynchuk Inna Ivanivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State University of Humanities, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-7295-4271.

Synjak Stepan Leonidovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State University of Humanities, Rivne, https://orcid.org/0000-0001-6954-9892

IMPLEMENTATION OF THE ATLANTIC COURSE OF THE SLOVAK REPUBLIC IN 1993-1998

Abstract. The formation of the security policy of the Slovak Republic in 1993-1998 was influenced by geopolitical circumstances, namely the collapse of Czechoslovakia in 1993 and the need to independently resolve security issues of the new state. At that time, there was a general positive mood in Europe regarding the "return" of the countries of Central and Eastern Europe to the family of European states, that is, the inclusion of the countries of the post-socialist space into Euro-Atlantic structures. This was dictated more by a political decision than by rational calculation. It was believed that, in general, these countries had suffered enough during the Cold War and could now not find themselves on either side of European politics and, in particular, the Euro-Atlantic security architecture.

However, despite the general positive perception in Europe and the USA of all countries that have declared a Euro-Atlantic course, Slovakia has turned out to be an outsider in these processes. The reason for this result was internal political processes, which were characterized by the attempts of the government coalition led by V. Mechiar to establish its own rules of the game, to combine personal interests with the interests of the state. This policy of the Prime Minister was assessed as an attempt to establish an authoritarian regime. To do this, political manipulations were used regarding Slovakia's accession to NATO. The most striking evidence of such intentions of the government coalition is the organization and holding of a referendum on the Slovak Republic's accession to NATO in May 1997, which "successfully" failed.

On the international stage, Slovak politicians asserted their commitment to the Euro-Atlantic course, the parliament – the National Council – adopted all the necessary programs, and the Slovak army was reformed to NATO standards. That is, there was a dual approach to fulfilling the criteria for joining the Alliance - technical requirements were met, but compliance with the criteria for democracy left much to be desired.

Keywords: parliament, government coalition, Prime Minister V. Mechiar, opposition, NATO, accession criteria, referendum.

Постановка проблеми. Окремі сучасні політики Словацької Республіки (СР) озвучують проросійську риторику та заперечують право України на захист від російської агресії. Прем'єр-міністр Роберт Фіцо відверто демонструє свою симпатію до міжнародного злочинця в. путіна. Однак, така ситуація не є чимось новим у історії Словаччини, адже, на початку свого існування як незалежної держави її курс зовнішньої політики формувався під значним впливом РФ.

У 1993-1998 рр. відбулося визначення основних напрямів зовнішньої політики Словацької Республіки, серед яких задекларовано й інтеграцію країни в НАТО. Але внутрішньополітичний розвиток держави вказував на інші тенденції: уряд на чолі з В.Мечіаром у цей період не здійснював реальних кроків для реалізації плану інтеграції в Північно-атлантичний блок і, навіть, висловлював можливість інших альтернатив безпеки країни. Він не зміг організувати та провести референдум про вступ до НАТО, що виключило Словаччину з кандидатів на вступ до Альянсу у 1997 р. Внаслідок виборів 1998 р. до влади в СР прийшла широка коаліція демократичних сил та розпочалися конкретні кроки у декларованому напрямі зовнішньої політики. Відмова нової політичної сили від тісноїспівпраці з РФ, демократизація суспільно-політичного життя країни дозво-лила СР увійти до євроатлантичних структур. Це лише підтверджує, що лише атлантична безпекова архітектура може гарантувати цій державі суверенітет та непорушність її кордонів. Р.Фіцо не приймає той факт, що лише участь в інтеграційних утвореннях дала можливість Словаччині не потрапити в залежність до РФ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основною групою джерел стали матеріали архіву Міністерства закордонних справ України. Архівні матеріали містять інформацію посольства України в Словацькій Республіці у вигляді звітів та інформаційних повідомлень [1-4]. Окрім того, джерелами для написання цього дослідження слугували словацькі періодичні видання: Národná obroda, SME, Vojenské obzory, Mezinárodné otázky, Obrana за 1993-1998 рр.

Обраній проблематиці присвячено праці словацьких дослідників Г.Месежнікова [5], М.Бутори [6], Шебеста С. [7]. Окремі дослідження цих авторів містяться у серії щорічників – Slovensko. Súhrná správa o stave spoločnosti [8, 9]. Поступ СР на шляху до євроатлантичних структур характеризують щорічні збірники з питань зовнішньої політики, у статті використано збірник 2000 р. видання [10]. Інформацію про стан трансформації збройних сил Словацької Республіки, основні проблеми та успіхи дають щорічники Міністерства оборони «Armáda Slovenskej republiky». У статті використано звіти за 1995, 1996, 1997 та 1998 рр. [11-14].

Метою даної статті є дослідити політику Національної Ради Словацької Республіки та уряду в контексті реалізації атлантичної інтеграції.

Виклад матеріалу. У 1993 році, після «мирного розлучення», Словаччина постала перед потребою забезпечити власну безпеку лише своїми силами. Створення Міністерства оборони та Армії Словацької Республіки було досить складним процесом. Підготовка командних та організаційних структур розпочалася за рік до офіційного створення Армії Словацької Республіки. У цьому процесі брали участь команди федеральної армії, що складалися зі словацьких військовослужбовців. Ці команди також брали участь у розподілі активів федеральної армії. Розподіл активів торкнувся переважно сфери озброєння, техніки та боєприпасів. Відразу після поділу армія Словацької Республіки мала 53 тис. солдатів [15, с. 120]. Однак Словацька Республіка зобов'язалася скоротити цю кількість до 46 667 осіб на основі Договору про звичайні збройні сили та Заключного акта переговорів щодо чисельності Збройних сил, що було зроблено до 1995 р. А загалом, планувався перехід до професійних військ чисельністю 35 тис. солдат.

В основі зовнішньої політики загалом, та сфери безпеки держави зокрема, Словацька Республіка опиралася на міжнародні правові акти та принципи. Зокрема, заявила про непорушність своїх кордонів, відсутність територіальних претензій до своїх сусідів. СР засвідчила, що не відчуває загрози своїй безпеці зі сторони жодної з існуючих держав; відмовляється від застосування сили в двосторонніх відносинах з іншими країнами; СР буде мати оборонну доктрину і буде утримувати збройні сили на достатньому раціональному рівні [16]. Швидше по інерції, аніж з реальним бажанням втілювати, словацькі політики стверджували продовження прозахідного курсу ЧСФР.

В перші роки незалежності Національна Рада – парламент СР прийняв два головні документи про принципи безпеки країни – «Концепцію

будівництва армії СР до 2000 р.» та «Стратегічну концепцію оборони СР», де наголос робився на:

- коаліційну модель безпеки;
- трансформацію збройних сил, які здатні співпрацювати з НАТО;
- активну участь СР у вирішенні міжнародних конфліктів;
- орієнтацію на західноєвропейські структури безпеки;
- участь у прийнятних для СР структурах НАТО (Рада Північноатлантичного співробітництва (РПАС), Партнерство заради миру (ПЗМ);
- кооперація СР з органами ОБСЄ [3, арк. 70].

Метою трансформації армії стала побудова відносно невеликої, добре озброєної та сучасної армії, яка разом з резервним потенціалом може забезпечити оборонні потреби Словаччини. Реформи армії мали пройти протягом шести років, з 1994 по 2000 рік. Весь період трансформації збройних сил був запланований у три етапи. Перший етап мав відбутися протягом першого року. Потрібно було досягнути кількох цілей: реформа військової освіти, забезпечення єдиного керівництва в мирний та воєнний час та підвищення ефективності армії в обороні країни. Другий етап мав відбутися у 1996-1997 рр.. У цей період планувалася модернізація озброєння, армія мала стати на шлях поступової професіоналізації. Останній етап мав пройти у 1998-2000 роками. Його метою було завершення всіх запланованих процесів. Зокрема, армія складалася з: 5-7% органи управління, 25% авіація та протиповітряна оборона, 60% сухопутні війська та 10% інші. У концептуальних документах головною метою було створення до 2000 року армії, яка могла діяти на рівні з іншими арміями розвинених демократичних держав регіону [11].

У 1995 р. було сформовані головні елементи безпеки СР – Міністерство оборони СР як центральний орган державного управління обороною, побудовою та управлінням армією та Генеральний штаб як головний командний орган збройними силами.

В діях влади 1993-1995 рр. можна прослідкувати дві тенденції: з одного боку, офіційні представники міністерства закордонних справ однозначно декларували прозахідний курс, в тому числі й проатлантичний. А з іншого боку, на відкритих площадках звучали заяви інших вищих урядовців, зокрема, й самого прем'єра В. Мечіара: «Членство в НАТО для нас досить проблематичне, оскільки керівництво Північноатлантичного блоку не говорить про бажання збільшувати кількість своїх членів. З іншого боку, вступ у цей блок буде вимагати від нас заміни озброєнь, що дуже дорого. Витрати на членство в НАТО були б величезні» [1, арк.25]. Оцінюючи перспективи Словаччини політики заявляли, що процес вступу держав ЦСЄ в НАТО і ЄС займе не менше 10-15 років, тому слід розглядати

це питання в довгостроковій перспективі. Окремі політики навіть пропонували альтернативні шляхи пошуку свого місця в безпековій архітектурі Європи. Зокрема, тогочасний міністр закордонних справ Ю.Шенк допускав, що «важливу роль у системі європейської безпеки повинні відігравати, крім НАТО, також ЗЄС, а також інститути, які можуть бути сформовані СНД», що було закріплено в офіційній зовнішньополітичній концепції 1995 р. [1, арк. 84].

Альтернативою євроатлантичної інтеграції називався нейтралітет. Таку думку висловлювали глави Словацької національної партії та Товариства робітників Словаччини, що входили до урядової коаліції, у другій половині 1995 р. У жовтні 1995 р. один за одним вони дали інтерв'ю для російського пресагентства ІТАР-ТАСС, в яких аргументували проти вступу Словаччини до НАТО і за статус нейтралітету, що найкраще відповідає словацьким національним інтересам.

Варто зауважити, що словацькі політики того часу перебільшували стратегічне розташування своєї країни, вважаючи, що без СР неможлива інтеграція в європейські та атлантичні структури інших держав Центрально-Східної Європи. Так депутат урядової партії СНП Прокеш стверджував, що членство в Альянсі не залежить від Словаччини, а насамперед від рішення членів НАТО, «вирішальними будуть не наміри СР, ані те, який є тут уряд, а стратегічні інтереси тих країн» [17]. Той же депутат стверджував, що «Західна Європа не може нас залишити просто так. Маємо занадто важливе стратегічне положення» [17]. Таку позицію можна пояснити ще й намаганням зняти з себе відповідальність за свої рішення щодо реалізації євроатлантичного курсу СР.

У цей час НАТО демонструвало послідовну підтримку країн Вишеградської групи у їх бажанні стати повноправними членами альянсу. Не робилося винятку й для Словаччини, хоча бралася до уваги складна економічна ситуація в країні, що виникла після 1993 р. Аналогічне ставлення демонструє Конгрес США – у 1994 р. Конгрес прийняв закон, відомий як «NATO Participation Act». У розділі 4 вказувалося, що саме Польща, Угорщина, Чехія та Словаччина є першочерговими кандидатами на вступ до НАТО [6, с.176].

В 1995 р. Конгрес прийняв доповнення до закону під назвою «NATO Participation Act Amendments», де також згадується, поряд з іншими членами Вишеградської групи, Словаччина. Тобто, Конгрес зайняв однозначну позицію щодо розширення Альянсу на Схід набагато раніше від уряду США та більшості урядів країн-членів блоку. Тому період 1993-1995 р. у відносинах НАТО – СР можна визначити як період визначення пріоритетів, в першу чергу зі сторони СР.

Наступного, 1996 р. у Словаччині спостерігається більша активність щодо вступу в НАТО. Прийнято «Довгостроковий план розвитку армії Словацької Республіки до 2010 року», який планував розвиток тих сфер збройних сил, які потребують довгострокового фінансування та більш фундаментальних функціональних і структурних змін, ніж інші. Метою розвитку залишалася здатність армії гарантувати безпеку СР, а також підвищення стандартів, які мали забезпечити інтеграцію в європейські та трансатлантичні структури безпеки. Цей план зосереджувався на сфері успішного впровадження системи планування, програмування та бюджетування в рамках Міністерства оборони. У документі організація Армії Словацької Республіки розглядалася як формування армії малої європейської держави. До вступу країни до альянсу армія мала гарантувати всю безпеку країни [13].

Національна Рада підготувала програмний документ «Демократична культура в СР у контексті вступу до НАТО», який констатував, що «СР хоче прискорити політику свого зближення з європейськими і трансатлантичними організаціями безпеки... Основним напрямком політики безпеки СР є посилені пошуки членства в НАТО і ЗЄС... Ми вважаємо НАТО найефективнішою існуючою організацією безпеки. Членство в НАТО є єдиним гарантом ефективної безпеки» [9, с.235].

31 січня 1996 р. на адресу Генерального секретаря НАТО Х.Солани було надіслано офіційний лист з підтвердженням інтересу СР в індивідуальних переговорах з НАТО. Уже в квітні 1996 р. відбувся перший офіційний візит Х. Солани в Словаччину, а на початку травня в Брюсселі відбулося перше коло індивідуальних консультацій про можливий вступ СР у НАТО. У другому колі індивідуальних консультацій СР-НАТО у червні 1996 р. словацьку делегацію очолював державний радник МЗС СР Шостак.

У вересні відбувся робочий візит міністра закордонних справ П.Гамжіка до Брюсселя. З розмови з Х.Соланою він зрозумів, що «НАТО має логічний інтерес у членстві СР ... У такому рішенні зацікавлена ціла Середня Європа, всі наші сусіди. Йдеться про політичну стабільність цілого регіону» [8, с.96]. У жовтні 1996 р. президент СР М.Ковач виступив з промовою перед Радою НАТО у Брюсселі.

Варто зауважити, що такий інтенсивний розвиток стосунків між СР та НАТО не був однозначним. Політичний пазл складу НР СР того часу був дуже строкатим і хоча жодна фракція парламенту відкрито не виступала проти вступу СР в НАТО, але прем'єр В.Мечіар декілька раз робив заяви, несумісні з проатлантичним курсом. Зокрема, на конференції «Національний вимір і європейська інтеграція» він підкреслив, що зусилля СР стати членом ЄС і НАТО закріплені в програмі уряду. Однак, у тій же

промові висловив припущення, що частина словацької інтелігенції вважає за краще не поспішати зі вступом у НАТО, або віддає перевагу нейтралітету Словаччини. І всі ці питання має вирішити референдум: «Було б ідеально, якби відбувся в травні 1997 р.» [18, с.2]. А в грудні 1996 р., в Парижі, на річниці створення Західноєвропейського Союзу (ЗЄС) прем'єр В.Мечіар підкреслив необхідність згоди Російської Федерації на розширення НАТО. Заявив: «Про наш вступ до НАТО найперше домовтеся з Москвою, а потім ми швидко приготуємося» [6, с.185]. Такий підхід свідчить про зацікавленість словацького прем'єра в захисті інтересів Росії. Таку ж думку висловили словацькі медіа, реагуючу на цю заяву В.Мечіара.

1996 рік, з погляду інтересів безпеки держави, можна охарактеризувати як рік поглиблення кризи урядової політики Словаччини. Прем'єр-міністр прагнув демонструвати зацікавлену позицію СР стосовно вступу до НАТО для своїх закордонних партнерів, однак по-іншому діяв зі своїми політичними партнерами та опонентами вдома. В цей час демонструється диспропорція між відносно високою готовністю Армії СР і невиконанням політичних критеріїв інтеграції до західних структур безпеки, що в повній мірі залежало від прем'єра В.Мечіара. Саме 1996 рік став роком самодискваліфікації Словаччини в очах країн-членів НАТО.

Основними перешкодами на шляху вступу до НАТО виявилися не військові критерії, а внутрішньополітичні проблеми: голосування за недовіру президентові М.Ковачу, викрадення сина президента та спосіб розслідування цього злочину, крім цього, вказувалося на надто залежні стосунки з Росією.

1997 рік був результатом попередніх дій політиків Словаччини щодо реалізації євроатлантичного курсу. У травні 1997 р. уряд організував проведення «референдуму» про вступ Словаччини до НАТО. Опозиція, громадськість, ЗМІ визначили ідею В.Мечіара провести референдум з цього питання як політичну авантюру з завідомо «позитивним» для нього результатом. Якщо громадяни СР висловляться за вступ до НАТО, прем'єр зможе втихомирити опонентів вступу до НАТО в межах урядової коаліції. Позитивний наслідок референдуму, при очікуваній негативній відповіді Мадридського саміту, міг бути аргументом для власних громадян – голос словацьких людей не почули, і СР в НАТО не хочуть бачити всупереч декларованій волі народу. Негативний наслідок референдуму міг бути для прем'єра виправданням своєї поразки у виконанні критеріїв Альянсу на прийняття нових членів – більшість громадян СР не хоче бути членами Альянсу.

Таким чином, референдум став досить дорогим способом виявлення суспільної думки задля забезпечення політичного алібі В.Мечіара.

Реальність вказує на те, що Рух за демократичну Словаччину, партія В.Мечіара, вважала кращим все-таки другий варіант – негативну відповідь. Підтверджують цю думку формулювання питань, виставлених на голосування. Уряд вирішив вдатися до маніпуляцій й до основного питання «Ви за вступ до НАТО?» було додано наступні два: про розміщення ядерної зброї на території СР і розміщення воєнних баз на території СР [4, арк. 125]. Додаткові питання мали спрямувати суспільну думку в бік негативної відповіді. Це незважаючи на те, що установчі документи НАТО чітко визначають суверенність кожної держави-члена в цих питаннях. Окрім того статті НАТО про розширення Альянсу ясно вказували, що Альянс не буде розміщувати на території своїх нових членів ядерної зброї та воєнних баз.

До питань про НАТО за наполяганням опозиції було додано питання про прямі вибори президента, оскільки на той момент в Словаччині президент обирався парламентом, що в майбутньому загрожувало встановленню автократичного режиму В.Мечіара. Напередодні референдуму останнє питання було вилучено урядом з бюлетенів, всупереч рішенню Конституційного суду. Опозиція закликала громадян бойкотувати опитування. В результаті референдум був визнаний таким, що не відбувся, оскільки на виборчі дільниці прийшло менше 10% виборців [4, арк. 126].

Провал референдуму викликав однозначно негативну реакцію в міжнародних організаціях та окремих державах. Д.Дінгер, речник Держдепартаменту США, повідомив, що США вважають поведінку словацького уряду під час референдуму кроком назад від демократичного характеру вільних і справедливих виборів, які відбулися в Словаччині після 1989 р. «Сам процес референдуму, за яким США слідкували зі всією серйозністю, був порушений. Як наслідок, словацькі громадяни не змогли висловитися з двох дуже важливих для них питань. …перебіг референдуму, свідчить про те, що уряд СР не проявляє достатньо поваги до правової держави» [9, с.237].

Політолог Г.Месежніков визначив урядову коаліцію на чолі з В.Мечіаром як авторитарно-популістські сили, правління яких упродовж 1994-1998 рр. вирізнялося частими порушеннями принципів демократії та доволі швидко спричинило втрату шансів на вступ до НАТО, а заразом і до ЄС [5, с.4]. Він наголошує, що саме внутрішня нестабільність і очевидне відхилення від демократичних принципів стали нездоланною перешкодою для здійснення атлантичної мрії СР.

З іншого боку, Армія СР вимоги вступу до НАТО виконувала. Підтвердив це, наприклад, генерал Д.Ралстон під час візиту в СР у листопаді 1997 р.: «Сполучені Штати не мають ніяких побоювань, коли мова йде про готовність армії СР. Будемо підтримувати вступ СР в НАТО, коли це буде

можливо, і з політичного погляду» [9, с.237]. Збройні сили СР здобули добре ім'я за кордоном при реалізації програми Партнерство заради миру і в межах своєї участі в мирних місіях ООН. В 1997 р. Армія СР мала найінтенсивніші відносини зі збройними силами США та інших держав-членів НАТО.

Зусилля Словацької Республіки щодо вступу до НАТО були очевидними, однак часто діюча урядова коаліція робила очевидні помилки. Наприклад, Стратегія національної оборони визначала Угорщину як потенційну загрозу, що не відповідало реаліям. Навпаки, співпраця з Угорщиною в рамках Вишеградської четвірки могла б допомогти Словаччині в інтеграційних намаганнях. Ще однією проблемою виявилося зменшення витрат на оборону з 2,5% ВВП у 1995 році до 1,95% у 1998 році [14]. У щорічнику Міністерства оборони за 1998 рік відверто зазначається, що міністерство не змогло належним чином зрозуміти взаємозв'язок між трансформаційними процесами у Збройних силах та інтеграцією до Північноатлантичного альянсу [14]. Міністерство оборони підготувало новий документ, який мав покращити ситуацію у сфері планування трансформації збройних сил. Документ отримав назву «Інтегрована програма розвитку армії Словацької Республіки до 2010 року з перспективою до 2015 року». Документ був написаний таким чином, щоб армія трансформувалася відповідно до вимог, необхідних для успішної інтеграції до Північноатлантичного альянсу. Серед іншого, він передбачав впровадження системи оборонного планування Міністерства оборони та інші нововведення та вдосконалення у сфері озброєння, навчання та законодавства щодо військової техніки. Досягнення певного ступеня оперативної сумісності з арміями інших країн-членів також було необхідністю для вступу до НАТО. Однак, через політичні розбіжності цей документ не було реалізовано.

Ерік Горнер у своїй монографії, присвяченій проблемам військового набору аналізує основні проблеми забезпечення безпеки малих та середніх держав й стверджує, що «зміни в середовищі безпеки повинні відображатися в реформах збройних сил та всього оборонного сектору» [15, с. 20]. Автор, аналізуючи військовий потенціал європейських країн, визначає найбільшою воєнною силою в Європі Російську Федерацію. Наступними в його класифікації йдуть Німеччина, Франція та Великобританія [15, с. 26]. Перші дві країни як засновники Європейського Союзу є його лідерами, а Франція ще володіє ядерною зброєю нарівні з Британією. Тобто ця трійка є безперечним лідером у військовому плані в Європі. Дослідник стверджує, що між ступенем демократії в державі та організацією армії є безпосередній зв'язок. Зокрема, якщо ступінь демократії високий, то в державі переважають добровільний принцип набору армії, якщо низький, то навпаки

– держава вдається до обов'язкової військової служби [15, с. 36]. Наступним чинником підтримки добровільного формування армії можна визначити ступінь загрози для країни. Тобто, можна стверджувати про кореляцію між усвідомленням небезпеки та готовністю захищати країну. Перед Словацькою Республікою у 1990-ті роки не стояли виклики відкритого конфлікту, або безпосередньої загрози безпеці чи територіальної цілісності. Цим можна пояснити, чому політичні еліти так легковажили реформами армії та вибором між проатлантичним курсом та орієнтацією на РФ.

Разом з тим, значні суперечки в словацькому політикумі викликала закупівля зброї в Російської Федерації за рахунок боргу, проти чого виступали й представники Армії СР, наприклад, начальник Генерального штабу Армії СР Й.Тухиня [19]. Однією з проблем виконання критеріїв членства в НАТО був названо також недостатній темп процесу удосконалення цивільного контролю і керівництва армії.

На липневому саміті в Мадриді (1997 р.) держави-члени НАТО прийняли рішення про розширення. До Альянсу було запрошено три посткомуністичні країни – Чеську Республіку, Угорщину та Польщу. Словаччина була виключена з числа країн, які прагнуть стати членами НАТО [10, с.141].

2 грудня 1997 р. після 20 місяців інтенсивної роботи Військовий комітет НАТО запропонував міністрам оборони нову структуру військового командування. Зокрема, кількість штабів скорочувалася з 65 до 20. Визнано, що вступ Чеської Республіки, Угорщини та Польщі не потребуватиме створення ніяких додаткових штабів НАТО [20, с.10]. 12 березня 1999 р. ці три країни стали повноправними членами НАТО.

Словацька Республіка випала з першої групи країн, які були запрошені до вступу в НАТО. Головною причиною відмови були: хід внутрішньополітичних трансформаційних перетворень, поява авторитарних тенденцій у діях уряду та прем'єра В.Мечіара, низький рівень демократії в державі та ін. Індекс демократії, розроблений журналом Economist, дає уявлення про рівень демократії в 165 країнах світу. Він досліджує стан демократії на основі таких критеріїв: політична культура, політична участь, функціонування уряду, громадянські свободи, виборчий процес та плюралізм. Чим вищий показник присвоєно країні, тим більше балів вона отримала за окремими показниками та в підсумковій оцінці.

Але слід зазначити, що виключення Словаччини з переліку країн, які стали новими членами НАТО, не призвело до «інтеграційного комплексу» в державі. Навпаки, СР у своїх деклараціях і зовнішньополітичних кроках не перестала прагнути інтеграції до системи колективної безпеки в межах НАТО, а в країнах-членах НАТО розпочався процес відновлення довіри до

СР. Це, насамперед, пов'язано з тим, що після виборів 1998 р. до влади прийшла широка коаліція демократичних сил, і Словаччина почала виконувати критерії, необхідні для прийняття її в Альянс. Шлях вступу СР до НАТО успішно завершився у 2004 році, коли вона разом з іншими країнами Центрально-Східної Європи набула повноправного членства в Альянсі. Досвід СР засвідчує, що лише внутрішній консенсус у питаннях оборони та послідовне вирішення проблем може гарантувати участь країни у європейській архітектурі безпеки. Риторика сучасного прем'єра СР Р.Фіцо є не чим іншим як бажанням утримати свій електорат та мати політичне алібі щодо внутрішніх питань розвитку Словаччини. Зокрема, виправдати зростання цін на енергоносії чи інфляцію подіями в Україні. Як свідчить історія Словаччини, європейські цінності та бажання бути частиною об'єднаної Європи все ж перемагають.

Література

1. Звіт по виконанню зовнішньополітичних задач СР за І півріччя 1995 р. Інформація ПУ в СР. Архів МЗС України, ф.1, оп. 5, од. зб. 7822, арк. 1-159.

2. Звіт про участь у других міжнародних курсах «Політика в галузі оборони і безпеки – виклик нового тисячоліття» (20 вересня – 11 жовтня 1997 р., м. Варна). Архів МЗС України, ф.1, оп. 5, од. зб. 8721, арк. 1-138.

3. Інформація ПУ в СР про роботу НР СР. Архів МЗС України, ф.1, оп. 5, од. зб. 9935, арк. 1-206.

4. Інформація ПУ в СР про ставлення населення країн Центральної та Східної Європи до питання розширення НАТО. Архів МЗС України, ф.1, оп. 5, од. зб. 8721, арк. 1-138.

5. Шлях Словаччини до НАТО. К.: Демократичні ініціативи, 2007. 168 с.

6. Bútora M., Šebej. F. Slovesko v šedej zone? Rozširovanie NATO, zlyhanie a perspektivy Slovenska. Bratislava: IVO, 1998. 255 s.

7. Šebesta Š. Euróatlantické partnerstvo. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku, Politologický kabinet SAV, 2001. 383 s.

8. Slovensko 1996. Súhrná správa o stave spoločností a trendoch na rok 1997. Ed. Bútora M. Bratislava: IVO, 1997. 363 s.

9. Slovensko 1997. Súhrná správa o stave spoločností a trendoch na rok 1998. Ed. Bútora M. Bratislava: IVO, 1998. 702 s.

10. Zatlkaj P. Príprava SR na členstvo v NATO – postup na ceste integrácie. Ročenka zahraničnej politiky SR 2000. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií, 2001. S.131-144.

11. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. 1995. Armáda Slovenskej republiky 1994. Bratislava: MO SR vo Vojenskej informačnej a tlačovej agentúre, 1995. 232 s.

12. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. 1996. Armáda Slovenskej republiky 1995. Bratislava: Vojenská informačná a tlačová agentúra, 1996. 263 s.

13. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. 1997. Armáda Slovenskej republiky 1996. Bratislava: MO SR vo Vojenskej informačnej a tlačovej agentúre, 1997. 199 s.

14. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. 1999. Armáda Slovenskej republiky 1998. Bratislava: Ministerstvo obrany Slovenskej republiky, 1999. 143 s.

15. Görner E. Vojenská regrutácia v súčasnom svete. Branná povinnosť a jej uplatnenie v malých a stredných štátoch. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. 199 s.

16. Škvrnda F., Zatlkaj P. Národná bezpečnosť SR a európske bezpečnostné štruktúry. Vojenské obzory. 1994. č.1.

17. Prezident M.Kovač v exkluzivnom príspevku pre «NO»: Naš život je silne prepolitizovaný. Národná obroda. 29.12.1995.

18. HZDS chce parlamentné voľby v júni 1998, referendum o vstupe do NATO už teraz v máji. Sme. 1997. 1.januára. S.2.

19. Tuchyňa J. Pripravenosť armáde klesá. Obrana. 1997. 6.decembra.

20. Науманн К. Нова структура військового командування НАТО. НАТО ревю. 1998. №1. С.10-11.

References

1. Zvit po vykonanju zovnishnjopolitychnyh zadach SR za I pivrichja 1995 r. Informacija PU v SR. [Report on the implementation of foreign policy tasks of the Slovak Republic for the first half of 1995. Information from the Embassy of Ukraine in the Slovak Republic]. Arhiv MZS Ukrainy, f. 1, op.5, od. zb 7822, ark. 1-159. [in Ukrainian].

2. Zvit pro uchast u druhyh mizhnarodnyh kursah «Polityka v galuzi oborony i bezpeky – vyklyk novogo tysjacholittja» (20 veresnja – 11 zhovtnja 1997 r., m.Varna) [Report on participation in the second international courses "Defense and Security Policy - the Challenge of the New Millennium" (September 20 - October 11, 1997, Varna)]. Arhiv MZS Ukrainy, f. 1, op.5, od. zb 8721, ark. 1-138. [in Ukrainian].

3. Informacija PU v SR pro robotu NR SR [Information from the Embassy of Ukraine in the Slovak Republic on the work of the National Council of the Slovak Republic]. Arhiv MZS Ukrainy, f. 1, op.5, od. zb 9935, ark. 1-126. [in Ukrainian].

4. Informacia PU v SR pro stavlennja naselennja krajin Centralno-Shidnoji Evropy do pytannja rozshyrennja NATO [Information from the Embassy of Ukraine in the Slovak Republic on the attitude of the population of Central and Eastern European countries to the issue of NATO enlargement]. Arhiv MZS Ukrainy, f. 1, op.5, od. zb 8721, ark. 1-138.

5. Shljah Slovachchyny do NATO (2007) [Slovakia's path to NATO] K. Demokratychni iniciatyvy. 168 s. [in Ukrainian].

6. Bútora M., Šebej. F. (1998) Slovesko v šedej zone? Rozširovanie NATO, zlyhanie a perspektivy Slovenska [Slovakia in a gray zone? NATO enlargement, failure and Slovakia's prospects] Bratislava: IVO. 255 s. [in Slovak].

7. Šebesta Š. (2001) Euróatlantické partnerstvo [Euro-Atlantic Partnership]. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre zahraničnú politiku Politologický kabinet SAV. 383 s. [in Slovak].

8. Bútora M. Eds. (1997) Slovensko 1996. Súhrná správa o stave spoločností a trendoch na rok 1997 [Slovakia 1996. Summary report on the state of companies and trends for 1997]. Bratislava: IVO. 363 s. [in Slovak].

9. Bútora M. Eds. (1998) Slovensko 1997. Súhrná správa o stave spoločností a trendoch na rok 1998 [Slovakia 1997. Summary report on the state of companies and trends for 1998]. Bratislava: IVO. 702 s. [in Slovak].

10. Zatlkaj P. (2001) Príprava SR na členstvo v NATO – postup na ceste integrácie [Preparing Slovakia for NATO membership – progress on the path of integration]. Ročenka zahraničnej politiky SR 2000 – Yearbook of Foreign Policy of the Slovak Republic 2000. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií. S.131-144. [in Slovak].

11. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky (1995). Armáda Slovenskej republiky 1994 [Army of the Slovak Republic 1994]. Bratislava: MO SR vo Vojenskej informačnej a tlačovej agentúre. 232 s. [in Slovak].

12. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky (1996). Armáda Slovenskej republiky 1995 [Army of the Slovak Republic 1995]. Bratislava: Vojenská informačná a tlačová agentúra. 263 s. [in Slovak].

13. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky (1997). Armáda Slovenskej republiky 1996 [Army of the Slovak Republic 1996]. Bratislava: MO SR vo Vojenskej informačnej a tlačovej agentúre. 199 s. [in Slovak].

14. Ministerstvo obrany Slovenskej republiky (1999). Armáda Slovenskej republiky 1998 [Army of the Slovak Republic 1998]. Bratislava: Ministerstvo obrany Slovenskej republiky. 143 s. [in Slovak].

15. Görner E. (2018) Vojenská regrutácia v súčasnom svete. Branná povinnosť a jej uplatnenie v malých a stredných štátoch [Military recruitment in the contemporary world. Conscription and its application in small and medium-sized states]. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 199 s. [in Slovak].

16. Škvrnda F., Zatlkaj P. (1994) Národná bezpečnosť SR a eurôpske bezpečnostné štruktúry [National security of the Slovak Republic and European security structures]. Vojenské obzory - Military horizons. č.1. [in Slovak].

17. Prezident M.Kovač v exkluzivnom príspevku pre «NO»: Naš život je silne prepolitizovaný (1995) [President M. Kovač in an exclusive article for «NO»: Our life is heavily politicized]. Národná obroda - National revival. 29. decembra. [in Slovak].

18. HZDS chce parlamentné voľby v júni 1998, referendum o vstupe do NATO už teraz v máji (1997) [HZDS wants parliamentary elections in June 1998, a referendum on NATO accession already in May]. Sme – We are. 1.januára. S.2. [in Slovak].

19. Tuchyňa J. (1997) Pripravenosť armáde klesá [Military readiness is declining]. Obrana - Defense. 6.decembra. [in Slovak].

20. Naumann K. (1998) Nova struktura vijckovoho komanduvannja NATO [NATO's new military command structure]. NATO revju – NATO Review. №1. C.10-11. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 94 : 327.54 (4)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3280-3291

Михальчук Роман Юрійович кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри історії та методики її навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

КРАЇНИ ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНОЇ ЄВРОПИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ХОЛОДНОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті аналізується становище країн Центрально-Східної Європи на початковому етапі «Холодної війни». Ворожнеча між США та СРСР після закінчення Другої світової війни втілилася у «Холодну війну». Символами протиборства стали утворені військово-політичні блоки – НАТО і Організація Варшавського Договору. Найбільш запекле суперництво розгорнулося в ідеологічній, економічній та військово-політичній сферах.

Протистояння у військово-політичній сфері зумовило гонку озброєнь та широкомасштабні витрати на виготовлення хімічної, бактеріологічної, термоядерної зброї та відобразилося в численних регіональних конфліктах (Берлінська, Карибська кризи, війни в Кореї, В'єтнамі та ін.).

В системі біполярного світу після завершення Другої світової війни держави Центральної та Східної Європи потрапили в зону впливу СРСР. В цих державах в 1940-их рр. формується влада «народних демократій», «народних фронтів» тощо. Владу в Польщі, Угорщині, Болгарії, Румунії, Чехословаччині, Албанії, Югославії перебрали симпатики прокомуністичних ідеалів. Встановився політичний лад на зразок СРСР з притаманними репресіями, обмеженням прав та свобод. Утворився блок держав, названий «соціалістичним табором», який був пов'язаний ідеями «соціалістичного інтернаціоналізму», міждержавними зв'язками та партійно-комуністичною дисципліною. Це відповідало завданням СРСР перетворити ці країни на її сателітів. Югославія серед названих країн вирізнялася і мала певні особливості.

Через конфлікт з радянським керівництвом країна намагалася зберігати автономний статус і на початковому етапі «Холодної війни» їй вдавалося балансувати між протилежними сторонами.

Ключові слова: «Холодна війна», біполярний світ, протистояння США та СРСР, тоталітаризм, країни Центральної та Східної Європи, Йосип Сталін, Йосип Броз Тіто, Югославія.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

Mykhalchuk Roman Yuriiovych Candidate of Historical Sciences, professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/0000-0001-9313-4830

CENTRAL AND EASTERN EUROPEAN COUNTRIES AT THE EARLY STAGE OF THE COLD WAR

Abstract. The article analyzes the situation of the Central and Eastern European countries at the initial stage of the «Cold War». The hostility between the USA and the USSR after the end of World War II turned into the «Cold War». The symbols of the confrontation between the two sides were the military-political blocs formed – NATO and the Warsaw Pact. The most fierce rivalry unfolded in the ideological, economic and military-political spheres. The confrontation in the military-political sphere led to an arms race and large-scale expenses for the production of chemical, bacteriological, thermonuclear weapons and was reflected in numerous regional conflicts (Berlin, Caribbean crises, wars in Korea, Vietnam, etc.).

In the bipolar world system, after the end of World War II, the states of Central and Eastern Europe fell into the zone of influence of the USSR. In these states in the 1940-s, the power of «people's democracies», «popular fronts», etc. was formed. The power in Poland, Hungary, Bulgaria, Romania, Czechoslovakia, Albania, Yugoslavia was taken over by sympathizers of pro-communist ideals. A political system similar to the USSR was established with inherent repressions, restrictions on rights and freedoms. A bloc of states was formed, called the «socialist camp», which was connected by the ideas of «socialist internationalism», interstate ties and party-communist discipline. This corresponded to the tasks of the USSR to turn these countries into its satellites. Yugoslavia stood out among the named countries and had certain peculiarities. Due to the conflict with the Soviet leadership, the country tried to maintain an autonomous status and at the initial stage of the Cold War it managed to balance between the opposing sides.

Keywords: Cold War, bipolar world, confrontation between the USA and the USSR, countries of Central and Eastern Europe, totalitarianism, Joseph Stalin, Josip Broz Tito, Yugoslavia.

Постановка проблеми. Після закінчення Другої світової війни та перемоги над Німеччиною між колишніми союзниками по антигітлерівській коаліції — США та СРСР розпочалося протистояння, відоме в історії як «Холодна війна». Це протиборство велося в політичній, економічній, військовій, ідеологічній та інших сферах. Гонка озброєнь, викликана

протистоянням зумовила величезні фінансові витрати на виготовлення термоядерної, хімічної, бактеріологічної зброї тощо.

Щоб протистояти США, для СРСР було важливо розширити свою зону політичного впливу на інші країни, зокрема регіон Центральної та Східної Європи. Після закінчення Другої світової війни там опинилися радянські війська і там формується лояльна до КПРС влада. Таким чином Польща, Угорщина, Болгарія, Румунія, Чехословаччина, Албанія, Югославія опинилися в зоні впливу СРСР. Югославія в цьому процесі мала специфічне становище через конфлікт з СРСР — намагалася зберігати автономний статус та балансувати між протилежними сторонами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років, після розпаду СРСР з'явилися більш об'єктивні оцінки причин виникнення та перебігу «Холодної війни». З цієї проблеми захищені дисертації, написано багато монографій, статей, посібників/підручників. Зокрема, важливою в дослідженні стала дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичнихнаук А. Тумашова «"Холодна війна" другої половини XX століття: причини виникнення, хід і її наслідки» [10]. Інформативною є монографія про Історичні витоки та трансформаційні процеси доби «Холодної війни» в Європі, де розглядаються різні аспекти біполярної системи протистояння в 1947-1975 рр. [3]. Публікації О. Кондратенко [5], А. Тумашова [11], О. Феденко [12] актуалізують вивчення «Холодної війни» як явища, що вплинуло на міжнародні відносини та розпалювання ворожнечі між державами в XX ст., а статті Ю. Каганова [4], Ю. Лунь, І. Рій [6] аналізують Центрально-Східна Європу як історичний регіон та вказують її роль у протистоянні США та СРСР, зокрема, нав'язуванні сфери впливу радянської держави у вказаному регіоні. В окремих посібниках та підручниках розкрито причини, хід та наслідки «Холодної війни» та становище країн Центрально-Східної Європи під час блокового протистояння [1, 2, 7, 9].

Мета статті. Висвітлити вплив «Холодної війни» на становище країн Центрально-Східної Європи на її початковому етапі.

Виклад основного матеріалу. «Холодна війна» стала однією з найпомітніших подій XX ст., яка спричинила великі зміни у суспільно-політичному розвитку держав та житті мільйонів людей. Дослідник А. Тумашов зазначав: «Холодна війна» – одна з найдраматичніших сторінок історії другої половини XX століття [10, с. 15] і назвав її подією, що тримала «у смертельній напрузі всю людську цивілізацію» [10, с. 4].

Вперше термін «Холодна війна» застосував для характеристики протистояння США і СРСР Джорж Орвел у статті «Ви і атомна бомба», опублікована в 1945 р. [12, с. 120]. «Холодна війна» розпочалася не відразу

після перемоги над Німеччиною у Другій світовій війні. Цьому процесу передував період складних відносини між колишніми союзниками, де неминучість конфронтації ставала очевидною. Ще у ході завершення війни партнери по антигітлерівський коаліції - США і СРСР почали виявляти різні підходи щодо післявоєнного устрою в світі. Відносини загострювалися також через те, що країни мали різні економічні та політичні системи [5, с. 51]. Для СРСР важливо було скористатися «атмосферою переможця» для збільшення свого впливу і зміцнення позицій у світі, особливо в Центральній та Східній Європі. Для цього, зокрема застосовувалися різноманітні кроки для поширення комуністичного руху.

Загальноприйнятої точки зору щодо початку «Холодної війни» нема. Частина науковців вважають, що відлік можна розпочати 5 березня 1946 р. зі знаменитої промови У. Черчилля у Вестмінстерському коледжі м. Фултон (США) [11, с. 117]. Інші вчені відлік розпочинають з лютого - березня 1947 р., - з т.зв. «Нової доктрини Трумена» - стратегії президента США щодо стримування наступу комунізму та в наданні фінансової допомоги країнам проти комуністичної загрози [9, с. 16].

Взаємна недовіра США та СРСР, яка перетворилася у ворожнечу, втілилася у «Холодну війну» - глобальне протистояння у всіх сферах: політичній, економічній, соціальній, ідеологічній, військовій, екологічній тощо. Таке протиборство привело до утворення військово-політичних блоків – НАТО і Організації Варшавського Договору. Обидні сторони намагалися довести світу, що протилежна сторона — агресор, який відповідальний за породження «Холодної війни». Зокрема країни, що підтримували СРСР покладали відповідальність за виникнення «Холодної війни» на агресивний американський імперіалізмом, суть якого зводилася до світового панування. Крім цього, США звинувачували у знищенні національно-визвольних рухів народів та боротьбу проти поширення комунізму тощо [10, с. 6]. Німеччина після Другої світової війни була розділена на дві держави, які контролювали два протилежні табори. Відтак кордон між ФРН та НДР став своєрідним кордоном біполярного світу [3, с. 107]. Щоб довести свою перевагу, кожна із систем використовувала практично всі сфери. На думку дослідника О. Пошедіна, найзапекліше суперництво розгорнулося в ідеологічній, економічній та військово-політичній сферах [8, с. 61]. Протистояння у військово-політичній плані під час «Холодної війни» зумовило широкомасштабні витрати на гонку озброєнь, форсоване виготовлення хімічної, бактеріологічної, термоядерної зброї. Військове протистояння відобразилося в зіткненні сторін в регіональних конфліктах (Берлінська, Карибська кризи, війни в Кореї, В'єтнамі та ін.) [10, с. 7].

Хоча обидві держави (США і СРСР) відкрито не застосували зброю, однак їхнє протиборство зумовило великі витрати на військові цілі, утримання великих армій у мирний час та виробництво зброї. Важливим чинником, що визначав проблематику гонки озброєнь під час «Холодної війни» був ядерний фактор. Він стримував конфронтацію від переростання у відкритий збройний конфлікт, адже перспектива взаємного знищення не влаштовувала жодного з супротивника. Таким чином, ядерний фактор став ключовим фактором стабільності біполярної системи, згідно якого переможця у ядерній війні не може бути [7, с. 66].

З одного боку, фінансові витрати у цьому протистоянні на гонку озброєнь вчені співставляють з витратами на ведення найбільших воєн. З іншого боку — цей час став одним із найдовших періодів без «гарячих» війн великих держав. Уникнення прямого зіткнення наддержав за чотири з половиною десятиліть дало привід Дж. Геддісу назвати цей період тривалим миром [7, с. 64].

В умовах, коли під час «Холодної війни» прямий конфлікт був фактично неможливим, конфліктний потенціал накопичувався на периферії. Тому таке протистояння включало розширення зони впливу на інші держави та відповідно — намагання завадити такого ж розширення опоненту. Як зазначає дослідник О. Феденко: «...ці країни не вступали офіційно в безпосереднє військове зіткнення, їх суперництво за вплив призводило до спалахів локальних збройних конфліктів у різних частинах третього світу» [12, с. 120]. Таким чином, «Холодна війна» визначала структуру міжнародної системи (не)безпеки у світі, стимулюючи ескалацію локальних конфліктів в регіонах. Нове протистояння вимагало згуртованості протилежних таборів (капіталістичного і соціалістичного). Тому необхідно було переконатися у власних зонах впливу та контролі інших держав/територій. Ідеологія та демонізація противника в цьому процесі відігравали важливу роль.

В сферу СРСР потрапили країни, що безпосередньо межували та знаходилися поряд в Центральній та Східній Європі. Розглядаючи цей історичний регіон, дослідник Ю. Каганов зазначав, що «розуміння Центрально-Східної Європи як історичного регіону формувалось під впливом політичних та ідеологічних чинників та зазнало значної еволюції, поступово набувши статусу дослідницької концепції» [4, с. 333]. Дослідник також зазначав, що в часи «Холодної війни» цей регіон також набув поширення терміну як «Східна Європа» і вже до кінця 80-х рр. він перетворився у геополітичне поняття. Виходячи з протиборства НАТО і Організації Варшавського Договору Східна Європа нараховувала сім держав: Польщу, Німецьку Демократичну Республіку, Угорщину, Румунію,

Чехословаччину, Югославія, Болгарію, Албанію. За іншими концепціями, розглядаючи суперництво між США і СРСР, з точки зору блокової політики, Східна Європа включала шість, а з системно-політичної точки зору - вісім держав [4, с. 335]. Так, термін «Східна Європа» поступово почали асоціювати з радянським блоком. В цьому контексті дослідники Ю. Лунь та І. Рій зазначають, що «залежність цього регіону від СРСР набула історичної легітимації» [6, с. 65].

Після німецької окупації в цих країнах (Східна та Центральна Європа) опинилися радянські війська і в них поступово формується влада «народних фронтів», «народної демократії» тощо. Польща, Угорщина, Румунія, Болгарія Чехословаччина, Албанія, Югославія таким чином потрапили в орбіту впливу СРСР. Владу в цих країнах очолили лояльні до КПРС комуністичні партії [11, с. 117]. Ліквідувавши опозицію, встановлюються порядки тоталітарного соціалізму, де в першу чергу враховувався досвід КПРС. Встановлення тоталітарних режимів з притаманними їм репресіями, обмеженням прав і свобод, диктатурою на зразок суспільного устрою СРСР ставало реальністю цих країн [4, с. 5]. Серед причин, чому відбулися такі зміни в цих країнах в 1947–1948 рр. дослідники О. Сич та А. Мінаєв зазначають: зростання авторитету комуністів як сили руху Опору та держави-переможця; послаблення впливу на ці країни Західних держав; розкол в середині демократичних сил цих країн; наявність радянської військової присутності у регіоні; присутність комуністів на посадах силових міністрів у складі перших післявоєнних (коаліційних) урядів, що давало можливість застосування сили до опозиції [9, с. 7]. Крім того, військово-політичної ваги для СРСР надавало й те, що у 1949 р. країна створила ядерну зброю. Це важливий фактор, який давав можливість стали тим полюсом, навколо якого гуртувалися інші держави [1, с. 120].

В жовтні 1947 р. представники комуністичних партій СРСР, Болгарії, Італії, Угорщини, Франції, Польщі, Румунії, Чехословаччини зібралися на нараді в Польщі. В результаті було ухвалено рішення про створення Комінформу – Інформаційного бюро комуністичних партій. Завданням організації полягало в координації комуністичного руху у світі. На нараді виступив А. Жданов з доповіддю про міжнародну політику, де виклав концепцію протистояння імперіалістичного антидемократичного табору з антиімперіалістичним демократичним табором. Ця доктрина стала базовою для радянської зовнішньої політики під час усієї «Холодної війни». Велике значення вона набула у процесі поширення радянської зони впливу в Європі [7, с. 77].

Таким чином, до кінця 1940-х рр. в країнах Східної Європи до влади прийшли комуністичні партії. СРСР, Болгарія, Угорщина, Албані, НДР,

Польща, Румунія, Чехословаччина, Югославія стали «соціалістичним табором», який назвали згодом «соціалістичною співдружністю». Цей блок був пов'язаний ідеями «соціалістичного інтернаціоналізму», міждержавними зв'язками та жорсткою партійно-комуністичною дисципліною [9, с. 42].

Для утримання вищеназваних держав у своїй сфері впливу застосовувалися спеціальні кроки. Важливе значення серед них відігравав економічний фактор. На відповідь «Плану Маршалла», який в 1948 р. прийняли 16 країн, в 1949 р. на нараді представників СРСР, Болгарії, Угорщини, Польщі, Румунії, Чехословаччини створено РЕВ - Раду Економічної Взаємодопомоги. Згодом до РЕВ також приєдналися Албанія, НДР, Монголія, Куба, В'єтнам. Фактично країни-члени залежали від фінансового постачання з СРСР [9, с. 11-12], а тісні економічні зв'язки СРСР із країнами Східної Європи дозволяли йому давало йому впливати на їх розвиток [7, с. 81].

Крім економічного фактору, для військово-політичного впливу на країни Центральної та Східної Європи СРСР застосовував низку міждержавних договорів. Систему співпраці у сфері безпеки для СРСР складали ще чинні двосторонні договори, спрямовані проти Німеччини: з Чехословаччиною (1943), Польщею та Югославією (1945). Згодом У 1948 р. було укладено Договори про співробітництво, дружбу та взаємодопомогу із Румунією, Угорщиною, Болгарією про безпекову співпрацю [1 с. 120]. Ці договори потім були доповнені іншими двосторонніми документами. В 1947 р. підписано болгарсько-румунський Договір про дружбу, співробітництво та взаємодопомогу, а в 1948 р. такий же договір уклали Польща та Чехословаччина та Румунія й Угорщина. Протягом 1948-1949 рр. процес укладання подібних договорів між східноєвропейськими державами продовжився. Таким чином, в 1949 р. СРСР завершив формування у Східній Європі системи безпекової співпраці, яка була фактично в його підпорядкованні [7, с. 85].

Слід зазначити, що в деяких країнах даний процес мав свої особливості. Не завжди все йшло гладко за сценарієм СРСР. І на початковому етапі «Холодної війни» власні кроки у побудові своєї політики у країнах мали деякі виключення, як наприклад у Югославії. Ця країна посідала особливе місце серед країн Східної Європи через свою позицію у стосунках з СРСР. В Другій світовій війні втрати Югославії становили близько 2 млн. чол. через загибель населення та еміграцію [3, с. 102]. Й. Сталін, Й. Броз Тіто та В. Молотов в квітні 1945 р. підписали радянсько-югославський Договір про дружбу, взаємодопомогу та повоєнне співробітництво. Однак, керівники КПЮ — Комуністичної партії Югославії відмовлялися брати участь в

засіданнях Інформбюро, яке було створено 1947 р. В лютому 1948 р. на радянсько-болгаро-югославській нараді в Москві Сталін і Молотов у різкій формі висловили невдоволення югославському керівництву за «особливу зовнішньополітичну лінію» [2, с. 89]. У червні 1948 р. Інформбюро звинуватив керівників югославських комуністів у невизнанні марксистської теорії та класової боротьби у перехідний період. Це звинувачення було офіційно оприлюднено через резолюцію «Про становище у КПЮ». Югославія надіслала свою різку відповідь, на що СРСР почав друкувати газету (сербською мовою) «За соціалістичну Югославію» із закликом згуртуватися всім антитітовським силам [3, с. 103].

Через прагнення СРСР керувати політичними процесами в Югославії та залучити її до зони свого впливу, виникли міждержавні непорозуміння. Через цей конфлікт в червні 1948 р. з Комінформу було виключено Комуністичну партію Югославії, а в жовтні 1949 р. між СРСР та ФНРЮ розірвано дипломатичні відносини. Така ситуація дала можливість Югославії часткового зближення з країнами Заходу. Так, 1950 р. США надали Югославії допомогу зерном. В країні намагалися віднайти власну модель побудови соціалізму. «Теорія самоврядування» стала базою реформ. Й. Броз Тіто повернув землю селянам, припинивши форсовану індустріалізацію. Поступово в Югославії виникла власна модель соціалізму, яка характеризувалася жорстким однопартійним режимом. Через рішучість Й. Броз Тіто, який мав власне бачення політичних процесів всупереч тиску СРСР, Югославія зуміла посісти особливе місце серед країн Східної Європи. Такий приклад засвідчує, що на початковому етапі «Холодної війни» країни ще мали певні можливості власного вибору в політичному житті та зовнішньої політики. Також слід враховувати роль сильної особистості в досліджуваних історичних процесах, яку в даному випадку зіграла постать Й. Броз Тіто.

Польща в роки Другої світової війни теж дуже постраждала. Її першою окупували німецькі війська. Загалом в країні загинуло близько 6 млн. осіб (з яких — чимала кількість євреїв під час Голокосту), а її територія зазнала значних змін. Німецькі землі до Одера-Нейсе увійшли до складу Польщі. А територія Західної України, Західної Білорусі Віленська область були приєднані до СРСР.

Польща становила важливу країну для СРСР для поширення свого впливу. Однак негативний досвід 1939 р. дали підставу полякам ставитися до СРСР як до агресора — учасника «поділу Польщі». Також у підсиленні антирадянських настроїв відігравали репресивні заходи радянської держави: депортація поляків до Сибіру та Казахстану, розстріл польських офіцерів в Катині тощо.

В 1946 р. Польська робітнича партія уклали угоду з Польською соціалістичною партією, які в 1947 р. перемогли на парламентських виборах. Президентом в 1947 р. став лідер Польської робітничої партії Б. Берут. В 1948 р. об'єдналися Польська робітнича партія і Польська соціалістична партія в Польську об'єднану робітничу партію. А загалом, утворення в 1947 р. Комінформу обмежувало можливості реалізації власної політики. Таким чином, Польща все більше підпадала під вплив СРСР та Східного табору. Відповідно, зменшився вплив Західних країн на Польщу, які сприймали її як сателіта СРСР. Хоча зниження активності в дипломатичній діяльності не означало відсутності інтересу до країни. США та Велика Британія знали про наявність антикомуністичних настроїв у цій країні і намагалися це використати на свою користь. Зокрема, це досягалося через шпигунську діяльність, встановлення контактів з польським підпіллям тощо [3, с. 105].

Однак, загалом двосторонні відносини Польщі із Західними країнами скоротилися. Сприяли цьому рішення щодо економічної інтеграції через Раду економічної взаємодопомоги, створеної 1949 р. та Варшавський договір 1955 р., як форма контролю над арміями країн-сателітів.

Чехія та Моравія під час Другої світової війни були протекторатом, а Словаччина – союзницею нацистської Німеччини. В 1945 р. утворено Чеську національну раду та сформовано перший уряд Національного фронту чехів та словаків. В його склад ввійшли 7 комуністів, 3 соціал-демократа, 3 представників від національно-соціальної, народної і демократичної партій. Очолив - соціаліст З. Ферлінгер [3, с. 106].

На виборах у Законодавчі Збори 1946 р. Комуністична партія отримала 38% голосів. Було створено коаліційний уряд під проводом керівника КПЧ К. Готвальда. Жвава політична боротьба стосувалася питання широкої націоналізації, яку запропонували комуністи, а також ідеї потенційної участі у «плані Маршалла». В зв'язку з цим СРСР тиснув на Чехословацьку республіку, щоб та відмовилася від участі у «плані Маршалла». 1948 р. комуністи влаштували тк. зв. маніфестацію проти некомуністів для усунення їх з уряду. В лютому того з року це їм вдалося. В червні лідер Комуністичної партії К. Готвальд став президентом. Водночас соціал-демократи об'єдналися з комуністами. Події лютого 1948 р. на думку чеського історика, полковника Е. Стегліка були путчем [3, с. 106-107]. Урядова криза 1947-1948 рр. в Чехословаччині, яка призвела до захоплення влади компартією 1948 р. Захід сприйняв як антидемократичний переворот [7, с. 81].

Загалом початковий етап «Холодної війни» для країн Центральної та Східної Європи виявися входженням в орбіту впливу СРСР. Дещо інші

позиції мала Югославія через власне бачення побудови соціалізму та зовнішньої політики. Однак суспільно-політичне життя в цих країнах будувалося на зразок тоталітарного ладу Радянського Союзу.

Висновки. Взаємна недовіра та ворожнеча між США та СРСР після закінчення Другої світової війни втілилася у «Холодну війну». Це глобальне протистояння відбувалося у всіх сферах: політичній, економічній, соціальній, військовій, ідеологічній та ін. Символами протиборства двох сторін стали утворені військово-політичні блоки – НАТО і Організація Варшавського Договору. Хоча США та СРСР між собою відкрито не воювали, однак їхнє протистояння відобразилося в регіональних конфліктах (Берлінська, Карибська кризи, війни в Кореї, В'єтнамі та ін.). Протистояння у військово-політичній сфері зумовило гонку озброєнь та широкомасштабні витрати на виготовлення хімічної, бактеріологічної, термоядерної зброї. Обидні сторони звинувачували іншу за відповідальність і породженні «Холодної війни». Зокрема країни, що підтримували СРСР покладали відповідальність за виникнення «Холодної війни», в агресивній політиці та намагання до світового панування США.

Розширення власної зони впливу на міжнародній арені для СРСР означало насамперед перетворити сусідні держави на маріонетки та сателіти. Сприяло цьому процесу й те, що після закінчення Другої світової війни в цих країнах опинилися радянські війська і в них формується влада «народної демократії», «народних фронтів» тощо. Таким чином Польща, Угорщина, Болгарія, Румунія, Чехословаччина, Албанія, Югославія потрапили в орбіту впливу СРСР. Владу в цих країнах очолили лояльні до КПРС комуністичні партії. Ліквідувавши опозицію, встановлюються тоталітарні режими з притаманними їм репресіями, обмеженням прав та свобод. Деякі особливості в політичному плані мала Югославія, яка через конфлікт з радянським керівництвом все ж зберігала автономний статус у системі міжнародних відносин. Таким чином, на початковому етапі «Холодної війни» їй вдавалося балансувати між протилежними сторонами. Однак, загалом суспільно-політичне життя в цих країнах будувалося на зразок Радянського Союзу.

Література

1. Акунін О. Історія міжнародних відносин (1914-2009 рр.) у питаннях та відповідях: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Миколаїв: Вид-во Ірини Гудим; МНУ, 2010. 383 с.

2. Зовнішня політика країна Центральної та Східної Європи : Навчальний посібник для студентів / Кер. авт. колективу О. Крапівін. Донецьк, 2012. 274 с.

3. Історичні витоки та трансформаційні процеси доби «Холодної війни» в Європі (1947-1975 рр.): монографія / За ред. С.В. Толстова. Київ : ДУ «Інститут всесвітньої історії НАН України», 2023. 347 с.

4. Каганов Ю. Центрально-Східна Європа як історичний регіон: зміст та еволюція концепції. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету,* 1 (19). Запоріжжя : Просвіта, 2005. С. 333-341.

5. Кондратенко О. Ескалація Американсько-Радянського протистояння доби «Холодної Війни» (1946-1963 рр.). *«Холодна війна» 1946-1991 рр.: причини, перебіг, наслідки:* статті та матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28 лютого 2011 р.) / Під ред. М.С. Бурьяна. Луганськ: ТОВ «Віртуальна реальність», 2011. С. 50-57

6. Лунь Ю., Рій І. Аналіз балансу сил в Центрально-Східній Європі. *Проблеми міжнародних відносин,* 2014. Вип. 9. С. 62-74.

7. Міжнародні відносини та світова політика : підручник / кер. авт. кол. В. Ю. Крушинський; за ред. В. А. Манжоли. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. 863 с.

8. Пошедін О. Коли закінчилася «Холодна війна»? *Наукові записки НаУКМА. Історичні науки.* 2012. Т. 130. С. 60-63.

9. Сич О., Мінаєв А. Доба «Холодної війни»: основні тенденції світового розвитку: Навчальний посібник. Чернівці: Рута, 2008. 72 с.

10. Тумашов А. «Холодна війна» другої половини XX століття: причини виникнення, хід і її наслідки : дис. … канд. іст. наук : 20.02.22. Національний університет «Львівська політехніка», Інститут гуманітарних та соціальних наук. Львів. 2003. 194 с.

11. Тумашов А. «Холодна війна» і її негативний вплив на міжнародну атмосферу в 60–80 рр. XX ст. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»,* 408. 2000. С. 116–122.

12. Феденко О. Гібридна війна в Україні як фактор сучасної Холодної війни для Росії. *Молодий вчений,* 9 (49), 2017. С. 119-125.

References:

1. Akunin O. (2010). Istoriia mizhnarodnykh vidnosyn (1914-2009 rr.) u pytanniakh ta vidpovidiakh [History of international relations (1914-2009) in questions and answers]: Navchalnyi posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl. Mykolaiv: Vyd-vo Iryny Hudym; MNU, 383 s. [in Ukrainian].

2. Zovnishnia polityka kraina Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy (2012) [Foreign policy of the Central and Eastern European countries]: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv / Ker. avt. kolektyvu O. Krapivin. Donetsk, 274 s. [in Ukrainian].

3. Istorychni vytoky ta transformatsiini protsesy doby «kholodnoi viiny» v Yevropi (1947-1975 rr.) (2023): monohrafiia [Historical origins and transformational processes of the Cold War era in Europe (1947-1975)] / Za red. S.V. Tolstova. Kyiv : DU «Instytut vsesvitnoi istorii NAN Ukrainy», 347 s. [in Ukrainian].

4. Kahanov Yu. (2005). Tsentralno-Skhidna Yevropa yak istorychnyi rehion: zmist ta evoliutsiia kontseptsii. [Central and Eastern Europe as a historical region: the content and evolution of the concept]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu,* 1 (19). Zaporizhzhia : Prosvita, 333-341. [in Ukrainian].

5. Kondratenko O. (2011). Eskalatsiia Amerykansko-Radianskoho protystoiannia doby «Kholodnoi Viiny» (1946-1963 rr.). [Escalation of the American-Soviet confrontation during the Cold War (1946-1963)]. «Kholodna viina» 1946-1991 rr.: prychyny, perebih, naslidky: statti ta materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (28 liutoho 2011 r.) / Pid red. M.S. Buriana. Luhansk: TOV «Virtualna realnist», 50-57. [in Ukrainian].

6. Lun Yu., Rii I. (2014). Analiz balansu syl v Tsentralno-Skhidnii Yevropi. [Analysis of the balance of power in Central and Eastern Europe]. *Problemy mizhnarodnykh vidnosyn,* 9, 62-74. [in Ukrainian].

7. Mizhnarodni vidnosyny ta svitova polityka (2010) : pidruchnyk [International relations and world politics] / ker. avt. kol. V. Yu. Krushynskyi ; za red. V. A. Manzholy. K.: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet», 863 s. [in Ukrainian].

8. Poshedin O. (2012). Koly zakinchylasia «Kholodna viina»? [When did the Cold War end?]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Istorychni nauky,* 130, 60-63. [in Ukrainian].

9. Sych O., Minaiev A. (2008). Doba «Kholodnoi viiny»: osnovni tendentsii svitovoho rozvytku [The Cold War era: main trends in world development]: Navchalnyi posibnyk. Chernivtsi: Ruta, 72 s. [in Ukrainian].

10. Tumashov A. (2003). «Kholodna viina» druhoi polovyny KhKh stolittia: prychyny vynyknennia, khid i yii naslidky [The Cold War of the second half of the 20th century: causes, course and consequences]: dys. … kand. ist. nauk : 20.02.22. Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnika», Instytut humanitarnykh ta sotsialnykh nauk. Lviv, 194 s. [in Ukrainian].

11. Tumashov A. (2000). «Kholodna viina» i yii nehatyvnyi vplyv na mizhnarodnu atmosferu v 60–80 rr. KhKh st. [The Cold War and its negative impact on the international atmosphere in the 1960s–1980s.]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika», 408, 116–122. [in Ukrainian].

12. Fedenko O. (2017). Hibrydna viina v Ukraini yak faktor suchasnoi Kholodnoi viiny dlia Rosii [Hybrid war in Ukraine as a factor of the modern Cold War for Russia]. Molodyi vchenyi, 9 (49), 119-125. [in Ukrainian].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 39 (092) (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3292-3301

Москальчин Дмитро Олегович аспірант кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0000-6316-828X

ОБРЯД ВИПІКАННЯ КОРОВАЮ НА ЗАХІДНОМУ ПОДІЛЛІ КІНЦЯ XIX– XX СТ.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню обряду випікання весільного короваю на Західному Поділлі наприкінці XIX–XX ст. як складного історико-етнологічного явища, сформованого в умовах тривалого соціокультурного розвитку регіону. У центрі уваги перебуває коровайний ритуал як важлива складова традиційної передвесільної обрядовості українців, що поєднувала сакральні уявлення, соціальні норми та колективні цінності громади. Розглянуто ґенезу обряду, його структурно-семантичні характеристики, а також соціально-регулятивні й символічні функції в контексті традиційного світогляду населення Західного Поділля. На основі етнографічних праць українських дослідників проаналізовано ключові етапи коровайного ритуалу, зокрема принципи добору коровайниць і їх кількісний склад, регламентацію часу випікання, символіку основних інгредієнтів тіста, систему обрядових заборон і приписів, а також практики випікання, оздоблення та розподілу весільного хліба.

Доведено, що кожен елемент коровайного обряду мав чітко окреслене символічне навантаження й відображав уявлення про шлюб як соціально санкціонований союз, ідеї родючості, добробуту, моральної чистоти та життєвої повноти людини. Окрему увагу приділено трансформаціям коровайного обряду упродовж XX ст., зумовленим модернізаційними процесами, воєнними потрясіннями та змінами традиційного селянського укладу, що спричинило поступове спрощення обрядових дій і часткову втрату їх сакрального змісту. Водночас встановлено, що навіть за умов трансформацій весільний коровай зберігав значення маркера соціальної повноцінності родини та важливого елемента колективної культурної пам’яті. Зроблено висновок про вагомість коровайного обряду як джерела для реконструкції історичної повсякденності та традиційного світогляду населення Західного Поділля і як складової нематеріальної культурної спадщини України.

Ключові слова: Західне Поділля, передвесільна обрядовість, обряд випікання короваю, коровайниці, забобони.

Moskalchyn Dmytro Olehovych postgraduate student of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, https://orcid.org/0009-0000-6316-828X

COW BAKING RITUAL IN WESTERN PODILLIA, LATE 19TH–20TH CENTURIES

Abstract. The article is devoted to the study of the rite of baking a wedding loaf in Western Podillya at the end of the 19th–20th centuries. as a complex historical and ethnological phenomenon, formed in the conditions of the long-term socio-cultural development of the region. The focus is on the loaf ritual as an important component of the traditional pre-wedding rituals of Ukrainians, which combined sacred ideas, social norms and collective values of the community. The genesis of the rite, its structural and semantic characteristics, as well as socio-regulatory and symbolic functions in the context of the traditional worldview of the population of Western Podillya are considered. Based on the ethnographic works of Ukrainian researchers, the key stages of the loaf ritual are analyzed, in particular, the principles of selecting loafs and their quantitative composition, the regulation of baking time, the symbolism of the main ingredients of the dough, the system of ritual prohibitions and prescriptions, as well as the practices of baking, decorating and distributing wedding bread.

It is proven that each element of the korovayny rite had a clearly defined symbolic load and reflected the idea of marriage as a socially sanctioned union, the ideas of fertility, well-being, moral purity and the fullness of a person's life. Special attention is paid to the transformations of the korovayny rite during the 20th century, caused by modernization processes, military upheavals and changes in the traditional peasant way of life, which led to the gradual simplification of ritual actions and the partial loss of their sacred content. At the same time, it was established that even under the conditions of transformations, the wedding korovayny retained the meaning of a marker of the social fullness of the family and an important element of collective cultural memory. The conclusion is made about the importance of the korovayny rite as a source for the reconstruction of historical everyday life and the traditional worldview of the population of Western Podillia and as a component of the intangible cultural heritage of Ukraine.

Key words: Western Podillia, pre-wedding rituals, the rite of baking a loaf of bread, loaf women, superstitions.

Постановка проблеми. Традиційна весільна обрядовість українців є важливим історико-культурним феноменом, у межах якого відображено особливості соціальної організації, світоглядні уявлення та повсякденні практики населення в різні історичні періоди. Одним із ключових компонентів передвесільного обрядового комплексу виступає обряд випікання короваю, який мав не лише глибоке символічне наповнення, а й виконував чітко визначені соціальні та ритуальні функції. Зокрема, він був пов'язаний із регламентацією шлюбних відносин, утвердженням громадської солідарності та відтворенням усталених норм традиційного суспільства.

На Західному Поділлі коровайний обряд формувався впродовж тривалого історичного розвитку регіону та зазнавав впливу низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Політичні трансформації, конфесійна специфіка та соціально-економічні умови кінця XIX – XX ст. зумовили наявність локальних особливостей у його структурі, семантиці та способах реалізації, що вирізняє подільську традицію серед інших регіональних варіантів української весільної обрядовості.

У зазначеному контексті актуалізується потреба комплексного історико-етнологічного дослідження обряду випікання короваю на Західному Поділлі, спрямованого на з'ясування його походження, структури, соціальних функцій та динаміки трансформацій у ширшому контексті історичного розвитку регіону. Розв'язання окресленої проблематики дасть змогу поглибити уявлення про повсякденну історію населення Західного Поділля, уточнити роль обрядових практик у відтворенні соціальних відносин і формуванні культурної ідентичності, а також розширити джерельну й концептуальну базу досліджень з історії традиційної культури України.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Проблема весільного короваю та пов'язаних із ним обрядових практик набула ґрунтовного висвітлення у працях істориків та етнографів. Окремі аспекти цього явища були предметом наукових студій В. Борисенка [1–4], Л. Герус [6], М. Глушка [7], С. Маховської [11], у яких подано оглядовий аналіз обряду випікання короваю. У зазначених дослідженнях увагу зосереджено як на структурно-функціональних складниках коровайного обряду, так і на його символічній семантиці.

Автори наголошують на тісному взаємозв'язку ритуальних дій із соціальною організацією громади, системою морально-етичних норм та традиційними світоглядними уявленнями. Водночас, попри наявність значного наукового доробку, проблема випікання весільного короваю на Західному Поділлі та пов'язаних із ним обрядових практик і надалі залишається актуальною та потребує подальшого ґрунтовного й комплексного вивчення.

Мета статті полягає у здійсненні комплексного історичного дослідження обряду випікання короваю на Західному Поділлі наприкінці XIX – XX ст., спрямованого на з'ясування його ґенези, структурно-семантичних особливостей і соціально-ритуальних функцій, а також на виявлення регіональної специфіки та простеження динаміки трансформацій цього обрядового комплексу в контексті історичних і соціокультурних змін означеного періоду.

Виклад основного матеріалу. Обряд випікання весільного короваю посідає одне з ключових місць у структурі передвесільної обрядовості населення Західного Поділля. У наукових інтерпретаціях він розглядається як багатозначний ритуал, тісно пов'язаний із традиційними уявленнями про шлюб, родючість і добробут, а також як засіб сакрального захисту новоствореної родини. Зокрема, М. Сумцов зазначав, що в давніх віруваннях весільний коровай міг символізувати сонце або місяць, уособлювати чоловіче начало чи навіть ідею сакрального шлюбу сонця й землі [13, с. 56–59]. Водночас символіка короваю вписується у ширший контекст жертвоприношень у традиційних релігійних культах, де пожертва хлібом поступово витіснила жертву худобою. Про це свідчить практика надання обрядовому хлібові форм тварин (бика, барана, козла чи свині), котрі в давнину приносилися в жертву богам, що відбилося і в народних уявленнях («Коровай багатий, коровай рогатий») [1, с. 49]. Як наголошував Хв. Вовк, такі ритуальні дії є важливим елементом традиційної культури, у межах якої коровайний обряд постає формою колективної обрядової взаємодії громади, спрямованої на утвердження соціальної солідарності та відтворення усталених норм і цінностей традиційного суспільства [5, с. 226].

Однак упродовж XX ст. під впливом модернізаційних процесів, соціально-економічних трансформацій, воєнних подій та змін у структурі селянського побуту традиція випікання весільного короваю зазнала істотних змін. У сучасний період простежується тенденція до спрощення обрядових дій і звуження їхнього символічного наповнення, а в окремих населених пунктах – до повного зникнення практики «бгання» короваю. Це, своєю чергою, свідчить про глибокі трансформації у функціонуванні локальної весільної обрядовості.

Попри трансформації, зумовлені історичними та соціокультурними чинниками, весільний коровай і надалі зберігає для населення Західного Поділля глибоке символічне навантаження. У традиційній обрядовій системі він уособлює єднання наречених у подружжя та їхній перехід до нового соціального статусу, символізує об'єднання двох родин, виражає ідеї продовження роду й плодючості. Водночас у регіональному вимірі семантика короваю могла істотно варіюватися. Так, на Західному Поділлі

він часто трактувався як знак дівочої честі та незайманості, у зв'язку з чим вдівцям, розлученим і покриткам коровай, як правило, не пекли [12, с. 167]. Показовим є й соціальний аспект цього ритуалу: молодий, який через сирітство або матеріальну скруту не мав змоги організувати випікання короваю, після весілля отримував у громаді прізвисько «безкоровайний», що засвідчує вагомість короваю як маркера повноцінності весільного обряду та соціального статусу родини загалом та окремих її членів зокрема.

Важливим елементом коровайного ритуалу була чітка регламентація часу його здійснення. На Західному Поділлі до середини XX ст. побутувала усталена традиція випікати весільний коровай у визначені дні тижня, переважно у вівторок або четвер, що відповідало загальній логіці та сакральному ритму передвесільного циклу [8, с. 457]. Не менш значущим був і добір учасниць обряду. Для випікання короваю запрошували винятково заміжніх жінок, які перебували у щасливому шлюбі, тоді як участь покриток, вдів, розлучених, а також жінок, у яких помирали діти, суворо заборонялася. Такі обмеження відображали традиційні уявлення про «шлюбну повноту», життєву спроможність та відповідність соціальній нормі [14, с. 55].

Водночас принцип добору коровайниць мав і регіональні відмінності. Зокрема, на Полтавщині перевага надавалася близьким родичкам нареченої або нареченого, тоді як у галицькому середовищі до випікання короваю частіше залучали сусідок, які користувалися доброю репутацією та бездоганною громадською славою [9, с. 130]. Такі відмінності засвідчують адаптивність коровайного обряду до локальних соціальних структур і морально-етичних уявлень громади.

Слід зауважити, що серед подолян і дотепер зберігається звичай приготування весільного короваю виключно родичами наречених. Однією з давніх традицій українців, зокрема на теренах Східного та Західного Поділля, є випікання весільного хліба рідною тіткою (по материнській лінії або дядиною) чи хрещеною матір'ю нареченої або нареченого. У день весілля (нині найчастіше в суботу, раніше – переважно в неділю) молоді в супроводі бояр, дружок і музик ішли за короваєм. У домі тітки або хрещеної їх частували за столом, після чого на рушнику вручали обрядовий хліб та «гільце».

Завершальним елементом цього ритуального акту було повторне запрошення тітки або хрещеної матері на весільне торжество, що підкреслювало родинний характер обряду та його інтеграційну функцію [3, с. 17].

Окремий аспект коровайного обряду становить кількісний склад коровайниць, який мав чітко окреслене символічне навантаження. Зазвичай, до випікання весільного короваю залучали непарну кількість жінок (від

трьох до семи осіб). У традиційній обрядовій символіці непарне число асоціювалося із завершеністю та повнотою сакральної дії, що в контексті весілля інтерпретувалося як укладання шлюбу або формування весільного поїзду, який остаточно набував цілісності з появою молодих. Відтак кількість учасниць коровайного обряду була не випадковою, а підпорядковувалася загальній логіці весільної ритуальності та її знаковій системі. При цьому коровайниці одягали святковий одяг, квітчались барвінком, а під час замісу тіста обв'язувалися одним вишитим рушником, що мало магічно-захисне значення й символізувало нерозривність подружнього союзу молодої пари [11, с. 52]. Важливою складовою обрядової практики було й те, що кожна з коровайниць приносила власні складники для короваю – миску борошна, молоко, масло та яйця, чим засвідчувалася колективна участь громади у творенні нового сімейного осередку. Водночас подоляни вірили, що в такий спосіб жінки приносять частинку свого сімейного щастя для новоствореної сім'ї.

Поряд із загальнообрядовими настановами на Західному Поділлі до середини XX ст. побутував розгалужений комплекс повір'їв, заборон і символічних приписів, пов'язаних із процесом приготування коровайного тіста. Насамперед суворо регламентувався час і спосіб його замішування: тісто прийнято було розчиняти напередодні випікання, а діжу при цьому обов'язково ставили на кожух, що мало забезпечити достаток майбутнього подружнього життя. До складу тіста додавали борошно, молоко, а подекуди й горілку «щоб коровай був веселий» (щоб життя молодих було радісним).

Не менш регламентованим був і сам процес замісу тіста, що мав виразне символічне навантаження. Зазвичай коровай місили дві жінки, що уособлювало подружню пару, або три – по черзі, причому виключно долонями. Важливого значення надавалося консистенції тіста: воно не повинно було бути ані надто крутим (щоб життя не було скрутним) або рідким (щоб пара не розпалася). Як зауважує С. Маховська, під час підготовки тіста суворо дотримувалися низки заборон: місіння здійснювали рухами до себе, аби молоді завжди «трималися купи»; заборонялося місити тісто кулаками або різати його ножем, щоб уникнути «гострих» ситуацій у майбутньому сімейному житті [11, с. 52]. Окрім цього, у коровай могли запікати гроші як уособлення матеріального добробуту, одне або два сирі курячі яйця (символ продовження роду) [7, с . 9], а також доливали вино чи медову наливку, що мало забезпечити «солодке» та веселе подружнє життя. Таким чином, кожен елемент тіста та спосіб його приготування наділявся чітко окресленим символічним змістом.

З метою забезпечення злагоди та добробуту молодої родини практикувалися й додаткові обрядові дії. Зокрема, воду, у якій коровайниці

обмивали руки після місіння тіста, виливали під яблуню солодкого сорту або на тік, що символічно мало сприяти плодючості, достатку та «солодкому» подружньому життю [2, с. 220]. В окремих локальних осередках фіксуються й специфічні обрядові дійства.

Так, у м. Збараж (нині Тернопільський район Тернопільської області) після всадження короваю в піч коровайниці брали лопату і, тримаючи її, стрибали по хаті, що, ймовірно, виконувало апотропеїчну та магічно-забезпечувальну функцію [7, с. 12–13].

Випікання короваю також супроводжувалося суворим дотриманням низки заборон. Як зазначає С. Павлюк, у процесі випікання заборонялося ходити по хаті, грюкати дверима чи голосно розмовляти; під час саджання короваю в піч у приміщенні мала панувати тиша, оскільки вважалося, що навіть незначний стукіт міг призвести до того, що коровай «сяде» [15, с. 223]. Така регламентація поведінки засвідчує сакралізацію моменту випікання та сприйняття коровайного хліба як носія майбутньої долі подружжя.

Зауважимо, що будь-які відхилення від «норми» під час випікання короваю наділялися знаковим змістом і тлумачилися як несприятливі передвісники.

Зокрема нерівні краї короваю пов'язували з неоднаковою силою почуттів між нареченими, поява тріщин віщувала розлучення, а надмірне підгорання свідчило про сердиту вдачу одного із подружжя. Чорний колір короваю віщував «чорне» життя молодих, глевке або «невирухане» тісто – швидкий розпад шлюбу, тоді як порожнина всередині короваю вважалася провісником ранньої смерті одного із подружжя [10]. Сукупність цих уявлень засвідчує глибоку укоріненість коровайного обряду в традиційній системі народних вірувань, пов'язаних із шлюбом, долею та життєвим шляхом людини.

Окрім процесу випікання, важливе символічне значення мав і етап оздоблення короваю. Як зауважував Хв. Вовк, у західних регіонах України коровай найчастіше прикрашали в день шлюбу: рано-вранці перед тим, як молоді вирушали до церкви, до оселі молодого сходилися свашки, староста та родина, а після вінчання, перед вечором, коли молодий збирався до молодої, «насамперед прибирають старостині коровай» [5, с. 227].

Поряд із короваєм у подолян важливу роль відігравали й інші види обрядового хліба. Зокрема для обдаровування коровайниць, гостей, весільної челяді, а також молоді, яку не частували короваєм, випікали окремі калачі. Їх оздоблювали пластичними елементами з тіста у вигляді квіткових мотивів – «рожі» («троянди»), «ромашки», «хризантеми» тощо. Найпоширенішими на Західному Поділлі були подовгасті калачі, сформовані з одного шматка тіста, поверх якого накладали «косу» з трьох валків тіста [6, с. 152].

Окремі локальні варіанти весільної традиції доповнювали коровайний обряд специфічними формами обрядового хліба. Так, у с. Куряни (нині Тернопільський район Тернопільської області) поряд із короваєм випікали так звану «долю», яку роздавали під час обряду дарування. Після завершення розподілу хліба молода збирала крихти й обсівала ними дівчат, бажаючи їм якнайшвидшого одруження. Вважалося, що якщо «доля» вдалася, то й подружнє життя молодої пари буде щасливим і вдалим [8, с. 445].

Висновок. Таким чином, обряд випікання короваю на Західному Поділлі наприкінці XIX – XX ст. постає як важливий історико-етнологічний феномен, що відображає традиційні уявлення про шлюб, родину та соціальну норму. Коровай виконував регулятивну й символічну функції, виступаючи маркером соціального статусу та культурної ідентичності громади. Історична динаміка обряду засвідчує його трансформацію під впливом модернізаційних процесів XX ст., водночас етнологічний аналіз виявляє стійкість базових символів і регіональну специфіку коровайної традиції Західного Поділля. Це підтверджує значущість весільної обрядовості як джерела для дослідження історичної повсякденності та нематеріальної культурної спадщини України.

Література:

1. Борисенко В. Форми побутування весільного короваю. Народна творчість та етнографія. 1981. № 5. С. 47–55.

2. Борисенко В. К. Весільні звичаї та обряди. / Поділля: іст.-етнографічне дослідж. К.: Вид-во незалежного культурного центру «Доля», 1994. С. 217–228.

3. Борисенко В. Обрядове печиво в українській традиційній культурі. Народна творчість та етнологія. 2011. № 4. С. 11–19.

4. Борисенко В. Сімейна обрядовість українців XX – початку XXI століття. / голов. ред. Г. Скрипник; НАН України, ІМФЕ. Київ, 2016. 256 с.

5. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології. К.: Мистецтво, 1995. 336 с.

6. Герус Л. Особливості пластичного трактування форми українського обрядового хліба–калача. Народознавчі зошити. 2009. № 5–6 (89–90). С. 147–178.

7. Глушко М. Походження та джерела вчиненого хліба в українців (культурно-генетичний аспект). Народознавчі зошити. 2012. № 1 (103). С. 3–18.

8. Етнографічний образ сучасної України. Корпус експедиційних фольклорно-етнографічних матеріалів. Т. 4. Весільна обрядовість. / голов. ред. Г. Скрипник; НАН України: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2016. 654 с.

9. Костюк Л. Обряд випікання короваю у Східній Галичині другої половини XX – початку XXI ст. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2016. Том 3. № 1. С. 129–132.

10. Кушнірук (Панасюк) І. Особливості випікання та символіка короваю. ULR: https://files01.core.ac.uk/download/12242061.pdf (дата звернення: 12.01.2025).

11. Маховська С. Символіка ритуального хліба (за матеріалами коровайного весільного обряду на Поділлі). Мандрівець. 2010. №1. С. 51–56.

12. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість: Підручник. К.: Знання-Прес, 2003. 592 с.
13. Сумцов М. Хлеб в обрядах і песнях. Х., 1885. С. 56–59.
14. Танцюра Г. Весілля в селі Зятківцях. / Упоряд. Ред. М. К. Дмитренко, Л. О. Єфремова. Редакція часопису «Народознавство», 1998. 404 с.
15. Українське народознавство. / За ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. Львів: Фенікс, 1994. 608 с.

References:

1. Borysenko, V. (1981). Formy pobutuvannia vesilnoho korovaiu. [Forms of existence of the wedding loaf]. Narodna tvorchist ta etnohrafiia – Folk art and ethnography. 5, 47–55. [in Ukrainian].
2. Borysenko, V. (1994). Vesilni zvychai ta obriady [Wedding customs and rituals]. Podillia: ist.-etnohrafichne doslidzh. – Podillia: historical and ethnographic research. (pp. 217–228). K. : Vyd-vo nezalezhnoho kulturnoho tsentru «Dolia». [in Ukrainian].
3. Borysenko, V. (2011). Obriadove pechyvo v ukrainskii tradytsiinii kulturi. [Ritual cookies in Ukrainian traditional culture.] Narodna tvorchist ta etnohrafiia – Folk art and ethnography. 4, 11–19. [in Ukrainian].
4. Borysenko, V. & Skrypnyk, H. (2016). Simeina obriadovist ukraintsiv KhKh – pochatku KhKhI stolittia. [Family rituals of Ukrainians in the 20th and early 21st centuries.] NAN UKrainy, IMFE. Kyiv [in Ukrainian].
5. Vovk, Khv. (1995). Studii z ukrainskoi etnohrafii ta antropolohii. [Studies in Ukrainian ethnography and anthropology.]. K.: Mystetstvo. [in Ukrainian].
6. Herus, L. (2009). Osoblyvosti plastychnoho traktuvannia formy ukrainskoho obriadovoho khliba–kalacha. [Peculiarities of the plastic interpretation of the shape of Ukrainian ceremonial bread – kalach]. Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic notebooks. 5–6 (89–90),147–178. [in Ukrainian].
7. Hlushko, M. (2012). Pokhodzhennia ta dzherela vchynenoho khliba v ukraintsiv (kulturno-henetychnyi aspekt). [The origin and sources of fermented bread among Ukrainians (cultural and genetic aspect).]. Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic notebooks. 1(103), 3–18. [in Ukrainian].
8. Skrypnyk, H. (2016). Etnohrafichnyi obraz suchasnoi Ukrainy. Korpus ekspe-dytsiinykh folklorno-etnohrafichnykh materialiv. Vesilna obriadovist.[Ethnographic image of modern Ukraine. Corpus of expeditionary folklore and ethnographic materials. Wedding rituals.] (Vol. 4.). NAN Ukrainy: IMFE im. M. T. Rylskoho. Kyiv. [in Ukrainian].
9. Kostiuk, L. (2016). Obriad vypikannia korovaiu u Skhidnii Halychyni druhoi polovyny KhKh – pochatku KhKhI st. [The rite of baking bread in Eastern Galicia in the second half of the 20th – early 21st centuries] Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ceriia: Istoriia. – Scientific notes of the Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. Series: History. 4, 1, 129–132. [in Ukrainian].
10. Kushniruk, (Panasiuk) I. Osoblyvosti vypikannia ta symvolika korovaiu. [Peculiarities of baking and symbolism of bread]. ULR: https://files01.core.ac.uk/download/12242061.pdf [in Ukrainian].
11. Makhovska, S. (2010). Symvolika rytualnoho khliba (za materialamy korovainoho vesilnoho obriadu na Podilli). [The symbolism of ritual bread (based on the materials of the loaf wedding ceremony in Podillia)]. Mandrivets – Mandrivets. 1, 51–56. [in Ukrainian].

12. Lanovyk, M. & Lanovyk, Z. (2003). Ukrainska usna narodna tvorchist: Pidruchnyk. [Ukrainian oral folk art: Textbook]. K.: Znannia-Pres. [in Ukrainian].

13. Sumtsov, N. F. Khleb v obriadakh i pesniakh. [Bread in rites and songs]. Kh. [in Ukrainian].

14. Tantsiura, H. & Dmytrenko M. (ed) (1998). Vesillia v seli Ziatkivtsiakh. [Wedding in the village of Zyatkivtsi.]. Redaktsiia chasopysu «Narodoznavstvo». [in Ukrainian].

15. Pavliuka, S. & Horyn H. (ed). (1994). Ukrainske narodoznavstvo. [Ukrainian ethnography]. Lviv: Feniks. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 911.4:338.48

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3302-3313

Опря Ігор Анатолійович кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м.Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0003-2847-2088

Опря Богдана Олексіївна кандидат історичних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м.Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0001-6751-1030

КУЛЬТУРНІ НАДБАННЯ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА РИМУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ

Анотація. Стаття присвячена аналізу культурних надбань Стародавньої Греції та Риму та їх значення у формуванні й розвитку туризму як соціокультурного явища. У роботі розглядається, яким чином антична культура, зокрема архітектура, мистецтво, філософія, релігійні практики та суспільні традиції, сформувала уявлення про культурну цінність простору й стала підґрунтям для зацікавлення античними центрами у різні історичні періоди. Особлива увага приділяється ролі матеріальної та нематеріальної культурної спадщини античності у формуванні привабливості грецьких і римських міст як осередків культурного тяжіння та історичної пам'яті.

У статті акцентується на впливі культурних надбань античного світу на становлення перших форм подорожей з освітньою, пізнавальною та культовою метою, а також на розвиток традицій відвідування сакральних, мистецьких і суспільно значущих об'єктів. Проаналізовано значення античних пам'яток, театрів, храмових комплексів, форумів та інших елементів культурного ландшафту у формуванні інтересу до подорожей і культурного пізнання. Виявлено, що спадщина Стародавньої Греції та Риму стала важливим чинником популяризації територій і заклала основи культурного туризму.

У завершальній частині висвітлено роль античної культурної спадщини у сучасних туристичних практиках, її використання в культурно-освітніх маршрутах та формуванні туристичного іміджу дестинацій. Наголошено на значенні збереження та інтерпретації культурних надбань античного світу як важливого ресурсу сталого розвитку туризму та міжкультурного діалогу,

що підтверджує тривалий вплив античної культури на європейські туристичні традиції та сучасну туристичну діяльність.

Ключові слова: Стародавня Греція, Стародавній Рим, культурні надбання, історія туризму, антична історія, туристичні дестинації, культурний простір.

Opria Ihor Anatoliiovych Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor, Department of World History, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0003-2847-2088

Opria Bohdana Oleksiivna Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0001-6751-1030

CULTURAL HERITAGE OF ANCIENT GREECE AND ROME AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF TOURISM

Abstract. The article is devoted to the analysis of the cultural heritage of Ancient Greece and Rome and its significance in the formation and development of tourism as a sociocultural phenomenon. It examines how ancient culture, particularly architecture, art, philosophy, religious practices, and social traditions, shaped perceptions of the cultural value of space and became the basis for sustained interest in ancient centers across different historical periods. Special attention is paid to the role of both tangible and intangible cultural heritage in enhancing the attractiveness of Greek and Roman cities as centers of cultural attraction and historical memory.

The article emphasizes the influence of the cultural legacy of the ancient world on the emergence of the earliest forms of travel for educational, cognitive, and cultic purposes, as well as on the development of traditions of visiting sacred, artistic, and socially significant sites. It analyzes the importance of ancient monuments, theaters, temple complexes, forums, and other elements of the cultural landscape in shaping interest in travel and cultural exploration. It is demonstrated that the heritage of Ancient Greece and Rome became a crucial factor in the popularization of territories and laid the foundations of cultural tourism.

The final section highlights the role of ancient cultural heritage in contemporary tourism practices, its use in cultural and educational routes, and in shaping the tourist image of destinations. Emphasis is placed on the preservation

and interpretation of the cultural assets of the ancient world as an important resource for the sustainable development of tourism and intercultural dialogue, confirming the enduring influence of ancient culture on European tourism traditions and modern tourism activity.

Keywords: Ancient Greece, Ancient Rome, cultural heritage, history of tourism, ancient history, tourist destinations, cultural space.

Постановка проблеми. Упродовж античної доби Стародавня Греція та Рим сформували унікальний культурний простір, що охоплював філософію, мистецтво, архітектуру, міфологію, право та суспільні практики, які стали підґрунтям європейської цивілізації. Античні культурні надбання не лише визначили розвиток культури й освіти наступних епох, а й заклали основи символічного та просторового сприйняття світу, в якому культурні центри набували особливого значення. Храми, театри, агори, форуми, дороги та міста античного світу виступали осередками культурної комунікації й приваблювали людей задовго до формування туризму як окремого соціального явища. Саме ці об'єкти та образи з часом перетворилися на культурні маркери, що формують інтерес до подорожей з пізнавальною, освітньою та естетичною метою.

У сучасних умовах зростання ролі культурного туризму антична спадщина Греції та Риму дедалі частіше розглядається як важливий ресурс туристичного розвитку, однак її вплив не завжди осмислюється комплексно – з урахуванням історичного контексту, символічного значення та трансформації культурних смислів у туристичному просторі. Культурні надбання античності нерідко сприймаються лише як набір матеріальних пам'яток, позбавлених глибшого культурного та ідеологічного наповнення. Водночас саме антична культура сформувала ті уявлення про красу, гармонію, публічний простір і культурну цінність, які й сьогодні визначають мотивацію туристичних подорожей.

На тлі посилення уваги науковців до проблем збереження культурної спадщини, сталого туризму та культурної ідентичності актуалізується потреба переосмислення ролі культурних надбань Стародавньої Греції та Риму як чинника формування туристичного інтересу. Аналіз взаємозв'язку між античною культурою та розвитком туризму дає змогу глибше зрозуміти механізми використання історико-культурної спадщини у сучасних туристичних практиках, а також простежити витоки культурного туризму як феномена, що поєднує пізнання минулого з актуальними потребами суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання культурних надбань Стародавньої Греції та Риму як чинника розвитку

туризму розглядається на стику історії античності, культурології та туризмознавства. У більшості праць увага зосереджена на політичних, соціальних і художніх аспектах античних цивілізацій, тоді як їхній вплив на сучасні туристичні практики та формування маршрутів аналізується фрагментарно. Водночас дослідники визнають провідну роль античної спадщини у формуванні культурної ідентичності та сучасного туризму.

У працях А. Ісхакової та С. Мірошніченка [4] висвітлено ключові культурні досягнення Греції та Риму й підкреслено їх значення для формування туристичного інтересу та освітніх маршрутів. У збірнику «Історія та культура Античності» за ред. Я. Алешкевича [3] і посібнику О. Ручинської «Антична культура» [7] акцент зроблено на архітектурно-художній спадщині як важливому ресурсі музейного та культурного туризму. О. Заячук і С. Брик [2] розглядають античні пам'ятки як основу становлення європейських туристичних маршрутів.

Таким чином, аналіз останніх публікацій свідчить про зростаючий інтерес до комплексного використання античної спадщини в культурному туризмі. Водночас більшість досліджень зосереджена на історико-культурних аспектах античності, а проблеми сучасної туристичної адаптації, сталого використання та інтеграції технологій у туристичні маршрути залишаються недостатньо висвітленими, що визначає перспективи подальших наукових пошуків.

Метою статті є з'ясування того, яким чином культурні надбання Стародавньої Греції та Риму впливали на формування пізнавального й естетичного інтересу до античної спадщини та сприяли становленню й розвитку культурного туризму як особливої форми культурної мобільності, що поєднує осмислення історичного минулого з сучасними туристичними практиками.

Виклад основного матеріалу. Антична спадщина Стародавньої Греції представлена багатим комплексом матеріальних та нематеріальних культурних надбань, які слугують невичерпним ресурсом для туристичної діяльності та культурного розвитку сучасних суспільств. Архітектура грецьких полісів, зокрема храми Парфенон у Афінах, храм Аполлона в Дельфах та театр Епідавра, демонструє гармонійне поєднання пропорцій, колонних ордерів та декоративної пластики, що стало символом естетичного канону античності. Скульптура, від витончених статуй Поліклета та Фідія до рельєфів на агорах, відображає ідеали людської краси, руху та виразності, закладаючи основу для подальшого розвитку європейського мистецтва. Літературна спадщина, представлена творами Гомера, Гесіода, Софокла, Есхіла та Арістофана, формувала ціннісні орієнтири, ідеї героїзму, громадянської відповідальності та етики, які й сьогодні привертають увагу

туристів. Театр та драматургія грецького світу, включно з амфітеатрами та інноваціями сценічного мистецтва, демонструють соціально-культурну роль видовищ і ритуалів, що є основою для сучасного туризму та реконструкцій античних фестивалів [4].

Римська античність доповнює та трансформує грецьку культурну традицію, зокрема через монументальну архітектуру форумів, амфітеатрів, терм та акведуків, що є унікальними туристичними об'єктами донині. Скульптура римського періоду, передусім імператорські портретні бюсти й меморіальні рельєфи, характеризується реалістичною точністю та виразною ідеологічною спрямованістю, що дає змогу простежувати особливості політичної ідеології та офіційного образу влади в Римській імперії. Літературна спадщина, включаючи твори Вергілія, Овідія, Цицерона та Тацита, надає уявлення про римську політичну, правову та культурну систему, водночас формуючи культурні маршрути для освітнього туризму. Міфологія та релігійні традиції, зокрема культи Юпітера, Венери та Діани, давали підґрунтя для численних свят і ритуалів, що трансформувалися у сучасні історико-культурні фестивалі. Таким чином, комплекс грецьких та римських культурних надбань становить багатовимірний ресурс, який використовується у культурному, освітньому та туристичному секторах, сприяючи популяризації античної спадщини та розвитку міжкультурного діалогу [3].

Античні пам'ятки Стародавньої Греції та Риму нині виступають ключовими об'єктами культурного туризму, формуючи потік мандрівників, зацікавлених у вивченні історії, архітектури та мистецтва античності. Так, Парфенон та Акрополь у Афінах, Театр Епідавра, Дельфійський оракул і храми Делосу є одними з найвідвідуваніших об'єктів, що привертають як індивідуальних туристів, так і туристичні групи. В Італії Колізей, Римський форум, Пантеон, Помпеї та Везувій формують основні туристичні маршрути, де поєднується історична освіта та досвід прямого контакту з матеріальною спадщиною. Сучасні туристичні практики включають організовані екскурсії, тематичні фестивалі, реконструкції античних видовищ та інтерактивні музеї під відкритим небом, що дозволяють відвідувачам не лише спостерігати пам'ятки, а й відчути атмосферу давніх культур [1].

Використання античної спадщини у туристичній сфері сприяє не лише економічному розвитку регіонів, а й збереженню культурних надбань через фінансування реставраційних проектів та культурно-освітніх програм. Наприклад, системи охорони культурних пам'яток ЮНЕСКО та міжнародні гранти підтримують збереження архітектурних ансамблів Афін, Риму та Помпеї. Античні об'єкти слугують платформою для розвитку культурних маршрутів, освітнього туризму, тематичних конференцій та наукових

експедицій. Водночас популяризація пам'яток стимулює міжкультурний обмін, формує у туристів глибше розуміння соціальних, політичних та релігійних аспектів античних цивілізацій і мотивує їх до подальшого вивчення історії та культури Стародавньої Греції та Риму.

Перспективи використання культурної спадщини Стародавньої Греції та Риму у сучасному туризмі пов'язані із інтеграцією новітніх технологій, розвитку тематичних маршрутів та міждисциплінарних освітніх програм. Впровадження цифрових технологій, таких як 3D-тури, доповнена та віртуальна реальність, дозволяє туристам відчути архітектурні ансамблі античних міст у первісному вигляді та взаємодіяти з історичними реконструкціями. Крім того, розвиток культурних маршрутів дає змогу формувати міжнародні туристичні продукти, орієнтовані на різні аудиторії: від академічних груп до сімейного та рекреаційного туризму. Значну роль відіграє поєднання історичної освіти з розважальними форматами, зокрема фестивалі античної культури, реконструкції театральних постановок за класичними текстами Софокла чи Еврипіда, а також інтерактивні лекції на території пам'яток [5].

Використання античної спадщини для розвитку туризму також відкриває економічні та соціокультурні перспективи для регіонів, де розташовані ці об'єкти. Інвестиції у реставрацію, створення музейних експозицій, розвиток інфраструктури та підтримка культурних заходів підвищують туристичну привабливість та сприяють збереженню об'єктів світової спадщини. Важливим напрямом є міжнародна співпраця: обмін експонатами, організація наукових конференцій та освітніх програм для студентів та туристів, які сприяють формуванню міжкультурного діалогу та популяризації античної культури. У перспективі активне використання спадщини Стародавньої Греції та Риму здатне стати каталізатором сталого культурного туризму, поєднуючи збереження історичної автентичності з сучасними потребами туристів [9].

Антична культура Стародавньої Греції та Риму слугувала потужним стимулом для розвитку різноманітних форм туристичної мотивації, серед яких виділяють пізнавальну, естетичну та історичну. Пізнавальний інтерес формувався завдяки бажанню мандрівників ознайомитися з архітектурними шедеврами, скульптурними ансамблями, театральними спорудами та античними містами, такими як Афіни, Дельфи, Помпеї та Рим, що зберегли сліди класичної цивілізації. Естетична мотивація проявлялася у прагненні відчути гармонію пропорцій колон та храмів, насолодитися витонченістю римської мозаїки, красою грецьких скульптурних композицій та орнаментальних деталей, що залишаються взірцями класичного мистецтва. Історичний інтерес охоплював туристів, які прагнули досліджувати

політичну, релігійну та соціальну структуру античного світу, зокрема через відвідування форумів, акрополів, амфітеатрів, а також експозицій античних артефактів у музеях Європи та світу [7].

Уявлення про античний світ, сформоване через літературні твори, історичні хроніки, художні зображення та мандрівні описи, відіграло ключову роль у стимулюванні туристичних маршрутів у Європі. Від часів Ренесансу інтелектуальна еліта, натхненна працями Геродота, Плінія, Плутарха та Вітрувія, прагнула особисто відвідати античні міста, що сприяло поширенню «культурних паломництв» та формуванню першого масового інтересу до античних пам'яток. Романтичні та неокласичні течії у мистецтві та літературі XVIII–XIX століть, наприклад, у творах Жан-Жака Руссо, Гете чи Вальтера Скотта, підживлювали уявлення про античну велич і гармонію, що стало чинником формування туристичного попиту серед освічених мандрівників. Антична культура стала каталізатором освітніх подорожей, культурних екскурсій та «гранд-туру» для європейської аристократії та інтелігенції.

Виникнення «класичних туристичних маршрутів» у Європі безпосередньо пов'язане з популяризацією античної спадщини. Від XVII століття розроблялися регулярні маршрути через Італію, Грецію та Балкани, що включали відвідування Риму, Венеції, Флоренції, Афін, Дельфів, Олімпії та Помпеї. Ці маршрути поєднували освітні, наукові та рекреаційні цілі: мандрівники мали змогу оглянути архітектурні пам'ятки, відчути атмосферу античних театрів та форумів, а також зібрати матеріали для наукових досліджень та колекцій. Виникнення таких маршрутів заклало основу сучасного культурного туризму та створило модель «туристичного інтересу до класики», що і сьогодні формує попит на подорожі до античних міст, музеїв та археологічних комплексів у Європі та за її межами [2].

Архітектурні комплекси та руїни античного світу слугують одними з ключових туристичних атракцій, що формують культурний туризм у сучасності. Акрополі, зокрема Афінський акрополь, з його Парфеноном, Ерехтеоном та храмом Ніки Аптерос, є візитівкою давньогрецької цивілізації та входять до списку Світової спадщини ЮНЕСКО. Амфітеатри, як Колізей у Римі та амфітеатр Помпеї, демонструють інженерну досконалість античних будівель та створюють унікальний простір для відтворення історичних і культурних подій. Форуми, такі як Римський форум чи Форум Августа, представляють центр політичного та соціального життя античного суспільства і надають туристам можливість простежити еволюцію урбаністичних та громадських просторів. Всі ці об'єкти не лише вражають архітектурною величчю, а й формують освітній і культурний контекст для туристичного досвіду.

Скульптура, живопис та музейні експозиції доповнюють архітектурний ландшафт античного туризму, роблячи його більш насиченим і пізнавальним. Колекції Національного археологічного музею Афін, Римського національного музею та Ватиканських музеїв демонструють грецькі та римські мармурові та бронзові скульптури, вазопис, фрески та мозаїки, що ілюструють міфологію, релігійні культи та щоденне життя античних громад. Важливу роль відіграє контекстуалізація експонатів: музейні експозиції часто поєднують археологічні знахідки з мультимедійними матеріалами та інтерактивними презентаціями, що дозволяє туристам відчути атмосферу античних міст, оцінити майстерність давніх художників та зрозуміти символіку культових і світських творів мистецтва [6].

Особливу привабливість для туристів мають події та фестивалі, що відтворюють античні традиції та практики. Відтворення грецьких театрів у Епідаврі, реконструкції римських гладіаторських боїв у Колізеї, тематичні фестивалі в Помпеях та Олімпії дозволяють туристам пережити досвід давньої культури безпосередньо на місці її формування. Крім того, культурні заходи включають лекції, майстер-класи з античних ремесел, костюмовані процесії та музичні виступи, що створюють інтерактивний освітній простір. Такі практики сприяють підвищенню туристичної привабливості регіонів, закріплюють інтерес до історичних пам'яток і формують стійкі туристичні потоки, спрямовані на збереження та популяризацію культурної спадщини Стародавньої Греції та Риму.

Залучення туристів до історико-культурних дестинацій Стародавньої Греції та Риму відіграє значну роль у стимулюванні економічного розвитку регіонів. Пам'ятки Афін, такі як Акрополь та Національний археологічний музей, щороку приваблюють понад три мільйони відвідувачів, сприяючи зростанню доходів від квитків, готельного бізнесу та ресторанної індустрії. Рим із його Колізеєм, Пантеоном і Форумом генерує десятки мільйонів туристичних відвідувань на рік, що впливає на місцеву економіку, створюючи робочі місця в сфері обслуговування, гідів, музейних працівників та транспортних послуг. Такі історико-культурні центри формують довгострокові туристичні потоки, що підтримують економічну стабільність та стимулюють розвиток суміжних галузей, включно з ремісництвом, сувенірною продукцією та гастрономічним туризмом [8].

Популярність античних культурних об'єктів безпосередньо впливає на розвиток інфраструктури та сервісу в регіонах. У містах, що зберегли пам'ятки давньогрецької та римської цивілізації, будуються нові готельні комплекси, транспортні вузли, інформаційні центри для туристів, а музеї та археологічні парки отримують сучасне обладнання для зберігання та демонстрації експонатів. Наприклад, археологічні парки Помпеї та Дельфи

інтегрують аудіо- та відеогіди, цифрові інтерактивні платформи та навчальні маршрути, що підвищує якість туристичного досвіду та стимулює повторні відвідування. Крім того, маркетинг культурної спадщини через міжнародні виставки, гіди, документальні серії та соціальні мережі дозволяє створювати бренд регіону, позиціонуючи античні пам'ятки як унікальні туристичні продукти, здатні конкурувати на глобальному туристичному ринку.

Модернізація туристичних маршрутів із урахуванням сучасних технологій значно змінює сприйняття античної спадщини. Так, у Римі та Афінах активно застосовують AR/VR-технології для відтворення вигляду Колізею, Пантеону, Акрополя та інших пам'яток у різні історичні періоди. Інтерактивні екскурсії, наприклад у Помпеях, дозволяють туристам «прогулятися» вулицями міста за часів I століття н.е., спостерігати відновлені житлові та громадські споруди, що підвищує пізнавальну цінність подорожі та залучає молодіжну аудиторію. Водночас цифрові гіди та мобільні додатки дозволяють самостійно планувати маршрути, поєднуючи огляд архітектурних комплексів, музеїв і культурних подій, створюючи нові формати культурного туризму [12].

Освітній туризм та наукові подорожі до античних пам'яток стають важливим сегментом сучасного туристичного ринку. Студенти археології, історії та мистецтвознавства відвідують грецькі та римські міста з метою вивчення архітектурних форм, скульптури, систем міського планування та релігійних ритуалів. Наприклад, експедиції до Дельф, Олімпії, Риму та Помпеїв поєднують навчальні семінари та польові дослідження, що дозволяє отримати безпосередній досвід у роботі з античними об'єктами. Такі програми не лише сприяють поглибленню знань, а й формують у туристів інтерес до збереження культурної спадщини та підтримки локальної економіки через відповідальні подорожі.

Порівняльний аналіз досвіду європейських країн демонструє різні підходи до використання античної спадщини для розвитку туризму. В Італії активна інтеграція пам'яток у культурні маршрути, фестивалі та освітні програми, наприклад проект «Grand Tour», який відновлює традиції XVIII–XIX століть, популяризує римську та грецьку культуру. У Греції державні та приватні ініціативи зберігають археологічні парки та музеї, впроваджуючи інтерактивні виставки і тематичні екскурсії. У Франції та Іспанії античні руїни активно включені в регіональні туристичні бренди, що поєднують гастрономічні, історичні та культурні маршрути. Порівняння цих практик дозволяє визначити ефективні моделі використання культурних надбань для стимулювання туристичного інтересу та економічного зростання регіонів [11].

Однією з основних проблем культурного туризму на базі античної спадщини є загроза руйнування пам'яток через природні фактори, людську недбалість та надмірне туристичне навантаження. Так, колони Парфенону в Афінах та фрески Помпеїв піддаються ерозії, а стародавні театри Риму і Епідавра страждають від механічного зношування та стихійних лих. За останні десятиліття багато археологічних об'єктів в Італії та Греції були частково закриті для масового відвідування, аби запобігти руйнуванню, а проведені консерваційні роботи включали зміцнення мурів, реставрацію скульптур та захист мозаїк від ультрафіолетового випромінювання. Ці заходи свідчать про необхідність комплексного підходу до збереження античної спадщини, що поєднує археологічні дослідження, реставрацію та освітню роботу з туристами.

Важливою проблемою є пошук балансу між доступністю культурних об'єктів для туристів і їх охороною. Перші туристичні маршрути класичного Grand Tour у XVIII–XIX століттях передбачали відвідування античних пам'яток без обмежень, що призводило до часткових руйнувань і втрати оригінальних артефактів. Сучасні практики включають обмеження кількості відвідувачів у таких місцях, як Форум Романум чи Акрополь, а також створення охоронних зон та цифрових копій об'єктів для віртуального туризму. Подібні підходи доводять, що сталий культурний туризм можливий лише за умов взаємодії державних органів, музейних інституцій та приватного сектора, що забезпечує збереження спадщини та її доступність для пізнавального туризму [10].

Перспективи розвитку культурного туризму на базі античної спадщини пов'язані з популяризацією об'єктів через освітні програми, фестивалі та інтеграцію сучасних технологій. Наприклад, у Римі проводять реконструкції античних форумів під час фестивалю «Rome Reborn», а в Греції – освітні проекти для студентів з усього світу, що включають польові дослідження в Олімпії та Дельфах. Використання AR/VR-технологій дозволяє відтворювати античні міста в їхньому первісному вигляді, а інтерактивні маршрути мотивують туристів глибше пізнавати історію та культуру. Подібні практики сприяють формуванню сталого культурного туризму, підвищенню туристичної привабливості регіонів та створенню міжнародних брендів, заснованих на унікальній античній спадщині.

Висновки. Культурні надбання Стародавньої Греції та Риму становлять фундамент сучасного культурного туризму, виконуючи функцію ключового ресурсу пізнання, ідентичності та міжкультурної комунікації. Архітектурні ансамблі, театри, скульптура, міфологічні сюжети й політичні традиції античності, втілені у таких об'єктах, як Афінський Акрополь, Колізей, Помпеї та Епідавр, формують стійкий туристичний інтерес і

забезпечують високий рівень освітньої та пізнавальної цінності подорожей. Саме через безпосередній контакт із матеріальними й нематеріальними пам'ятками античності туристи отримують цілісне уявлення про соціальні, релігійні та мистецькі практики минулого, що посилює мотивацію до культурних мандрів і сприяє формуванню «класичних» туристичних маршрутів Європи.

Антична спадщина є також важливим чинником соціально-економічного розвитку туристичних регіонів, стимулюючи інвестиції в інфраструктуру, музейну справу та інформаційні сервіси. Інтеграція цифрових технологій – зокрема AR/VR, інтерактивних гідів і віртуальних реконструкцій – дозволяє підвищити доступність і якість сприйняття античних пам'яток, адаптуючи їх до потреб сучасної аудиторії. Водночас ефективне використання античної спадщини потребує поєднання туристичної експлуатації з принципами збереження й сталого розвитку, що дає змогу не лише посилювати конкурентоспроможність дестинацій, а й забезпечувати тривале збереження культурної пам'яті Стародавньої Греції та Риму.

Література:

1. Гальчук О. Антична література. Київ: Видавництво Київського славістичного університету, 2008. 210 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5959/1/O_Halchuk_NP_2008_GI.pdf

2. Заячук О., Брик С. Історія туризму. Чернівці: ЧНУ імені Ю. Федьковича, 2022. 200 с. URL: https://surl.li/lzthba

3. Історія та культура Античності / упор.: Я. А. Алешкевич. Ужгород: «ДВНЗ» УжНУ, 2023. 180 с. URL: https://surl.li/ebrtnb

4. Ісхакова А. В., Мірошніченко С. В. Історія Стародавнього світу. Схід, Греція, Рим. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2024. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14965

5. Мокрій Д. Поняття «нематеріальна спадщина» в працях сучасних українських дослідників. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. 2024. Випуск 49. С. 130-137. URL: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2024-49-130-137

6. Пащенко В. І., Пащенко Н. І. Антична література. Київ: Либідь, 2001. 718 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/413985.pdf

7. Ручинська О. А. Антична культура. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. 60 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi20/0013051.pdf

8. Семянчук П. М. Історія та географія туристично-рекреаційних подорожей і курортної справи у стародавньому світі. Економіка та суспільство. 2022. № 44. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-44-57

9. Туристична спадщина світових цивілізацій / укл. Лебедєва І. М. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2025. 34 с. URL: https://surl.li/uycntg

10. Устименко Л. М., Афанасьєва І. Ю. Історія туризму. Київ: Альтерпрес, 2005. 320 с. URL: https://buklib.net/books/21977/

11. Richards G. Cultural Attractions and European Tourism. New York: CABI Publishing, 2001. 257 p. URL: https://doi.org/10.1079/9780851994406.0000

12. Styliani S., Fotis L., Kostas K., & Petros P. Virtual museums, heritage sites and cultural tourism: A survey. Journal of Cultural Heritage, 2009. № 10(4). p. 520-528. URL: https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.03.003

References:

1. Halchuk, O. (2008). Antychna literatura [Ancient literature]. Kyiv: Vydavnytstvo Kyivskoho slavistychnoho universytetu. 210 p. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5959/1/O_Halchuk_NP_2008_GI.pdf [in Ukrainian].

2. Zaiachuk, O., & Bryk, S. (2022). Istoriia turyzmu [History of tourism]. Chernivtsi: Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. 200 p. URL: https://surl.li/lzthba [in Ukrainian].

3. Aleshkevych, Ya. A. (Ed.). (2023). Istoriia ta kultura Antychnosti [History and culture of Antiquity]. Uzhhorod: DVNZ “UzhNU”. 180 p. URL: https://surl.li/ebrtnb [in Ukrainian].

4. Iskhakova, A. V., & Miroshnichenko, S. V. (2024). Istoriia Starodavnoho svitu. Skhid, Hretsiia, Rym [History of the Ancient World. The East, Greece, Rome]. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14965 [in Ukrainian].

5. Mokrii, D. (2024). Poniattia “nematerialna spadshchyna” v pratsiakh suchasnykh ukrainskykh doslidnykiv [The concept of “intangible heritage” in the works of contemporary Ukrainian scholars]. Naukovi zapysky Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, 49, 130–137. URL: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2024-49-130-137 [in Ukrainian].

6. Pashchenko, V. I., & Pashchenko, N. I. (2001). Antychna literatura [Ancient literature]. Kyiv: Lybid. 718 p. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/413985.pdf [in Ukrainian].

7. Ruchynska, O. A. (2004). Antychna kultura [Ancient culture]. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. 60 p. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi20/0013051.pdf [in Ukrainian].

8. Semianchuk, P. M. (2022). Istoriia ta heohrafiia turystychno-rekreatsiinykh podorozhei i kurortnoi spravy u starodavnomu sviti [History and geography of tourist and recreational travel and resort activity in the ancient world]. Ekonomika ta suspilstvo, 44. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-44-57 [in Ukrainian].

9. Lebedeva, I. M. (Ed.). (2025). Turystychna spadshchyna svitovykh tsyvilizatsii [Tourism heritage of world civilizations]. Kyiv: Publishing Center of Kyiv National Linguistic University. 34 p. URL: https://surl.li/uycntg [in Ukrainian].

10. Ustymenko, L. M., & Afanasieva, I. Yu. (2005). Istoriia turyzmu [History of tourism]. Kyiv: Alterpres. 320 p. URL: https://buklib.net/books/21977/ [in Ukrainian].

11. Richards, G. (2001). Cultural Attractions and European Tourism. New York: CABI Publishing. 257 p. URL: https://doi.org/10.1079/9780851994406.0000 [in English].

12. Styliani, S., Fotis, L., Kostas, K., & Petros, P. (2009). Virtual museums, heritage sites and cultural tourism: A survey. Journal of Cultural Heritage, 10(4), 520–528. URL: https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.03.003 [in English].

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 37.73(091).477

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3314-3326

Ордіна Лариса Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософських та політичних наук Білоцерківського національного аграрного університету, Біла Церква, https://orcid.org/0000-0003-4127-6225

Ярмола Олександр Володимирович кандидат філософських наук, доцент кафедри філософських та політичних наук Білоцерківського національного аграрного університету, Біла Церква, https://orcid.org/0000-0003-0972-178X

ІСТОРІЯ ВИКЛАДАННЯ ЛОГІКИ У КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКІЙ АКАДЕМІЇ (XVII-XVIII ст.)

Анотація. Києво-Могилянська академія посідає особливе місце в історії української культури як провідний освітній та філософський центр ранньомодерної доби. Вона була не лише інституцією трансляції західноєвропейських освітніх моделей, але й осередком формування інтелектуальної еліти, яка відігравала важливу роль у церковному, культурному та політичному житті України.

Саме в межах освіти академії відбувалося систематичне засвоєння раціональних форм мислення, культури аргументації та диспуту, що відповідало загальноєвропейським стандартам університетської освіти XVII–XVIII ст.

Історія викладання логіки у **Києво-Могилянській академії** є важливою частиною розвитку філософської освіти в Україні та Східній Європі. Логіка була однією з центральних дисциплін курсу філософії, **викладалася безперервно з XVII по XVIII ст.** Саме в Києво-Могилянській академії сформувалася одна з найпотужніших логічних традицій у православному світі.

Аналіз досліджуваної проблеми проведений з використанням філософських, загальнонаукових методів та підходів. На основі компаративного підходу виявлено споріднені та відмінні явища у викладанні курсів логіки у КМА протягом XVII–XVIII ст., що дозволяє проаналізувати концептуальні ідеї Й. Кононовича-Горбацького, Ф. Прокоповича, Г. Конiського щодо ролі логіки у філософському просторі академії.

Історико-філософський аналіз еволюції логічної думки у Києво-Могилянській академії та метод реконструкції дозволив глибше розкрити

сутність курсів логіки, діахронно порівняти три етапи викладання курсів логіки у часі.

У статті визначено, що в історичному контексті курси логіки професорів Києво-Могилянської академії XVII–XVIII ст. були важливими навчальними дисциплінами, що спонукали мислити раціонально.

Дослідження історії логіки в КМА дає змогу побачити, як закладалися підвалини сучасного українського раціоналізму, який визначає українську освітню традицію як невід'ємну частину загальноєвропейської.

Для практичного дослідження курсів логіки важливе методологічне значення мають диспути: публічні та приватні, які вчили майбутніх українських діячів умінню витримувати психологічний тиск, **швидкості мислення** та **культури слова**.

Ключові слова: Києво-Могилянська академія, викладання логіки, історико-філософський аналіз, диспути.

Ordina Larysa Leonidivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophical and Political Sciences, Bila Tserkva, National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0000-0003-4127-6225

Yarmola Oleksandr Volodymyrovych Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophical and Political Sciences, Bila Tserkva, National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0000-0003-0972-178X

HISTORY OF TEACHING LOGIC IN THE KYIV-MOHYLA ACADEMY (XVII-XVIII cen.)

Abstract. The Kyiv-Mohyla Academy occupies a special place in the history of Ukrainian culture as a leading educational and philosophical center of the early modern era. It was not only an institution for the transmission of Western European educational models, but also a center for the formation of an intellectual elite that played an important role in the church, cultural and political life of Ukraine. It was within the framework of education at the academy that the systematic assimilation of rational forms of thinking, the culture of argumentation and debate took place, which corresponded to the pan-European standards of university education of the 17th–18th centuries.

The history of teaching logic at the Kyiv-Mohyla Academy is an important part of the development of philosophical education in Ukraine and Eastern Europe. Logic was one of the central disciplines of the philosophy course, taught

continuously from the 17th to the 18th centuries. It was at the Kyiv-Mohyla Academy that one of the most powerful logical traditions in the Orthodox world was formed.

The analysis of the problem under study was conducted using philosophical and general scientific methods and approaches. Based on the comparative approach, related and distinct phenomena in the teaching of logic courses at the KMA during the 17th–18th centuries were identified, which allows us to analyze the conceptual ideas of J. Kononovich-Horbatsky, F. Prokopovich, and H. Konysky regarding the role of logic in the philosophical space of the KMA.

The historical and philosophical analysis of the evolution of logical thought at the Kyiv-Mohyla Academy and the reconstruction method allowed us to more deeply reveal the essence of logic courses and diachronically compare the three stages of teaching logic courses over time.

The article determines that in the historical context, the logic courses of professors of the Kyiv-Mohyla Academy of the 17th–18th centuries were important academic disciplines that encouraged rational thinking. Research into the history of logic at the KMA allows us to see how the foundations of modern Ukrainian rationalism were laid, which defines the Ukrainian educational tradition as an integral part of the pan-European one.

For practical research in logic courses, debates are of important methodological importance: public and private, which taught future Ukrainian figures the ability to withstand psychological pressure, speed of thinking, and culture of speech.

Keywords: Kyiv-Mohyla Academy, teaching logic, historical and philosophical analysis, disputes.

Постановка проблеми. Сьогодні сучасна українська освіта шукає коріння критичного мислення. Історичним фундаментом цього процесу є дослідження викладання логіки в Києво-Могилянській академії (КМА) XVII–XVIII століть. Вивчення того, як логіка готувала політичну та церковну еліту (гетьманів, дипломатів, просвітителів), допомагає зрозуміти високу якість тогочасної української дипломатії та полеміки. Основна наукова проблема полягає у виявленні **специфіки синтезу західно-європейської схоластичної традиції та візантійсько-православної ідентичності** у межах курсів логіки КМА. Проблема є актуальною, оскільки вона стосується не тільки навчальної дисципліни, а й інтелектуальних засад, на яких будувалася українська ідентичність та державність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У другій половині XX ст., зі створенням в Інституті філософії АН УРСР наукового осередку під керівництвом В. Нічик, до якого входили вчені М. Кашуба, М. Рогович,

І. Захара, В. Литвинов, Я. Стратій, В. Андрушко та інші фахівці, актуалізуються дослідження викладання філософії у Києво-Могилянській академії XVII-XVIII ст. Вчені впродовж 60-80-х років XX ст. вперше здійснили текстологічний аналіз низки філософських курсів професорів КМА залишених у рукописах. Члени наукового осередку під керівництвом Валерії Нічик, не лише вивчали, а й перекладали та видавали філософські курси професорів КМА.

Окрім публікацій у межах серії «Філософія в Києво-Могилянській академії», було перекладено вцілілу частину філософського курсу Феофана Прокоповича в повному обсязі (1980), курс логіки Ґеоргія Кониського за 1749/50-1750/51 н. р. у повному обсязі (1990), курс логіки (малої і великої) Стефана Яворського (1992). Переклад та наукове опрацювання курсу логіки Йосипа Кононовича-Горбацького за 1639 р. під назвою **«Subsidium Logicae»** «Підручник логіки» або «Допомога з логіки» (1982 р.), став важливою подією для української філософії XX ст.[1]. Ґрунтовні дослідження викладання філософії у КМА містяться у працях І. Паславського, В. Горського, П. Кралюка, С. Кончук, В. Котусенка, М. Симчича, М. Ткачук, З Хижняк та ін. Але і сьогодні актуальною постає проблема недостатнього вивчення курсів логіки у Києво-Могилянській академії XVII-XVIII ст. Значна кількість рукописних курсів логіки (наприклад, Й. Кононовича-Горбацького, Ф. Прокоповича, Г. Кониського та ін.) все ще потребують детального наукового аналізу, перекладу та порівняння із західними аналогами.

Мета статті - історико-філософський аналіз викладання курсів логіки у Києво-Могилянській академії кінця XVII ст. - першої половини XVIII ст. у контексті європейської академічної філософії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Києво-Могилянська академія (далі - КМА) була першим закладом вищої освіти, що виник на основі саморозвитку греко-слов'янської православної традиції, відповідав запитам та потребам духовного життя українського народу в період активного державотворення та боротьби за національно-культурну ідентичність у XVII – XVIII століттях.

У цей час КМА була виразником та носієм специфічних рис духовності українського народу, могутнім чинником формування його самосвідомості, джерелом ідей боротьби за православну віру та національну свободу. Ще у XVI ст. в Україні з'являється інтерес до пізнання природи і суспільства, розширюючи обрії світських знань. Вагоме значення для подальшого світоглядно-культурного поступу мали твори українсько-польських гуманістів Станіслава Оріховського, Павла Русина, Юрія Дрогобича, діяльність Острозького культурно-освітнього центру, братських

шкіл, письменників-полемістів, розвиток друкарства, портретного живопису, книжкової графіки, вокально-інструментальної музики. З'являється й набуває значної ваги меценатство. Визначними суспільно-політичними, культурними діячами того часу були Костянтин Острозький, Герасим і Мелетій Смотрицькі, Іван Вишенський, Іван Федоров, Василь Суразький-Малюшицький, Йов Борецький.

На відміну від західноєвропейської культури, орієнтованої на раціональність, греко-слов'янська культура була орієнтована на духовність. Вона не виключала розум із пізнавальних операцій, але вершиною гносеологічного ряду вважала Логос-слово, яке випромінювало свою сутність у світ, було альфою й омегою цього гносеологічного коловороту. У греко-слов'янській культурі значно ширше значення мало інтуїтивне осягнення, вся сфера підсвідомого, що акумулює історичний розвиток людського досвіду і пізнання. Маючи багато спільного з середньовічною європейською культурою, діячі КМА зрозуміли необхідність більшого розвитку раціональних засобів пізнання і обрали принципом своєї діяльності синтез наукових надбань Заходу та Сходу Європи, засвоєння й осмислення інтелектуальних здобутків західноєвропейських народів на основі власних греко-слов'янських традицій духовного життя.

Починаючи з Києво-Могилянської академії в Україні розпочалося викладання філософії як окремої дисципліни, що становила певну систему теоретичних знань. На відміну від попередньої традиції, філософія відокремилася від теології, переросла у самостійну форму суспільної свідомості, окремий структурний компонент культури та зосередившись на світоглядному категоріально-понятійному синтезі стала одним із найважливіших механізмів єдності духовної культури українського народу. Започатковується професійна філософська діяльність, в основі якої лежить духовно-теоретичне засвоєння світу. Суттєвих змін зазнає і сам предмет філософії. Одночасно певні зміни відбуваються не лише в структурі предмета філософії, а й у субординації його частин. Переорієнтація філософії на засвоєння здобутків науки і культури Заходу належить до найрадикальніших реформ Петра Могили, які мали вирішальне значення для подальшого розвитку академії в Україні. Низка взаємопов'язаних явищ у галузі культури закономірно зумовила зміст лекційних курсів у КМА[2].

У Києво-Могилянській академії повний філософський курс складався з **логіки**, фізики, метафізики, етики. Повний філософський курс у КМА був універсальною системою знань, яка готувала не просто священників, а широко освічену інтелектуальну еліту - «вчених мужів», здатних оперувати категоріями світової науки. У XVII ст. на перше місце висувається логіка та натурфілософія, які не здобули достатнього опрацювання у попередньому

розвитку східнослов'янської філософії. КМА започатковує розробку проблем логіки власними науковими силами та вводить їх у сферу основних зацікавлень української філософії. **Логіку** викладали всі професори філософії, тому майже кожен курс, яких понад 30, включав великий логічний трактат. Варто додати, що близько 90% усіх філософських курсів професорів КМА, що дійшли до нашого часу, було створено наприкінці XVII та в першій половині XVIII ст. – у період найбільшого розквіту академії. Ця обставина додатково робить їх найбільш відповідними для комплексного аналізу з метою визначення тих філософських ідей, які домінували в лекціях з логіки[3].

З. Хижняк у передмові до енциклопедії «Києво-Могилянська академія у іменах (XVII-XVIII ст.)» зазначає: «Особлива роль в історії вітчизняної освіти й науки належить академічним курсам філософії та історії. За порівняно короткий термін професори Академії переосмислили світові філософські здобутки від античності до Нового часу й виробили власні концепції, обґрунтовані на національній філософській спадщині та ментальності українського народу [4, с. 14].

Філософські дисципліни, зокрема логіка, виконували не лише дидактичну, а й світоглядну функцію. Вони формували інтелектуальні інструменти, необхідні для участі в богословській та політичній полеміці, а також сприяли становленню раціоналістичних елементів у культурі українського бароко. Як засвідчують курси **Йосипа Кононовича-Горбацького**, Феофана Прокоповича, Георгія Конського та інших професорів, логіка розумілася не просто як техніка мислення, а як необхідна передумова будь-якого систематичного знання. Логічна школа КМА підготувала цілу плеяду діячів, які згодом розбудовували освіту не лише в Україні, а й у всьому східнослов'янському світі. Вміння чітко формулювати тези та спростовувати аргументи суперника було головною «зброєю» випускників КМА в інтелектуальних битвах того часу.

Для глибшого аналізу ми розглянемо історію викладання курсів логіки у Києво-Могилянській академії, яка складається з трьох ключових етапів. Кожен із них мав своїх представників, специфічні підручники та філософську орієнтацію.

На першому етапі викладання логіки базувалося на коментарях до праць Аристотеля, переосмислених через західноєвропейську «другу схоластику» (зокрема, вплив Коїмбрської школи та іспанських авторів). Видатною постаттю першого етапу був **Йосип Кононович-Горбацький** (пом. 1653) – український вчений, філософ, ректор Києво-Могилянського колегіуму (1642-1646). Його діяльність припала на «золотий вік» реформ Петра Могили, коли закладалися інтелектуальні стандарти закладу. У 1635

р. вчений був запрошений на викладацьку діяльність до колегіуму. Спочатку займав посаду професора риторики (1635-1636 н.р.), пізніше – посаду професора філософії (1639-1642 рр.)[2].

Йосиф Кононович-Горбацький був архітектором тієї логічної системи, яка панувала в Києво-Могилянській академії протягом десятиліть. Визначною працею що збереглася, є його підручник логіки, 1639 р. («Subsidium Logicae»). Й. Кононович-Горбацький писав його в часи гострої полеміки між православною, католицькою та протестантською церквами. Цей курс став першим систематичним викладом логіки в стінах Києво-Могилянської академії. Логіка розглядалася як практичне мистецтво мислення та теоретична наука і використовувалася у релігійних та політичних диспутах. Й. Кононович - Горбацький намагався відійти від занадто абстрактних суперечок, наближаючи логіку до потреб полемічного богослов'я. Вчений велику увагу приділяв структурі поняття та теорії силогізму.

Курс логіки Й. Кононовича - Горбацького ділився на дві частини, що відповідало існуючій на той час європейській традиції: «Мала логіка» (Logica Minor) та «Велика логіка» (Logica Major). «Мала логіка» зосереджувалася на формальних правилах мислення: вчення про поняття - як правильно визначати слова, щоб уникнути двозначності; вчення про судження - класифікація тверджень; вчення про умовиводи - детальний розбір фігур та модусів силогізму.

У «Великій логіці» вчений розглядав глибші гносеологічні питання: універсалії - дискусії про те, чи існують загальні поняття реально, чи лише в нашому розумі, (наприклад, «людина» взагалі); категорії Аристотеля - розгляд 10 основних категорій буття; доказовість - як відрізнити ймовірне знання від абсолютно достовірного. Що стосується методологічних підходів, то Й. Кононович-Горбацький не просто копіював західні зразки, а обґрунтовував важливі риси такі як: поміркований номіналізм - схильність до думки, що універсалії існують у розумі, але мають підґрунтя в реальних речах; антропоцентризм – логіка, насамперед, засіб вдосконалення людського розуму, який є «образом Божим»; критика схоластики - закликав відмовитися від надмірно складних логічних конструкцій, які не мають практичного застосування[5].

Дослідниця С. Конончук, аналізуючи філософський курс Йосифа Кононовича-Горбацького характеризує, насамперед, тенденції розвитку схоластичної філософії XVII-XVIII ст. та їх вплив на курси логіки Й. Кононовича-Горбацького та інших професорів КМА у XVII ст. «Логіка — це світло розуму, без якого ми блукаємо в темряві помилок» (З лекцій Й. Кононовича-Горбацького)[6,154].

Отже, діяльність Й. Кононовича-Горбацького мала велике значення для Києво-Могилянської академії. По-перше, курс логіки став зразком для наступних поколінь викладачів (І. Гізеля, С. Яворського). По-друге, філософ адаптував складну латинську логічну термінологію, яка стала стандартною для українських вчених на наступні роки. По-третє, завдяки йому випускники КМА вважалися найкращими майстрами аргументації у Східній Європі.

Другий етап – це період синкретизму та барокової логіки, який охоплював 1690-1740 рр. У цей час логіка стає більш витонченою, але водночас обтяженою формалізмом. З'являються перші спроби синтезу традиційної логіки з новими раціоналістичними ідеями. Виникає інтерес до логіки як методології наукового пізнання.

Визначним представником цього періоду був Феофан Прокопович (1677-1736) – український вчений, богослов, філософ, письменник. З 1710 року по 1716 був ректором Києво-Могилянської академії. **Феофан Прокопович** - одна з найсуперечливіших та найвпливовіших постатей в історії української та східноєвропейської думки. Його курс логіки, прочитаний у Києво-Могилянській академії на початку XVIII століття, знаменував перехід від пізньої схоластики до ідей раннього Просвітництва. Філософ та математик, Ф. Прокопович починає критикувати «схоластичне багатослів'я». Він наполягає на очищенні логіки від зайвих метафізичних питань, наближаючи її до математичної точності. Якщо Й. Кононович-Горбацький заклав фундамент, то Ф. Прокопович здійснив справжній «інтелектуальний переворот». Він був людиною нового часу, яка намагалася поєднати традиційну логіку з раціоналізмом Р. Декарта та емпіризмом Ф. Бекона.

У своєму курсі «Логіка» (1706 р.) Ф. Прокопович запроваджує кілька революційних для того часу ідей: критика «засміченості» логіки, принцип сумніву, вплив Р. Декарта та наголос на математичному методі. Вчений вважав, що схоласти (у тому числі частково його попередники) занадто захоплювалися «субтильностями» — дріб'язковими питаннями, які не мають стосунку до реальності. Він пропонував викинути з логіки все, що не допомагає у пошуку істини. Хоча Феофан Прокопович залишався в межах офіційної церковної традиції, він активно впроваджував принцип сумніву. Для нього логіка — це інструмент, який допомагає розуму уникати помилок, а не просто вигравати суперечки.

Ф. Прокопович одним із перших у Києво-Могилянській академії почав стверджувати, що логіка повинна бути такою ж точною, як математика. Це підготувало ґрунт для пізнішого домінування раціоналістичної філософської доктрини Християна Вольфа[7].

Ф. Прокопович поділяв логіку на дві частини: діалектику (загальні правила) та власне логіку (прикладну). Він визначав логіку як інструмент («Organon») та наголошував, що логіка — це не самоціль, а знаряддя для відрізнення істини від хиби. Що стосується критики схоластики, то Ф. Прокопович висміював «порожні суперечки», закликаючи до лаконічності та практичності. Ф. Прокопович пропонував розглядати три дії розуму: сприйняття/поняття - формування ідей про речі; судження - поєднання понять; умовивід/раціональне міркування - виведення нових знань. Вчений вважав, що логік повинен не лише правильно мислити, а й переконливо доводити свою думку, що поєднувало його логіку з власним знаменитим курсом риторики[8].

Отже, перехід від логіки Й. Кононовича-Горбацького до логіки Ф. Прокоповича - це перехід від логіки як мистецтва захисту існуючого знання до логіки як інструменту відкриття нового знання. Це був шлях, який пройшла вся європейська думка, і Києво-Могилянська академія була в авангарді цього процесу у Східній Європі, а також пояснює, чому випускники КМА XVIII ст. були затребуваними - вони вже мали «модерне» мислення, адаптоване до вимог науки, що розвивалася.

Третій, завершальний етап - це період Просвітництва та Вольфіанства (1750-1817 рр.), позначений переходом до німецького типу раціоналізму, коли схоластичні підручники витісняються системними курсами, орієнтованими на природничі науки.

Ключовою постаттю у цей період визначається діяльність Георгія Кониського (1717-1795) - філософа, церковного та культурного діяча, письменника. З 1745 р. він викладав курси філософії, риторики у КМА, а з 1752р. по 1755р. був ректором академії. Його праця «Logica» («Логічні настанови») є взірцем перехідного періоду, де логіка стає самостійною інструментальною наукою, очищеною від надмірної теології.

Аналіз підходу до викладання логіки Г. Кониського виявив такі особливості: домінування системи **Християна Вольфа**, у якій логіка стає частиною раціональної філософії; поділ на «Логіку теоретичну» та «Логіку практичну»; поява елементів психологізму. Курс логіки починає розглядати не лише правила мислення, а й природу людського розуму. Відбувається поступове витіснення латини: наприкінці XVIII ст. починаються спроби викладати основи логіки мовою, наближеною до народної або офіційної тогочасної термінології[9].

Г. Кониський визначає логіку як мистецтво, що спрямовує дії розуму до пізнання істини. На відміну від ранніх схоластів, він робить акцент на спрямуванні розуму, а не просто на техніці побудови силогізмів. Г. Кониський використовує системний підхід до аналізу знання, який

базується на чіткій ієрархії: вчення про поняття (логіка термінів); раціоналістичний підхід до суджень; пріоритет дедукції, але повага до досвіду. Він наполягає на точності термінології, а саме: чіткої дефініції, де кожне поняття має бути визначене через найближчий рід та видову відмінність. Г. Кониський детально обґрунтовує аналіз обсягу та змісту поняття (від збільшення змісту до зменшення його обсягу). Вчений впроваджує елементи вольфіанського раціоналізму, де б будь-яке судження базувалося на законі достатньої підстави та законі суперечності. Хоча силогізм залишається головним інструментом, Г. Кониський починає приділяти увагу індукції та емпіричним спостереженням, стверджуючи, що логічні висновки не повинні суперечити очевидним фактам природи.

Г. Кониський прагнув зробити логіку максимально доступною. Його лекції відрізнялися ясністю мови, практичністю та систематизацією. Він уникав заплутаних «барокових» конструкцій, впроваджував логіку в контекст природничих наук, які почали активно розвиватися в Києво-Могилянській академії (фізика, математика). Його курс був настільки логічно структурованим, що став основою для багатьох пізніших підручників у духовних семінаріях та школах[9].

Отже, курс логіки Г. Кониського — це вершина Києво-Могилянської логічної школи. Він перетворив логіку з «мистецтва ведення диспуту» на **загальну методологію наукового мислення**. Саме через його працю ідеї європейського раціоналізму остаточно закріпилися в українському інтелектуальному просторі XVIII століття.

Л. Діденко так характеризує філософську освіту в КМА: «Петро Могила створив освітню програму, яка містила здобутки тогочасних західноєвропейських учених-філософів, що поєднувались із давньо-грецькими знахідками і складали основу курсів викладачів Києво-Могилянської академії. Саме на ґрунті поєднання ідей двох традицій філософування – античної та новодобової, а також під впливом української ментальності виникає українська філософія [10, с. 82]».

Логічні знання на практиці застосовувалися студентами у формі диспутів. Диспут був ключовим елементом навчального процесу в Києво-Могилянській академії. Це була форма перевірки знань, де логіка перетворювалася з теорії на живу практику аргументації. Диспути були **приватні** - проводилися в класах для тренування та **публічні** - великі урочисті події в конгрегаційній залі. На них запрошували гетьманів, церковних ієрархів та міщан. Тези для таких диспутів часто друкувалися окремими брошурами з розкішними бароковими гравюрами. Диспути вчили майбутніх українських діячів умінню витримувати психологічний тиск, **швидкості мислення** (пошук логічної відповіді за лічені секунди),

культури слова (критика висловлювалася у витонченій латині з дотриманням етикету).

Найвідоміший випускник Києво-Могилянської академії **Григорій Сковорода** будував свою філософію на фундаменті курсів логіки, хоча й надавав їй містичного та етичного забарвлення. Його діалоги — це пряма спадщина диспутів, уміння розрізняти «видиме» та «невидиме», що базується на логічному методі, який він засвоїв в Академії. Після закриття Києво-Могилянської академії у 1817 р., традиція логічних студій перейшла у Київську духовну академію (КДА), де виникла знаменита «Київська школа філософського теїзму». Школа ґрунтувалася на ідеях «філософії серця» та духовно-академічної традиції, яка пізніше вплинула на розвиток усієї української академічної філософії. Праці **Памфіла Юркевича** про «філософію серця» не заперечували логіку, а намагалися доповнити її, що було розвитком ідей Ф. Прокоповича про обмеженість суто формального підходу. Сьогодні відновлена НаУКМА продовжує цю традицію через: **курси критичного мислення, культуру дебатів, дослідницькі центри.** Вивчення рукописної спадщини професорів КМА допомагає відновити та зберегти традиції української історії філософії.

Висновки. Києво-Могилянська академія започаткувала **систематичне викладання логіки в Україні**; сформувала термінологію та стиль філософського мислення; вплинула на освіту в православному світі загалом. Вивчення логіки в Києво-Могилянській академії сформувало специфічний тип українського інтелектуала — «людину слова і аргументу», що вплинуло на розвиток національної філософії на століття вперед. Саме в стінах КМА через викладання логіки відбувалася адаптація латинської термінології до місцевого інтелектуального ґрунту. Багато понять, які ми використовуємо сьогодні (визначення, заперечення, доказ), мають коріння у тих латиномовних трактатах, що перекладалися та інтерпретувалися через систему диспутів. Викладання логіки в КМА формувало «людину слова» — інтелектуала, здатного довести свою правоту в будь-якій європейській аудиторії.

Методологія логіки в Києво-Могилянській академії навчила українців **пріоритету розуму** та **діалогічності**, а використання єдиного з Європою логічного апарату дозволяло бути повноправними учасниками інтелектуального життя Заходу.

Література:

1. Філософська думка в Україні: біобібліографічний словник / В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик– Київ: Пульсари, 2002. – 244 с.

2. Нічик В. М. Петро Могила в духовній історії України./ В.М. Нічик. - К.: Український Центр духовної культури, 1997. - 328 с.

3. Симчич М. Philosophia rationalis у Києво-Могилянській академії: компаративний аналіз могилянських курсів логіки кінця XVII - першої половини XVIII ст./ М. Симчич; Національний університет "Києво-Могилянська академія". - Вінниця: О. Власюк, 2009 . - 238 с.

4. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII-XVIII ст.: енциклопедичне видання / [відп. ред. В. С. Брюховецький ; наук. ред., упоряд. З. І. Хижняк]. - Київ: КМ Академія, 2001. - 734 с.

5. Хижняк З. І. Кононович-Горбацький (Горбацький) Осип [Архівовано 17 серпня 2016 у Wayback Machine.] // Енциклопедія історії України : у 10 т. / ред.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАНУ. — К.: Наукова думка, 2009. - Т. 5:- С. 33.

6. Конончук С. Метафізичний контекст «Підручника з логіки» Йосифа Кононовича-Горбацького та барокова схоластика // Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура. Збірник наукових праць на пошану пам'яті професора Валерії Михайлівни Нічик. – К.: Критика, 2005. – С. 151-156.

7. Нічик В. М. Феофан Прокопович. — К.: Дух і Літера, 1977. – 192 с.

8. Прокопович Ф. Філософські праці. В 3-х томах. — К.: Наукова думка, 1979–1981. – 524 с.

9. Кашуба М. В. Кониський Георгій [Архівовано 17 серпня 2016 у Wayback Machine.] // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. — К. : Наукова думка, 2009. — Т. 5 - С. 24.

10. Діденко Л. В. Онтологічно-антропологічна модель філософування Ґеорґія Конiського: Монографія. — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. —212 с.

References

1. Horskyi, V. S., Tkachuk, M. L., & Nichyk, V. M. (2002). Filosofska dumka v Ukraini: biobibliohrafichnyi slovnyk [Philosophical thought in Ukraine: a bio-bibliographic dictionary]. Pulsary. [in Ukrainian].

2. Nichyk, V. M. (1997). Petro Mohyla v dukhovnii istorii Ukrainy [Petro Mohyla in the spiritual history of Ukraine]. Ukrainskyi Tsentr dukhovnoi kultury. [In Ukrainian]

3. Symchych, M. (2009). Philosophia rationalis u Kyievo-Mohylianskii akademii: Komparatyvnyi analiz mohylianskykh kursiv lohiky kintsia XVII – pershoi polovyny XVIII st. [Philosophia rationalis at the Kyiv-Mohyla Academy: A comparative analysis of Mohyla logic courses from the late 17th to the first half of the 18th century]. O. Vlasiuk. [In Ukrainian]

4. Briukhovetskyi, V. S. (Ed.). (2001). Kyievo-Mohylianska akademiia v imenakh, XVII-XVIII st.: Entsyklopedychne vydannia [Kyiv-Mohyla Academy in names, 17th-18th centuries: An encyclopedic edition] (Z. I. Khyzhniak, Comp. & Sci. Ed.). KM Akademiia. [In Ukrainian]

5. Khyzhniak, Z. I. (2009). Kononovych-Horbatskyi (Horbatskyi) Osyp [Kononovych-Horbatskyi (Horbatskyi) Osyp]. In V. A. Smolii (Ed.), Entsyklopediia istorii Ukrainy [Encyclopedia of the History of Ukraine] (Vol. 5, p. 33). Naukova Dumka. [In Ukrainian]

6. Kononchuk, S. (2005). Metafizychnyi kontekst "Pidruchnyka z lohiky" Yosyfa Kononovycha-Horbatskoho ta barokova skholastyka [Metaphysical context of "Logic Textbook" by Yosyf Kononovych-Horbatskyi and Baroque scholasticism]. In Ukraina XVII stolittia: suspilstvo, filosofiia, kultura: Zbirnyk naukovykh prats na poshanu pamiati profesora Valerii Mykhailivny Nichyk (pp. 151–156). Krytyka. [In Ukrainian]

7. Nichyk, V. M. (1977). Feofan Prokopovych. Dukh i Litera. [In Ukrainian]

8. Prokopovych, F. (1979–1981). Filosofski pratsi (Vols. 1–3). Naukova Dumka. [In Ukrainian]

9. Kashuba, M. V. (2009). Konyskyi Heorhii. In V. A. Smolii (Ed.), Entsyklopediia istorii Ukrainy (Vol. 5, p. 24). Naukova Dumka. [In Ukrainian]

10. Didenko, L. V. (2007). Ontolohichno-antropolohichna model filosofuvannia Heorhiia Konyskoho: Monohrafiia. Kyivskyi Universytet. [In Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(4) «0375/1492»:272–726

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3327-3340

Прийдун Степан Васильович кандидат історичних наук доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

ПРОМОВА ПАПИ УРБАНА ІІ НА КЛЕРМОНСЬКОМУ СОБОРІ 1095 Р. ЯК ІСТОРИЧНЕ ДЖЕРЕЛО

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз п’яти основних версій промови папи Римського Урбана ІІ на Клермонському соборі у 1095 р., визначено причини та передумови мобілізації та консолідації населення Західної Європи до хрестових походів.

Наукова новизна полягає у систематизації ключових версій промови, визначенns структурних частин, головних ідей та особливостей варіантів звернення Урбана ІІ на Клермонському соборі 1095 р.

Аналіз стану наукової розробки проблеми свідчить про відсутність в сучасній українській історіографії комплексного дослідження цієї проблематики.

Визначено, що основні версії промови Урбана ІІ записані у ключових хроніках хрестових походів, а саме: «Єрусалимській історії» Фульхерія Шартрського, анонімна хроніці «Діянні франків та інших єрусалимців», «Єрусалимській історії» Роберта Монаха, «Історії єрусалимських подорожей» Бальдеріка з Долу та «Діянні Бога через франків» Гвіберта Ножанського, мають спільні ідеї та власні особливості.

Спільними для майже усіх версій є ідея «справедливої війни», не менш важливе значення належить емоційному описі страждань християн на Сході та варварських злочинах мусульман.

Автор доводить, що з усіх версій найбільшою об’єктивністю вирізняється промова Урбана ІІ, яка вміщена в «Єрусалимській історії» Фульхерія Шартрського, який був не лише учасником Клермонського собору та першого хрестового походу, але й каноніком Храму Гробу Господнього, лише ця версія містить не лише заклик до початку хрестового походу, але й звернення до духовенства щодо недопущення симонії, зміцнення духовної влади у контексті боротьби за інвеституру.

Ключові слова: Урбан ІІ, хрестові походи, церква, Святий Престол, промова, хроніка.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Pryidun Stepan PhD in History, Associate Professor of the Department of World History and Religious Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-1047-312X

POPE URBAN II'S SPEECH AT THE COUNCIL OF CLERMONT (1095) AS A HISTORICAL SOURCE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the five primary versions of Pope Urban II's speech at the Council of Clermont in 1095, identifying the causes and prerequisites for the mobilization and consolidation of the Western European population for the Crusades. The scientific novelty lies in the systematization of the key versions of the speech, the definition of its structural components, main ideas, and the specific features of the various accounts of Urban II's address. An analysis of the current state of scholarship indicates a lack of comprehensive research on this issue within contemporary Ukrainian historiography. It is established that the key versions of Urban II's speech – recorded in the major chronicles of the Crusades, namely the Historia Hierosolymitana by Fulcher of Chartres, the anonymous Gesta Francorum et aliorum Hierosolymitanorum, the Historia Iherosolimitana by Robert the Monk, the Historiae Hierosolymitanae by Baldric of Dol, and the Dei gesta per Francos by Guibert of Nogent – share common ideas while possessing unique characteristics. Common to nearly all versions is the concept of a "just war," alongside an equally significant and emotional description of the suffering of Christians in the East and the barbaric crimes of Muslims.

The author argues that among all versions, the speech recorded in the Historia Hierosolymitana by Fulcher of Chartres stands out for its objectivity. Fulcher was not only a participant in the Council of Clermont and the First Crusade but also a canon of the Church of the Holy Sepulchre. His version is unique in that it includes not only the call for the Crusade but also an address to the clergy regarding the prevention of simony and the strengthening of spiritual authority within the context of the Investiture Controversy.

Keywords: Urban II, Crusades, Church, Holy See, speech, chronicle.

Постановка проблеми. Хрестові походи XI–XIII ст. стали одним із ключових напрямків західноєвропейської експансії епохи середньовіччя, наслідками якої стало здобуття першого досвіду європейської колонізації та апробації західної моделі політичного й соціально-економічного врядування поза межами Західної Європи. Організація військово-релігійних кампаній західноєвропейських феодалів та простолюду у Святу землю вимагали масштабних організаційних та консолідуючих заходів з метою

мобілізації західноєвропейського суспільства та подолання суперечностей й протиріч всередині вірян католицької церкви.

Ключовим чинником мобілізації населення Західної Європи до участі в поході для звільнення Святої Землі, а відтак і вихідним етапом формування ідеології військового паломництва на Близький Схід стала промова папи Урбана II на Клермонському соборі у 1095 р. Саме це звернення Урбана II є найвідомішою промовою за увесь період історії середніх віків, а його наслідки є глобальними. Незважаючи на це, текст промови не зберігся в автентичному вигляді та існує у вигляді різних за формою та часом створення версій, що істотно актуалізує здійснення джерелознавчого аналізу цього виступу римського понтифіка, шляхом порівняння ключових версій цієї промови.

Варто також зазначити, що в українській історіографії відсутні комплексні наукові розвідки джерелознавчого характеру присвячені зазначеній проблемі дослідження, що вкотре посилює її актуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Промова папи Урбана II на Клермонському соборі стала об'єктом дослідження наукових розвідок американського медієвіста Дана Карлтона Манро [4] та австрійського історика Георга Штрака [6]. Політико-теологічні засади мобілізації європейців до участі в хрестових походах висвітлено у монографії Дмитра Забзалюка [8]. Окремі аспекти підготовки та проведення Клермонського собору 1095 р. висвітлені у дослідженнях Жака Ле Гоффа [1; 2; 11], Нормана Дейвійса [7], Ієна Мортімера [12] та ін.

Метою статті є джерелознавчий аналіз промови папи Урбана II на Клермонському соборі 1095 р., систематизація ключових версій цього звернення, виявлення спільних та відмінних структурних складових у джерелах, які включають у себе цю промову, визначення суперечностей та невідповідностей, а також оцінці об'єктивності авторів цих версій.

Виклад основного матеріалу. Поява сельджуків в Леванті і Месопотамії у другій половині XI ст. та їхня подальша експансія у Малій Азії призвела до істотної зміни балансу сил в регіоні, поразка візантійців у битві при Манцікерті у 1071 р. та загроза подальшого скорочення території Візантійської імперії актуалізували необхідність пошуку союзників Константинополем на Заході, що вимагало подолання догматичних та політичних суперечностей, зумовлених великою схизмою 1054 р. Уже в 1074 р., усвідомлюючи загрозу не лише для імперії, але й безпосередньо Константинополя імператор Михайло VII надіслав Святому Престолу лист із проханням надати допомогу у протистоянні сельджукам, для папи Григорія VII організація походу проти мусульман була ефективним інструментом зміцнення авторитету Рима та папоцезаризму в цілому. Однак

активна фаза боротьби за інвеституру та протистояння з імператором Священної Римської імперії Генріхом IV не дозволили Григорію VII скерувати внутрішньо християнську конфронтацію у священну війну за звільнення Гробу Господнього.

Папа Урбан II, на відміну від Григорія VII у своїй політиці був більш гнучкішим та намагався утримуватись від відвертих конфронтацій із світською владою й надавав перевагу дипломатії. Врегулювання відносин із ключовими західноєвропейськими монархами дозволило Святому Престолу зосередитись на розгляді чергового звернення візантійського імператора Олексія I Комніна про допомогу у протистоянні туркам-сельджукам. Візантійські посли були прийняті під час проведення собору в П'яченці у березні 1095 р., в якому взяло участь близько 4 000 представників духовенства і 30 000 мирян, саме в ході проведення собору Урбан II закликав мирян долучитись до допомоги у протистояння туркам-сельджукам [3, с. 43]. Однак, справжнім тріумфом за змістом і результатами для папи Урбана II став собор у м. Клермон, який розпочав свою роботу 18 листопада цього ж року. Ключовими питаннями роботи собору стало вирішення церковно-адміністративних та церковно-політичних питань, спрямованих на зміцнення впливу Святого Престолу та забезпечення моделі папоцезаризму у Західній Європі. Учасники собору підтвердили необхідність збереження «Божого миру», а також від церкви було відлучено французького короля Філіпа I через його другий, несанкціонований папством шлюб.

Більшість дослідників акцентують увагу на вагомому представництві католицького кліру у цьому зібранні, зокрема участь у Клермонському соборі за Б. Куглером взяли 14 архієпископів, 225 єпископів та близько сотні абатів, а також духовенства нижчого стану та простих мирян [3, с. 44]. Д. Забзалюк у своїй монографії наводить іншу кількість вищого духовенства, зокрема він пише про 12 архієпископів, 80 єпископів та 90 абатів [8, с.178]. Незважаючи на відмінні свідчення щодо кількості учасників собору, усі дослідники єдині у твердженні, що це був досить масштабний захід та найбільший собор за понтифікату Урбана II. Як зазначає Б. Куглер, особливістю цього собору також стало те, що він відбувався під відкритим небом, оскільки не було відповідної споруди, яка дозволила б долучитись до роботи такій кількості людей. Це дозволяє нам зробити висновок, що планування роботи собору передбачало широке залучення мирян, адже саме вони, а не духовенство стали ключовою цільовою аудиторією папи Урбана II на фінальній стадії цього дійства [3, с. 44].

Уже після офіційного закриття собору, 27 листопада 1095 р. папа Урбан II звернувся до усіх присутніх мирян із своїм відомим закликом вирушити у Святу землю для звільнення Гробу Господнього від невірних.

Варто акцентувати увагу, що оригінальний текст промови римського понтифіка на Клермонському соборі 1095 р. втрачено, натомість адаптовані її версії збереглись у різноманітних хроніках та інших наративних джерелах. Загалом налічується близько десятка версій цього доленосного звернення папи Урбана ІІ, що вкотре свідчить про важливість заклику до боротьби із мусульманами та намаганнями церкви та світської влади максимально мобілізувати мирян для паломництва у Святу Землю. Очевидно, що значна кількість версій цієї промови з'являлась уже в ході активної фази хрестових походів, що істотно ускладнює джерелознавчий аналіз, а відтак і верифікацію та встановлення найбільш близького до оригіналу тексту цього звернення.

У своєму дослідженні ми зосередимось на аналізі п'яти найпоширеніших версії. Як зазначає Г. Страк перший повний виклад промови папи Урбана ІІ на Клермонсьому соборі було здійснено Фульхерієм Шартрським у його головній праці «Єрусалимська історія», яка складається із трьох книг та охоплює період від Клермонського собору до 1127 р. Більшість дослідників дотримуються думки про те, що Фульхерій був безпосередньо присутнім на Клермонсьому соборі, після якого долучився до хрестоносного війська лицарів під керівництвом герцога Роберта Нормандського та вирушив на Близький Схід. Згодо після прибуття хрестоносців у Сирію Фульхерій Шартрський стає капеланом графа Балдуїна Булонського, це дозволило йому зробити блискучу кар'єру та стати каноніком Храму Гробу Господнього після обрання останнього королем Єрусалима [6, с. 31–32]. Очевидно, що перебування у тісних відносинах із керівниками першого хрестового походу та безпосередня участь в адмініструванні церковних справ у Єрусалимі забезпечили Фульхерію Шартрському належний доступ до інформації, а відтак і її осмислення у «Єрусалимській історії», водночас така наближеність до феодальної верхівки Єрусалимського королівства створює ризики необ'єктивного викладу. Ця частина «Єрусалимській історії», яка вміщує відомості про Клермонський собор, а відтак і заклик до паломництва у Святу Землю на думку Г. Штрака і Д. К. Манро була написана Ф. Шартрським близько 1100–1105 рр., що є важливим аргументом на користь тези, що саме автор «Єрусалимській історії» найбільш точно презентував зміст промови папи Урбана ІІ у 1095 р. [6, с. 31; 3, с. 232].

Головною особливістю версії Фульхерія Шартрського є те, що він пише не лише про заклик до звільнення Святої Землі й допомоги Візантії, але й обґрунтування необхідності церковної реформи з метою зміцнення авторитету Святого Престолу, таким чином можна зробити висновок про те, що спочатку римський понтифік звернувся до духовенства, а уже згодом до усіх присутніх мирян.

У промові, адресовані духовенству Урбан II обґрунтовує вселенський характер своєї влади і статус «священика над усім світом» та закликав духовенство відповідально виконувати свої обов'язки пастирів: *«...щоб ви не виконували ці обов'язки як наймити»*, акцентувалась увага на необхідності зберігати пильність: *«... не спіль, а охороняйте з усіх боків отару, котра вам належить»*. Втрата навіть однієї вівці, за словами Урбана II, означатиме позбавлення нагороди, яку приготував Бог. Більше того, такий гріх означає ще більше покарання – поглинення пеклом та обителлю смерті [13].

Як зазначає Фульхерій Шартрський, дальше римський понтифік, посилаючись на Євангелію назвав духовенство сіллю землі та закликав його представників виправити себе, щоб звільнитись від ганьби та мати можливість виправляти інших, цитуючи Святе Письмо: *«... якщо сліпий сліпого веде, то обидва упадуть у яму»* [13].

Після цього папа Урбан II перейшов до конкретних церковно-адміністративних питань та церковного суверенітету, зокрема головним завданням для духовенства римський понтифік визначає наступне: *«... ви повинні зробити так, щоб усі питання, які стосуються Церкви, вирішувались канонами Церкви....»* [13]. Згодом Урбан II переходить до дуже актуального питання для тогочасної католицької церкви – симонії, закликаючи духовенство: *«... будьте обережні, щоб між вами не пустила коріння симонія...»* [13]. Продовжуючи аргументувати необхідність забезпечення церковного суверенітету папа закликає відстоювати незалежність церкви і духовенства від світської влади, шляхом забезпечення збору десятини та недоторканості представників духовного стану [13].

Наступним питанням, яке порушив Урбан II у своєму зверненні до духовенства стало слабке правосуддя, яке призводить до хаосу та насильства й стало наслідком проступків представників духовного стану, тому римський понтифік закликав відновити звичай миру та забезпечити належне правосуддя, усі, хто чинитимуть спротив протидії Божому миру, за словами Урбана II будуть відлучені від церкви [13].

Як зазначає Г. Штрак, обговорення цих питань тривало кілька днів, після чого духовенство та феодали готові були схвалити декрети Клермонського собору шляхом акламації. Проголошення декретів відбулось наприкінці синоду, і в цьому контексті Урбан II розпочав свій феєричний заклик до паломництва у Святу Землю [6, с. 32].

Інші дослідники акцентують увагу на тому, що заклик до хрестового походу відбувся після офіційного закриття Клермонського собору, а саме 27 листопада 1095 р. Д. Забзалюк акцентує увагу на тому, що для папи Урбана II заклик до паломництва у Святу Землі став важливим способом

утвердження своєї політичної першості та лідерства у латинському світі [8, с. 268]. Заклик до хрестового походу за Фульхерієм Шартрським розпочинається із того, що Урбан ІІ акцентує увагу на тому, що окрім відповідального виконання обов'язків пастирів та збереження Божого миру є ще одна важлива справа – допомога братам на Сході, які: *«... терміново потребують вашої допомоги, і ви маєте поспішити надати їм поміч, яка часто була їм обіцяна…»* [13]. Після цього римський понтифік описує загрозу турок та арабів, які: *«... захопили територію Романії аж до берегів Середземного моря і Геллеспонту…»*, однак головна загроза, за словами Урбана ІІ полягає у їхньому варварському ставленні до християн і руйнуванні церков. Для підсилення свого заклику папа звертається до присутніх від імені Господа із проханням: *«... заохочувати всіх людей будь-якого звання, піхотинців і лицарів, багатих чи бідних, надати негайну допомогу цим християнам та винищити цю мерзенну расу із земель наших друзів…»* [13]. Більше того, Урбан ІІ акцентував увагу на тому, що звертається не лише до присутніх, але й відсутніх християн, а також називає це «наказом Христа» [13].

Особливо актуальною для аналізу є мотиваційна частина промови папи Урбана ІІ, яка дозволяє нам зрозуміти політичні, соціально-економічні та ідеологічні аспекти підготовки та організації хрестових походів. По-перше, папа Римський гарантує забезпечення виконання усім учасникам паломництва у Святу Землю, які загинуть, одну із найбажаніших для середньовічної людини цілей земного життя – відпущення усіх гріхів. Важливою деталлю є те, що таке прощення передбачалась абсолютно усім учасникам походу, незалежно від місця та причини смерті. По-друге, ненадання допомоги проти невірних братам-християнам, за словами римського понтифіка, викличе докори Господні.

По-третє, участь у паломництва до Святої Землі є унікальним способом отримати прощення за усі свої тяжкі гріхи: *«.... Нехай, ті хто звик несправедливо воювати проти вірних… Нехай, ті, котрі довго були злодіями… Нехай ті, що воювали проти своїх братів… Нехай, ті, що служили найманцями за дрібну платню… Нехай ті, що не дбали ні про тіло, ні про душу…»* [13].

Завершується промова папи Урбана ІІ щодо початку хрестового походу у «Єрусалимській історії» Фульхерія Шартрського закликом не відкладати паломництва, здавати своє майно в оренду та збирати кошти на похід, а також вирушати : *«... як тільки мине зима і прийде весна…»* [13].

Г. Штрак, аналізуючи заклик Урбана ІІ до початку хрестового походу, акцентує увагу на використання римським понтифіком концепції «справедливої війни», яка узаконює насильство з метою самозахисту та

захисту інших. Використання у промові риторичних питань, анафор та антитез, протиставлень невірних мусульман християнам [6, с. 32].

Ще одним важливим джерелом для вивчення промови папи Урбана II на Клермонському соборі 1095 р. є анонімна хроніка «Діяння франків та інших єрусалимців». Праця складається із десяти книг та охоплює період від заклику Урбана II до битви під Аскалоном та взяття Єрусалиму. Незважаючи на різні версії авторства «Діяння франків та інших єрусалимців» та виходячи із детального опису першого хрестового походу, більшість дослідників дотримуються думки, що автор (автори) був не просто свідком подій, які описані у праці, але й безпосереднім учасником [10, с. 100].

Перша книга «Діяння франків та інших єрусалимців» розпочинається саме із промови папи Урбана II із закликом до початку паломництва у Святу Землю, яка вирізняється своєю лаконічністю у порівнянні з іншими версіями. Зокрема римський понтифік починає своє звернення із констатації того, що: *«... тепер настав час, про який Господь Ісус щодня говорить своїм вірним… кажучи: «Якщо хтось іде за Мною, нехай зречеться самого себе і візьме свій хрест, і йде за Мною»...»* [13]. Автор «Діяння франків та інших єрусалимців» наводить таку мотивацію Урбана II: *«Хто хоче спасти свою душу не повинен вагатись покірно вирушити у дорогу Господню, і якщо в нього немає досить грошей, божественна милість дасть йому вдосталь»* [13]. Не оминув римський понтифік і заклику до необхідності терпіння бідності, злиднів, переслідування, хвороб… Такі страждання заради Христа, за словами Урбана II дозволить отримати нагороду на небесах.

На відміну від інших версій промови Урбана II, описаний заклик у «Діяннях франків та інших єрусалимців» не містить опису злочинів та варварства турок-сельджуків та інших мусульман, відсутній також геополітичний контекст, тобто опис загрози поглинання Візантійської імперії мусульманами.

Значно детальніше описує заклик папи Урбана II до участі у хрестовому поході Роберт Реймський (Монах), автор хроніки «Єрусалимська історія», яка охоплює події першого хрестового походу від Клермонського собору до битви під Аскалоном (1099 р.).

Г. Штрак стверджує, що «Єрусалимська історія» Роберта Реймського була завершена у 1107 р., а її головна мета – переробити існуючу історію першого хрестового походу, зокрема «Діяння франків та інших єрусалимців» [6, с. 34]. У своїй хроніку Роберт Монах, на відміну від Фульхерія Шартського не включає промову Урбана II на Клермонському соборі щодо церковного суверенітету, адресовану духовенству, а відразу висвітлює заклик до хрестового походу, який конкретно надсилає «gens

Francorum» (народу франків) та «gens transmontana» (людям за гір). Більше того, промова описана як така, що відбувається на «відкритому просторі певного розміру» [6, с. 35].

Оскільки промова папи Урбана II у версії Роберта Монаха адресована франкам, то розпочинається вона із акцентування уваги на «обраності та возлюбленості Господом» роду франків, а відтак і обґрунтуванні причини звернення – вторгнення «проклятого роду із Перського царства» на землі християн Єрусалима і Константинополя. Дальше Роберт Монах зосереджується на дуже детальному описі усіх злочинів вчинених мусульманами, від руйнування християнських храмів варварських катувань християн: *«...Вони здійснили обрізання християн, а кров'ю від цих обрізань обхляпали вівтарі, або влили у ємкості для Хрещення. Коли вони хочуть закатувати людей дикою смертю, вони вирізають пупки, зачіпають кінцівку кишківника, прив'язують його до кілка, тоді ударами змушують жертву котитись аж доки нутрощі не вихлюпнуться із жертви впавши на землю. Інших, вони прив'язують до стовпа та пробивають стрілами. Інших, вони змушують оголяти свої шиї і тоді атакують оголеними мечами, намагаючись відтяти голову одним ударом…»* [5].

За Робертом Монахом, папа Урбан II також акцентує увагу на тому, що територія, яку Візантія уже втратила через мусульман: *«...настільки велика, що не може бути пройдена і за два місяці…»* [5]. Після цього римський понтифік звертається із риторичним питанням щодо призначення справи помсти за усі злочини і відновлення землі, відтак ця теза доповнюється апелювання до слави і величі Карла Великого, Людовіка Благочестивого та інших франкських королів, які боролись із язичниками та розширювали «територію святої Церкви» [5]. Наступною складовою версії Роберта Монаха промови папи Урбана II є обґрунтування цитатами з Святого Письма необхідності покинути дітей, рідню та власність з метою визволення Гробу Господнього та святих місць від невірних. Не менш цікавим є пояснення Робертом Монахом устами римського понтифіка причини перманентних феодальних війн: *«... ця земля в якій ви живете, з усіх боків оточена морями і гірськими вершинами, вона надто вузька для великої людності, і не є вона багата, і дає недостатньо їжі для тих хто її обробляє…»* [5]. Подальша аргументація Урбана II про необхідність припинення сварок і суперечок між франками з метою консолідації для походу у Святу Землю вкотре свідчить про те, що версія Роберта Монаха розроблялась пізніше за «Єрусалимську історію» Фульхерія Шартрського та «Діяння франків та інших єрусалимців».

Особливістю мотиваційної частини промови є детальний опис Урбаном II Святої Землі: *«... земля, що як каже Писання «тече медом і*

молоком», була дана Богом у володіння синам Ізраїля та Єрусалим пуповина землі; земля найродючіша за інші, як ще одна райська радість. Відкупитель людського роду прославив цю землю своїм приходом та перебуванням, освятив стражданнями і відкупленням від сметі; в цій землі Він був похований…» [5]. Завершується мотиваційна частина словами римського понтифіка, що саме франкам Бог дав більшу від усіх націй славу і зброю, тому участь їхня у звільненні Святої Землі є логічною і виправданою [5].

За описом Роберта Монаха після цих слів усі присутні закричали: *«Це воля Божа!»*, що було визначено папою як клич паломників під час боїв із невірними. Завершується версія Роберта Монаха промови Урбана II на Клермонському соборі застереженням щодо участі людей старих, немічних та жінок, усіх, хто не здатен носити зброю, а також духовенства без відповідного погодження свого єпископа. Не менш важливим у символічному плані є заклик до усіх, хто підтримає паломництво розміщувати хрест на чолі і грудях [5].

Отже, версія Роберта Монаха є істотно розширеною та удосконаленою у порівнянні із текстами Фульхерія Шартрського та «Діяння франків та інших єрусалимців», особливістю цього варіанту заклику Урбана II до початку хрестового походу є чітка конкретизація цільової аудиторії – народу франків.

Подальше удосконалення версії Роберта Монаха здійснив Бальдерік (Бодрі), який був єпископом Долу. Г. Штрак зазначає, що головним мотивом написання своєї версії промови папи Урбана II для Бальдеріка було побоювання, що: «поганий стиль «Gesta Francorum…» скомпрометує пам'ять про хрестові походи…» [6, с. 36]. Також він обґрунтовує тезу про те, що Бальдерік був другом і літературним покровителем Роберта Монаха, а також брав участь у Клермонському соборі. Версія Бодрі вміщена у хроніку «Історія єрусалимських подорожей». Зокрема версія промови Урбана II розпочинається із оплакування утисків християн у Єрусалимі та Антіохії. За словами римського понтифіка: *«Повсюду в цих містах горе, всюду злидні, всюди стогони (говорю це із жалем). Церкви, в яких з давніх часів звершувались святі Тайни, на нашу журбу, використовуються як стайні для тварин цих людей! Святі вже не володіють цими містами…»* [13]. Також Урбан II акцентує увагу на тому, що у церкві святого Петра в Антіохії язичники панують і встановлюють свої заборони і правила. Особливе місце відведено і Єрусалиму, яке за версією Бодрі: *«...зневажене брудом поганства і, я кажу це на нашу ганьбу, вилучене із служіння Богу. Яка гора нарікань на нас, які заслужили їх!...»* [13]. Не менш емоційно описано стан Гробу Господнього: *«... Наскільки великим смуток за незрівнянним місцем Господнього поховання, якщо навіть Бог не може*

здійснювати щорічне чудо! Бо в часи Його Страстей всі світильники у Гробі і навколо у церкві, котрі перед тим гасять, спалахують за божественним наказом…» [13].

Також Урбан ІІ детально обґрунтовує, чому «Свята Земля» називається «святою», а також інтерпретує завоювання Ізраїлю після виходу з Єгипту як провіщення хрестового походу та закликає християн наслідувати приклад ізраїльтян і боротись проти невірних замість внутрішньо християнських воєн та протистоянь [13]. Бодрі також устами Урбана ІІ обґрунтовує концепцію «справедливої війни»: *«Це єдина війна яка є праведна, бо це є милосердям ризикувати своїм життям заради братів. Не переймайтесь завтрашнім днем, знайте що ті котрі бояться Бога не потребують нічого, як і ті що шанують Його у правді…»* [13]. Значна увага приділяється також мотивації до участі у звільненні Святої Землі: *«... бо для вас краще померти у битві, ніж, бачити горе вашої раси і ваших святих місць. Нехай ні майно, ні принадні чари ваших жінок не стримують вас. І не давайте місце сумнівам, які б спонукали вас залишитись тут…»* [13].

На відміну від попередніх версій, проаналізованих у цьому дослідженні, Бодрі пише про те, що римський понтифік дає чітке доручення єпископам закликати мирян до участі у паломництва на Близький Схід: *«...Ви брати і співтовариші єпископи, ви співтовариші священики і сотрудники у Христі, зробіть те саме оголошення у ваших церквах, і усією душею, палко проповідуйте похід до Єрусалиму»* [13]. Ще однією особливістю цієї версії є те, що Бодрі повідомляє про реакцію присутніх на заклик папи, яка відрізняється від варіанту Роберта Монаха: *«... очі багатьох залились сльозами. Дехто тремтів, інші обговорювали почуте…»* [13].

Отже, особливістю версії промови Урбана ІІ, вміщеної у «Історію єрусалимських подорожей» Бальдеріка із Долу є потужне емоційне забарвлення у частині опису утисків християн, обгрунтування важливості контролю християн над Святою Землею та зверненням до єпископів закликати мирян до паломництва на місцях.

Особливе місце у дослідженні промови папи Урбана ІІ на Клермонському соборі належить аналізу версії Гвіберта Ножанського, який є автором хроніки «Діяння Бога через франків», яка за твердженням Д. К. Манро написана не пізніше 1008 р. на основі «Єрусалимської історії» Фульхерія Шартрського [4, с. 233].

Версія Гвіберта Ножанського розпочинається із обгрунтування важливості для християн Святої Землі та необхідності її очищення від поган. Римський понтифік апелює до прикладу Макавеїв, які: *«досягнули найвищої похвали благочестя бо відстоювали церемонії та Храм, так само вона буде дарована вам, християнським воїнам, котрі захищають свою свободу та*

свій край збройними зусиллями…» [13]. Після цього Урбан ІІ акцентує увагу на тому, що християни постійно ведуть міжусобні війни, замість ведення єдиної справедливої війни за віру.

Також у цій версії є особлива вербально-емоційна конструкція, римський понтифік пропонує уявити на хвилину: *«… що Христос не помирав і не був похований, і ніколи не жив, навіть якогось часу, в Єрусалимі…»*, то факту, того, що закон і слово Боже прийшло до нас із Єрусалиму було б достатньо для того, щоб не дозволити невірним панувати на цій землі [13].

Не менш цікавою є теза про необхідність боротьби з Антихристом, яка присутня лише у версії Гвіберта Ножанського. Останній словами римського понтифіка віщує швидкий прихід Антихриста, який відповідно до Святого Письма має оселитись на Оливковій горі та знищити трьох християнських царів Єгипту, Африки та Ефіопії, але оскільки ці держави зараз контролюються язичниками і християнських царів там немає – це унеможливлює здійснення пророцтва. Відтак Урбан ІІ розвиває ідею про необхідність відродження Єрусалиму з метою реалізації Божого задуму, який представлений у Біблії.

Як і у більшості версій промови Урбана ІІ Гвіберт Ножанський подає опис утисків християн та паломників до святих місць, від збору податків з християн «за кожну милю» до фізичного насильства. На завершення Урбан ІІ, за словами Гвіберта, звільнив від гріхів усіх, хто поклявся вирушити у паломництво та наклав анафему на усіх, хто: *«… відважиться кривдити жінок, дітей і власність тих, хто вирушив у подорож заради Бога»* [13].

Таким чином, промова Урбана ІІ, яка вміщена у «Діяння Бога через франків» Гвіберта Ножанського істотно відрізняється від інших версій, оскільки не містить жодного звернення до духовенства, необхідність звільнення Святої Землі обгрунтовується не лише земним життям і страстями Ісуса Христа, але й тим, що: *«з Сіону вийде закон і слово Боже, з Єрусалиму!»*.

Висновки. Промова папи Урбана ІІ на Клермонському соборі є однією із найвідоміших та найрезонансніших звернень римських понтифіків в історії, яка стала ключовим ідейним та політико-правовим обґрунтуванням хрестових походів. Наявність різних версій цього історичного джерела свідчить про його політичну й історичну важливість, водночас відсутність автентичного тексту звернення створює передумови для різноманітних маніпуляцій та інсинуацій. Здійснивши аналіз п’яти найпоширеніших версій промови Урбана ІІ в Клермоні у 1095 р. приходимо до висновку, що найбільшою об’єктивністю відзначається версія Фульхерія Шартрського, який був учасником Клермонського собору та першого

хрестового походу і записав її лише через п'ять (десять) років після події. Не менш важливим аргументом на цю користь є те, що Фульхерій Шартрський пише не лише про заклик до паломництва у Святу Землю, але й звернення до духовенства щодо посилення церковного суверенітету в контексті боротьби за інвеституру, що відповідало тогочасним пріоритетам Святого Престолу, сформованими папою Григорієм VII, який першим висунув ідею необхідності організації хрестового походу проти мусульман.

Література

1. Goff Ja L. Medieval Civilization, 400–1500. Translated by Julia Barrow. Oxford: Blackwell Publishing, 1988. 393 p.
2. Goff Ja L. The Birth of Europe. Translated by Janet Lloyd. Oxford: Blackwell, 2005. 274 p.
3. Kugler B. Geschichte der Kreuzzüge. Reprint-Verlag-Leipzig, 1997. 530 s.
4. Munro D. C. The Speech of Pope Urban II. At Clermont, 1095. The American Historical Review, Vol. 11, No. 2 (Jan., 1906), P. 231–242.
5. Pope Urban II, [Speech at Clermont preaching the first Crusade, Robert the Monk's version], 1095. URL: https://my.tlu.edu/ICS/icsfs/CrusadesSources5pg.pdf?target=13e0e68f-4aa5-416b-869d-44d8226b269b
6. Strack G. The Sermon of Urban II in Clermont and the Tradition of Papal Oratory. Medieval Sermon Studies. Vol. 56, 2012, P. 30–45
7. Дейвіс Н. Європа: Історія / Пер. з англ. П. Таращук, О. Коваленко. К.: Основи, 2014. 1464 с.
8. Забзалюк Д. Є. Хрестоносний рух Середньовіччя: політико-правовий вимір: монографія. Львів: СПОЛОМ, 2020. 428 с.
9. Історія європейської цивілізації. Середньовіччя. Собори. Лицарі. Міста. За ред., Умберто Еко. Харків: Фоліо, 2018. 667 с. іл.
10. Кепша А. Природа, Бог та хрестоносці – реальна, символічна та психологічна зброя під час першого хрестового походу (на основі анонімної праці «Діяння франків»). Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія. 2022. Вип. 1 (46). С. 98–107
11. Ле Гофф Ж. Середньовічна уява. Львів: Літопис, 2007. 350 с.
12. Мортімер І. Століття змін: яке століття бачило найбільше змін і чому це важливо для нас. Харків: Ранок : Фабула, 2018. 448 с.
13. Промова Папи Урбана II у Клермоні. URL: https://surl.li/jeplsp

References

1. Goff Ja L. Medieval Civilization, 400–1500. Translated by Julia Barrow. Oxford: Blackwell Publishing, 1988. 393 p.
2. Goff Ja L. The Birth of Europe. Translated by Janet Lloyd. Oxford: Blackwell, 2005. 274 p.
3. Kugler B. Geschichte der Kreuzzüge. Reprint-Verlag-Leipzig, 1997. 530 s.
4. Munro D. C. The Speech of Pope Urban II. At Clermont, 1095. The American Historical Review, Vol. 11, No. 2 (Jan., 1906), P. 231–242.

5. Pope Urban II, [Speech at Clermont preaching the first Crusade, Robert the Monk's version], 1095. URL: https://my.tlu.edu/ICS/icsfs/CrusadesSources5pg.pdf?target=13e0e68f-4aa5-416b-869d-44d8226b269b

6. Strack G. The Sermon of Urban II in Clermont and the Tradition of Papal Oratory. Medieval Sermon Studies. Vol. 56, 2012, P. 30–45.

7. Deivis N. (2014). Yevropa: Istoriia [Europe: A History]. K.: Osnovny [in Ukrainian].

8. Zabzaliuk D. Ye. (2020) Khrestonosnyi rukh Serednovichchia: polityko-pravovyi vymir: monohrafiia [The Crusading Movement of the Middle Ages: Political and Legal Dimensions: A Monograph]. Lviv: SPOLOM [in Ukrainian].

9. Istoriia yevropeiskoi tsyvilizatsii. Serednovichchia. Sobory. Lytsari. Mista. Za red., Umberto Eko (2018) [History of European Civilization. The Middle Ages: Cathedrals, Knights, Cities]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

10. Kepsha A. (2022) Pryroda, Boh ta khrestonostsi – realna, symvolichna ta psykholohichna zbroia pid chas pershoho khrestovoho pokhodu (na osnovi anonimnoi pratsi «Diiannia frankiv»). [Nature, God and the Crusaders – Real, Symbolic and Psychological Weapons During the First Crusade Based (on Theanonymous Source «Deeds of the Francs»)]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Istoriia. Vyp. 1 (46). [in Ukrainian].

11. Le Hoff Zh. (2007) Serednovichna uiava [The Medieval Imagination]. Lviv: Litopys, 2007. [in Ukrainian].

12. Mortimer I. (2018) Stolittia zmin: yake stolittia bachylo naibilshe zmin i chomu tse vazhlyvo dlia nas [Centuries of Change: Which Century Saw the Most Change and Why it Matters to Us]. Kharkiv: Ranok : Fabula [in Ukrainian].

13. Promova Papy Urbana II u Klermoni [Pope Urban II's Speech at the Council of Clermont]. URL: https://surl.li/jeplsp [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 327.3-055.2(55)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3341-3355

Пророченко Наталія Олександрівна кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри корейської і японської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9503-1197

Охріменко Марина Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9874-9535

ЖІНОЧИЙ РУХ В ІСЛАМСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ ІРАН: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ, ЕТАПИ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ

Аннотація. У статті здійснено аналіз процесу формування, основних етапів розвитку та трансформацій жіночого руху в Ісламській Республіці Іран у контексті глибоких історичних, політичних і соціокультурних змін. Показано, що становлення жіночої активності відбувалося в умовах поєднання традиційних ісламських норм, модернізаційних процесів і політичних трансформацій, які визначали характер суспільних відносин у XX–XXI століттях. Висвітлено, що попри підвищений інтерес науковців до гендерної проблематики в мусульманських державах, іранський жіночий рух здебільшого розглядається фрагментарно — через призму окремих протестних акцій або правових обмежень, запроваджених після Ісламської революції 1979 року, без належного урахування його історичної тяглості та внутрішньої еволюції.

У статті простежено, як питання жінок і гендеру перетворилося на одну з найгостріших і найбільш політизованих тем у післяреволюційному Ірані. Розкрито, що офіційна влада зробила власне бачення гендерних ролей і статусу жінки ключовим елементом ідентичності ісламського режиму, у якому суспільство розглядається як сегреговане, а взаємодія чоловіків і жінок суворо обмежена релігійними нормами.

У цьому контексті досліджено стратегії адаптації іранських жінок до нових соціально-політичних умов, еволюцію форм жіночої активності — від культурно-просвітницьких ініціатив до участі в громадянських кампаніях, а також роль освіти, ЗМІ та новітніх технологій у трансформації гендерної свідомості.

Особливу увагу приділено аналізу участі іранських феміністок у ширшому русі за громадянські права, а також зв'язку між іранським фемінізмом, демократичними прагненнями суспільства та вимогою відновлення громадянських прав усіх громадян, незалежно від статі. Зроблено висновок, що осмислення історичного досвіду жіночого руху в Ірані дозволяє глибше зрозуміти сучасні тенденції гендерної динаміки, а також механізми взаємодії між релігійною ідентичністю, соціальною модернізацією та політичною активністю жінок у контексті ісламського суспільства.

Ключові слова: жіночий рух в Ірані, іранський фемінізм, Ісламська Республіка Іран, шаріат, гендерна рівність, громадянські права.

Prorochenko Natalia PhD in History, Associate Professor, Head of the Department of Korean and Japanese Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9503-1197

Okhrimenko Maryna PhD in Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Oriental and Slavic Philology,Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9874-9535

WOMEN'S MOVEMENT IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN: HISTORICAL CONTEXT, STAGES, AND TRANSFORMATIONS

Abstract. The article analyzes the process of formation, the main stages of development, and the transformations of the women's movement in the Islamic Republic of Iran in the context of profound historical, political, and sociocultural changes. It demonstrates that the emergence of women's activism took place under conditions shaped by the interaction of traditional Islamic norms, modernization processes, and political transformations that defined the nature of social relations throughout the twentieth and twenty-first centuries. Despite the growing scholarly interest in gender issues in Muslim societies, the Iranian women's movement has largely been examined in a fragmented manner—primarily through the lens of individual protest actions or legal restrictions introduced after the Islamic Revolution of 1979—without sufficient consideration of its historical continuity and internal evolution.

The article traces how women's and gender issues have become among the most acute and highly politicized topics in post-revolutionary Iran. It reveals that the official authorities have made their own vision of gender roles and women's status a central element of the identity of the Islamic regime, in which society is viewed as segregated and interactions between men and women are strictly regulated by religious norms. In this context, the study examines Iranian women's

strategies of adaptation to new socio-political conditions, the evolution of forms of women's activism—from cultural and educational initiatives to participation in civic campaigns—as well as the role of education, mass media, and new technologies in transforming gender consciousness.

Special attention is paid to the participation of Iranian feminists in the broader civil rights movement and to the relationship between Iranian feminism, the democratic aspirations of society, and the demand for the restoration of civil rights for all citizens regardless of gender. The article concludes that an understanding of the historical experience of the women's movement in Iran allows for a deeper insight into contemporary trends in gender dynamics, as well as the mechanisms of interaction between religious identity, social modernization, and women's political activism within an Islamic society.

Keywords: women's movement in Iran, Iranian feminism, Islamic Republic of Iran, Sharia, gender equality, civil rights.

Постановка проблеми. XX століття для Ірану стало часом пошуку моделі модернізації. У часи правління династії Пехлеві (1925-1979) влада намагалась сформувати сучасне суспільство, поєднуючи традиції Заходу і Сходу та спираючись на національний культурний спадок. Після перемоги ісламської революції (1979) новий режим взяв курс на тотальну ісламізацію суспільства. Ці бурхливі соціально-політичні трансформації і зміна політичних режимів вплинули на переосмислення соціальних функцій жінки, призвели до розгортання полеміки між західними ідеями фемінізму і традиційним ісламським поглядом на жіночі обов'язки. Права жінок в сучасному Ірані суворо обмежені, вони стикаються з різним ступенем дискримінації в багатьох аспектах свого особистого та громадського життя, здебільшого через легалізовану гендерну нерівність. Згідно з офіційною статистикою, понад половину з 86-мільйонного населення Ірану становлять жінки. Але у глобальному рейтингу гендерної рівності 2025 р. країна займає 145 місце [1]. Зважаючи на це, усунення нерівності між чоловіками та жінками, визнання рівноправного громадянського статусу останніх стало важливим аспектом політичного життя ІРІ. Трансформація форм цієї боротьби та її досягнення є маркером соціальної і політичної еволюції іранського суспільства і представляється актуальним предметом дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблематика досить широко представлена у дослідження іранських авторів-емігрантів, які працюють у західних наукових установах, і ЗМІ. Так, дослідження Е. Ерґінбаш Ток, Р. Тинаш [2] Н. Тохіді [3] присвячені історичному аналізу політичних змін, що вплинули на розвиток жіночого руху Ірані. Водночас,

особливу увагу такі автори (П. Асаді Зейдабаді [4], М. Мохаммаді [5], А. Батіярі [6]) зосереджують на темі гендерних норм і репресій, аналізуючи, як ісламська держава формує контроль над жінками, що впливає на характер жіночих протестів і стратегії опору. Варто зазначити що питання трансформації жіночих рухів залишається у фокусі уваги і дослідників в Ірані. Відзначимо зокрема працю співробітника Інституту гуманітарних і культурних досліджень (Іран) Г. Саджаді [7], що містить аналіз масових жіночих протестів після смерті Махси Аміні (2022). Розвідки змін у політиці влади щодо жінок на основі змісту програм розвитку здійснюється в роботі дослідниці Університету Хорезмі (Тегеран) М. Мусанежад [8]. Авторка констатує, що попри анонсовані реформи щодо підвищення соціального становища жінок на практиці вони залишаються не реалізованими. В українському науковому дискурсі зазначена проблематика залишається недостатньо дослідженою. Можемо зазначити статтю Климич І. та Трофименко Л. [9], у якій проаналізовано ключові аспекти правового становища жінок в Ірані, зокрема висвітлено питання дискримінаційних норм та обмеження прав за гендерною ознакою у різних сферах суспільного життя.

Метою статті є дослідження еволюції і особливостей жіночого руху в Ісламській республіці Іран (IPI). Недостатнє вивчення ролі іранок у процесі боротьби за громадянські права у сучасному Ірані в українському науковому дискурсі обумовлює актуальність цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу. Питання прав і ролей жінок стало частиною іранського модерністського проєкту ще з XIX ст. попри панування ісламського принципу гендерної сегрегації, який відводив жінці роль майже виключно у межах родини та приватної сфери. Тоді, головно через європейську літературу і культуру, іранське суспільство познайомилось з ідеями фемінізму. Однією з перших феміністок можна вважати доньку шаха Насер ад-Діна (1848-1896, роки правління) Тадж ас-Салтане (1884-1936), яка перша зняла хіджаб, домоглася розлучення, відкрила літературний салон, заснувала феміністську організацію «Товариство свобод жінок» (1910). Зусилля перших феміністок були зосереджені на боротьбі за право жінки отримати освіту як шлях до послаблення її залежності від чоловіка.

Політична активність жінок проявилася під час конституційної революції (1905-1911), метою якої було покласти край абсолютистському правлінню шахів династії Каджарів та запровадити представницьку демократію. Жінки брали участь у протестах і збройній боротьбі бо вважали конституційні принципи дуже цінними. Діяльність жінок у цей період зосереджувалась у сферах, дозволених чоловіками, таких як створення

асоціацій («Патріотична жіноча асоціація», «Асоціація процвітання жінок»), видання газет і журналів («Знання» (1910), «Цвітіння» (1913), «Жіночий журнал» (1920)), а також заснування шкіл. Метою було вирішення питань та проблем жінок, захисту їхніх політичних і соціальних прав. Перша Конституція (1906-1907) не надала жінкам виборчих прав, але їхня політична свідомість і організованість зростали.

У період правління династії Пехлеві (1925–1979) розпочалася активна політика модернізації Ірану. Її важливою складовою були зміни у становищі жінок: створення шкіл для дівчат, дозвіл жінкам вступати до університету (1935), навчатися за кордоном державним коштом (1928), прийняття закону про заборону носіння у громадських місцях хіджабу – традиційного жіночого покривала від голови до п'ят (1936 р.). Під патронатом доньки Реза-шаха принцеси Шамс Пехлеві була створена перша офіційна жіноча організація – «Товариство жінок» (1935). Вона стала знаряддям проведення державної політики, головно по агітації жінок відмовлятися від носіння хіджабу, яка не підтримувалась у суспільстві і мала зворотній ефект – призвела до масового затворництва релігійних жінок: окрім представниць вищих кіл, більшість іранок не стали виходити з дому аби не відмовлятися від хіджабу. У 1936 р. в мечеті Гоухаршад (м. Мешхед) відбулася масова демонстрація жінок проти скасування хіджабу, яка була придушена поліцією і супроводжувалась жертвами серед протестувальниць. Ці події продемонстрували високий ступінь консервативності і релігійності суспільства, в тому числі і жінок. Закон про хіджаб був скасований у 1941 р.

Політика влади в жіночому питанні була непослідовною. Попри низку модерних реформ, заснованих на європейських моделях, держава закріпила консервативне мусульманське шлюбне право, яке давало чоловікам повну владу над дружинами й доньками, одностороннє право на розлучення та право на опіку над дітьми після досягнення ними мінімального віку (2 роки для хлопчиків і 5 років для дівчаток). Чоловіки могли мати до чотирьох постійних дружин без згоди попередніх, а мобільність жінки після шлюбу залежала від дозволу чоловіка.

Іранські феміністки у цей період намагались зосередились на поширенні своїх ідей через створення друкованих видань для жінок («Інформація для жінок» (1957), «Жінка сьогодні» (1965), ін), але більшість незалежних видань були закриті владою. З огляду на посилення авторитарних методів правління шаха Рези Мухаммеда (1941-1979, роки правління), створення незалежного жіночого руху виявилось неможливим, навіть попри те, що вимоги жінок не суперечили загальним цілям держави. Декілька активних жіночих організацій були поступово підпорядковані владі й у 1966 р. реорганізовані в «Іранську жіночу організацію» на чолі з сестрою шаха

Ашраф Пехлеві. Проте, ключовими темами боротьби залишалися реформа сімейного законодавства та виборчі права. Прогресу у цьому питанні було досягнуто завдяки позитивним результатам загальнонаціонального референдуму 1963 р., в результаті якого, попри сильний спротив релігійних діячів, жінкам надали виборчі права. У 1963 р. за результатами виборів до Національних зборів (парламент) вперше в історії Ірану увійшли шість жінок [10]. У 1968 р. Фаррухру Парса стала міністром освіти (розстріляна у 1980 р. за відмову носіння хіджабу, що зробило її постать символічною в історії іранського жіночого руху), у 1969 р. п'ять жінок стали суддями. У 1967 р. відбулася перша реформа сімейного права – було прийнято Закон про захист родини, який передбачав, зокрема, такі зміни: розлучення й опіка над дітьми розглядалися у спеціальному сімейному суді, а багатоженство вимагало або судового дозволу, або згоди попередньої дружини; вік вступу у шлюб для дівчат був підвищений до 18 років. Ці реформи (як згодом з'ясувалося, недовговічні) стали найбільш радикальними юридичними змінами у становищі жінок в Ірані.

Ігнорування шахом у процесі модернізації суспільних потреб і настроїв традиційних верств породило масовий антиурядовий рух, який призвів до ісламської революції та падіння монархії Пехлеві (1979). Однією з найбільш вражаючих рис революції стала масова участь жінок у протестах. Лідер ісламської революції аятолла Р. Хомейні визнавав, що найбільш активними у антишахських виступах крім духовенства виявились жінки. Зображення жінок у чорних чадрах стало іконою революції, а сама чадра – символом народного руху. Для багатьох жінок із середнього класу, які зазвичай не носили хіджабу, чадра була лише тимчасовим символом протесту й відмови від шахського режиму та всього, що він уособлював. У цей час окремі жіночі вимоги не були предметом політичного обговорення: більшість учасників революції вважали, що з поваленням шаха усі громадяни, включно з жінками, автоматично отримають свободу. Проте, така лояльність жінок до ісламських сил була інтерпретована духовенством як їхня готовність повністю підпорядкуватись ісламським канонам, відмовитись від суспільного життя і задовольнитися «божественним благоволінням».

Після перемоги ісламської революції владу у країні швидко монополізувало духовенство. Відбулося запровадження норм шаріату у юридичну і судову практику, що кардинально змінило статус, права і свободи жінок. Тотальна ісламізація суспільства передбачала сувору гендерну сегрегацію, заборони і обмеження для жінок, порушення яких суворо карались відповідно до шаріатських приписів – бичуванням, відрубанням кінцівок, побиттям камінням – вироки шаріатських судів не

підлягали оскарженню. 7 березня 1979 р. Р. Хомейні оголосив декрет, що зобов'язав всіх жінок у публічних місцях бути одягнутими відповідно до ісламських норм у хіджаб. Реакцією на це став мітинг в Тегерані, що відбувся 8 березня – у Міжнародний жіночий день – і об'єднав близько 15 тис. жінок. Ще 3 тис. влаштували протест у м. Кум – релігійному центрі шиїтського духовенства [11]. Хоча мітинг був розігнаний силами Корпусу вартових ісламської революції (КВІР), стихійні багатотисячні демонстрації тривали кілька тижнів, але були придушені бо залишились без підтримки і уваги більшості опозиційних ісламістам політичних сил Ірану. Указ про хіджаб залишився в силі. Використовуючи шаріат та іранські традиції, влада продовжила реалізувати політику утисків жінок. Серед них: суворий дрес-код і обов'язкове носіння темних уніформ; заборона жіночого співу в медіа; усунення жінок з вищих посад у адміністративній системі; заборона здобувати освіту по 69 спеціальностях, переважно аграрного та інженерного спрямування; заборона працювати або подорожувати без дозволу чоловіка чи батька; заборона права на розлучення для жінки; дозвіл чоловіку мати чотирьох дружин; дозвіл на тимчасовий шлюб для чоловіка; зниження шлюбного віку до 9 років [12]. Найдраматичнішою зміною стало зниження віку «правової зрілості» до 9 років для дівчат і 14 – для хлопців, що було закріплено у Конституції (1979). Це трактувалося так, що дівчат можна було віддавати заміж уже з дев'яти років, і водночас із цього віку вони підлягали кримінальній відповідальності як дорослі. Хомейні проголосив, що жінки не можуть бути суддями, а свідчення двох жінок дорівнює свідченню одного чоловіка – цим юридично було закріплено нижчий статус жінок. Були розділені пляжі, спортивні змагання, були спроби розділити лікарні та заклади вищої освіти. До 1981 р. режим фактично ліквідував майже всі права, які жінки здобули у 1900–1979 роках. Такі умови створили ґрунт для масових зловживань та насильства щодо жінок.

Світські й деякі ісламські активістки намагалися створити незалежну жіночу організацію для боротьби з новими законами. Але це виявилося неможливими у контексті швидкого звуження політичних свобод, браку досвіду формування альянсів і тиску з боку партій, які відмовляли жінок від незалежної діяльності.

У період ірано-іракської війни (1980–1988) багато активісток були заарештовані або змушені емігрувати. У спробі «повернути жінок додому» влада закрила дитсадки, запровадила ранні пенсії, передала повні права на зарплату чоловікам. З 1992 р. в країні діє правило на роздільне користування громадським транспортом. Єдиним правом, яке залишили жінкам, було право голосу й участі у виборах – влада вважала, що це лише посилить її позиції, адже мала вплив на релігійну частину жінок.

У таких умовах світські активістки продовжували збиратися у власних домівках, шукали методи, здатні мобілізувати жінок проти нових обмежень. Очевидно, що проблеми сімейного права зачіпали жінок усіх класів і етнічних груп, створюючи можливість для об'єднання. Вони підтримували тісні зв'язки з активістками в еміграції, завдяки чому мали доступ до міжнародних медіа для викриття системи «гендерного апартеїду» в Ірані. Під вигаданими іменами феміністки надсилали статті до популярних іранських жіночих журналів, піддаючи сумніву обіцяну режимом «ісламську справедливість», виступали за повністю світську державу та законодавство, орієнтуючись на міжнародні документи, зокрема Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979), до якої Іран так і не приєднався. Інша група релігійних жінок, критично налаштованих до консервативної візії, вирішила діяти в межах системи, сподіваючись поступово змінити її позицію щодо жінок. Вони наголошували на невідповідності між суворою гендерною ідеологією режиму та соціальною реальністю.

Закінчення ірано-іракської війни та смерть аятоли Р. Хомейні (1989) стали часом нового підйому в Ірані жіночого руху і оформлення «жіночого питання» як окремої суспільної проблеми. Тепер влада не могла виправдовувати невиконання соціально-економічних обіцянок війною і ставала більш чутливою до критики. Особливо з боку молодих вдів, чоловіки яких загинули на війні. Вони виступали проти законів, що позбавляли їх права на дітей, передаючи опіку свекрам чи братам чоловіка. Для цих жінок, які втратили чоловіків на фронті, втрата ще й дітей стала нестерпною несправедливістю. Хоча жінки не мали політичної чи юридичної сили, вони змогли винести дискусію у публічний простір. В результаті Хомейні оголосив, що вдови «мучеників» можуть зберігати опіку над дітьми навіть у разі повторного шлюбу. Хоча активістки очікували такого рішення для всіх жінок (чого не відбулося), ця поступка мала величезне значення: вона доводила, що релігійні норми можуть бути переглянуті. Наступною перемогою стало запровадження нового шлюбного контракту, що дозволяв жінкам висувати умови, наприклад, право на працю або освіту, а також можливість подати на розлучення у визначених випадках.

Відповідно до ступеня лояльності владі, поглядів на співвідношення релігії і сучасних стандартів іранський жіночий рух наприкінці XX ст. можна умовно поділити на такі групи. Консервативні мусульманки, до яких належали родички вищих державних діячів (донька Р. Хомейні Захра Мостафаві, його прийомна донька Фатима Табатабаі, доньки Х. Рафсанджані Фаізе Хашемі і Фатима, ін.), службовці державних органів

влади. Вони виступають за суворе дотримання ісламських приписів в одязі, поведінці жінок і водночас наполягають на активній участі жінок у суспільно-політичному і навчально-науковому житті країни. Мусульманки-реформаторки, що виступають за модернізацію ісламу і його пристосування до сучасності. Вони захищають ісламські традиції, але не погоджуються з їхньою інтерпретацією керівництвом країни і наполягають, що фізіологічні відмінності чоловіків і жінок не привід перетворювати останніх на рабинь. Освічені жінки, що працюють у сфері охорони здоров'я, освіти, виробництва поділяли зазвичай ідеї світського фемінізму. Багато хто з них після перемоги ісламської революції втратили роботу, можливість навчатися. Вони вважають, що ісламський режим став джерелом сегрегації і несправедливості по відношенню до жінок. Феміністки виступають проти обов'язкового хіджабу, примусових шлюбів, домашнього насильства, ґендерного поділу праці, безробіття серед жінок, торгівлі дівчатами, судових переслідувань, спрямованих на жінок. Яскравим представником цієї групи є лауреат Нобелівської премії миру (2003) правозахистниця і адвокатка Ширін Ебаді. Попри відмінності у поглядах всі ці групи активісток своєю діяльністю змогли поставити питання про становище жінок у центр політичних дискусій в Ірані. Жіноче питання стало обговорюватись на сторінках преси, в органах державної влади і на міжнародних форумах.

У ІІ половині 1990-х з приходом до влади «прагматиків» під час президентства Х. Рафсанджані посилилась увага до гендерної політики: було знято заборони на вищу освіту для жінок по всім спеціальностям та на зайняття будь-якої виробничої чи адміністративної посади; введено посаду радника президента з жіночих питань; створено Бюро у справах жінок, яке підпорядковувалося безпосередньо президентові.

Його офіси відкрилися у ключових міністерствах (юстиції, праці тощо), вони стали каналом для скарг жінок і певною мірою інструментом лобіювання їхніх інтересів. Президент Х. Рафсанджані, прагнучи поступово повернути Іран у міжнародну спільноту, дозволив жінкам представляти країну на міжнародних конференціях під егідою ООН, зокрема Каїрській конференції з народонаселення і розвитку (1994) та Четвертій всесвітній конференції зі становища жінок у Пекіні (1995). Попри жорсткий державний контроль над складом і діяльністю делегацій, залучення іранських представниць до глобального жіночого дискурсу стало важливим етапом формування їхнього міжнародного досвіду й налагодження подальших контактів. Водночас ця взаємодія спричинила посилення недовіри з боку консервативних кіл, які інтерпретували таку активність як прояв «західного впливу».

Обрання М. Хатамі президентом у 1997 р стало переломним моментом для жіночого руху. Його кампанія ґрунтувалася на ідеї «громадянського суспільства», верховенства права та політичних реформ. Жінки були серед найактивніших його прихильниць і, фактично, забезпечили перемогу. Хатамі не міг ігнорувати цей факт: його адміністрація демонструвала більшу відкритість до вимог жінок, а Бюро у справах жінок було перетворено у Центр участі жінок при президенті і отримало більше впливу. До нього увійшли освічені жінки-інтелектуалки, які активно лобіювали гендерні зміни у законодавстві й політиці. Кількість зареєстрованих жіночих неурядових організацій зросла з 67 у 1997 р. до 480 у 2005 р. [13]. Активістки використовували різні стратегії, щоб включити гендерний вимір у ширший дискурс громадянських прав. Вони писали статті у незалежних та реформістських виданнях, публікували дослідження, організовували круглі столи й конференції, брали участь у студентських дебатах, висували жіночі питання у програмах виборчих кампаній. Розквітла незалежна жіноча преса. Такі журнали, як «Жінки», стали платформою для обговорення гендерних питань, друкували статті як світських, так і релігійних авторок. Жіночі видання дедалі частіше критикували дискримінаційні закони, обговорювали домашнє насильство, розлучення, багатоженство, участь жінок у політиці та навіть сексуальність. ЗМІ цього періоду відіграли колосальну роль у політизації щоденних проблем жінок і перетворенні їх на предмет публічного дискурсу. Нове покоління релігійних та секулярних активісток почало співпрацювати, використовуючи ідеї громадянського суспільства та прав людини як інструменти для захисту власних прав.

Феміністичний дискурс суттєво вплинув на зміст і форми іранського руху за громадянські права. Жінки були однією з найважливіших соціальних груп у русі за громадянські права в Ірані у1996 – 2000-ні рр. Зрештою, їхня наполегливість зробила неможливим для політиків повністю ігнорувати проблеми гендерної нерівності. Деякі зміни були досягнуті через суди та парламент: підвищено мінімальний вік шлюбу для дівчат із 9 до 13 років (хоча залишалося право укладати шлюб раніше з дозволу судді); розширено права жінок на розлучення; у випадках убивства чи тілесних ушкоджень, пов’язаних із дорожньо-транспортними пригодами, було встановлено рівні компенсації для чоловіків і жінок. Формально розширення соціальних прав жінок було зафіксовано у Хартії прав та обов'язків Ісламської Республіки Іран (2004). Хартія зафіксувала права жінок у широкому спектрі питань, включаючи охорону здоров'я, культурні, економічні, політичні та судові права жінок, право балотуватися на президентських та парламентських виборах, до всіх вищих органів державної влади, обіймати посади в судовій системі, право на працевлаштування та роботу в усіх державних органах. У

тексті Хартії ці права визначені для всіх громадян Ірану, не виокремлюючи жінок. Але дослідниця Університету Хорезмі (Тегеран) М. Мусанєжад, констатує, що, жодній жінці не було дозволено зареєструватися на президентських виборах, виборах до Ради експертів, Ради опікунів, Ради доцільності, хоча немає жодної юридичної та релігійної заборони для них брати участь у роботі цих виборних установ. Також з початку ісламської революції в Ірані жінки ніколи не мали можливості обіймати посади в судовій системі – Генерального прокурора, Голови Верховного суду та Голови Адміністративного суду [14].

Серйозним ударом для жіночого руху стало обрання президентом Ірану М. Ахмадінеджада у 2005 р. Його адміністрація мала консервативний ідеологічний курс, спрямований на «повернення жінок у родину». Були ухвалені нові обмежувальні закони, а тиск на активісток значно зріс. Влада почала поступово обмежувати свободу преси та громадської діяльності. Деякі жіночі журнали були закриті, активісток допитували та арештовували.

У відповідь 90 неурядових організацій, які підтримали 350 відомих письменниць, науковиць, юристок, художниць, журналісток та 130 веб-блогерок закликали суспільство до публічного протесту проти порушень прав жінок в ІРІ [15]. 12 червня 2005 р. з нагоди Дня єдності іранських жінок в Тегерані мав відбутися мітинг під гаслами: «Ми – жінки, ми – люди, ми – громадянки цієї країни, але ми не маємо жодних прав», «Ні – правовому насильству щодо жінок», «Права людини – шлях до демократії в Ірані». Проте повноцінно провести мітинг завадили сили поліції – переважно жіночі підрозділи, 70 жінок були заарештовані. Аналізуючи дії активісток, професорка Лондонського університету Зіба Мір-Хоссейні зазначає, що організаторки протесту – переважно світські феміністки – не змогли сформулювати свої справедливі вимоги юридичної рівності у зрозумілій для звичайних жінок формі. Тому завданням є подолання розколу на «ісламський» і «світський» табори в іранському жіночому русі [16]. Одночасно, ці події започаткували рух «Мільйон підписів (за скасування дискримінаційних законів)». Мета полягала у зборі мільйона підписів під петицією за скасування дискримінаційних законів щодо жінок. Так мітинг фактично був перенесений у віртуальний простір і поширив вимоги іранок на весь світ. Одночасно активістки організовували тренінги, поширювали буклети просто на вулицях, спілкувалися з жінками з різних соціальних верств. Тепер вони прагнули не лише зібрати підписи, а й підвищити правову обізнаність жінок, пояснити, як саме закони впливають на їхнє повсякденне життя. Кампанія швидко стала однією з наймасштабніших ініціатив у сфері прав людини в Ірані. Менш відомою, але важливою була і кампанія «Стоп забиванню камінням» (покарання, передбачене за

подружню зраду), яка була підтримана міжнародними правозахистними організаціями, сприяла скасуванню низки таких вироків і змусила владу оголосити тимчасовий мораторій на їхнє виконання після 2007-2008 рр. [17]. Жіноча активність вплинула на прийняття певних змін, зафіксованих в новому Законі про родину (2012), але вони подовжували боротися. Іранський жіночий рух активно почав користуватися інтернетом, блогами та соціальними мережами**.** Онлайн-платформи стали не лише каналом для поширення інформації, але й інструментом мобілізації. У 2014 р. іранська журналістка, що живе в еміграції у США, Масіх Алінежад запустила на своїй сторінці у Фейсбук онлайн-рух «Моя прихована свобода» проти обов'язкового носіння хіджабу: іранки викладали на своїх сторінках фото без хусток, отримували вподобайки. Ця ініціатива широко висвітлювалась світовою ліберальною пресою. У 2017 р. за ініціативою М. Алінежад розгорнувся рух «Білі середи»: жінки викладали в інтернет відеозаписи того як скидають з голови білі хустки на знак протесту проти обмежень. Цей рух був підтриманий і чоловіками – по середах вони носили білі стрічки на зап'ястях на знак солідарності з жінками.

В Ірані діяльність феміністок та жінок-активісток подовжувала придушуватись ісламським режимом – їх заарештовували, засуджували до тривалих термінів ув'язнення або змушували покинути країну. Прикладом такого тиску влади стали відмови повернутися в Іран у 2020 р через утиски і обмеження прав першої в історії Ірану олімпійської медалістки (3 місце, тхеквондо, 2016) Кімії Алізаде і єдиної в Азії жінки-міжнародного арбітра з шахів іранки Шохре Байат.

Наймасштабніші в історії країни протести проти жіночої сегрегації спалахнули у вересні 2022 р. після смерті 22-річної Махси Аміні в результаті її арешту та побиття представниками моральної поліції за «неналежний одяг». Протести отримали символічну назву «Жінка, Життя, Свобода», вони швидко набули загальнонародного характеру. Вперше у великих масштабах іранські чоловіки підтримали іранських жінок у відстоюванні їхніх прав. Це свідчить про те, що підтримка гендерної рівності в Ірані зростає, незважаючи на всі правові бар'єри. Рух «Жінка, Життя, Свобода» вийшов далеко за межі національних протестів, перетворившись на глобальний феномен, що стимулював широку міжнародну підтримку та медійне обговорення.

Мільйони людей, пов'язаних з Іраном (народжених там або іранського походження), організували протести на знак солідарності з жінками в Ірані. Наприклад, 1 жовтня 2022 р. іранські діаспорні громади та правозахисники провели безпрецедентні мітинги у понад 159 містах світу на підтримку протестувальників в Ірані [18].

Висновки. Жіночий рух в Ірані виник і розвинувся у надзвичайно несприятливому середовищі — в умовах деспотичного режиму, що зробив гендерну ідеологію центральною частиною своєї ідентичності. Попри це, жінки змогли створити потужний рух без формальної організаційної структури, без визнаних лідерів і навіть без легальних можливостей діяти.

Сучасний жіночий рух в Ірані, попри всі обмеження є впливовим феноменом у політичному та соціальному житті країни. Його значення полягає не лише у висуненні вимог рівності статей, але й у трансформації самого поняття громадянських прав. Від часу, коли жіночі питання вважалися «вторинними» щодо національних чи релігійних, вони сьогодні стали основою для переосмислення поняття демократії, свободи та справедливості. Жінки надихнули людей з різним походженням закликати до демократичної системи, в рамках якої до всіх ставляться однаково незалежно від їхнього віку, статі, етнічної приналежності, релігії та класу.

Література:

1. The Global Gender Gap. Index 2025. P. 13. URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf

2. Tınas, R., & Erginbaş Tok, E. (2024). İran Kadın Hareketi'nin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 11(1), 133-158. https://doi.org/10.26513/tocd.1373760

3. Tohidi, N. (2016). Women's rights and feminist movements in Iran. *SUR – International Journal on Human Rights*, 13(24), 75–89.

4. Asadi Zeidabadi, P. (2023). Democracy and the feminist uprising in Iran. *Discover Society: New Series*, 3(1). https://doi.org/10.51428/dsoc.2023.01.0002

5. Mohammadi, M. (2007). Iranian women and the civil rights movement in Iran: Feminism interacted. *Journal of International Women's Studies*, 9(1), Article 1. https://vc.bridgew.edu/jiws/vol9/iss1/1

6. Batyari, A. (2025). Rhetoric and tactics of the Woman, Life, Freedom protest movement in Iran. *Dignity: A Journal of Analysis of Exploitation and Violence*, 10(1), Article 4. https://doi.org/10.23860/dignity.2025.10.01.04

7. Sajadi, H. (2023). Iranian women's movement: Political opportunities and new forces. *Journal of International Women's Studies*, 25(2). https://vc.bridgew.edu/jiws/vol25/iss2/6

8. Mousanejad, M. (2023). Women's status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), *Social change in the Gulf region* (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

9. Климич, І., Трофименко, Л. (2022). Особливості забезпечення та гарантування прав жінок в Ісламській Республіці Іран. *Літопис Волині*, (27), 196-200. https://doi.org/10.32782/2305-9389/2022.27.33

10. Mousanejad, M. (2023). Women's status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), *Social change in the Gulf region* (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

11. CBC Radio. (2022, October 5). *In 1979, Iranian women protested mandatory veiling — setting the stage for today*. https://www.cbc.ca/radio/ideas/iran-women-protests-1979-revolution-1.6605982

12. Mohammadi, M. (2007). Iranian women and the civil rights movement in Iran: Feminism interacted. *Journal of International Women's Studies*, 9(1), Article 1. https://vc.bridgew.edu/jiws/vol9/iss1/1

13. Mir-Hosseini, Z. (2006, June 16). *Is time on Iranian women protesters' side?* Middle East Research and Information Project. https://www.merip.org/2006/06/is-time-on-iranian-women-protesters-side

14. Mousanejad, M. (2023). Women's status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), *Social change in the Gulf region* (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

15. Tohidi, N. (2005). Women at the forefront of the democracy movement in Iran. *The International Journal of Not-for-Profit Law*, 7(3)

16. Mir-Hosseini, Z. (2006, June 16). *Is time on Iranian women protesters' side?* Middle East Research and Information Project. https://www.merip.org/2006/06/is-time-on-iranian-women-protesters-side

17. Amnesty International. (2008, August 6). *Iran: Announcement of suspension of stoning a welcome step if carried out* (Press release, AI Index: PRE 01/212/2008). https://www.amnesty.org/en/latest/news/2008/08/suspension-stoning-executions-welcome-step-if-carried-out-20080815/

18. Radio Free Europe/Radio Liberty. (2022, October 1). *Global solidarity rallies held as Amini protests continue in Iran*. https://www.rferl.org/amp/ira--n-global-protests-amini-hijab/32060761.html

References:

1. The Global Gender Gap. Index 2025. R. 13. URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf

2. Tınas, R., & Erginbaş Tok, E. (2024). İran Kadın Hareketinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, 11(1), 133-158. https://doi.org/10.26513/tocd.1373760

3. Tohidi, N. (2016). Womens rights and feminist movements in Iran. SUR – International Journal on Human Rights, 13(24), 75–89.

4. Asadi Zeidabadi, P. (2023). Democracy and the feminist uprising in Iran. Discover Society: New Series, 3(1). https://doi.org/10.51428/dsoc.2023.01.0002

5. Mohammadi, M. (2007). Iranian women and the civil rights movement in Iran: Feminism interacted. Journal of International Womens Studies, 9(1), Article 1. https://vc.bridgew.edu/jiws/vol9/iss1/1

6. Batyari, A. (2025). Rhetoric and tactics of the Woman, Life, Freedom protest movement in Iran. Dignity: A Journal of Analysis of Exploitation and Violence, 10(1), Article 4. https://doi.org/10.23860/dignity.2025.10.01.04

7. Sajadi, H. (2023). Iranian womens movement: Political opportunities and new forces. Journal of International Womens Studies, 25(2). https://vc.bridgew.edu/jiws/vol25/iss2/6

8. Mousanejad, M. (2023). Womens status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), Social change in the Gulf region (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

9. Klymych, I., Trofymenko, L. (2022). Osoblyvosti zabezpechennia ta harantuvannia prav zhinok v Islamskii Respublitsi Iran. Litopys Volyni, (27), 196-200. https://doi.org/10.32782/2305-9389/2022.27.33

10. Mousanejad, M. (2023). Womens status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), Social change in the Gulf region (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

11. CBC Radio. (2022, October 5). In 1979, Iranian women protested mandatory veiling — setting the stage for today. In 1979, Iranian women protested mandatory veiling — setting the stage for today | CBC Radio. .

12. Mohammadi, M. (2007). Iranian women and the civil rights movement in Iran: Feminism interacted. Journal of International Womens Studies, 9(1), Article 1. https://vc.bridgew.edu/jiws/vol9/iss1/1

13. Mir-Hosseini, Z. (2006, June 16). Is time on Iranian women protesters side? Middle East Research and Information Project. https://www.merip.org/2006/06/is-time-on-iranian-women-protesters-side

14. Mousanejad, M. (2023). Womens status in the process of socio-political development in Iran. In M. M. Rahman & A. Al-Azm (Eds.), Social change in the Gulf region (Gulf Studies, Vol. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7796-1_10

15. Tohidi, N. (2005). Women at the forefront of the democracy movement in Iran. The International Journal of Not-for-Profit Law, 7(3)

16. Mir-Hosseini, Z. (2006, June 16). Is time on Iranian women protesters side? Middle East Research and Information Project. https://www.merip.org/2006/06/is-time-on-iranian-women-protesters-side

17. Amnesty International. (2008, August 6). Iran: Announcement of suspension of stoning a welcome step if carried out (Press release, AI Index: PRE 01/212/2008). https://www.amnesty.org/en/latest/news/2008/08/suspension-stoning-executions-welcome-step-if-carried-out-20080815/

18. Radio Free Europe/Radio Liberty. (2022, October 1). Global solidarity rallies held as Amini protests continue in Iran. https://www.rferl.org/amp/ira--n-global-protests-amini-hijab/32060761.html

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

УДК 94(100):355.01"19"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3356-3373

Радченко Наталія Миколаївна доктор історичних наук, професор кафедри модерної історії України та зарубіжних країн ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-8293-2359

Крохмаль Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", м. Полтава, https://orcid.org/0000-0001-5491-2740.

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОАКТИВНОЇ ПАМ'ЯТІ ПРО ДРУГУ СВІТОВУ ВІЙНУ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В УМОВАХ БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ

Анотація. У статті обґрунтовано методологію проактивної пам'яті про Другу світову війну як важливого інструменту формування громадянської свідомості та суспільної стійкості в умовах сучасних безпекових викликів, інформаційних війн і масованої пропаганди. Показано, що домінантна для другої половини XX ст. гуманістична стратегія педагогіки пам'яті, вибудувана довкола формули «ніколи знову», культивування пацифізму та емоційної емпатії через демонстрацію жахів війни, виявилася недостатньою в ситуації легітимації агресії, маніпуляції історичним знанням і міфологізації воєнного досвіду. Методологічну основу дослідження становить міждисциплінарний підхід, що поєднує історичну педагогіку, теорію історичної освіти та memory studies, зокрема концепції колективної пам'яті М. Гальбвакса, культурної пам'яті Я. та А. Ассман, а також ідею «місць пам'яті» П. Нора. На підставі історіографічного аналізу розкрито механізми радянського міфотворення навколо «Великої Вітчизняної війни», специфіку західних підходів, зосереджених на травматичному досвіді та пам'яті про Голокост, а також трансформацію української історіографії та освітніх наративів після 1991 р., з особливим акцентом на зрушення після 2014 р. та 2022 р. Емпіричну частину дослідження становить порівняльний аналіз українських шкільних підручників 2018 і 2024 рр. (зокрема авторів О. Пометун, О. Гісем, І. Щупак) і російського державного підручника В. Мединського та А. Торкунова (2023), що дозволяє простежити принципові відмінності моделей історичної пам'яті. Доведено, що вирішальним є не формальне засудження нацизму чи перелік тем, а

спосіб інтерпретації воєнного досвіду: українська модель тяжіє до деконструкції тоталітарних міфів, багатоперспективності, розвитку критичного мислення та медіаграмотності, тоді як російська репрезентує неосталінську реставрацію й індоктринацію. Зроблено висновок про необхідність трансформації шкільної історичної освіти від «пасивної пам'яті» емпатії до «проактивної пам'яті» стійкості, що поєднує гуманістичні цінності з інструментами протидії пропаганді та усвідомленням механізмів агресії.

Ключові слова: проактивна пам'ять, Друга світова війна, педагогіка пам'яті, колективна пам'ять, історична політика, критичне мислення, медіаграмотність, громадянська стійкість, шкільні підручники, пропаганда, тоталітарні міфи.

Radchenko Nataliia Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Modern History of Ukraine and Foreign Countries, State Higher Educational Institution "Uzhhorod National University",Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-8293-2359

Krokhmal Iryna Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of Management, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University", Poltava, https://orcid.org/0000-0001-5491-2740.

METHODOLOGY OF PROACTIVE MEMORY OF WORLD WAR II AS A TOOL FOR SHAPING CIVIC CONSCIOUSNESS UNDER SECURITY CHALLENGES.

Abstract. The article substantiates the methodology of proactive memory of the Second World War as an instrument for shaping civic consciousness and social resilience under contemporary security challenges, information warfare, and large-scale propaganda. It argues that the humanistic strategy of memory pedagogy dominant in the second half of the twentieth century – built around the formula «never again», pacifist education, and emotional empathy through the demonstration of wartime atrocities – has proven insufficient in situations of aggression legitimization, historical manipulation, and the mythologization of war experience. The methodological framework of the study is based on an interdisciplinary approach combining historical pedagogy, theory of history education, and memory studies, including the concepts of collective memory by M. Halbwachs, cultural memory by J. and A. Assmann, and the notion of «sites of memory» developed by P. Nora. Through a historiographical analysis, the article reveals the mechanisms of Soviet myth-making surrounding the «Great

Patriotic War», the specificity of Western approaches focused on trauma and Holocaust memory, as well as the transformation of Ukrainian historiography and educational narratives after 1991, with particular emphasis on shifts following 2014 and 2022. The empirical part of the research consists of a comparative analysis of Ukrainian school textbooks published in 2018 and 2024 (notably by O. Pometun, O. Hisem, and I. Shchupak) and the Russian state-approved textbook by V. Medinsky and A. Torkunov (2023), which allows for identifying fundamental differences in memory models. It is demonstrated that the decisive factor is not the formal condemnation of Nazism or the scope of topics covered, but the mode of interpreting wartime experience: the Ukrainian model tends toward the deconstruction of totalitarian myths, multiperspectivity, and the development of critical thinking and media literacy, whereas the Russian model represents neostalinist restoration and ideological indoctrination. The article concludes that school history education requires a shift from «passive memory» based on empathy toward «proactive memory» focused on resilience, which integrates humanistic values with tools for countering propaganda and understanding the mechanisms of aggression.

Keywords: proactive memory, World War II, civic consciousness, memory pedagogy, security challenges, Soviet myths, historical narrative, deconstruction.

Постановка проблеми. Історична пам’ять про Другу світову війну залишається одним із ключових чинників формування світогляду нового покоління. Саме ця війна стала центральним референтом для європейської та світової культури пам’яті у другій половині ХХ ст. У педагогіці тривалий час домінувала стратегія гуманізації, що ґрунтувалася на показі жахів війни, масових страждань, геноцидів та руйнуванні культурної спадщини, а головною педагогічною настановою було виховання пацифізму та миротворчих цінностей. Такий підхід мав на меті запобігти повторенню катастрофічного досвіду через формування відрази до насильства та утвердження ідеалу мирного співіснування.

Однак досвід XXI ст., насамперед російсько-українська війна, продемонстрував обмеженість цієї парадигми. Сам по собі гуманістичний пафос виявився недостатнім для протидії пропаганді та агресивним наративам, які системно використовує держава-агресор. Це свідчить про те, що педагогіка пам’яті, зосереджена виключно на емоційному засудженні війни та співчутті до жертв, не забезпечує стійкості суспільства до нових форм насильства.

У цьому контексті особливої актуальності набуває перегляд радянського наративу Другої світової війни, засудження тоталітарних ідеологій та усвідомлення небезпеки поступок агресорові. Це зумовлює необхідність

пошуку нових педагогічних підходів, які інтегрують пам'ять про Другу світову війну з вихованням критичного мислення, медіаграмотності та громадянської відповідальності. Йдеться про перехід від традиційної моделі «показу жахів війни» до комплексного виховного процесу, що готує молодь до усвідомленого спротиву маніпуляціям і агресії. Така стратегія передбачає не лише оновлення змісту історичної освіти, а й перегляд методів навчання від включення міждисциплінарних практик до розвитку навичок аналізу джерел і участі в аргументованій дискусії. Важливим стає не тільки засвоєння знань про події Другої світової війни, але й формування цінностей та компетентностей, необхідних для життя у світі, де війна й пропаганда знову стали реальністю.

Трансформація освітніх стратегій є невід'ємною частиною ширшого процесу оновлення методології самої історичної науки. Сучасна історіографія відмовляється від ролі «реєстратора фактів» на користь критичного аналізу смислів. У цьому контексті Друга світова війна перестає бути лише об'єктом меморіалізації (вшанування) і стає об'єктом деконструкції.

Методологічний поворот в історичній науці від національно-центричних міфів до багатоперспективності та інтелектуальної історії створює наукове підґрунтя для нової педагогіки пам'яті. Тепер завдання вчителя збігається із завданням науковця, не просто розповісти «як було», а навчити розпізнавати технології конструювання історичних фейків та інструменталізації минулого

Метою статті є проаналізувати трансформацію педагогічних стратегій пам'яті про Другу світову війну від традиційної гуманістичної моделі до сучасних потреб формування здатності суспільства протидіяти агресії; виявити, яким чином ідеї та колективна пам'ять про Другу світову війну інтегруються у сучасний педагогічний та історичний дискурс; обґрунтувати необхідність поєднання гуманістичних цінностей із розвитком громадянської свідомості та навичок критичного осмислення пропаганди у сучасній шкільній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє принципово різні підходи до осмислення воєнного досвіду та його ролі в колективній пам'яті, сформовані в межах радянської, західної та пострадянської історичних традицій. Саме зіткнення цих підходів визначає сучасні дискусії довкола педагогіки пам'яті та інтерпретації Другої світової війни.

Фундамент радянського міфу про війну було закладено у класичних працях радянської історіографії, які канонізували образ «Великої Вітчизняної війни» як винятково оборонної, справедливої й монолітної боротьби радянського народу під керівництвом партії та Сталіна. Узагальнювальні академічні видання, зокрема багатотомна «Історія Великої

Вітчизняної війни Радянського Союзу» під редакцією П. Поспелова, не лише ігнорували події 1939–1941 рр., але й свідомо витісняли з наративу теми поразок, масових репресій і відповідальності радянського керівництва.

У межах цієї традиції війна поставала як завершений і морально бездоганний міф, позбавлений внутрішніх суперечностей і загальноєвропейського контексту.

Перші спроби критичного перегляду цього конструкту з'явилися ще наприкінці радянської доби у працях А. Некрича та Ю. Афанасьєва, які показали, що «міф Великої Вітчизняної» був інструментом політичного контролю й легітимації сталінського режиму. Вони довели, що цей міф свідомо відсував на периферію не лише початковий етап Другої світової війни, а й злочини сталінізму, співвідповідальність СРСР за розв'язання конфлікту та трагедії народів Центрально-Східної Європи.

Однак у пострадянській Росії радянський канон не був демонтований, а навпаки – відновлений і посилений у межах неосталінського реваншизму. У сучасній російській державній історіографії та офіційно схвалених шкільних підручниках війна інтерпретується крізь призму неосталінського реваншизму, де історична достовірність підпорядковується ідеологічним завданням.

Водночас західна історіографічна традиція після 1945 р. зосередилася насамперед на проблемі травми та збереження пам'яті про Голокост як центрального сюжету культури пам'яті (А. Ассман [1], Я. Ассман [2], П. Нора [3], С. Фрідлендер [4]). Концепція «місць пам'яті», запропонована П. Нора, засвідчила, що пам'ять є не лише індивідуальним досвідом, а й соціальною конструкцією, сформованою через політичні й культурні практики та безпосередньо пов'язаною з формуванням колективної ідентичності.

На цьому тлі українська історіографія тривалий час розвивалася у складних умовах перехідності. До 2014 р. тут співіснували радянські терміни й схеми з новими підходами до осмислення війни. Так, дослідження М. Коваля вже намагалися поєднати поняття Другої світової війни з українським історичним досвідом, зберігаючи водночас інерцію старого канону [5].

Після 1991 р., а особливо після 2014 р., в українській історіографії відбувся якісний злам у підходах до осмислення воєнного минулого (Я. Грицак [6], В. В'ятрович, О. Зінченко, М. Майоров [7]). Пам'ять про найбільшу війну XX ст. почала розглядатися не лише як історичний сюжет, а як чинник сучасної ідентичності та політичної мобілізації. У цьому контексті О. Зінченко переконливо показує, що радянська влада свідомо конструювала «Великий Міт Великої Війни», вибудовуючи вибірковий

контекст окремих подій і створюючи систему табу та фальсифікацій, яка «оминала цілі сторінки і розділи історії» [7, С. 7-10]. Народження численних міфів, за його спостереженням, було зумовлене прагненням перекласти відповідальність за власні злочини на зовнішніх ворогів.

Порівнюючи пострадянські моделі пам'яті, О. Зінченко наголошує на принциповій відмінності українського та російського шляхів: якщо Україна пішла шляхом засудження тоталітаризму та переосмислення його спадщини, то в сучасній Росії пам'ять про Другу світову війну знову була підпорядкована державній ідеології, у межах якої Сталін постає як «ефективний менеджер», а російське суспільство – як «нація переможців», для якої найбільшою катастрофою XX ст. вважається не війна чи масові злочини, а розпад СРСР [7, С. 10]. У цьому ж ключі Т. Снайдер та інші західні дослідники підкреслюють, що в умовах російської агресії історична пам'ять перетворилася на простір активної боротьби за інтерпретацію минулого та легітимацію сучасного насильства [8].

Дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує історичну педагогіку та «memory studies». Теоретичним підґрунтям слугують концепції колективної пам'яті М. Гальбвакса [9], культурної пам'яті Я. та А. Ассман [1; 2], а також концепт «місць пам'яті» П. Нора [3], які дозволяють розглядати пам'ять як соціально сконструйований феномен, пов'язаний з формуванням ідентичності та моделей суспільної поведінки. Емпіричну основу становить порівняльний аналіз змісту й навчальних завдань шкільних підручників з історії України та всесвітньої історії для 10–11 класів (2018 та 2023–2024 рр.) [10; 11; 12; 13; 14; 15]. Застосовано елементи контент-аналізу й дискурс-аналізу з метою виявлення домінантних наративів і методичних акцентів у репрезентації Другої світової війни. Особливу увагу приділено проблемним, дискусійним і есеїстичним завданням як інструментам формування критичного мислення та громадянської відповідальності. Порівняння українських і російських підручників здійснюється в межах компаративного підходу для виявлення принципових відмінностей моделей педагогіки пам'яті та способів інструменталізації воєнного досвіду. Відмова від залучення російськомовних джерел у цьому дослідженні є усвідомленою науково-етичною позицією, продиктованою умовами війни та необхідністю деколонізації історичного знання.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності переходу від традиційної гуманістичної стратегії педагогіки пам'яті про війни XX ст., що ґрунтувалася переважно на показі жахів війни та заклику до миру, до нової моделі, зорієнтованої на формування активної громадянської відповідальності, критичного мислення та медіаграмотності.

Уперше акцент зроблено на тому, що в умовах сучасних воєнних викликів пам'ять про війни має бути педагогічно інтерпретована не лише як застереження, але й як ресурс для виховання готовності протидіяти агресії.

Виклад основного матеріалу. Після Першої та Другої світових воєн у європейській та світовій педагогіці закріпилася стратегія, яку умовно можна назвати формулою «ніколи знову». Її сутність полягала у гуманізації змісту освіти; школярів знайомили з жахами війни, масовими стражданнями, геноцидами, руйнуванням міст і культурної спадщини, а головним педагогічним посланням було виховання пацифізму та миротворчих цінностей. Історична освіта, таким чином, мала запобігати повторенню катастрофічних сценаріїв XX ст., формуючи у молодого покоління відразу до насильства й віри у переваги мирного співіснування. Цей підхід здавався універсальним і протягом десятиліть визначав як шкільні програми, так і науково-методичні розробки у сфері громадянського виховання.

Проте досвід XXI ст. виявив обмеженість цієї парадигми. З одного боку, сама по собі апеляція до гуманістичних ідеалів виявилася безсилою проти політичних режимів, що системно використовують історичну пам'ять у пропагандистських цілях. З іншого боку, миротворчі заклики у відриві від розвитку критичного мислення та розуміння механізмів агресії часто залишалися декларативними. Прикладом цього стала сучасна російська політика пам'яті, яка на базі спадщини Другої світової війни вибудувала міфологізовану концепцію «Великої перемоги» і перетворила її на ідеологічне виправдання нових воєн.

Російсько-українська війна особливо яскраво продемонструвала кризу традиційної моделі педагогіки пам'яті. Попри десятиліття засудження нацизму і тоталітаризму, наголошування на трагічних уроках минулого та виховання пацифістських ідеалів у європейських країнах, агресор зміг мобілізувати суспільство на підтримку війни, використовуючи інструменти масової пропаганди й культивування образу «праведної боротьби». Це засвідчує, що сама лише стратегія гуманізації не забезпечує стійкості суспільства до агресії. Значною мірою цьому сприяло й те, що комуністична ідеологія та злочини сталінізму так і не були поставлені на лаву підсудних у Нюрнберзі. Відсутність чіткого міжнародного правового осуду створила підґрунтя для їхнього часткового виправдання або замовчування, що дозволило Росії успадкувати радянські міфи та використати їх для легітимації сучасної агресії. Російська педагогіка пам'яті істотно змістила акценти в бік культивування мілітаризованого патріотизму. Тут війна постає не як трагедія, а як джерело національної гордості, культ героїзму і перемоги. Така інтерпретація пам'яті стала підґрунтям для легітимізації агресивної зовнішньої політики, створила атмосферу толерування

насильства й підготувала ґрунт для виправдання сучасної війни проти України. У цій моделі гуманістичні аспекти повністю нівельовані, а виховання патріотизму підмінене культом війни.

Звідси випливає необхідність перегляду освітніх стратегій. Сучасна школа має поєднувати гуманістичний пафос з конкретними практиками формування громадянської відповідальності, розвитку навичок критичного аналізу історичних наративів, здатності розпізнавати маніпуляції та пропаганду. Лише інтеграція пам'яті про війни у ширший контекст виховання демократичних цінностей і готовності протидіяти агресії може стати ефективною відповіддю на виклики сьогодення.

Сучасні українські підручники з історії для старшої школи відображають складний і неоднорідний процес перегляду усталених наративів та пошуку нових підходів до інтерпретації воєнного досвіду XX ст. У виданнях для 10–11 класів простежується поступовий відхід від радянської моделі історичної пам'яті, у межах якої Друга світова війна викладалася до схеми «Великої Вітчизняної», натомість війна дедалі частіше постає як загальноєвропейська катастрофа з багатовимірними політичними, соціальними й гуманітарними наслідками для українського суспільства.

Варто зазначити, що у межах даного дослідження ми свідомо обмежилися аналізом підручників двох періодів, межею між якими став 2022 рік. Такий підхід дозволяє наочно продемонструвати, як радикальна зміна безпекового контексту продиктувала перехід від дескриптивної (описової) моделі викладання до мілітарно-цивільної та критичної.

У підручниках О. Пометун та О. Гісема й О. Мартинюка (2018 р.) уже помітні елементи деконструкції радянського наративу, зокрема через проблематизацію дати початку Другої світової війни та акцент на нападі на Польщу як ключовій події світового конфлікту [11; 12]. Такі запитання сприяють формуванню уявлення про війну як результат політичних рішень і змови тоталітарних режимів, а не як неминучий історичний процес. Водночас методично ці видання значною мірою залишаються в межах традиційної фактографічної моделі; акцент зосереджується на стражданнях, руйнуваннях і демографічних втратах, тоді як розвиток умінь критичного аналізу пропаганди й маніпулятивних інтерпретацій війни залишається обмеженим.

Аналіз завдань підручників з історії України (О. Пометун 2018 р.) також засвідчує наявність елементів педагогіки пам'яті через увагу до досвіду нацистської окупації, проблеми колабораціонізму, Голокосту та повсякденного життя населення [12]. Показовими є запитання, що спонукають учнів осмислювати політику окупаційної влади, форми співпраці й спротиву, а також порівнювати нацистський і комуністичний

режими в Україні. Окремі завдання пропонують сформулювати власну позицію щодо радянсько-німецької війни та оцінити зміну одного окупаційного режиму іншим, що відкриває простір для морального осмислення минулого. Проте ці елементи функціонують переважно фрагментарно і не утворюють цілісної системи педагогіки пам'яті, залишаючись у межах гуманістичної моделі з домінуванням емпатії до жертв і засудження злочинів без системного аналізу механізмів агресії та пропаганди.

Якщо підручники 2018 р. (О. Пометун, О. Гісем, О. Мартинюк) формувалися в умовах сподівань на інтеграцію України в спільний європейський простір пам'яті через гуманістичну емпатію та засудження тоталітарних злочинів, то навчальні видання, створені після 2022 р., демонструють якісно інший вектор розвитку. Вони дедалі частіше функціонують не лише як засіб передачі знань, а як інструмент інтелектуального захисту від ідеологічної та пропагандистської експансії держави-агресора. Показовим у цьому контексті є підручник І. Васильківа, Р. Сіромського, В. Островського (2023 р.) [10], який репрезентує перехідний етап трансформації педагогіки пам'яті після початку повномасштабної війни. У структурі навчальних завдань цього видання чітко простежується зсув акцентів у бік антропологічного підходу: увага зосереджується на примусовій праці, трагедії в'язнів нацистських концтаборів, досвіді виживання, моральному виборі та практиках порятунку («Праведники народів світу»). Окремі дослідницькі завдання інтегрують пам'ять про Другу світову війну в ширший контекст геноцидів XX–XXI ст., включно з аналізом злочинів, скоєних Російською Федерацією під час війни проти України. Це свідчить про спробу осмислити війну не лише як завершений історичний епізод, а як частину тривалої історії ідеологій насильства.

Водночас методично підручник Васильківа зберігає риси гуманістичної моделі педагогіки пам'яті. Запропоновані завдання орієнтовані передусім на дослідницьку й інформаційну діяльність, формування емпатії та моральної чутливості, тоді як інструментальний вимір – аналіз механізмів пропаганди, деконструкція політичних наративів і цілеспрямоване формування стійкості до маніпуляцій – реалізований фрагментарно. Навіть використання цифрових інструментів (QR-кодів) переважно виконує допоміжну функцію і не завжди супроводжується завданнями, що вимагали б порівняльного аналізу джерел або зіставлення альтернативних інтерпретацій.

На цьому тлі підручники І. Щупака (2024) репрезентують більш концептуально цілісну модель «проактивної пам'яті» [14]. Проблемні блоки «Обговорюємо в групі», присвячені трагедії Варшавського повстання, позиції СРСР щодо відкриття другого фронту чи наслідкам Декларації про

поразку Німеччини, переводять історію у простір морального й політичного вибору. Запитання розділу «Знаю минуле – осмислюю сьогодення – прогнозую майбутнє» безпосередньо орієнтовані на формування громадянської відповідальності та здатності аналізувати політичні трансформації. Інтерактивні інструменти (QR-коди, робота з мультимедійними джерелами) у цьому випадку спрямовані не лише на розширення інформаційного поля, а й на розвиток критичного мислення та стійкості до маніпуляцій історичною пам'яттю.

Еволюція змісту українських підручників у період між 2018 та 2024 рр. не є випадковою і значною мірою зумовлена розгортанням російсько-української війни, яка остаточно перетворила історичну пам'ять на складову національної безпеки. Якщо у 2018 р. перегляд радянських наративів мав характер фрагментарної корекції й апелював переважно до «пасивної пам'яті» жертв, то після 2022 р. формується модель «проактивної пам'яті», зорієнтованої на виявлення імперських практик, аналіз ідеологій ненависті та протидію пропаганді. Водночас навіть у новіших виданнях зберігається певна інерція традиційних дидактичних підходів, що засвідчує напруження між офіційними настановами освітньої політики та реальною практикою шкільного викладання історії.

Порівняння з російським «Державним підручником» (В.Мединського, 2023 р.) додатково підкреслює цей розрив, поки українська школа після 2022 р. рухається до максимальної критичності та деконструкції міфів, російська остаточно замикається в межах тоталітарної індоктринації.

На противагу українському вектору розвитку педагогіки пам'яті, російський «державний підручник» з історії для 10 класу під редакцією В. Мединського та А. Торкунова (2023) демонструє послідовну реставрацію неосталінської моделі історичного мислення. Хоча формально він охоплює ті самі хронологічні межі (1914–1945 рр.) і декларує засудження нацизму, інтерпретація ключових подій принципово відрізняється від українських підручників.

Як переконливо показують західні дослідники, сучасна російська політика пам'яті ґрунтується на сакралізації перемоги у Другій світовій війні та використанні історичного наративу як інструменту мобілізації й виправдання агресії» [8].

Показовим є трактування подій 1939 р. Якщо в українських підручниках (І. Щупак) акцент робиться на змові тоталітарних режимів і співвідповідальності СРСР та нацистської Німеччини за розв'язання війни, то у підручнику Мединського радянський «визвольний похід» Червоної армії в Польщу подається як акт історичної справедливості та «возз'єднання братніх народів». Таким чином, радянська агресія легітимується мовою

імперського міфу, що є прямим прикладом пропаганди, протидія якій закладена в українських навчальних програмах 2024 р.

Принциповою є й відмінність у гуманітарному вимірі викладу. Якщо в українських підручниках зафіксовано «антропологічний поворот» увагу до людини у війні, повсякденного досвіду, вибору, жертв і форм спротиву, то у російському підручнику людина практично зникає за геополітичними інтересами держави. Жертви сталінських репресій, депортацій або насильницьких мобілізацій згадуються побіжно й функціонально, аби не порушити сакралізований наратив «величі перемоги».

Контрастною є й методична логіка. В українських підручниках 2024 р. інтерактивні інструменти (QR-коди, робота з різними джерелами, дискусійні блоки) спрямовані на формування багатоперспективності та критичного мислення. У підручнику В. Мединського цифрові додатки мають «герметичний» характер, вони не відкривають альтернативних інтерпретацій, а підкріплюють єдину державну версію через добір відеоматеріалів і коментарів пропагандистського характеру.

Таким чином, порівняння українських і російських підручників переконливо засвідчує, що вирішальним є не сам перелік тем і не формальне засудження нацизму, а спосіб інтерпретації воєнного досвіду. Українська педагогіка пам'яті еволюціонує у напрямі «проактивної пам'яті», спрямованої на розвиток критичного мислення, громадянської відповідальності та стійкості до маніпуляцій минулим. Натомість російський державний підручник 2023 р. відтворює логіку тоталітарної індоктринації, інструменталізуючи історію 1939–1945 рр. для легітимації сучасної зовнішньої політики РФ. Це ще раз підтверджує, що в умовах війни історія перетворюється на простір боротьби за ідентичність і безпеку суспільства.

Цей розрив між задекларованими намірами та реальним змістом навчальних матеріалів особливо відчутний у темі воєнного досвіду. Традиційний підхід – показати трагедію війни, продемонструвати жахи тоталітарних режимів і тим самим сформувати відразу до насильства – залишається домінуючим. Порівняння педагогічних стратегій у висвітленні воєнного досвіду дозволяє чітко побачити відмінності в акцентах і наслідках. Передбачалося, що сильний емоційний вплив від знайомства з жахами війни виховає у молодого покоління відразу до насильства й стане гарантією формування миротворчих цінностей. Проте така стратегія мала істотне обмеження: вона апелювала радше до емоцій, ніж до навичок критичного осмислення чи усвідомлення механізмів виникнення агресії. Адже події останніх років довели, що цього недостатньо. Росія змогла побудувати власну пропагандистську педагогіку пам'яті, в якій війна не засуджується, а виправдовується, де героїзм і самопожертва зведені в культ,

а імперський наратив став інструментом мобілізації суспільства. Українська ж школа, попри спроби відмовитися від радянського спадку, все ще не виробила цілісної моделі, яка б поєднувала гуманістичний зміст з навичками протидії пропаганді та вихованням відповідальності за власну державу.

Саме тут і проявляється головний виклик сучасної історичної освіти – пам'ять про війни ХХ ст. має перестати бути лише моральним застереженням і перетворитися на ресурс для активного громадянського виховання. Йдеться про формування здатності школярів бачити, як працюють історичні міфи, як конструюються образи ворога, як через вибіркову інтерпретацію минулого легітимізуються нові війни. Виховання критичного мислення, медіаграмотності, уміння працювати з джерелами та брати участь у дискусії є не менш важливим, ніж знання фактів. Тільки так пам'ять про війни може стати не лише сторінкою минулого, а й інструментом захисту від агресії в сучасному світі.

Таким чином, аналіз нових українських підручників з історії України та всесвітньої історії для старшої школи свідчить про поступовий перехід від радянського наративу до демократичної парадигми пам'яті, де війна постає не лише як трагедія, але й як досвід спротиву. Водночас зберігається інерція традиційної моделі, що робить наголос переважно на гуманістичних аспектах та осудженні насильства, проте ще не повною мірою забезпечує формування критичної медіаграмотності й готовності протидіяти сучасним пропагандистським викликам. Це доводить необхідність подальшого перегляду освітніх стратегій, у межах яких воєнний досвід має інтегруватися у ширший контекст виховання громадянської відповідальності та активної участі в демократичному суспільстві.

Таким чином, аналіз української та російської освітніх моделей засвідчує, що лише гуманістична стратегія виявляється недостатньою, оскільки вона не дає інструментів для протидії новим формам агресії; лише патріотична стратегія небезпечна, бо перетворює пам'ять на інструмент війни; баланс між ними можливий у моделі, яка поєднує гуманістичні цінності з громадянською відповідальністю та навичками критичного осмислення.

Сучасна українська педагогіка пам'яті намагається виробити принципово інший підхід до осмислення воєнного минулого, поєднуючи засудження тоталітарних режимів і збереження пам'яті про жертви війни з вихованням громадянської відповідальності та здатності протидіяти пропаганді. Цей зсув чітко простежується як у змісті нових навчальних програм і підручників, так і в освітніх дискусіях про роль історії у формуванні активного громадянина в умовах війни.

Важливим нормативним підґрунтям цих змін став Наказ МОН України № 527 від 6 червня 2022 р. «Про деякі питання національно-патріотичного виховання», який фактично перезапустив систему виховної роботи в школах після початку повномасштабного вторгнення [16]. У затвердженій ним Концепції національно-патріотичного виховання прямо наголошується на необхідності формування в учнів здатності аналізувати й критично оцінювати інформацію, розрізняти факти та маніпуляції, а також протидіяти ворожій пропаганді. Одночасно документ пропонує нову візію історії України як складової європейського цивілізаційного простору, що принципово суперечить радянській ізоляціоністській моделі, і підкреслює перехід від воєнізованого патріотизму до громадянського, зорієнтованого на захист демократичних цінностей і прав людини. Показово, що серед заходів з реалізації Концепції окремо визначено оновлення змісту підручників з історії в контексті деконструкції російських і радянських імперських міфів, що безпосередньо пов'язує освітню політику з проблемою пам'яті та пропаганди.

Водночас фундаментом для трансформації самої парадигми пам'яті став Закон України «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років», який закріпив відмову від радянської термінології та символіки [17]. Офіційне введення поняття «Друга світова війна 1939–1945 років» зруйнувало часові рамки радянського міфу «Великої Вітчизняної війни», а встановлення Дня пам'яті та перемоги над нацизмом 8 травня та використання європейського символу пам'яті, маку, інтегрувало українську культуру пам'яті в загальноєвропейський контекст. Закладена в законі мета увічнення пам'яті про всіх жертв війни без поділу на «своїх» і «чужих» безпосередньо корелює з гуманістичним і людиноцентричним підходом сучасної педагогіки пам'яті. Таким чином, українська освітня політика після 2014 р., а особливо після 2022 р., демонструє спробу перейти від емоційного засудження війни до комплексної моделі, у якій історична пам'ять стає інструментом формування критичного мислення, громадянської свідомості та стійкості суспільства до агресії й маніпуляцій.

Ще одним кроком у формуванні нової української педагогіки пам'яті стало запровадження у 2022 р. на рівні освітньої політики методичних орієнтирів щодо викладання історії в умовах війни. У цих рекомендаціях уперше було чітко артикульовано необхідність осмислення сучасної російської агресії в ширшому історичному контексті, зокрема через порівняльний аналіз нацистського та рашистського режимів. Такий підхід передбачає розгляд цих режимів крізь призму геноцидальних практик, масового насильства проти цивільного населення та системного заперечення базових прав людини, що принципово змінює традиційний

спосіб викладання історії війни. У результаті історія перестає функціонувати виключно як ретроспективне знання і набуває ролі інструменту осмислення сучасності, дозволяючи учням виявляти спадковість ідеологій ненависті та механізмів агресії. У поєднанні з положеннями Концепції національно-патріотичного виховання та оновленими навчальними програмами ці підходи закріплюють перехід української школи від абстрактного гуманізму до педагогіки відповідальності, у межах якої пам'ять про Другу світову війну використовується для критичного аналізу сучасних форм імперського насильства.

Український підхід прагне вийти за межі емоційного гуманізму, не скочуючись при цьому до пропагандистського патріотизму. Він базується на розумінні, що пам'ять про війни може і повинна стати ресурсом для формування критичного мислення, медіаграмотності та готовності захищати демократичні цінності.

Висновки. У цьому контексті виникає потреба поєднати гуманістичні цінності з формуванням громадянської відповідальності та розвитком навичок критичного мислення. По-перше, пам'ять про війни ХХ ст. повинна зберігати свою гуманістичну функцію, нагадувати про ціну людських жертв, про трагедії цивільного населення, про катастрофічні наслідки для культур і держав.

Проте цього недостатньо, школа має навчати учнів бачити, як і чому війни починаються, як формуються агресивні наративи, якими є механізми пропаганди. Лише так можливо виховати не пасивне співчуття, а активну громадянську позицію.

По-друге, важливим кроком є перегляд змісту підручників і навчальних програм. У сучасних українських виданнях для 10–11 класів вже помітні зміни; відмова від радянського дискурсу, засудження тоталітарних ідеологій, включення нових понять на кшталт «рашизм» чи «русский мир».

Водночас переважає інерція описового підходу, де воєнний досвід подається передусім як історична трагедія.

Тому необхідним є системне включення завдань, що сприяють розвитку критичного осмислення: робота з історичними джерелами, порівняння офіційних наративів різних держав, аналіз пропагандистських текстів та візуальних матеріалів.

По-третє, педагогіка пам'яті має перейти від абстрактних гасел «ніколи знову» до практики виховання компетентностей, які забезпечують стійкість суспільства перед обличчям агресії. Це означає розвиток медіаграмотності, уміння розпізнавати маніпулятивні повідомлення, здатності дискутувати й аргументувати власну позицію. Важливим стає також формування цінності свободи й усвідомлення відповідальності за її захист,

адже війна більше не може розглядатися як виняток із мирного розвитку, вона знову стала реальністю для сучасних поколінь.

Пошук нових педагогічних практик уже виходить за межі простого оновлення змісту підручників. Йдеться про те, щоб залучати учнів до активного осмислення історії, а не лише до пасивного засвоєння фактів. У цьому сенсі особливу цінність мають завдання, які передбачають роботу з джерелами – документами, спогадами, фотографіями.

Такі вправи допомагають школярам самостійно аналізувати події, співвідносити різні точки зору, відчувати, що історія не є готовою схемою, а постійно потребує критичного прочитання. Не менш важливими є дискусійні форми роботи, де учні ставлять питання «чому повторюються війни?» і шукають відповіді, спираючись на власний досвід, почуті історії та сучасні виклики.

Важливо також вводити у шкільну практику аналіз пропагандистських текстів, адже саме вони є основним інструментом легітимації війни. Порівняння радянської риторики з сучасними російськими наративами дозволяє учням побачити, як працюють механізми маніпуляції, як вибудовується образ ворога і як минуле використовується для виправдання теперішніх агресій.

Значну виховну силу має і проєктна діяльність; дослідження пам'ятних місць, збирання родинних історій про війну, створення локальних «карт пам'яті». Такі практики допомагають інтегрувати воєнний досвід у особистісний вимір, роблять історію живою й дотичною до сучасності.

Підсумовуючи, аналізуючи педагогічні стратегії XX і XXI ст., можна стверджувати, що орієнтація виключно на гуманізацію пам'яті про війну не гарантує запобігання новим війнам. Росія стала прикладом держави, яка, спираючись на власну інтерпретацію пам'яті про Другу світову, використала її для легітимізації агресії та культивування «права на війну». Це означає, що сучасна історична та громадянська освіта має виходити за межі стратегії «показати жах війни» і зосередитися на: формуванні критичної медіаграмотності, щоб учні могли розпізнавати маніпуляції; вихованні цінності свободи та відповідальності, а не лише абстрактного «миру»; показі історичних прикладів не тільки страждання, але й відповідальності за спротив агресії; виробленні у молоді здатності осмислювати війну як політичне й моральне явище, а не лише як трагедію.

Педагогіка пам'яті має рухатися від абстрактного гуманізму до активної громадянської відповідальності. Вона повинна не лише засуджувати жахи війни, а й виховувати готовність протидіяти агресії, критично мислити та усвідомлювати ціну свободи.

Література

1. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті / Пер. з нім. К. Дмитренко, О. Юдін. Київ: Ніка-Центр, 2012. 440 с.

2. Ассман Я. Культурна пам'ять: Письмо, пам'ять про минуле і політична ідентичність у високих культурах стародавності / Пер. з нім. Г. Курган. Київ: Дух і Літера, 2003. 401 с. https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FAleida_Assmann%2FProstory_spohadu.pdf

3. Нора П. Теперішнє, нація, пам'ять / Пер. з фр. А. Рєпи. Київ: ТОВ "Видавництво "КЛІО", 2014. 272 с.

4. Friedländer S. Nazi Germany and the Jews: The Years of Persecution, 1933–1939. New York: HarperCollins, 1997. 436 p.

5. Коваль М. В. Україна в Другій світовій і Великій Вітчизняній війнах (1939–1945 рр.). Київ: Альтернативи, 1999. 336 с. (Серія «Україна крізь віки», т. 12).

6. Грицак Я. Подолати минуле: глобальна історія України. Київ: Портал, 2021. 432 с.

7. Зінченко О., В'ятрович В., М. Майоров «Війна і міф. Невідома Друга світова». Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 272 с. https://shron1.chtyvo.org.ua/Avtorskyi_kolektyv/Viina_i_mif_Nevidoma_Druha_svitova.pdf?

8. Снайдер Т. Криваві землі: Європа між Гітлером і Сталіном. Київ: Грані-Т, 2011. 448 с.

9. Halbwachs M. La mémoire collective. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. 170 p.

10. Васильків І.Д., Сіромський Р.Б., Островський В.В. Всесвітня історія. Рівень стандарту : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Астон, 2023. 204 с. https://pidruchnyk.com.ua/3107-vsesvitnia-istoriia-10-klas-vasylkiv.html

11. Гісем О. В., Мартинюк О. О. Всесвітня історія (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 176 с.: іл. https://pidruchnyk.com.ua/3109-vsesvitnia-istoriia-10-klas-gisem-stan.html

12. Пометун О.І. Історія України (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 258 с.

13. Щупак І. Я. Всесвітня історія (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 208 с.: іл. https://pidruchnyk.com.ua/418-vsesvtnya-storya-schupak-morozova-10-klas.html

14. Щупак І.Я. Всесвітня історія (рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: УОВЦ «Оріон». 2024. 288 с.: іл. https://pidruchnyk.com.ua/3027-vsesvitnia-istoriia-shchupak-11-klas-2024.html

15. Україна і світ. 10–11 класи (інтегрований курс) : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698. https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58973/

16. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22

17. Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939–1945 років: Закон України від 09.04.2015 № 315-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2015. № 25. Ст. 191. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19

References

1. Assmann, A. Prostory spohadu: Formy ta transformatsii kulturnoi pam'iati [Spaces of Memory: Forms and Transformations of Cultural Memory]. Translated from German by K. Dmytrenko & O. Yudin. Kyiv: Nika-Center, 2012. 440 p. [in Ukrainian].
2. Assmann, J. Kulturna pam'iat: Pysmo, pam'iat pro mynule i politychna identychnist u vysokykh kulturakh starodavnosti [Cultural Memory: Writing, Memory of the Past, and Political Identity in Early High Cultures]. Translated from German by H. Kurhan. Kyiv: Dukh i Litera, 2003. 401 p. [in Ukrainian].
3. Nora, P. Teperishnie, natsiia, pam'iat [Present, Nation, Memory]. Translated from French by A. Riepa. Kyiv: KLIO Publishing House, 2014. 272 p. [in Ukrainian].
4. Friedländer, S. Nazi Germany and the Jews: The Years of Persecution, 1933–1939. New York: HarperCollins, 1997. 436 p. [in English].
5. Koval, M. V. Ukraina v Druhii svitovii i Velykii Vitchyznianii viinakh (1939–1945 rr.) [Ukraine in the Second World War and the Great Patriotic War (1939–1945)]. Kyiv: Alternatyvy, 1999. 336 p. [in Ukrainian].
6. Hrytsak, Y. Podolaty mynule: Hlobalna istoriia Ukrainy [Overcoming the Past: A Global History of Ukraine]. Kyiv: Portal, 2021. 432 p. [in Ukrainian].
7. Zinchenko, O., Viatrovych, V., & Maiorov, M. Viina i mif. Nevidoma Druha svitova [War and Myth. The Unknown Second World War]. Kharkiv: Family Leisure Club, 272 p. https://shron1.chtyvo.org.ua/Avtorskyi_kolektyv/Viina_i_mif_Nevidoma_Druha_svitova.pdf
8. Snyder, T. Kryvavi zemli: Yevropa mizh Hitlerom i Stalinom [Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin]. Kyiv: Hrani-T, 2011. 448 p. [in Ukrainian].
9. Halbwachs, M. La mémoire collective. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. 170 p. [in French].
10. Vasylkiv, I. D., Siromskyi, R. B., & Ostrovskyi, V. V. Vsesvitnia istoriia. Riven standartu: Pidruchnyk dlia 10 klasu [World History. Standard Level: Textbook for Grade 10]. Ternopil: Aston, 2023. 204 p. https://pidruchnyk.com.ua/3107-vsesvitnia-istoriia-10-klas-vasylkiv.html[in Ukrainian].
11. Hisem, O. V., & Martyniuk, O. O. Vsesvitnia istoriia (riven standartu): Pidruchnyk dlia 10 klasu [World History (Standard Level): Textbook for Grade 10]. Kharkiv: Ranok, 2018. 176 p. [in Ukr]. https://pidruchnyk.com.ua/3109-vsesvitnia-istoriia-10-klas-gisem-stan.html
12. Pometun, O. I. Istoriia Ukrainy (riven standartu): Pidruchnyk dlia 10 klasu [History of Ukraine (Standard Level): Textbook for Grade 10]. Kyiv: Osvita Publishing House, 2018. 258 p. [in Ukrainian].
13. Shchupak, I. Ya. Vsesvitnia istoriia (riven standartu): Pidruchnyk dlia 10 klasu [World History (Standard Level): Textbook for Grade 10]. Kyiv: Orion, 2018. 208 p. https://pidruchnyk.com.ua/418-vsesvtnya-storya-schupak-morozova-10-klas.html [in Ukr].
14. Shchupak, I. Ya. Vsesvitnia istoriia (riven standartu): Pidruchnyk dlia 11 klasu [World History (Standard Level): Textbook for Grade 11]. Kyiv: Orion, 2024. 288 p. https://pidruchnyk.com.ua/3027-vsesvitnia-istoriia-shchupak-11-klas-2024.html[in Ukr].
15. Ukraine and the World. Grades 10–11 (Integrated Course): Curriculum for General Secondary Education Institutions, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 03.08.2022. № 698. https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58973/ [in Ukrainian].
16. On Certain Issues of National-Patriotic Education in Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 06.06.2022. № 527. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22 [in Ukrainian].

17. On Commemoration of the Victory over Nazism in the Second World War of 1939–1945: Law of Ukraine dated 09.04.2015 No. 315-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 2015, № 25, Art. 191. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/315-19 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 903:94(3):321.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3374-3384

Рац Адальберт Йосипович доктор філософії з природничих наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-3780-2843

Молнар Д Єлизавета Олександрівна доктор філософії з гуманітарних наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0001-6453-8174

Молнар Федір Федорович доктор філософії з історичних наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0001-9488-9207

МОДЕЛЬ СТАБІЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ У РАННІХ ДЕРЖАВАХ: ВІД КРИЗИ СПАДКОЄМНОСТІ ДО САКРАЛЬНОЇ ЛЕГІТИМАЦІЇ

Анотація. У даній науковій статті здійснено комплексний політико-антропологічний аналіз перехідного періоду від пізнього неоліту до ранньої бронзової доби, з особливим акцентом на структурній проблемі передачі влади – кризі спадкоємності. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення механізмів формування ранніх державних утворень, оскільки традиційні підходи, що фокусуються виключно на економічних чинниках (накопичення надлишкового продукту) або факторах примусу, не дають вичерпної відповіді на питання про довготривалу стабільність політичних систем давнини. Автор висуває гіпотезу, згідно з якою правляча еліта ранніх складних суспільств, зіткнувшись із загрозою втрати накопичених ресурсів та політичного впливу внаслідок смерті харизматичного лідера, була змушена розробити та імплементувати інститут сакральної королівської влади та династичні міфології. У статті аргументовано, що особиста влада, яка базувалася на фізичній силі, таланті чи харизмі вождя, була біологічно обмеженою та нестабільною, що створювало системні ризики для соціуму (міжусобиці, розпад громади). Методологічну основу дослідження складає синтез даних археології (аналіз матеріальної культури Єгипту, Месопотамії та Егейського регіону), новітніх палеогенетичних

досліджень (зокрема, аналіз родинних зв'язків у похованнях бронзової доби) та сучасних соціально-теоретичних моделей. У результаті дослідження доведено, що запровадження трансцендентної (надприродної) легітимації влади було не релігійною забаганкою, а функціональною відповіддю на необхідність уникнення владного вакууму. Сакралізація генеалогії дозволила відокремити владу від особистості правителя та прив'язати її до династичної лінії, що забезпечило інституційну стійкість держави. На основі аналізу історичних кейсів (Давній Єгипет, Шумер, Мікенська Греція) продемонстровано, як свідома конструкція міфологічних систем дозволила перенаправити лояльність підданих від особистості до інституції. Це, у свою чергу, стало каталізатором цивілізаційного стрибка: уможливило довгострокове планування (іригаційні системи), формування бюрократичного апарату та територіальну експансію. Таким чином, міфологія та релігійний культ правителя розглядаються як базова «соціальна технологія», що стала фундаментом для виникнення цивілізацій.

Ключові слова: праісторія, давня історія, теорія цивілізацій, криза спадкоємності, сакральна влада, легітимація, політогенез.

Rats Adalbert Josypovych Doctor of Philosophy in Natural Sciences, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-3780-2843

Molnar D Yelyzaveta Oleksandrivna Doctor of Philosophy in Historical Sciences, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0001-6453-8174

Molnar Fedir Fedorovych Doctor of Philosophy in History, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0001-9488-9207

THE MODEL OF POWER STABILIZATION IN EARLY STATES: FROM SUCCESSION CRISIS TO SACRAL LEGITIMATION

Abstract. This scientific article presents a comprehensive political-anthropological analysis of the transitional period from the Late Neolithic to the Early Bronze Age, with particular emphasis on the structural problem of power transfer – the succession crisis. The relevance of the topic is determined by the

necessity to rethink the mechanisms of early state formation, as traditional approaches focusing exclusively on economic factors (accumulation of surplus product) or coercion factors do not provide an exhaustive answer to the question of the long-term stability of ancient political systems. The author puts forward a hypothesis according to which the ruling elite of early complex societies, facing the threat of losing accumulated resources and political influence following the death of a charismatic leader, was forced to develop and implement the institution of Sacral Kingship and dynastic mythologies. The article argues that personal power, based on the physical strength, talent, or charisma of the chief, was biologically limited and unstable, creating systemic risks for society (internecine strife, disintegration of the community). The methodological basis of the study consists of a synthesis of archaeological data (analysis of material culture of Egypt, Mesopotamia, and the Aegean region), recent paleogenetic research (specifically, the analysis of kinship ties in Bronze Age burials), and modern socio-theoretical models. As a result of the research, it is proven that the introduction of transcendent (supernatural) legitimation of power was not a religious whim, but a functional response to the necessity of avoiding a power vacuum. The sacralization of genealogy allowed for the separation of power from the personality of the ruler and its anchoring to a dynastic line, which ensured the institutional stability of the state. Based on the analysis of historical cases (Ancient Egypt, Sumer, Mycenaean Greece), it is demonstrated how the conscious construction of mythological systems allowed for the redirection of the subjects' loyalty from the individual to the institution. This, in turn, became a catalyst for a civilizational leap: it enabled long-term planning (irrigation systems), the formation of a bureaucratic apparatus, and territorial expansion. Thus, mythology and the religious cult of the ruler are regarded as a basic "social technology" that became the foundation for the emergence of civilizations.

Keywords: prehistory, ancient history, civilization theory, succession crisis, sacral power, legitimation, politogenesis.

Постановка проблеми. Одним із найкритичніших поворотних моментів у соціальній еволюції людства був не технологічний, а інституційний зсув: процес, у ході якого влада однієї людини над іншою *стала тривалою та передаваною.* Сучасна політична антропологія та археологія вже давно досліджують витоки нерівності, проте більшість досліджень фокусуються на економічному накопиченні або появі сили примусу. Дане дослідження виводить на передній план третій, часто ігнорований аспект: кризу спадкоємності, тобто кризу передачі влади. Гіпотеза полягає в тому, що лідери ранніх складних суспільств (пізній неоліт, ранній бронзовий вік) зіткнулися з парадоксом. Талант, фізична сила

або харизма – якості, які характеризували ранніх племінних правителів, – є біологічно детермінованими та швидкоплинними властивостями. Смерть харизматичного вождя була не просто особистою трагедією, а системним ризиком: вона створювала вакуум влади, що загрожував громадянською війною, розпадом громади та розпорошенням накопиченого багатства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій У науковій літературі проблему формування ранніх держав розглядають переважно через призму економіки та соціальної стратифікації. Тімоті Ерл та пізніше Колер і Сміт у своїх фундаментальних працях вказують, що контроль над економічним надлишком (зерносховища, джерела сировини, предмети розкоші) був «паливом» політичної влади. Однак ці дослідження часто залишають поза увагою механізми збереження цієї влади після смерті першого носія. Маршалл Салінз у своїй класичній типології зазначав, що лідери племінного типу змушені були постійно доводити свою владу. Новітні дослідження, такі як робота Міттніка та ін., опублікована в журналі Science, надають палеогенетичні докази спроб прив'язати владу до біології вже у бронзовому віці (Лехська долина), демонструючи родинні зв'язки у багатих похованнях. Втім, питання ідеологічного обґрунтування цього процесу потребує подальшого вивчення, зокрема через призму концепцій Моріса Годельє про «згоду» як основу панування та теорії «матеріалізації ідеології» ДеМарраіс, Кастільо та Ерла.

Мета статті. Метою даної роботи є обґрунтування тези про те, що інститут сакральної королівської влади, складні міфології та культи правителів були не самоцільними релігійними конструкціями, а свідомими або інстинктивними соціальними відповідями на кризу спадкоємності. Дослідження має на меті показати, як запровадження трансцендентної легітимації дозволило відірвати владу від особистості та прив'язати її до династії, забезпечивши виживання політичного утворення.

Виклад основного матеріалу. ***Дилема правителя та довговічність влади.*** Одним із найкритичніших поворотних моментів у соціальній еволюції людства був не технологічний, а інституційний зсув: процес, у ході якого влада однієї людини над іншою стала тривалою та передаваною. Сучасна політична антропологія та археологія вже давно досліджують витоки нерівності, проте більшість досліджень фокусуються на економічному накопиченні або появі сили примусу. Дане дослідження виводить на передній план третій, часто ігнорований аспект: кризу спадкоємності, тобто кризу передачі влади. Гіпотеза полягає в тому, що лідери ранніх складних суспільств (пізній неоліт, ранній бронзовий вік) зіткнулися з парадоксом. Талант, фізична сила або харизма – якості, які характеризували ранніх племінних правителів – є біологічно

детермінованими та швидкоплинними властивостями. Смерть харизматичного вождя була не просто особистою трагедією, а системним ризиком: вона створювала вакуум влади, що загрожував громадянською війною, розпадом громади та розпорошенням накопиченого багатства. У дослідженні ми аргументуємо, що інститут сакральної королівської влади, складні міфології та культи правителів були не самоцільними релігійними конструкціями, а свідомими або інстинктивними соціальними відповідями на цю кризу. Запровадження трансцендентної (надприродної) легітимації стало тим інструментом, що дозволив відокремити владу від особистості та прив'язати її до родової лінії (династії), забезпечивши таким чином виживання політичного утворення після смерті індивіда. Цей процес ми розглядаємо крізь призму даних археології, антропології та новітніх палеогенетичних досліджень.

Економічні основи та загроза вакууму влади. Наприкінці передісторії, особливо з розгортанням «неолітичної революції», виробничі можливості суспільств радикально змінилися. Осілий спосіб життя, скотарство та землеробство дозволили накопичувати надлишки.

Дослідження Тімоті Ерла [1], а згодом Колера та Сміта [2] вказують, що цей економічний надлишок був «паливом» політичної влади. Контроль над зерносховищами, джерелами сировини (наприклад, обсидіан, пізніше мідь та олово) та предметами розкоші виділив правлячий прошарок із громади. Однак ця рання влада була надзвичайно крихкою. Спираючись на класичну типологію Маршалла Салінза, можна стверджувати, що лідери племінного типу змушені були постійно, знову і знову доводити свою владу: через дарування подарунків, влаштування бенкетів, успішні військові походи.

«Межа смертності». Корінь проблеми полягав у тому, що особистий авторитет не успадковується. Якщо успішний вождь помирав:

Лояльність зникала: вірність послідовників була адресована особистості, а не посаді.

Багатство опинялося під загрозою: за відсутності сильної центральної влади суперники або власні підвасали вождя могли розтягнути накопичені скарби.

Хаос: археологічні знахідки часто демонструють шари руйнувань або залишення поселень після періодів розквіту, що може свідчити про відсутність стабільного переходу влади.

Новітні дослідження, такі як робота Міттніка та ін. [3], надають драматичні докази того, як суспільства бронзової доби (зокрема в долині річки Лех) намагалися перевести цю проблему на біологічну основу. ДНК-аналізи показали, що особи, поховані в багатих могилах, були тісно

пов'язані родинними зв'язками (батько-син), тоді як бідніші верстви генетично не належали до цього клану. Це доводить, що спроби прив'язати владу до родової лінії розпочалися ще до виникнення держав. Але самого лише біологічного походження було недостатньо. Факт біологічного споріднення не гарантував імунітету від владних амбіцій суперників; легітимність спадкоємства за відсутності сакрального підтвердження залишалася спірною, залежною від здібностей або актуального балансу військових сил. Тут суто економічна та фізична влада наштовхнулися на стіну. Виникла потреба у певному «надлишку», який би зробив спадкоємця беззаперечним. Ця потреба викликала до життя один із найважливіших союзів в історії: коаліцію меча та вівтаря.

Ідеологічна відповідь: інституціоналізація сакральної легітимації. Фізичний примус (насильство) та економічна залежність, хоч і є необхідними інструментами влади, у довгостроковій перспективі є витратними та нестабільними. Як влучно сформулював антрополог Моріс Годельє [4]: «Найміцнішою основою панування є не насилля, а згода». Відповіддю правлячої еліти ранніх держав на кризу спадкоємності стало перенесення джерела влади з видимого світу (профанного) у невидимий (сакральний).

Симбіоз духовної еліти та політичного керівництва. У перехідний період всередині суспільств виокремився прошарок, що володів ритуальним знанням. Згідно з нашою теорією, між політичним керівництвом та духовною елітою виник функціональний союз – свого роду протосуспільний договір: правитель забезпечував фізичне утримання культу, а натомість жерці забезпечували ідеологічне «програмне забезпечення» влади. Це слід розуміти не обов'язково як цинічну змову, а як необхідну спеціалізацію, що супроводжувала зростання соціальної складності.

Міфологізація генеалогії: від предків до богів. Ключем до вирішення пастки легітимності стала сакралізація генеалогії (походження). У новій картині світу, кодифікованій жерцями, правитель стає вже не просто найсильнішим воїном чи найбагатшим землевласником, а онтологічно іншою істотою. Етапи процесу: 1) привласнення культу предків (заміна спільного вшанування предків громади на виключне вшанування предків правлячого дому); 2) міфи про божественне походження (теогонія) (засновника династії виводять безпосередньо від божества); 3) родова лінія як джерело права (якщо джерелом влади є божественна кров, то її не можна здобути заслугами чи боротьбою. Це автоматично виключає претендентів, адже вони страждають від нестачі цієї трансцендентної субстанції).

Матеріалізована ідеологія. Духовна влада потребувала фізичного прояву, щоб стати відчутною для суспільства («народу»). Використовуючи термін ДеМарраіс, Кастільо та Ерла [5], ми називаємо це «матеріалізацією

ідеології». Монументальна архітектура (дольмени, менгіри, зикурати, піраміди, мегалітичні гробниці) у цій системі координат виконувала подвійну функцію:

- демонстрація: величезна концентрація ресурсів доводить зв'язок правителя з богами.

- технологія пам'яті: у дописемних суспільствах або на ранніх етапах писемності ці споруди та пов'язані з ними ритуали «фіксували» міфологію в колективній пам'яті. Храм був не лише домом молитви, а й висіченим у камені «рекламним щитом» легітимності.

Завдяки цій системі ранні держави досягли того, чого не могли вождівства: влада унезалежнилася від особистих якостей лідера і стала інституцією. Ця стабільність створила основу для цивілізаційної експансії, про що йдеться у наступному розділі.

Історичні кейси: реалізація моделі в давніх цивілізаціях. Сакральна відповідь на кризу спадкоємності – це не просто спекуляція; порівняльний аналіз політичної теології ранніх цивілізацій [6] підтверджує наявність цього патерну. Нижче ми розглянемо три відмінні, але структурно ідентичні відповіді з регіонів Середземномор'я та Близького Сходу.

Єгипет*: вдосконалення сакрального злиття.* Стародавнє Царство (бл. 2686–2181 рр. до н.е.) надає найчистіший приклад нашої теорії. Після насильницьких об'єднавчих воєн додинастичного періоду (культура Накада) та нестабільності ранніх династій, стабільність системи була забезпечена повною теологізацією царської влади.

- *Проблема легітимації:* ранні фараони мусили змусити локальних лідерів номів (округів) прийняти центральну волю.

- *Сакральне рішення:* фараон – це не помазаник жерців (як пізніше в Європі), а саме божество (Нечер). Дослідження Джона Бейнса [7] показують, що фараон є "молодшим богом" (нечер нефер), єдиним земним хранителем космічного порядку (Маат).

- *Механізм спадкоємності:* оскільки цар має божественну сутність, його смерть – це не вакуум влади, а космічна подія (ставання Озірісом), а спадкоємець (Гор) не «здобуває» владу, вона вселяється в нього. Будівництво пірамід було не просто похованням, а – як стверджують Ленер та інші – державотворчим проєктом, який економічно та ідеологічно організував суспільство навколо єдиної мети: династичного спадкоємства.

Месопотамія*: царство, що «спустилося з небес».* Шумерські міста-держави та пізніша Аккадська імперія слідували іншій моделі, але мета була ідентичною. Тут світське лідерство (Лугаль) і храмове господарство (Енсі/Сангу) спочатку були розділені, що часто призводило до внутрішньої напруги.

- *Проблема легітимації:* постійні війни між містами-державами робили регіон нестабільним. Будь-хто, хто перемагав військовим шляхом, міг назвати себе царем.

- *Сакральне рішення:* шумерський царський список (бл. 2100 р. до н.е.) є ідеальним прикладом «написання міфології» [8]. Список ретроспективно конструює безперервний ланцюг божественного походження: «Коли царство спустилося з небес...».

- *Ідеологічна інновація:* правитель тут виступає як «управитель», який править від імені богів (Енліля, Мардука). Ця конструкція знімала відповідальність з царя (якщо врожай поганий – це воля богів), але легітимізувала спадкоємство як вибір богів (через маніпуляцію пророцтвами з боку жрецтва).

Егейський регіон: *Мікенський Ванакс.* Палацові господарства бронзової доби Греції (Мікени, Пілос, Тиринф) демонструють модель, відмінну від близькосхідної, що органічно виросла з вождівств.

- *Структура влади:* згідно з даними табличок лінійного письма Б, на вершині стояв Ванакс. Застосовуючи теорію політичного ландшафту Адама Т. Сміта [9], ми бачимо, що центральне приміщення мікенських палаців, Мегарон, було одночасно тронним залом і святилищем (роль центрального вогнища).

- *Сакральне злиття:* тут переплетення жрецтва та військової аристократії є найбільш очевидним. Ванакс був не лише очільником армії (як лавагетас), а й виконавцем ритуальних жертвоприношень. Передача влади тут була тісно пов'язана з вшануванням предків (пізніших «героїв» грецької міфології). Будівництво монументальних купольних гробниць (толосів) було фізичною демонстрацією династичної спадкоємності перед конкуруючими кланами.

У всіх трьох регіонах спостерігається однаковий патерн: паралельно зі зростанням економічної складності легітимація влади зміщувалася від меритократичного лідерства (заснованого на досягненнях) до спадкового (династичного) та сакрально гарантованого. Окреслений у нашій теорії «пакт між жерцями та правителями» у всіх трьох випадках був запорукою стабільності.

Дивіденди стабільності: цивілізаційний стрибок та імперська інтеграція. Якщо прийняти тезу, що інститут сакральної королівської влади успішно вирішив кризу спадкоємності, виникає наступне питання: якою була соціальна користь від цього? Археологічні дані свідчать, що регіони, де ця модель закріпилася (долина Нілу, Месопотамія, долина Хуанхе), почали бурхливо розвиватися. Ми стверджуємо, що «союз крові та вівтаря» спрацював як свого роду еволюційний каталізатор, який забезпечив

вирішальну перевагу раннім державам над конкуруючими племінними системами (вождівствами) у трьох сферах.

Розширення часового горизонту та інфраструктурні інвестиції. Невизначеність передачі влади тримає суспільства у «пастці короткострокового мислення». Якщо лідер не впевнений, що його справу продовжить спадкоємець (або що накопичене багатство не розтягнуть суперники), він не розпочинатиме інвестицій з десятиліттями окупності. Встановлення династичної стабільності – з гарантією, що син (божественний спадкоємець) продовжить справу батька – розширило горизонт політичного планування.

Водне господарство: іригаційні системи великих річкових цивілізацій (канали, дамби) не будувалися за одне покоління. Гідравлічні суспільства (модернізуючи теорію Віттфогеля) могли виникнути лише там, де центральна влада гарантувала підтримку інфраструктури протягом століть.

Економічна безпека: деперсоналізована влада сакрального правителя створила безпечніше середовище для торгівлі. Захист караванних шляхів залежав не від миттєвої примхи вождя, а від «божественного закону».

Інституціоналізація бюрократії та редистрибуції. Цей пункт найтісніше пов'язаний з базовим припущенням про накопичення багатства. Як пише Маріо Ліверані [10] про економіку стародавнього Близького Сходу: для функціонування палацового господарства потрібен був лояльний прошарок чиновників (писарів, комірників, збирачів податків). До сакральної легітимації слуги були вірні особистості. З впровадженням міфології вірність почала прив'язатися до Інституції (Трону, Корони). Оскільки жерці та писарі знали, що система переживе смерть правителя, вони почали систематично фіксувати дані. Так народилося адміністративне використання писемності. Глиняні таблички та папіруси були інструментами не поезії, а економічної підзвітності. Ця бюрократична безперервність уможливила збір та перерозподіл надлишку у промислових масштабах. Нарешті, сакральна легітимація уможливила територіальне розширення, тобто імперське будівництво. Влада харизматичного племінного вождя сягає лише туди, куди дістає його меч, або де діють його особисті зв'язки. Натомість влада «Божественного Царя» є теоретично універсальною.

Коли ранні держави завойовували сусідні території, вони могли інтегрувати їх за допомогою ідеології (міфології). Їх не просто перемагали, їх «включали» у космічний порядок. Єгипетський фараон був не просто володарем Єгипту, а об'єднувачем «Двох Земель», чиє правління є перемогою над хаосом (зовнішнім світом). Населення легше приймає тягар (податки, трудові повинності), якщо вірить, що це ціна за підтримання світопорядку, і що правитель, комунікуючи з богами, забезпечує родючість

і захист. Отже, сакральна легітимація була не просто «театром» для одурманення народу. Це була соціальна технологія, яка знизила вартість внутрішніх конфліктів (транзакційні витрати) і дозволила перенаправити енергію з внутрішньої боротьби на зовнішню експансію та економічне будівництво. Цей процес привів до появи цивілізацій.

Висновки. У даному дослідженні зроблено висновок, що інститут сакральної королівської влади та пов'язані з ним складні міфологічні системи, що виникли на зламі доісторичної та історичної епох, виконували насамперед функцію забезпечення політичної стабільності. Наш аналіз вказав на обмеження лідерства типу «племінного вождя» (харизматичного лідерства): біологічна смертність та неможливість успадкування особистого авторитету (криза спадкоємності) створювали у ранніх складних суспільствах структурну напругу, яку неможливо було зняти суто економічними чи військовими засобами. Рішенням став «союз крові та вівтаря». Завдяки співпраці політичної та духовної еліт джерело влади було відокремлене від особистості правителя і прив'язане до династичної лінії та, зрештою, до божественної сфери. «Написання» міфології, сакралізація генеалогії та монументальна матеріалізація ідеології (храми, гробниці) дозволили державі пережити фізичну смерть правителя. Ця інновація стала вирішальним кроком, який уможливив трансформацію вождівств у ранні держави. Без вирішення «пастки легітимності» давні цивілізації не змогли б здійснити ні довгострокових інфраструктурних інвестицій, ні тривалої територіальної експансії. Таким чином, міфологія була не приховуванням реальності, а наріжним каменем нової, інституціоналізованої соціальної реальності.

Література

1. Earle, T. (1997). How Chiefs Come to Power: The Political Economy in Prehistory. Stanford: Stanford University Press. 266 p.
2. Kohler, T. A., & Smith, M. E. (Eds.). (2018). Ten Thousand Years of Inequality: The Archaeology of Wealth Differences. Tucson: University of Arizona Press. 368 p.
3. Mittnik, A., Massy, K., Knipper, C., et al. (2019). Kinship-based social inequality in Bronze Age Europe. Science, 366(6466), 731–734.
4. Godelier, M. (1986). The Mental and the Material: Thought Economy and Society. London: Verso. 252 p.
5. DeMarrais, E., Castillo, L. J., & Earle, T. (1996). Ideology, materialization, and power strategies. Current Anthropology, 37(1), 15–31.
6. Trigger, B. G. (2003). Understanding Early Civilizations: A Comparative Study. Cambridge: Cambridge University Press. 757 p.
7. Baines, J. (2007). High Culture and Experience in Ancient Egypt. Equinox Publishing. 384 p.
8. Yoffee, N. (2005). Myths of the Archaic State: Evolution of the Earliest Cities, States, and Civilizations. Cambridge: Cambridge University Press. 277 p.

9. Smith, A. T. (2003). The Political Landscape: Constellations of Authority in Early Complex Polities. Berkeley: University of California Press. 346 p.
10. Liverani, M. (2014). The Ancient Near East: History, Society and Economy. London: Routledge. 626 p.

References

1. Earle, T. (1997). How Chiefs Come to Power: The Political Economy in Prehistory. Stanford: Stanford University Press. 266 p.
2. Kohler, T. A., & Smith, M. E. (Eds.). (2018). Ten Thousand Years of Inequality: The Archaeology of Wealth Differences. Tucson: University of Arizona Press. 368 p.
3. Mittnik, A., Massy, K., Knipper, C., et al. (2019). Kinship-based social inequality in Bronze Age Europe. Science, 366(6466), 731–734.
4. Godelier, M. (1986). The Mental and the Material: Thought Economy and Society. London: Verso. 252 p.
5. DeMarrais, E., Castillo, L. J., & Earle, T. (1996). Ideology, materialization, and power strategies. Current Anthropology, 37(1), 15–31.
6. Trigger, B. G. (2003). Understanding Early Civilizations: A Comparative Study. Cambridge: Cambridge University Press. 757 p.
7. Baines, J. (2007). High Culture and Experience in Ancient Egypt. Equinox Publishing. 384 p.
8. Yoffee, N. (2005). Myths of the Archaic State: Evolution of the Earliest Cities, States, and Civilizations. Cambridge: Cambridge University Press. 277 p.
9. Smith, A. T. (2003). The Political Landscape: Constellations of Authority in Early Complex Polities. Berkeley: University of California Press. 346 p.
10. Liverani, M. (2014). The Ancient Near East: History, Society and Economy. London: Routledge. 626 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(35)+94(7/8)+008:504.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3385-3393

Рац Адальберт Йосипович доктор філософії з природничих наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-3780-2843

Браун Ласло Ласлович доктор філософії з гуманітарних наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, http://orcid.org/0000-0003-4024-6665

Кейс Борнобаш Гейзович доктор філософії з гуманітарних наук, доцент, Кафедра історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-8417-8441

ПРИРОДНО-ГЕОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙ: ПОРІВНЯННЯ ШУМЕРІВ ТА ВИСОКОРОЗВИНЕНИХ КУЛЬТУР АМЕРИКАНСЬКИХ ІНДІАНЦІВ

Анотація. У статті здійснено комплексний порівняльний аналіз ролі природно-географічних факторів у генезі, еволюції та дезінтеграції ранніх державних утворень на прикладі шумерської цивілізації та високорозвинених культур американських індіанців (ольмеків, майя, ацтеків, інків та Норте-Чіко). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення класичних теорій географічного детермінізму та «гідравлічної держави» (К. Віттфогель) у світлі нових палеокліматичних даних. Методологія роботи базується на міждисциплінарному синтезі даних ландшафтної археології, палеоекології та історичної соціології. У роботі детально деконструюється механізм адаптації стародавніх суспільств до критичних екологічних ніш. На прикладі Шумеру проаналізовано, як боротьба з непередбачуваним гідрологічним режимом Тигру та Євфрату та загрозою засолення ґрунтів стала імпульсом для урбанізації, бюрократизації управління та виникнення писемності. На противагу цьому, в Америці виявлено широкий спектр альтернативних стратегій: від використання карстових воронок (сенотів) та природних цеолітових фільтрів майя до інженерного дива ацтеків – системи «чінампа», що дозволяла отримувати до

семи врожаїв на рік. Особливу увагу приділено Андському регіону, де цивілізація Норте-Чіко продемонструвала унікальну модель розвитку на основі морських ресурсів (MFAC), а імперія інків ефективно інтегрувала вертикальні екологічні зони за допомогою терасування та дорожньої інфраструктури. Дослідження доводить, що попри фундаментальні відмінності у ресурсному забезпеченні (відсутність тяглових тварин і колеса в Америці, дефіцит металів і каменю в Шумері), всі розглянуті цивілізації демонструють конвергентну соціокультурну еволюцію. Висновок статті підкреслює, що технологічна спеціалізація, яка забезпечувала розквіт цих культур, згодом перетворилася на «пастку ригідності», зробивши їх вразливими до різких кліматичних аномалій (мега-посух, ерозії). Проводяться паралелі з сучасними викликами антропоцену, акцентуючи на потенціалі традиційних екологічних знань для забезпечення сталого розвитку.

Ключові слова: цивілізації, стародавня історія, адаптація, Шумер, Мезоамерика, іригація, засолення ґрунтів, кліматичні зміни, урбанізація.

Rats Adalbert Josypovych Doctor of Philosophy in Natural Sciences, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-3780-2843

Braun Laslo Laslovich Doctor of Philosophy in Humanities: History, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, http://orcid.org/0000-0003-4024-6665

Keis Bornobash Geizovych Doctor of Philosophy in Humanities: History, Associate Professor, Department of History and Social Sciences, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0002-8417-8441

NATURAL-GEOGRAPHICAL FACTORS IN THE FORMATION OF CIVILIZATIONS: A COMPARISON OF THE SUMERIANS AND HIGH CULTURES OF THE AMERICAN INDIANS

Abstract. This article presents a comprehensive comparative analysis of the role of natural-geographical factors in the genesis, evolution, and disintegration of early state formations, using the Sumerian civilization and the high cultures of American Indians (Olmec, Maya, Aztec, Inca, and Norte Chico) as case studies. The relevance of the study stems from the need to re-evaluate

classical theories of geographical determinism and the "hydraulic state" (K. Wittfogel) in light of new paleoclimatic data. The research methodology is based on an interdisciplinary synthesis of landscape archaeology, paleoecology, and historical sociology. The paper meticulously deconstructs the mechanisms of adaptation employed by ancient societies in critical ecological niches. Using Sumer as a primary example, it analyzes how the struggle against the unpredictable hydrological regime of the Tigris and Euphrates, coupled with the threat of soil salinization, served as an impetus for urbanization, bureaucratic management, and the invention of writing. In contrast, the Americas reveal a wide spectrum of alternative strategies: from the use of karst sinkholes (cenotes) and natural zeolite filters by the Maya to the engineering marvel of the Aztecs–the "chinampa" system, which allowed for up to seven harvests per year. Particular attention is paid to the Andean region, where the Norte Chico civilization demonstrated a unique development model based on the Maritime Foundation of Andean Civilization (MFAC) hypothesis, while the Inca Empire effectively integrated vertical ecological zones through terracing and road infrastructure. The study proves that despite fundamental differences in resource endowments (the lack of draft animals and the wheel in the Americas, the scarcity of metals and stone in Sumer), all examined civilizations demonstrate convergent sociocultural evolution. The article concludes that the technological specialization which facilitated the flourishing of these cultures eventually transformed into a "rigidity trap," rendering them vulnerable to abrupt climatic anomalies (megadroughts, erosion). Parallels are drawn with contemporary challenges of the Anthropocene, emphasizing the potential of traditional ecological knowledge for ensuring sustainable development.

Keywords: civilizations, ancient history, adaptation, Sumer, Mesoamerica, irrigation, soil salinization, climate change, urbanization.

Постановка проблеми. Розуміння витоків та розвитку людських цивілізацій нерозривно пов'язане з аналізом природно-географічного середовища, в якому вони виникали. Природне середовище відіграє вирішальну роль у формуванні культурного, соціального та економічного розвитку людських суспільств. Географічні особливості, такі як клімат, природні ресурси та розташування, фундаментально визначають долю цивілізацій.

Фактори навколишнього середовища, включаючи географічне розташування, водні ресурси, кліматичні умови та геологічні особливості, мали прямий вплив на моделі розселення, засоби існування та прогрес ранніх суспільств. Сприятливі екологічні умови, такі як родючий ґрунт, відповідний клімат та доступ до природних ресурсів, були вирішальними для формування та стійкості цивілізацій. Одним з ключових аспектів, що

сприяє виникненню цивілізацій, є стабільність навколишнього середовища. Зокрема, передбачуваний клімат, що забезпечує щорічний ріст сільськогосподарських культур, є критично важливим для формування надійного джерела їжі. Ця надійність дозволяє людям осідати, розвивати сільське господарство та культуру. Така екологічна стабільність є первинним географічним фактором, який створює умови для вкорінення цивілізації, сприяючи переходу від кочового способу життя мисливців-збирачів до осілих аграрних суспільств. Це, у свою чергу, дозволяє накопичувати надлишки їжі та спеціалізувати працю, що є фундаментальними елементами для виникнення складних цивілізацій. Таким чином, стабільність навколишнього середовища є основоположним географічним фактором, що створює початкові умови для появи цивілізації, підтримуючи надійне сільське господарство та осілий спосіб життя, тим самим уможливлюючи подальший розвиток складних соціальних структур. Класична історіографія часто протиставляла цивілізації Старого Світу, що виникли у великих річкових долинах (Ніл, Тигр/Євфрат, Інд), культурам Нового Світу, які розвивалися в умовах тропічних лісів або високогір'я. Однак новітні дослідження вказують на те, що механізми адаптації та екологічні ризики (зокрема посухи та деградація ґрунтів) були напрочуд схожими [1]. Проблема полягає у визначенні того, наскільки географічний фактор був детермінуючим, а наскільки успіх залежав від соціальної відповіді на виклики природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємодії суспільства і природи залишається у фокусі науковців. У працях останніх років акцент змістився на вивчення стійкості стародавніх систем.

Дослідження М. Фроглі та колег (2025) підкреслюють ефективність інкських методів управління водозбором як моделі для сучасної «кліматично-розумної» сільськогосподарської революції [2]. Водночас нові дані про занепад Шумеру проводять прямі паралелі між стародавнім засоленням ґрунтів та сучасними кліматичними кризами [3]. Аналіз водного менеджменту майя, здійснений Л. Лусеро (2023), демонструє, як залежність від дощової води зробила цю цивілізацію вразливою до мега-посух [4].

Мета статті. Метою роботи є порівняльний аналіз впливу природно-географічних умов на формування, розвиток та занепад шумерської цивілізації та високорозвинених культур Америки. Завданням є виявити, як різні екологічні виклики (непередбачувані повені Месопотамії проти тропічних лісів та гір Америки) призвели до формування функціонально схожих, але технологічно відмінних адаптивних стратегій.

Виклад основного матеріалу. Річки відігравали вирішальну роль як життєві артерії стародавніх цивілізацій, значно сприяючи розвитку ранніх

суспільств. Великі цивілізації, включаючи Месопотамію, Стародавній Єгипет, долину Інду та Стародавній Китай, виникли вздовж великих річкових берегів, підкреслюючи значення водних ресурсів у їхньому розвитку. Сприятливі екологічні умови, такі як родючий ґрунт, відповідний клімат та доступ до природних ресурсів, відігравали вирішальну роль у формуванні та стійкості цивілізацій. Здатність виробляти надлишок їжі підтримувала зростання населення та спеціалізацію праці, що призвело до появи соціальних ієрархій та розвитку систем письма. Повторюваний акцент на важливості річок та родючих ґрунтів для раннього розвитку цивілізацій тісно пов'язаний з «гідравлічною гіпотезою», яка припускає, що необхідність великомасштабних іригаційних систем для управління річковим середовищем сприяла централізованому контролю та формуванню держави. Однак, хоча річкові долини були оптимальними для створення ранніх, великомасштабних сільськогосподарських надлишків та, отже, міського розвитку, існують також приклади цивілізацій, які розвинули складні суспільства за допомогою інших форм управління водними ресурсами та експлуатації ресурсів. Наприклад, майя покладалися на сеноти та водосховища в карстовому середовищі з дефіцитом води, а цивілізація Норте-Чіко розвинула морську економіку. Це свідчить про те, що основоположним принципом для цивілізації є не виключно наявність великої річки, а скоріше надійний доступ та ефективне управління водними та продовольчими ресурсами, що може бути досягнуто за допомогою різноманітних географічних адаптацій. Таким чином, хоча великі річкові системи надавали потужний імпульс для ранньої цивілізації завдяки передбачуваним водним ресурсам та родючим землям, фундаментальною вимогою для виникнення цивілізації є надійний доступ та управління водними та продовольчими ресурсами. Ця критична потреба могла бути задоволена за допомогою різноманітних географічних адаптацій, що виходять за рамки традиційних великих річкових долин [5].

Шумерська цивілізація: боротьба з водою та сіллю. Месопотамія, «колиска цивілізації», виникла в екологічно парадоксальному регіоні. З одного боку, алювіальні ґрунти міжріччя Тигру та Євфрату були надзвичайно родючими, з іншого – клімат був посушливим, а розливи річок непередбачуваними та руйнівними.

Гідрологічний виклик та урбанізація. На відміну від Нілу, де розливи були регулярними і збагачували ґрунт перед посівом, розливи Тигру та Євфрату не збігалися з сільськогосподарським циклом, припадаючи на час дозрівання врожаю (квітень-червень), що загрожувало його повним знищенням. Це вимагало створення надзвичайно складної системи каналів, дамб та резервуарів не лише для зрошення, а й для відведення води.

Необхідність координації масових іригаційних робіт стала фундаментом для виникнення перших міст-держав (Урук, Ур, Лагаш) та бюрократичного апарату, що контролював працю тисяч людей. Новітні дослідження показують, що організація цих робіт не завжди була централізованою, а часто залежала від гнучких рішень на місцевому рівні громад [6].

Ресурсний дефіцит та торгівля. Шумер був географічно бідним на базові ресурси: тут були відсутні будівельний ліс, камінь та метали. Цей «географічний недолік» став потужним стимулом для розвитку дальньої торгівлі та винаходу колеса і вітрила для транспортування товарів з Анатолії, Загросу та долини Інду. Економічна необхідність стимулювала експансію та культурний обмін, перетворивши Шумер на центр світосистеми бронзової доби.

Екологічна пастка. Інтенсивне зрошення в умовах високого випаровування та поганого дренажу призвело до поступового засолення ґрунтів. Останні дослідження підтверджують, що накопичення солей стало «екологічною катастрофою повільної дії». Це змусило шумерів змінити структуру посівів, перейшовши від пшениці до більш солестійкого ячменю, але зрештою врожайність впала настільки, що це підірвало економічну базу південних міст і призвело до політичного занепаду Шумеру та зміщення центру цивілізації на північ, до Вавилону [4].

Високорозвинені культури Америки: адаптація до різноманіття. Народи Нового Світу розвивалися в ізоляції від Євразії, в умовах відсутності тяглових тварин (окрім лами в Андах) та колеса як транспортного засобу.

Це робить їхні досягнення в адаптації до середовища унікальними прикладами людської винахідливості.

Мезоамерика (майя, ольмеки та ацтеки). Найдавніша цивілізація Америки, ольмеки, розвивалася у вологих низовинах, де проблемою був надлишок води, що вимагало будівництва дренажних систем [7].

Цивілізація майя зіткнулася з іншим викликом у тропічних лісах з карстовими ґрунтами, де вода швидко йшла під землю. Адаптація полягала у створенні герметичних штучних резервуарів, модифікації водно-болотних угідь та використанні сенотів. Сучасні дослідження виявили використання майя природних цеолітових фільтрів для очищення води в Тікалі, що свідчить про високий рівень екологічних знань. Ацтеки перетворили недолік свого розташування (острів посеред солоного озера Тескоко) на інженерний тріумф. Система «чінампа» (плавучі сади) дозволяла збирати до 7 врожаїв на рік завдяки постійному зрошенню та використанню родючого мулу. Результати досліджень наголошують, що чінампи залишаються однією з найбільш сталих агроекосистем у світі, здатною слугувати моделлю для сучасних мегаполісів [8].

Андський регіон (інки та Норте-Чіко). Цивілізація Норте-Чіко (Перу) спростувала класичну тезу про те, що цивілізація може виникнути лише на базі зернового землеробства. Її економіка базувалася на морських ресурсах (анчоуси, сардини) та симбіотичному обміні їх на бавовну, що вирощувалася в річкових долинах для виготовлення сіток [9]. Імперія інків (Тауантінсую) продемонструвала геній вертикальної адаптації до високогір'я. Система терас (анденів) не лише створювала орні землі на крутих схилах, а й регулювала мікроклімат та запобігала ерозії. Нові дані свідчать, що інкські методи управління водозбором (системи «amunas») були більш ефективними для збереження водного балансу, ніж сучасні індустріальні методи. Для інтеграції екологічно розрізнених зон (узбережжя, гори, джунглі) була створена мережа доріг протяжністю 30 000 км [10].

Висновки. Проведений комплексний порівняльний аналіз дозволяє сформулювати низку концептуальних висновків, що виходять за межі простого переліку історичних фактів і торкаються фундаментальних законів взаємодії суспільства та природи.

1. Діалектика географічного детермінізму та соціального вибору. Дослідження підтверджує, що географічне середовище виступає не як фатум, а як набір стартових умов («меню можливостей»), які суспільство може реалізувати або проігнорувати. Якщо в Шумері аридний клімат безальтернативно штовхав населення до іригаційної кооперації, то в Мезоамериці майя та ацтеки свідомо трансформували, здавалося б, непридатні для життя ландшафти (джунглі без поверхневих вод, солоні болота) у високопродуктивні агроекосистеми.

2. Конвергенція через управління критичними ресурсами. Незважаючи на повну ізоляцію Старого та Нового Світу, цивілізації пройшли шлях конвергентної еволюції. Необхідність управління критичним ресурсом – водою – неминуче призводила до ускладнення соціальної ієрархії. У Шумері це проявилося через створення централізованої бюрократії; у інків – через державний контроль над вертикальним розподілом ресурсів; у майя – через сакралізацію влади правителів-гарантів врожаю.

3. «Пастка спеціалізації» та крихкість складних систем. Найважливішим теоретичним висновком є виявлення феномену «пастки спеціалізації». Цивілізації, що досягли найвищого рівня адаптації до стабільних кліматичних умов, виявилися найбільш вразливими до змін. Шумерська система іригації запустила незворотний процес засолення, перетворивши «родючий півмісяць» на солончаки. Водна інфраструктура майя не витримала багаторічних мега-посух. Це демонструє, що надефективна адаптація до поточних умов часто знижує загальну стійкість системи у довгостроковій перспективі.

4. Ресурсний дефіцит як двигун прогресу. Парадоксально, але саме регіони з дефіцитом ресурсів стали центрами цивілізаційного прориву. Шумер, позбавлений сировини, був змушений винайти ефективний транспорт і торгівлю. Ацтеки, затиснуті на островах, винайшли гідропоніку. Це підтверджує, що оптимальний рівень виклику стимулює максимальний творчий відгук цивілізації.

5. Історична циклічність взаємодії суспільства і природи. Аналіз історичного досвіду засвідчує, що занепад цивілізацій часто був зумовлений не лише зовнішніми факторами, а й вичерпанням екологічної ніші внаслідок господарської діяльності. Кризові явища в басейні Тигру та Євфрату, що спостерігаються сьогодні, є прямим продовженням історичних процесів деградації ландшафту, започаткованих ще в епоху Шумеру [11]. Досвід інків та ацтеків ілюструє альтернативні історичні моделі адаптації, які дозволяли довше зберігати баланс між демографічним тиском та ресурсною базою. Таким чином, історія доводить, що довготривалість існування цивілізації визначається здатністю її соціальних інститутів еволюціонувати у відповідь на незворотні зміни середовища.

Література

1. Kennett, D. J., & Beach, T. (2020). Synthesis of the environmental and cultural history of the Maya lowlands. Annual Review of Environment and Resources, 45, 363–387.

2. Frogley, M. R., Chepstow-Lusty, A., Thiele, G., & Aucca Chutas, C. (2025). Trees, terraces and llamas: Resilient watershed management and sustainable agriculture the Inca way. Ambio, 54, 1–15.

3. International Vegetarian Union. (2025). Echoes of Extinction: The Sumerian Collapse and the Parallels to Today's Global Warming Crisis. IVU Articles.

4. Lucero, L. J. et al. (2023). Ancient Maya reservoirs, constructed wetlands, and future water needs. Proceedings of the National Academy of Sciences(PNAS), 120(41), e2306870120.

5. Yar, F. G. M., & Niazai, M. (2025). Influence of Geography on the Formation of Ancient Civilizations: An Analysis of the Role of the Natural Environment in the Development of Early Societies. Jurnal Syntax Transformation, 6(1), 64–74.

6. Marchetti, N. et al. (2025). Water management in Mesopotamia from the sixth till the first millennium B.C.: Results from the KALAM Project. Sumer: Journal of Archaeology of Iraq and the Arab World, 66, 15–45.

7. Diehl, R. A. (2004). The Olmecs: America's First Civilization. Thames & Hudson, London. 208 p.

8. Ebel, R. (2025). Chinampas: An Urban Farming Model of the Aztecs and a Potential Solution for Modern Megalopolis. HortTechnology, 30(1), 13–19.

9. Haas, J., & Creamer, W. (2006). Crucible of Andean Civilization. Current Anthropology, 47(5), 745–775.

10. D'Altroy, T. N. (2014). The Incas (2nd ed.). Wiley-Blackwell, Malden. 576 p.

11. Philip, S., Kew, S., Vautard, R., et al. (2025). Human-induced climate change compounded by socio-economic water stressors increased severity of drought in Syria, Iraq and Iran. Scientific Report. World Weather Attribution, London.

References

1. Kennett, D. J., & Beach, T. (2020). Synthesis of the environmental and cultural history of the Maya lowlands. Annual Review of Environment and Resources, 45, 363–387.

2. Frogley, M. R., Chepstow-Lusty, A., Thiele, G., & Aucca Chutas, C. (2025). Trees, terraces and llamas: Resilient watershed management and sustainable agriculture the Inca way. Ambio, 54, 1–15.

3. International Vegetarian Union. (2025). Echoes of Extinction: The Sumerian Collapse and the Parallels to Today's Global Warming Crisis. IVU Articles.

4. Lucero, L. J. et al. (2023). Ancient Maya reservoirs, constructed wetlands, and future water needs. Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), 120(41), e2306870120.

5. Yar, F. G. M., & Niazai, M. (2025). Influence of Geography on the Formation of Ancient Civilizations: An Analysis of the Role of the Natural Environment in the Development of Early Societies. Jurnal Syntax Transformation, 6(1), 64–74.

6. Marchetti, N. et al. (2025). Water management in Mesopotamia from the sixth till the first millennium B.C.: Results from the KALAM Project. Sumer: Journal of Archaeology of Iraq and the Arab World, 66, 15–45.

7. Diehl, R. A. (2004). The Olmecs: America's First Civilization. Thames & Hudson, London. 208 p.

8. Ebel, R. (2025). Chinampas: An Urban Farming Model of the Aztecs and a Potential Solution for Modern Megalopolis. HortTechnology, 30(1), 13–19.

9. Haas, J., & Creamer, W. (2006). Crucible of Andean Civilization. Current Anthropology, 47(5), 745–775.

10. D'Altroy, T. N. (2014). The Incas (2nd ed.). Wiley-Blackwell, Malden. 576 p.

11. Philip, S., Kew, S., Vautard, R., et al. (2025). Human-induced climate change compounded by socio-economic water stressors increased severity of drought in Syria, Iraq and Iran. Scientific Report. World Weather Attribution, London.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 821.161.2.09:94(477)“15/16”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3394-3406

Родінова Наталія Леонідівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри арт менеджменту та інформаційних технологій Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-2259-5573

ПОЛЕМІЧНА ЛІТЕРАТУРА XVI – XVII СТ. ЯК ПРОСТІР ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ БОРОТЬБИ ЗА УКРАЇНСЬКУ ІДЕНТИЧНІСТЬ

Анотація. Метою статті є дослідження питання розвитку полемічної літератури XVI-XVII ст. як інструменту формування колективної свідомості української православної спільноти, аналіз ролі ключових постатей, а також виявлення їхнього впливу на консолідацію громади та розвиток національної ідентичності. Методологія дослідження полягає в застосуванні історико-літературного та історико-педагогічного методів для реконструкції культурного контексту формування полемічної літератури XVI–XVII ст. і виявлення ролі освітніх осередків у підтримці православної ідентичності; дискурс-аналізу для дослідження риторики та стилю полемістів, а також формування образу «іншого»; компаративного методу для виявлення ідеологічних і культурних стратегій авторів; історіографічного аналізу для систематизації наукових оцінок впливу полемічної традиції на формування української національної свідомості. Наукова новизна полягає в комплексному аналізі української полемічної літератури XVI–XVII ст. як простору інтелектуальної боротьби за формування та утвердження української ідентичності. Висновки. Полемічна література XVI–XVII ст. стала важливим простором інтелектуального спротиву та національного самовизначення.

У творах полемістів формувалися ключові елементи української ідентичності, серед яких віра, мова та історична пам’ять набували головного значення. Захист канонічної традиції, апеляція до руської мови та історичної спадщини Київської Русі використовувалися як аргументи на користь культурної та духовної автономії. Діяльність братств, братських шкіл, освітніх осередків і друкарень посилювала вплив полемічного дискурсу у публічному просторі. Полемічна традиція забезпечила тяглість ідей у подальших культурних процесах, зокрема в бароковій риториці та козацькій літературі. Таким чином, полемічна література стала важливим чинником

формування історичних підвалин української національної свідомості та культурної пам'яті.

Ключові слова: українська ідентичність, книжна культура, історична пам'ять, братські школи, православ'я, інтелектуальний супротив.

Rodinova Nataliia Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Art Management and Information Technologies, National Academy of Culture and Arts Management, https://orcid.org/0000-0002-2259-5573

POLEMICAL LITERATURE OF THE 16th -17th CENTURIES AS A SPACE OF INTELLECTUAL STRUGGLE FOR UKRAINIAN IDENTITY

Abstract. The aim of the article is to examine the development of Ukrainian polemical literature of the sixteenth and seventeenth centuries as a tool for shaping the collective consciousness of the Orthodox community, to analyze the role of key figures, and to identify their influence on community consolidation and the development of national identity. The research methodology is based on the use of historical-literary and historical-pedagogical methods to reconstruct the cultural context of the formation of polemical literature in the sixteenth and seventeenth centuries and to determine the role of educational centers in supporting Orthodox identity; discourse analysis to study the rhetoric and style of polemical authors and the construction of the image of the «other»; the comparative method to identify ideological and cultural strategies of the authors; and historiographical analysis to systematize scholarly assessments of the influence of the polemical tradition on the formation of Ukrainian national consciousness. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of Ukrainian polemical literature of the sixteenth and seventeenth centuries as a space of intellectual struggle for the formation and affirmation of Ukrainian identity. Conclusions. Polemical literature of the sixteenth and seventeenth centuries became an important space of intellectual resistance and national self-definition. In the works of polemical writers, key elements of Ukrainian identity were formed, with faith, language, and historical memory acquiring central importance. The defense of canonical tradition and appeals to the Ruthenian language and the historical heritage of Kievan Rus' were used as arguments in favor of cultural and spiritual autonomy. The activities of brotherhoods, brotherhood schools, educational centers, and printing houses strengthened the influence of polemical discourse in the public sphere. The polemical tradition ensured the continuity of ideas in later cultural processes, particularly in Baroque

rhetoric and Cossack literature. Thus, polemical literature became an important factor in shaping the historical foundations of Ukrainian national consciousness and cultural memory.

Keywords: Ukrainian identity, book culture, historical memory, brotherhood schools, Orthodoxy, intellectual resistance.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полемічної літератури XVI–XVII ст. визначається її роллю як простору інтелектуальної боротьби за українську ідентичність. Ці тексти, окрім відображення міжконфесійного протистояння, одночасно слугували засобом конструювання уявлень про «своє» та «інше», а також інструментом захисту культурної та релігійної автономії. У сучасних студіях про культурну пам'ять та ідентичність полеміка розглядається як рання форма публічного дискурсу, в якій інтелектуальна аргументація ставала потужним засобом мобілізації суспільства. Отже, дослідження цих творів дозволяє не лише простежити механізми формування колективної свідомості, а й зрозуміти стійкість культурних традицій у складних історичних умовах.

Полемічна література демонструє, як релігійні та культурні цінності використовувалися для утвердження права на самобутнє існування та протидію зовнішньому тиску. Саме тому тема залишається актуальною для сучасних деколоніальних студій, оскільки дозволяє осмислити процеси конструювання національної ідентичності та роль інтелектуальної творчості у боротьбі за культурну автономію. Аналіз текстів полемістів XVI–XVII ст. відкриває перспективи для розуміння історичних підвалин сучасних дискурсів про українську ідентичність, яку в межах цього дослідження розуміємо у значенні ранньомодерної культурно-конфесійної ідентичності, пов'язаної з православною традицією, мовною практикою та історичною пам'яттю.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчення полемічної спадщини пройшло тривалий шлях трансформації – від народницьких оцінок XIX ст. до сучасних дискурс-аналітичних студій. Зокрема, перші оцінки жанру як літературного явища представлені працями літературознавців С. Єфремова та М. Возняка. В «Історії українського письменства» С. Єфремова полемічне письменство постає як один із ключових етапів розвитку національного духу, проте історичні візії та державницькі концепції авторів залишилися поза увагою дослідника [5].

М. Возняк в «Історії української літератури» зосередився на ідеологічному протистоянні, показуючи позиції православних авторів як захисників народних інтересів. Водночас інтелектуальний доробок католицьких та

уніатських діячів, таких як І. Потій, М. Смотрицький, Й. Шумлянський, аналізувався на рівні характеристики їх світогляду [3].

Окрему групу джерел становлять праці, що зосереджені на проблемах історичної пам'яті, тяглості традицій та механізмах формування ідентичності. Фундатор української історіографії М. Грушевський в «Історії української літератури» ґрунтовно проаналізував історичні візії православних полемістів, вбачаючи у них спробу реставрації київської традиції княжих часів [4]. Подібна лінія прослідковується у дослідженні С. Савченка, де зауважено, що дослідники XIX ст. часто сприймали київське богослов'я через призму власних консервативних настанов, що заважало побачити модерні на той час елементи самовизначення [14]. Натомість Ф. Сисин у розвідці про формування пам'яті та ідентичності в ранньомодерній Україні пов'язує інтелектуальні пошуки еліти з глобальними процесами націєтворення та підкреслює, що саме в полеміці відбувалося конструювання образу «руського народу» як окремої політичної та культурної спільноти [21].

Наступний блок джерел присвячено інституційним центрам, передусім церковним братствам та школам, що відігравали ключову роль у підтримці релігійної та культурної ідентичності. Класичною залишається праця Я. Ісаєвича «Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVIII ст.», у якій полеміка розглядається як інструмент культурної мобілізації міщанства [6].

В останні десятиліття інтерес до цієї теми відновився з новою силою. Зокрема, сучасні дослідження висвітлюють соціальні та етноконфесійні функції братств, їхній освітній та просвітницький вплив, а також регіональні особливості діяльності братств [2, 8, 17, 18, 20].

Мета статті – дослідити питання розвитку полемічної літератури XVI–XVII ст. як інструменту формування колективної свідомості української православної спільноти.

Виклад основного матеріалу. Релігійно-політичний простір Речі Посполитої XVI–XVII ст. вирізнявся складною конфесійною мозаїкою, у межах якої співіснували православ'я, римо-католицизм, уніатство, а також протестантські течії. Така багатовекторність конфесійного життя зумовлювала не лише богословські дискусії, а й глибокі соціокультурні конфлікти, пов'язані з питаннями влади, права та ідентичності [16, с. 69-96].

Особливо загострилася ситуація після укладення Берестейської унії 1596 р., яка стала переломним моментом у розвитку міжконфесійних відносин. Унія не лише змінила церковну структуру, а також спровокувала масштабний полемічний вибух, оскільки була сприйнята значною частиною православної спільноти як загроза традиційному релігійному укладові та культурній автономії руського населення. У цей час князівська еліта

виступила у якості ідеологічного і культурного лідера, забезпечуючи підґрунтя для розвитку освіти та культури [12, с. 3070].

В цих умовах православна спільнота поступово оформлюється як активний суб'єкт культурної оборони. Захист віри виходив за межі суто конфесійної проблематики і перетворювався на форму боротьби за збереження власної історичної пам'яті, мови та звичаєвого права. В цьому випадку релігійна ідентичність почала виконувати функцію маркера колективного «ми», що протиставлявся католицькому та уніатському «інший» [9].

Полемічна література стала інтелектуальною відповіддю на ці виклики. Вона виконувала роль простору, в якому відбувалося осмислення нової реальності, формування аргументів на захист православної традиції та легітимація права українського народу на власний духовний і культурний шлях. Таким чином, конфесійне протистояння трансформувалося у ширший дискурс культурного та ідентифікаційного самозахисту.

Важливу роль у формуванні та поширенні полемічної думки відігравали освітні й інтелектуальні осередки, що виникали як відповідь на зростання католицького та уніатського впливу. Передусім ідеться про діяльність православних братств і братських шкіл, які стали центрами не лише освіти, а й культурного самоусвідомлення [18,с. 4062]. Саме в їхньому середовищі формувалася нова інтелектуальна еліта, здатна до аргументованої полеміки з представниками інших конфесій [13, с. 50].

Особливе місце у цих процесах посідала Острозька академія, в якій поєднувались традиції візантійсько-руської духовності з елементами західноєвропейської освітньої моделі. Вона стала осередком синтезу гуманістичних і православних ідей, де було підготовлено покоління мислителів, для яких полеміка була виявом інтелектуального служіння спільноті [1].

Не менш значущу роль відігравали друкарні, що функціонували як центри ідеологічного впливу. Видання полемічних трактатів, послань, апологій сприяло швидкому поширенню ідей та формуванню спільного дискурсивного поля. Книжна культура в цьому контексті перетворювалася на інструмент інтелектуального спротиву, що дозволяв протистояти асиміляційним процесам і закріплювати власні смисли у публічному просторі [19, с. 305]. Саме поєднання релігійного протистояння з активною діяльністю освітніх і друкарських осередків створило умови для переходу від захисної реакції до свідомого формування концептів ідентичності, які отримали системне теоретичне оформлення в полемічних текстах кінця XVI–XVII ст. Це зумовлює необхідність звернення до аналізу моделей, що постають у полемічній літературі, зокрема до релігійної ідентичності як її основного концепту.

Полемічна література XVI–XVII ст. в Україні є складним жанрово-стильовим комплексом, до якого належать послання, трактати, апології, памфлети, відкриті листи та дидактичні твори. Ця різножанровість була зумовлена не лише тематичним багатством полеміки, а також прагненням авторів охопити якомога ширшу аудиторію, використовуючи різні комунікативні формати впливу [7, с. 7-13].

Витоки жанрової моделі української полемічної літератури значною мірою сягають традицій античної риторики, передусім арістотелівської та цицеронівської, де полеміка розумілася як змагання аргументів у публічному просторі. Через систему шкільної освіти, підручників і практику диспутів ці принципи були засвоєні православними інтелектуалами та адаптовані до нових історичних умов. Таким чином, полемічний текст набував ознак риторичного виступу, спрямованого не лише на доведення істини, а також на переконання, емоційний вплив і мобілізацію адресата [19, с. 144-147].

Для української полемічної традиції характерним є поєднання богословської аргументації з елементами публіцистики та риторики. Автори широко використовували цитування Святого Письма, патристики, канонічного права, водночас активно залучали іронію, сарказм і апеляцію до здорового глузду читача. Це свідчить про свідоме формування полемічного стилю як інструменту інтелектуальної боротьби [9, с. 121-151].

Мова полемічних творів часто має різкий та емоційно насичений характер. Образні інвективи, гіперболи, риторичні запитання використовувалися як засоби дискредитації опонента і водночас як спосіб консолідації «свого» кола читачів. Різкість дискурсу в цьому випадку виступає у якості риторичної стратегії, спрямованої на захист власної позиції в умовах конфесійного та культурного тиску [10].

Полемічне письменство XVI–XVII ст. було зорієнтоване не лише на вузьке коло духовенства, а й на ширшу аудиторію освічених мирян. Автори свідомо адаптували стиль викладу, поєднали складні богословські аргументи з доступними прикладами, метафорами та зверненнями до повсякденного досвіду.

У такий спосіб полемічний текст ставав інструментом залучення читача до інтелектуальної дискусії [19, с. 144-147]. Важливим наслідком цієї практики було формування нового типу читача як активного носія ідентичності. Через читання, співпереживання та прийняття аргументів полемістів читач включався до спільного символічного простору православної громади. Сам акт читання полемічного тексту набував ідентифікаційного виміру, перетворюючись на форму культурної самоідентифікації [9, с. 121-151].

Полемічна література постала як рання форма публічної інтелектуальної дискусії, що передувала модерним моделям громадського простору. Вона створювала комунікативне поле, у якому відбувався обмін ідеями, аргументами та цінностями, а також формувалася здатність суспільства до критичного осмислення дійсності. Саме в межах цього дискурсу інтелектуальна боротьба поступово трансформується у боротьбу за смисли, пам'ять і колективну ідентичність.

Полемічні тексти не лише реагували на зовнішні виклики, але сприяли побудові цілісної системи уявлень про «своє» і «чуже», минуле і сучасне, традицію та загрозу її втрати. У контексті міжконфесійного протистояння XVI–XVII ст. релігійна приналежність стала ключовим критерієм розрізнення спільнот, коли православ'я виступало головним маркером «свого» світу. Для українських полемістів православна віра була не лише конфесійною ознакою, а виступала фундаментом культурного, соціального та історичного самовизначення руської спільноти. Саме через апеляцію до православ'я окреслювалися межі колективної належності та легітимності існування громади. Ця ідентичність будувалася на опозиції правдивої віри та «латинської облуди», цим пронизана більшість полемічних текстів. Католицизм і уніатство репрезентувалися як чинники дестабілізації традиційного укладу, що загрожували не тільки церковному устрою, а й буттю руського народу. Полеміка в даному випадку виконувала функцію символічного кордону, який відділяв «свій» сакральний простір від «чужого» культурного впливу (Г. Смотрицький, С. Зизаній, Х. Філалет).

Захист канонічної традиції у полемічних текстах фактично ототожнювався із захистом культурної спадщини. Апеляція до давньоруських церковних норм, обрядів і богословських авторитетів слугувала доказом історичної тяглості православ'я на українських землях. Таким чином, релігійна полеміка набувала ширшого значення, вона ставала формою боротьби за культурну пам'ять і право на самобутній шлях розвитку [10].

Важливим складником ідентифікаційного дискурсу стало мовне питання. Полемісти свідомо використовували церковнослов'янську та руську мову, тим самим підкреслюючи їхню легітимність як засобу інтелектуальної комунікації.

Мова в цьому контексті виконувала функцію символу спільності та безперервності традиції, що слугувала ланкою між сучасною спільнотою та її історичним минулим.

Використання руської мови у полемічних текстах мало не лише практичне, а також ідеологічне значення. Звернення до зрозумілої для освічених мирян мови сприяло розширенню кола читачів і водночас утверджувало ідею культурної автономії. Полемічний текст ставав

простором, у якому мова перетворювалася на інструмент самоусвідомлення та опору асиміляційним процесам [11, с. 55-56; 15, с. 92].

Протиставлення латинської культури власному книжному простору було ще одним важливим аспектом мовної полеміки. Латина асоціювалася з чужою освітньою моделлю та конфесійним тиском, тоді як руська книжна традиція репрезентувалася як носій істинного знання. У такий спосіб мова ставала не лише засобом комунікації, а й маркером культурної ідентичності.

Одним з ключових інструментів формування ідентичності в українській полемічній літературі стала апеляція до історичної пам'яті, передусім до образу Київської Русі. Полемісти послідовно зверталися до княжої доби як до джерела легітимності православної традиції та доказу її первинності на українських землях. Київська Русь у цьому дискурсі постає не лише історичним минулим, а виступає нормативним ідеалом, з яким співвідноситься сучасність [4].

Апеляція до давньої віри та старих звичаїв виконувала функцію аргументу проти нововведень, що розглядалися як чужі та нав'язані. Через відсилання до традиції полемісти вибудовували образ історичної безперервності, у межах якої православна громада виступала спадкоємцем легітимного духовного порядку. Таким чином, захист минулого перетворювався на форму захисту сучасного права на існування.

Формування історичного наративу у полемічних текстах було тісно пов'язане з ідентифікаційними процесами. Історія використовувалася не як нейтральний опис подій, а як засіб конструювання колективної самосвідомості. Саме у полемічному дискурсі історична пам'ять набула ідеологічного виміру, стаючи складником боротьби за культурну спадщину руського народу [21]. У такий спосіб концепти релігійної, мовної та історичної ідентичності в українській полемічній літературі тісно переплітаються, формуючи таким чином модель самовизначення, яка виходить далеко за межі богословської дискусії. Саме це дозволяє розглядати полемічну літературу не лише як реакцію на конфесійні виклики, а як активний інструмент формування колективної ідентичності та культурної тяглості.

Варто зазначити, що полемічна література виступала не лише як засіб релігійної аргументації, а й як потужний механізм соціокультурної мобілізації [11, с. 241]. Створення відчуття зовнішньої загрози, зокрема латинської унії та католицького впливу, формувало у православного населення відчуття єдності та необхідності колективного захисту [21]. Водночас полемічні тексти систематично конструювали образ «іншого» світу, що виступав протиставленням православній культурній традиції. Це дозволяло читачеві ідентифікувати себе як частину спільноти, що захищає

свої віру та культурну спадщину [9, с. 125-127]. Емоційна насиченість, прямолінійна риторика та звернення до моралі сприяли внутрішній консолідації спільноти та формували колективну свідомість, орієнтовану на збереження православної ідентичності.

Полемічна традиція мала наступність ідей у подальшій культурі, зокрема в козацькій літературі та бароковій риторичній практиці. Вона слугувала підґрунтям для формування ранньомодерної української національної думки, оскільки через тексти формувався уявний національний простір, в якому релігійна ідентичність переплiталася з культурною та історичною самосвідомістю [13, с. 44-56].

Таким чином, полемічна література не тільки захищала традицію, а й активно формувала колективну ідентичність, забезпечуючи безперервність культурного та історичного наративу, який пізніше став важливим ресурсом для національного самовизначення.

Висновки. Полемічна письменство XVI–XVII ст. виступало не лише ареною релігійних суперечок, а було важливим простором інтелектуального спротиву та національного самовизначення українського народу. У творах полемістів формувалися ключові елементи української ідентичності, серед яких віра, мова та історична пам’ять набували центрального значення, що формували основу колективної свідомості. Інтелектуальна діяльність Івана Вишенського, Герасима та Мелетія Смотрицьких, Христофора Філалета та інших мислителів поєднувала моральні, богословські та соціальні принципи, що створювало підґрунтя для консолідації православної спільноти.

Полемічні тексти слугували засобом відродження давніх традицій, звичаїв і культурної спадщини, а також обґрунтовували право українців на самобутність і незалежність. Водночас формування образу «свого» та «іншого» світу дозволяло суспільству протидіяти зовнішньому впливу католицизму та уніатства. Розвиток освіти, діяльність братських шкіл та книжна культура посилювали вплив полемічних текстів в утвердженні культурної неперервності та інтелектуальної автономії.

Полемічна література створювала культурну та інтелектуальну основу, на якій формувався образ української спільноти як окремої політичної та культурної одиниці. Аналіз цих процесів демонструє, що боротьба за віру та національні права була тісно пов’язана з розвитком освіти та книжної традиції.

Отже, полемічні твори XVI–XVII ст. є важливою частиною історії української ідентичності, свідченням витоків національної свідомості та механізмів культурного самовизначення. Їхнє вивчення дозволяє краще розуміти роль інтелектуальної традиції у підтримці національної єдності та сучасної української культурної пам’яті.

Література:

1. Атаманенко А., Атаманенко В. Духовне значення Острозької академії. *Етнічна історія народів Європи*. 2001. № 11. С. 100-104. URL: http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2001/11/articles/21.pdf

2. Великий Р.Г. Роль Львівського ставропігійного братства в розвитку української культури. *Проблеми та перспективи розвитку забезпечення безпеки життєдіяльності*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. курсантів і студентів. Львів, 21.03.2013. С. 198-199. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2391/1/Section%207.pdf#page=12

3. Возняк Л. Історія української літератури: у 2 кн. Л., 1992. Кн. 1. 693 с.; Кн. 2. 255 с.

4. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. К., 1995. Т. 5, кн. 1. 256 с.

5. Єфремов С. Письменство литовсько-польських часів. В кн.: Єфремов С. Історія українського письменства. К., 1995. С. 69-110. URL: https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/whole.pdf

6. Ісаєвич Я.Д. Братства та їх роль в розвитку української культури XVI-XVIII ст. К.: Наукова думка, 1966, 248 с.

7. Українська література XVII ст. Синкретична писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика. / упор. Крекотня В.І. К., 1987. 606 с.

8. Менко В. Церковні братства в соціально-політичному та етноконфесійному житті XVI-XVII ст. у світлі української історіографії. *Наукові праці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Історія»*. 2021. № 35. С. 87-96. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2021-35-87-96

9. Огородник І. Історія філософської думки в Україні: курс лекцій. К., 1999. 543 с. URL: https://surl.li/jkzmkv

10. Парфенюк Н.В., Іванов В.Ф. Дефініція поняття «полемічна література»: аналіз українських та російських наукових досліджень. *Global world:* науковий альманах. 2015. № 1(1). С. 20-24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizh_2015_58_10

11. Поплавська Н.М. Українська полемічно-публіцистична проза кінця XVI – початку XVII ст.: сучасна рецепція та ре інтерпретація: дис. … д. філол. наук: 10.01.01., 10.01.08. Тернопіль, 2008. 296 с. URL: https://surl.li/xuqicz

12. Родінова Н. Українські традиції меценатства в системі європейського культурного простору ранньомодерної доби (на прикладі роду Острозьких). *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12(42). С. 3061-3074. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-3061-3074

13. Розвиток філософської думки в Україні: навчальний посібник / За ред. Ю. Вільчинського. К., 2014. 328 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Masuk/0047300.pdf

14. Савченко С.В. Полемічна література XVI–XVIII ст.в українській історіографії. *Український історичний журнал*. 2007. № 5(476). С. 158-174.

15. Стратій Я. Значення острозького культурно-освітнього осередку для розвитку української духовної культури і філософської думки на зламі XVI – початку XVII ст. *Острозька давнина*. 1999. Т. 1. С. 90-96. URL: https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/stratiy_znachennya_oseredku.pdf

16. Субтельний О. Україна. Історія. К., 1992. 512 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Subtelny_Orest/Ukraina_istoria.pdf

17. Тимошенко Л. Тернопільське братство Різдва Христового у світлі маловідомих та нововіднайдених джерел (друга половина XVI–XVII ст.). *Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність*. 2011. № 20. С. 669-669. URL: https://surl.li/irnlnm

18. Філіна Т.В. Роль Василя-Костянтина Острозького в діяльності українських православних братств. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11(41). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-4055-4065

19. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття. К., 2006. 382 с. URL: https://archive.org/details/yak0venko

20. Opria I., Fedkov O. The Restoration of Church Orthodox Brotherhoods and Their Missionary Work in Right-Bank Ukraine. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe.* 2022. Vol. 42(2). P. 64-77. DOI: https://doi.org/10.55221/2693-2148.2329

21. Sysyn F. Recovering the ancient and recent past: the shaping of memory and identity in early modern Ukraine. *Eighteenth-Century Studies*. 2001. Vol. 35(1). pp. 77-84. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Sysyn_Frank/Recovering_the_Ancient_and_Recent_Past_The_Shaping_of_Memory_and_Identity_in_Early_Modern_Ukraine_an.pdf

References:

1. Atamanenko, A., Atamanenko, V. (2001). Dukhovne znachennia Ostrozkoi akademii [The spiritual significance of the Ostroh Academy]. *Ethnic history of the peoples of Europe*, (11), 100-104. Retrieved from http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2001/11/articles/21.pdf [in Ukrainian].

2. Velykyi, R.G. (2013). Rol Lvivskoho stavropihiinoho bratstva v rozvytku ukrainskoi kultury [The role of the Lviv Stavropegic Brotherhood in the development of Ukrainian culture]. *Problems and prospects for the development of life safety*: materials from the International Scientific and Practical Conference of Cadets and Students, March 21, 198-199. Retrieved from https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2391/1/Section%207.pdf#page=12 [in Ukrainian].

3. Voznyak, L. (1992). Istoriia ukrainskoi literatury [History of Ukrainian Literature]. Lviv [in Ukrainian].

4. Hrushevsky, M. (1995). Istoriia ukrainskoi literatury [History of Ukrainian Literature]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Yefremov, S. (1995). Pysmenstvo lytovsko-polskykh chasiv [Literature of the Lithuanian-Polish Period. In Yefremov, S. History of Ukrainian Literature]. Kyiv, pp. 69-110. Retrieved from https://tarnawsky.artsci.utoronto.ca/elul/history/Iefremov/whole.pdf [in Ukr].

6. Isaievich, Ya.D. (1966). Bratstva ta yikh rol v rozvytku ukrainskoi kultury XVI-XVIII st. [Brotherhoods and Their Role in the Development of Ukrainian Culture in the 16th–18th Centuries]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].

7. Krekotien, V.I. (Eds). (1987). Synkretychna pysemnist. Poeziia. Dramaturhiia. Beletrystyka. [Ukrainian Literature of the 17th Century. Syncretic Writing. Poetry. Drama. Fiction]. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Menko, V. (2021). Tserkovni bratstva v sotsialno-politychnomu ta etnokonfesiinomu zhytti XVI-XVII st. u svitli ukrainskoi istoriohrafii [Church brotherhoods in the socio-political and ethno-confessional life of the 16th-17th centuries in the light of Ukrainian historiography]. *Scientific works of the Mykhailo Kotsyubinsky Vinnytsia State Pedagogical University*. Series History, (35), 87-96. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2021-35-87-96 [in Ukrainian].

9. Ogorodnik, I. (1999). Istoriia filosofskoi dumky v Ukraini: kurs lektsii [History of philosophical thought in Ukraine: lecture course]. Kyiv. Retrieved from https://surl.li/jkzmkv [in Ukrainian].

10. Parfeniuk, N.V., Ivanov, V.F. (2015). Definitsiia poniattia «polemichna literatura»: analiz ukrainskykh ta rosiiskykh naukovykh doslidzhen [Definition of the concept of «polemical literature»: analysis of Ukrainian and Russian scientific research]. *Global world: scientific almanac*, 1(1), 20-24. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizh_2015_58_10 [in Ukrainian].

11. Poplavska, N.M. (2008). Ukrainska polemichno-publitsystychna proza kintsia XVI – pochatku XVII st.: suchasna retseptsiia ta re interpretatsiia [Ukrainian polemical and journalistic prose of the late 16th–early 17th centuries: contemporary reception and reinterpretation]. Doctor's thesis. Ternopil. Retrieved from https://surl.li/xuqicz [in Ukrainian]

12. Rodinova, N. (2025). Ukrainski tradytsii metsenatstva v systemi yevropeiskoho kulturnoho prostoru rannomodernoi doby (na prykladi rodu Ostrozkykh) [Ukrainian traditions of patronage in the European cultural space of the early modern period (based on the example of the Ostrogski family)]. *Bulletin of Science and Education*, 12(42). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-3061-3074 [in Ukrainian].

13. Vilchynskyi, Yu. (Eds). (2014). Rozvytok filosofskoi dumky v Ukraini [Development of Philosophical Thought in Ukraine: Textbook]. Kyiv. Retrieved from https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Masuk/0047300.pdf [in Ukrainian].

14. Savchenko, S.V. (2007). Polemichna literatura XVI–XVIII st.v ukrainskii istoriohrafii [Polemical literature of the 16th–18th centuries in Ukrainian historiography]. *Ukrainian Historical Journal*, 5(476), 158-174. [in Ukrainian]

15. Stratii, Ya. (1999). Znachennia ostrozkoho kulturno-osvitnoho oseredku dlia rozvytku ukrainskoi dukhovnoi kultury i filosofskoi dumky na zlami XVI – pochatku XVII st. [The significance of the Ostroh cultural and educational center for the development of Ukrainian spiritual culture and philosophical thought at the turn of the 16th–early 17th centuries]. *Ostroh Antiquity*, (1), 90-96. Retrieved from https://heritage.oa.edu.ua/assets/files/stratiy_znachennya_oseredku.pdf [in Ukrainian].

16. Subtelny, O. (1992). Ukraina. Istoriia. [Ukraine: A History]. Kyiv. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Subtelny_Orest/Ukraina_istoria.pdf [in Ukrainian].

17. Tymoshenko, L. (2011). Ternopilske bratstvo Rizdva Khrystovoho u svitli malovidomykh ta novovidnaidenykh dzherel (druha polovyna XVI–XVII st.). [The Ternopil Brotherhood of the Nativity of Christ in the light of little-known and newly discovered sources (second half of the 16th–17th centuries)]. *Ukraine: Cultural Heritage, National Consciousness, Statehood*, 20, 669-669. Retrieved from https://surl.li/irnlnm [in Ukrainian].

18. Filina, T.V. (2025). Rol Vasylia-Kostiantyna Ostrozkoho v diialnosti ukrainskykh pravoslavnykh bratstv [The role of Vasyl-Kostyantyn Ostrozky in the activities of Ukrainian Orthodox brotherhoods]. *Bulletin of Science and Education*, 11(41). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-4055-4065 [in Ukrainian].

19. Yakovenko, N. (2006). Narys istorii Ukrainy z naidavnishykh chasiv do kintsia XVIII stolittia [An outline of the history of Ukraine from ancient times to the end of the 18th century]. Kyiv. Retrieved from https://archive.org/details/yak0venko [in Ukrainian].

20. Opria, I., Fedkov, O. (2022). The Restoration of Church Orthodox Brotherhoods and Their Missionary Work in Right-Bank Ukraine. *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*, 42(2), 64-77. DOI: https://doi.org/10.55221/2693-2148.2329 [in English].

21. Sysyn, F. (2001). Recovering the ancient and recent past: the shaping of memory and identity in early modern Ukraine. Eighteenth-Century Studies, 35(1), 77-84. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Sysyn_Frank/Recovering_the_Ancient_and_Recent_Past_The_Shaping_of_Memory_and_Identity_in_Early_Modern_Ukraine_an.pdf [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 930.1:930.85(38)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3407-3418

Секо Ярослав Петрович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-0927-0958

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ МИНУЛОГО: ВІД МІФОПОЕТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ ДО АНТИЧНОГО ІСТОРИЧНОГО НАРАТИВУ

Анотація. У статті досліджено фундаментальний інтелектуальний зсув, що відбувся в античній культурі – перехід від міфопоетичного сприйняття минулого до формування раціонального історичного наративу.

Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення витоків європейської історичної свідомості в умовах сучасних криз ідентичності та трансформацій культури пам'яті. Автор доводить, що виникнення історії як окремого типу знання не було лінійним процесом, а стало результатом глибокої соціокультурної десакралізації світу.

У роботі проаналізовано еволюцію античної думки від епічної традиції Гомера, де минуле постає як сакральний простір богів та героїв, до іонійської логографії та класичної історіографії Фукідіда. Окрему увагу приділено методологічному значенню «автопсії» (особистого очевидства) та критичного аналізу джерел, що вперше з'являються у логографів та Геродота. Стаття розкриває концепцію «фігури історика» як автономного суб'єкта, який керується лише законом власної совісті та прагненням до істини.

Автор інтегрує у дослідження сучасні концепції «інтенційної історії» Г.-Й. Герке та «режимів історичності» Ф. Артога, що дозволяє по-новому поглянути на античний текст не як на просту хроніку подій, а як на складний когнітивний інструмент, через який кожна епоха конструює власний образ минулого. Доведено, що попри раціоналізацію причинно-наслідкових зв'язків, антична історіографія зберігала певний песимізм, зумовлений вірою у невідворотність фатуму та циклічність руйнації ідеальних світів.

У висновках підкреслено, що античний винахід історичного наративу став базовою матрицею для всієї подальшої західної інтелектуальної традиції, перетворивши минуле з міфу на об'єкт критичного пізнання та етичного виховання.

Ключові слова: антична історіографія, міфопоетична традиція, історичний наратив, інтенційна історія, логографи, Геродот, Фукідід, Давня Греція, Стародавній Схід.

Seko Yaroslav Candidate of Historical Sciences (Ph.D. in History), Docent, Docent at the Department of World History and Religious Studies, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-0927-0958

TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE PAST: FROM MYTHOPOETIC TRADITION TO ANCIENT HISTORICAL NARRATIVE

Abstract. The article explores the fundamental intellectual shift that occurred in ancient culture – the transition from a mythopoetic perception of the past to the formation of a rational historical narrative. The relevance of the topic is determined by the need to rethink the origins of European historical consciousness in the context of contemporary identity crises and transformations of memory culture. The author argues that the emergence of history as a distinct type of knowledge was not a linear process but resulted from a profound socio-cultural desacralization of the world.

The study analyzes the evolution of ancient thought from the epic tradition of Homer, where the past appears as a sacred space of gods and heroes, to Ionian logography and the classical historiography of Thucydides. Special attention is paid to the methodological significance of «autopsy» (personal eyewitnessing) and the critical analysis of sources, which first appeared in the works of logographers and Herodotus. The article reveals the concept of the «figure of the historian» as an autonomous subject guided solely by the law of their own conscience and the pursuit of truth.

The author integrates contemporary concepts of «intentional history» by H.-J. Gehrke and «regimes of historicity» by F. Hartog into the research, allowing for a fresh perspective on the ancient text not as a simple chronicle of events, but as a complex cognitive tool through which each era constructs its own image of the past. It is proved that despite the rationalization of cause-and-effect relationships, ancient historiography maintained a certain pessimism, driven by a belief in the inevitability of fate (fatum) and the cyclical destruction of ideal worlds. The conclusions emphasize that the ancient invention of historical narrative became the fundamental matrix for the entire subsequent Western intellectual tradition, transforming the past from myth into an object of critical inquiry and ethical education.

Keywords: ancient historiography, mythopoetic tradition, historical narrative, intentional history, logographers, Herodotus, Thucydides, Ancient Greece, Ancient East.

Постановка проблеми. Розвиток людства як колективної спільноти неможливий без накопичення й передачі досвіду від покоління до покоління, що робить минуле ключовою складовою будь-якого світогляду. В античну епоху відбувся фундаментальний інтелектуальний зсув: перехід від міфологічного до раціонального сприйняття минулого. Цей процес став не просто зміною форми оповіді, а ключовим етапом формування європейської інтелектуальної традиції, заклавши підвалини критичного мислення та наукового методу пізнання. У часи сучасної кризи ідентичностей та «воєн пам'яті» звернення до витоків історичного наративу дозволяє зрозуміти саму природу історичного знання як способу впорядкування соціального хаосу.

Минуле для античної людини тривалий час існувало у межах міфологічного та релігійного дискурсу, де воно було сакральним та незмінним. Проте з виникненням античного поліса та розвитком критичного логосу, минуле конкретизувалося й оформилося у вигляді «діянь людей». Розуміння механізмів, за якими виникала постать історика, людини керованої лише законом власної совісті, є критично важливим для сучасної епістемології історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема «виникнення історії» має тривалу традицію в європейській науці. Фундаментальне підґрунтя для розуміння цієї трансформації заклали класичні праці Р. Коллінгвуда [1], Ж.-П. Вернана [2], Л. Герне [3] та А. Момільяно [4], які розглядали античну історіографію як гуманістичний та антропоцентричний поворот. В останні десятиліття фокус досліджень змістився у бік складніших концепцій, що акцентують увагу на функціональності минулого та когнітивних механізмах сприйняття часу. Зокрема, праці Ганса-Йоахіма Герке [5], Йонаса Гретляйна [6] та Франсуа Артога [7] пропонують аналізувати перехід до історичного наративу через призму «інтенційної історії» та культури пам'яті. Це дозволяє переоцінити спадщину Геродота та Фукідіда не лише як літописців, а як конструкторів ідентичності та нових часових режимів.

В українському науковому просторі проблема суб'єктивності історика та природи історичного тексту активно розробляється в межах герменевтичного підходу Н. Яковенко [8] та Л. Зашкільняка [9]. В українському антикознавстві розвиток історичного методу та його зв'язок із полісною структурою ґрунтовно досліджено у праці В. Ставнюка [10], який акцентує

увагу на раціоналізації політичного досвіду в працях Фукідіда. Такий багатогранний підхід дозволяє розглядати античну історіографію не лише як механічний збір фактів, а як масштабну соціокультурну трансформацію, що визначила обличчя західної цивілізації.

Мета статті. Об'єктом дослідження є античні тексти (від епічної спадщини Гомера та ранніх логографів до праць Геродота та Фукідіда), що відображають еволюцію та трансформацію історичного мислення від сакральних до раціональних форм. Метою роботи є простежити складні механізми десакралізації минулого, виявити умови виникнення «фігури історика» та проаналізувати процес виокремлення «історії» як раціональної дисципліни в античному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міф виступав первинним і найбільш універсальним способом когнітивного опанування минулого, забезпечуючи його безперервну актуалізацію як у сакральному просторі ритуалу, так і в повсякденному житті архаїчних спільнот. На певному етапі цивілізаційного поступу – на широкому геокультурному просторі від Месопотамії до Індії – міфологічна свідомість кристалізується у розгалужену міфопоетичну традицію. Її найвеличніші пам'ятки, такі як месопотамський «Епос про Гільгамеша», індійські «Рамаяна» та «Магабхарата», не просто фіксували перекази про минуле, а слугували своєрідним нормативним каноном, що легітимізував тогочасний світоустрій.

У давньогрецькій інтелектуальній традиції аналогічну роль фундаторів колективної ідентичності відіграли твори Гомера та Гесіода. У гомерівських «Іліаді» та «Одіссеї» минуле постає як героїчна епоха, де межа між божественним і людським є проникною, а долі індивідів вплетені у складну мережу сакрального провидіння. Водночас Гесіод у «Теогонії» та «Роботі і днях» здійснив першу спробу систематизації цього минулого: він вибудував не лише генеалогічну картину походження Всесвіту, а й жорстку ієрархію морально-етичних засад людського існування. Таким чином, міфопоетична традиція Сходу та Греції створила той первинний «режим історичності», де час був циклічним, а минуле – не об'єктом критичного аналізу, а джерелом вічних істин і непорушних зразків для наслідування.

На певному етапі розвитку людства виник окремий тип знання, у якому минуле конкретизувалося й оформилося у вигляді діянь людей. Збережене усною традицією, минуле з появою писемності оформилося в історії.

Утім, людство не було приречене на історію як специфічний тип знання. Чимала кількість давніх суспільств та цивілізацій не створили власної історіографічної традиції. Для прикладу, вона відсутня в культурі Індії, де все – майя, ілюзія, яку марно вивчати. Тож звернення до минулого

і його свідома кодифікація – це результат свідомого вибору із наперед неочевидними результатами.

Виникненню історіографії передували світоглядні та соціокультурні зміни. А шлях людства до історії ніколи не був простим і поступальним. Його легше уявити як тривалу естафету за участі кількох народів, фінішувати в якій довелося грекам. Все почалося з того, що поява писемності, розвиток держав та воєнні конфлікти між ними створили технічні й змістові умови для появи історії. Так, письмо витіснило пам'ять і міф як форми фіксації минулого. Створений ним ефект незмінності краще задовольняв потреби збереження знань та їх передачі нащадкам. Царська влада вбачала у письмі спосіб увічнення своїх перемог, печатку сакральності, запоруку могутності та претензій на панування над іншими [11, С. 16].

Утім, це творило історію як тип письма, як нотатки. У письмових пам'ятках шумерів, єгиптян, хетів, ассирійців, євреїв бачимо свідоме збереження власного минулого в межах священних оповідей. Найвідомішим прикладом є перші частини Біблії – «Буття» та «Вихід». Десь у середині I тис. до н. е. у цих народів відбувся поворот до ранньоісторичного опису. З'явилися хроніки, списки подій, аннали.

Але сам факт фіксації поточних подій, які згодом стануть минулим, ще не означав появи історії. У подальшому неодноразово спостерігатимемо як у багатьох народів історіописання утверджувалося на місцевій традиції ведення хронік чи літописів. Буде й так, що історіописання опускалося до їх рівня, аби згодом пережити чергове піднесення й розвиватися далі.

Та коли мова заходить про перший досвід, ця модель не працює. Річ у тому, що в Греції хроніки були не надто поширені аж до періоду еллінізму. І вже це змусило допитливих греків піти іншим, непроторенним шляхом. Стародавній грек, заглядаючи в минуле, міг опертися хіба-що на власні свідчення або свідчення очевидців. Тож він ставав на доволі непевний шлях дослідництва, на якому переосмислювався спосіб письма та виводилася на перший план його власна особистість.

Історіографія з'являється там де є не лише тексти, але й історики. «Грецьке диво» в історіописанні полягало у винаході фігури історика, який розповідав *свою* історію, а не просто вів *чужу* хроніку. Історик шукав, прагнув особисто знаходити, а не виступати в якості переоповідача. Він не так записував події як – досліджував їх. Звідси первинний зміст слова «ἱστορία» – пошук, слідство. Східна традиція фіксувала історію від імені першої особи, яка мала божественне походження: «Цар Дарій говорить, що…». Цьому одкровенню греки протиставили свободу окремих громадян полісу, не переобтяжених владою, писати свою історію в автономному режимі. Це не обов'язково означало об'єктивність, бо якість твору залежала

лише від їх вибору. Але, підписуючи твір, автор, брав на себе відповідальність за його зміст. І його історична оповідь ставала важливою не через священний авторитет правителя, бога чи музи, а завдяки індивідуальному характеру дослідження й меті – пізнати істину [12, С. 878].

Поява автора й історіописання стали можливими завдяки перевагам полісного укладу, які сформували середовище вільних людей, здатних творити нові форми культури, обмінюватися ідеями, черпати натхнення. Історики античності були невід'ємною частиною невеликого гурту людей – філософів, софістів, поетів, риторів, які головною цінністю свого життя вважали інтелектуальний пошук. Істориками, як правило, ставали в міру відходу або відсторонення від урядування. І в цьому сенсі історії ставали продовженням політики, але риторичними засобами.

Історія стала одним із проявів «грецького дива», адже одночасно з її появою в класичний період зводився величний Парфенон, народжувався дивовижний світ скульптури, апогею досягали театр, риторика, філософія. Не випадково, перші зразки історіописання вражають драматизмом, а персонажі та їх промови – сценічністю й театральністю. При цьому історія не тільки брала, але й збагачувала у відповідь [11, С. 18].

Не можна оминути й особистісного. Історіописання виникло як рефлексія на руйнування минулого світу, повернення до якого вже ніколи не буде. Історія, як і поезія – це лише «лебедина пісня», пронизана тугою за втраченим. І якщо міфологія прагнула зберегти той «зникаючий» золотий вік, то історія – осмислити причину переходу, побачити ці зміни через діяннях людей. Саме це спонукало давнього грека поставити фундаментальне питання: «Що відбулося?», і спробувати на нього відповісти своєю історією. Саме ця думка закладена в знаменитому початку праці Геродота: «Тут виклад дослідження Турійця Геродота, проведеного для того, щоб зроблене людьми з часом не забувалося і щоб великі та дивовижні діяння як греків так і варварів не залишилися невідомими і, зокрема, з'ясувати, чому вони воювали між собою» [13].

Формування в греків історичної традиції на межі архаїчного і класичного періодів, стало результатом злиття кількох інтелектуальних процесів. Героїчний епос з часів Гомера, лірика, аттична трагедія так чи інакше зверталися до минулого. Менш впливовою була практика ведення актів, календарних і хронікальних записів.

Зміщення від поетичної форми до прози найперше помітне в діяльності міфографів-генеалогів як от Ферекід Сіроський, Феаген Регійський та Епіменід Критський. Наступний крок відбувся в Іонії, де існувала впливова філософська школа. Фалес та його послідовники поєднували природознавчі інтереси з вивченням суспільства, прагнули

пізнати космос та проникнути в суть людських відносин. Саме там з'явилися «ті, що пишуть промови» – логографи, зі своїми простими, позбавленими художності оповідями. На відміну від поетів, логографи писали прозою.

Найвідомішими з них були Гекатей з Мілету та Гелланік із Метілени, у творах яких бачимо спробу поєднати найдавнішу міфологічну і легендарну історію з сучасністю, викласти еллінські та варварські сюжетні лінії без взаємного перетину. Для цього використовувалися народний епос, перекази, побутові новели, генеалогічні й міфологічні розповіді, описи мандрівок і місцеві хроніки. На думку Л. Зашкільняка, «Генеалогія» Гекатея стала «спробою раціонально-критичного переосмислення грецьких міфів», але цей раціоналізм був «обмежений тогочасним світоглядом» [9, С. 20]. Його спосіб письма наче «витікав» із міфології та спрямовував його на нову площину.

Таке перетікання священної історії в сучасність стало важливим елементом переходу від «міфу до логосу». Не випадково, сучасні дослідники більше не розглядають логографів «невдалими попередниками» Геродота. Натомість їхня діяльність бачиться як самостійний етап інтелектуальної трансформації. Вони почали використовувати прозу – мову повсякденного життя та ділових угод – для опису того, що раніше належало виключно сфері поезії та міфу. Гекатей Мілетський, критикуючи «численні та смішні» історії греків, заклав фундамент для індивідуального критичного голосу автора.

Для Гекатея проза не була просто технічним вибором, а засобом деміфологізації. Перенесення «буденної» мови у сферу, де раніше панувала поезія (історія героїв та богів), стало революційним кроком. Це дозволило автору висловити свій індивідуальний критичний голос, оскільки епічна поезія вважалася мовою Муз, а проза – мовою людини [14, С. 81]. Після логографів міф і надалі мав значний вплив на грецьку культуру, однак, було порушено питання про його «історичність». Гекатей показав, що з «міфу не можна зробити історію» [12, С. 881].

Водночас, перехід до історіописання потребував не лише дистанціювання від міфу, але й відповідного соціального контексту. Самі тогочасні «діяння» мали по-особливому вразити сучасників і викликати рефлексії. До певної міри, вони мали обирати собі істориків. А ми можемо хіба-що здогадуватися, чим греко-перські чи пелопоннеські війни «зачепили» Геродота і Фукідіда. Історіографія Геродота та Фукідіда, згідно з Ф. Артогом, виникає в моменти кризи, коли традиційний зв'язок між епохами перестає бути очевидним, що змушує авторів шукати нові способи інтелектуального впорядкування хаосу подій [7, С. 16].

Геродот став першим таким автором. Мандруючи тогочасною ойкуменою, він фіксував побачене і почуте. Сам спосіб збирання інформації сформував у нього відкритість до будь-якої інформації: «я маю своїм обов'язком писати, що кажуть, проте я не зобов'язаний беззаперечно вірити всьому, що кажуть» [15].

Простота принципу дозволила створити величезний, яскравий і колоритний наратив, у якому реальне поєднане з фантазіями, а раціональне з ірраціональним. Але це не просто щоденник мандрівника, а спроба осмислення розмаїтого світу в якому він жив: «На мою особисту думку, яку я тут висловлюю...» [16]. Ця фраза маркує остаточний розрив із епічною традицією. Якщо поет Гомер казав: «Музо, повідай мені...», то Геродот каже: «На мою особисту думку...». Це саме те, що Л. Бертеллі називає «індивідуальним критичним голосом автора». Автор більше не є медіумом божественної істини, він стає автономним дослідником, який бере на себе відповідальність за висновки [14, С. 81].

Геродот суб'єктивізував події, народи і території, змусивши їх обертатися навколо центральної теми – війни персів із греками. Конфлікт такого рівня вплинув на кут розгляду і форму осмислення. Геродот не лише описував минулі події в координатах «коли?», «хто?», «як?», але й намагався з'ясувати «чому?». Його цікавили причини. Новацією стало центральне місце людини в подіях, які оцінювалися поза участю богів. У дев'яти книгах «Історії», названих на честь муз, автор постав чудовим оповідачем, який, не без вигадки, оживив призабуті події, звів окремі сюжети в цілісність. Геродот розгорнув перед слухачами величне полотно життя, по якому проходили, не канучи в Лету, умудрений долею лідієць Крез, «великий безумець» Камбіз, завойовники Кір і Дарій, невдаха Ксеркс, творці афінської могутності Клісфен, Мільтіад і Фемістокл, мужній спартанець Леонід, ведучи за собою свої народи до багатства й величі. Заглиблюючись у передісторію війни, Геродот змалював створення Перської імперії, яка підкорила Лідію, Ассирію й Єгипет, зазнала невдачі в походах проти массагетів і скіфів, та пішла війною на грецькі поліси. Із особливою детальністю описано Марафонську битву, похід Ксеркса, і його поразки під Фермопілами та при Саламіні [11, С. 20].

«Історія» принесла Геродотові визнання послідовників. А також конкурентів, які намагалися перевершити його успіх. Одним із них став Фукідід – творець основних правил і жанру політичної історії. На противагу «землям і народам» попередника, він звузив історію до масштабу полісу, в межах якого проблематизував політику як спосіб існування людини. Його «Історія» стала добротною відповіддю на причини поразок афінян у Пелопоннеській війні та принесла визнання нащадків. Хронологічно

описані Фукідідом події відбувалися в 411–404 рр. до н. е. і включали перебіг Архідамової війни, Нікієвого миру, Сицилійського походу, Декелейської та Іонічної війн.

Новацією Фукідіда став детальний опис подій, в якому значну роль відігравало критичне порівняння різних версій та введення у розповідь документів: «Що ж стосується подій цієї війни, то я поставив собі завдання описувати їх, отримуючи свідчення не через розпитування першого ліпшого і не за власним розсудом, але зображувати, з одного боку, лише ті події, на яких був особисто присутнім, а з іншого – розглядати повідомлення інших з усією можливою точністю. Розважлива перевірка свідчень була справою нелегкою, тому що свідки окремих подій по-різному висвітлювали одні й ті ж факти залежно від їх ставлення до однієї з воюючих сторін чи сили пам'яті» [17].

Якщо Геродот остаточно розірвав пуповину, яка з'єднувала історію з міфом, то Фукідід зумів створити нову галузь знань, незалежну від філософії. Знання більше не було виключно цариною дослідників природи, математиків та філософів. Увага до людської діяльності – суспільства і політики, війни і миру породила нову науку, яка була результатом міркувань про минуле людей [18, С. 251].

Розвиваючи метод Геродота, Фукідід вилучив множинність персонажів, і залишив лише особу автора. Він сам збирає корисні матеріали й наголошує на своєму виборі [12, С. 884]. Водночас, обидва історики запропонували шлях розвитку історичного знання від «розпитування» через «дослідження» до витвору в уяві історика картини подій [8, С. 48]. І в даному випадку можна стверджувати, що античні автори першими почали свідомо конструювати своє минуле. У межах інтенційної історії Г.-Й. Герке підкреслює важливість суб'єктивних репрезентацій для формування колективної ідентичності, соціальної згуртованості та політичної поведінки. Центральним аспектом цієї концепції є те, що для стародавніх греків минуле було не стільки об'єктом наукового дослідження, скільки ресурсом для самоусвідомлення «ми-групи». Герке стверджує, що в цьому контексті межа між міфом та історією є розмитою, оскільки обидва типи наративів виконують однакову функцію – легітимацію теперішнього через звернення до авторитетних витоків [19, С. 710].

Трансформація образу минулого в античній інтелектуальній традиції являла собою послідовний процес переходу від міфопоетичної фіксації буття до раціонально структурованого історичного наративу. На початковому етапі, притаманному східним деспотіям та гомерівському епосу, минуле існувало як сакральний і статичний простір, де події легітимізувалися через волю богів, а час мав циклічний характер. У цьому режимі

історичності міф виступав абсолютною істиною, що не підлягала критиці, а лише забезпечувала соціум нормативними зразками для наслідування. Фундаментальний зсув розпочався з діяльністю іонійських логографів, зокрема Гекатея Мілетського, які здійснили революційний перехід від поетичного метра до прози. Використання прози — мови повсякденного життя, права та ділових угод — для опису героїчних часів автоматично десакралізувало минуле, перетворюючи його з об'єкта віри на об'єкт людського обговорення та раціонального осмислення.

З появою Геродота образ минулого остаточно позбувся божественного ореолу, ставши результатом індивідуального дослідження — історії. Геродот першим відділив процес збирання свідчень від їх критичної оцінки, ввівши автономний голос автора, який бере на себе відповідальність за висновки, що маркувало появу фігури історика як самостійного суб'єкта пізнання. Завершальним етапом цієї трансформації став аналітичний метод Фукідіда, який через жорстку верифікацію свідчень перетворив хаос воєнних подій на структуроване політичне знання, зосереджене на теперішньому часі та універсальних законах людської природи. У контексті концепції інтенційної історії Г.-Й. Герке цей процес постає як свідоме конструювання колективної ідентичності «ми-групи», де раціоналізоване минуле стає ресурсом для політичної легітимації. Таким чином, античний наратив здійснив безпрецедентну в історії людства трансформацію минулого з предмета сакрального поклоніння на інструмент інтелектуального впорядкування соціальної реальності, заклавши епістемологічні підвалини всієї європейської наукової традиції.

Література

1. Коллінгвуд Р. Дж. Ідея історії / пер. з англ. О. Мокровольський. Київ: Основи, 1996. 615 с.
2. Vernant J.-P. Myth and Thought among the Greeks. London : Routledge & Kegan Paul, 1983. 382 p.
3. Gernet L. The Anthropology of Ancient Greece / transl. by J. Lloyd. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1981. 378 p.
4. Momigliano A. The Classical Foundations of Modern Historiography. Berkeley: University of California Press, 1990. 162 p.
5. Gehrke H.-J. Intentional History: Spinning Time in Ancient Greece / ed. by L. Foxhall, H.-J. Gehrke, N. Luraghi. Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 2010. 360 p.
6. Grethlein J. Experience and Teleology in Ancient Historiography: Futures Past from Herodotus to Augustine. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 424 p.
7. Hartog F. Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time / transl. by S. Brown. New York : Columbia University Press, 2015. 260 p.
8. Яковенко Н. Вступ до історії. Київ : Критика, 2007. 376 с.
9. Зашкільняк Л. Методологія історії від давнини до сучасності. Львів: львівський національний університет, 1999. 227 с.

10. Ставнюк В. Історія Давньої Греції. Чернівці : «Місто». 552 с.
11. Секо Я. Нариси зарубіжної історіографії. Тернопіль : Вектор, 2020. 300 с.
12. Історія європейської цивілізації. Греція / За ред. У. Еко. Харків : Фоліо, 2016. 1160 с.
13. Herodotus, Histories, Proem.
14. Bertelli L. Hecataeus: From Genealogy to Historiography. The Historians of Ancient Greece: For Laurence Goldberg. Edited by Jane D. Chaplin and James S. Licht. Special issue of Syllogos: Journal of the Classical Association of the Atlantic States. 2007. P. 67–108.
15. Herodotus, Histories, VII, 152.
16. Herodotus, Histories, II, 120.
17. Thucydides, History, 1.22.2–3.
18. Cahill, T. Sailing the Wine-Dark Sea: Why the Greeks Matter. New York: Nan A. Talese/Doubleday, 2003. 360 p.
19. Gehrke, H.-J. Myth, History, and Collective Identity: Uses of the Past in Ancient Greece and Beyond. The Oxford Handbook of Hellenic Studies / ed. by G. Boys-Stones, B. Graziosi, P. Vasunia. Oxford : Oxford University Press, 2009. P. 710–713.

References:

1. Kollinhvud R. Dzh. Ideia istorii / per. z anhl. O. Mokrovolskyi. Kyiv: Osnovy, 1996. 615 s [in Ukrainian].
2. Vernant J.-P. Myth and Thought among the Greeks. London : Routledge & Kegan Paul, 1983. 382 p.
3. Gernet L. The Anthropology of Ancient Greece / transl. by J. Lloyd. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1981. 378 p.
4. Momigliano A. The Classical Foundations of Modern Historiography. Berkeley: University of California Press, 1990. 162 p.
5. Gehrke H.-J. Intentional History: Spinning Time in Ancient Greece / ed. by L. Foxhall, H.-J. Gehrke, N. Luraghi. Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 2010. 360 p.
6. Grethlein J. Experience and Teleology in Ancient Historiography: Futures Past from Herodotus to Augustine. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 424 p.
7. Hartog F. Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time / transl. by S. Brown. New York : Columbia University Press, 2015. 260 p.
8. Yakovenko N. Vstup do istorii. Kyiv : Krytyka, 2007. 376 s [in Ukrainian].
9. Zashkilniak L. Metodolohiia istorii vid davnyny do suchasnosti. Lviv: lvivskyi natsionalnyi universytet, 1999. 227 s [in Ukrainian].
10. Stavniuk V. Istoriia Davnoi Hretsii. Chernivtsi : «Misto». 552 s [in Ukrainian].
11. Seko Ya. Narysy zarubizhnoi istoriohrafii. Ternopil: Vektor, 2020. 300 s [in Ukrainian].
12. Istoriia yevropeiskoi tsyvilizatsii. Hretsiia / Za red. U. Eko. Kharkiv : Folio, 2016. 1160 s [in Ukrainian].
13. Herodotus, Histories, Proem.
14. Bertelli L. Hecataeus: From Genealogy to Historiography. The Historians of Ancient Greece: For Laurence Goldberg. Edited by Jane D. Chaplin and James S. Licht. Special issue of Syllogos: Journal of the Classical Association of the Atlantic States. 2007. P. 67–108.
15. Herodotus, Histories, VII, 152.
16. Herodotus, Histories, II, 120.
17. Thucydides, History, 1.22.2–3.

18. Cahill, T. Sailing the Wine-Dark Sea: Why the Greeks Matter. New York: Nan A. Talese/Doubleday, 2003. 360 r.

19. Gehrke, H.-J. Myth, History, and Collective Identity: Uses of the Past in Ancient Greece and Beyond. The Oxford Handbook of Hellenic Studies / ed. by G. Boys-Stones, B. Graziosi, P. Vasunia. Oxford : Oxford University Press, 2009. P. 710–713.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 930.1:94(477).07

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3419-3429

Силка Ольга Сергіївна кандидатка історичних наук, викладач Київського університету інтелектуальної власності та права, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4694-8310

РЕПРЕСОВАНІ ЖІНКИ І ДІТИ «ВОРОГІВ НАРОДУ» У СПОГАДАХ ОЧЕВИДЦІВ

Анотація. Стаття висвітлює життя жінок і дітей, які були репресовані радянськими органами влади, а також долі дітей, які народилися в таборах. Дослідницькі завдання полягають в аналізі каральної системи з виокремленням кожного етапу репресій та їх спогадів. Наукова новизна обумовлена розширенням загального уявлення про складнощі перебування у таборах жінок та дітей, а також репресивну практику. Встановлено, що дітей вилучали і у репресованих жінок, і у жінок, які народили вже безпосередньо в ув'язненні. Далі малюків направляли у дитячі будинки, у кращому випадку – родичам. Висвітлено спогади жінок та їх спроби налагодити контакт із своїми дітьми.

Ті, хто повернувся до великих режимних міст СРСР, де вони раніше проживали, не завжди знаходили довгоочікуваний спокій у родинному колі. Виявилося, що одного лише звільнення було недостатньо для відновлення нормального життя, адже їхні квартири та майно були конфісковані.

Розглянуті психологічні аспекти репресивної політики та наслідки їх. Спогади очевидців дозволяють поглянути на сталінські репресії очима жертв, а не лише катів, відчути їх переживання і біль, а також зрозуміти звідки вони черпали сили витримати такі випробовування. Використовувати ці знання у подоланні сучасних викликів війни

Мемуари багаті на фактичний матеріал. Це сприяє формуванню чіткішого уявлення про сталінський терор, створенню максимально об'єктивної картини свідомості та менталітету тодішнього суспільства в загальному контексті відповідних історичних реалій.

Спогади, автобіографії, щоденники та листування українців, які пережили репресії та сьогодні залишаються перспективним історичним джерелом для якісного та глибокого дослідження радянського політичного терору в усіх його ганебних проявах. Такі дослідження необхідно продовжувати, оскільки це один із видів щеплень проти синдрому неповноцінності українців.

Ключові слова: діти, жінки, ГУЛАГ, табори, «вороги народу», репресовані, арешт, вилучення.

Sylka Olga Serhiivna Candidate of Historical Sciences, Lecturer at the Kyiv University of Intellectual Property and Law, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4694-8310

REPRESSED WOMEN AND CHILDREN OF "ENEMIES OF THE PEOPLE" IN THE MEMORIES OF EYEWITNESSES

Abstract. The article highlights the lives of women and children who were repressed by the Soviet authorities, as well as the fate of children born in the camps. The research tasks are to analyze the penal system with the isolation of each stage of repression and their memories. The scientific novelty is due to the expansion of the general idea of the difficulties of staying in the camps for women and children, as well as repressive practice. It has been established that children were taken away from both repressed women and women who gave birth directly in prison. Then the babies were sent to orphanages, or in the best case - to relatives. The memoirs of women and their attempts to establish contact with their children are highlighted.

Those who returned to the large regime cities of the USSR, where they previously lived, did not always find the long-awaited peace in the family circle. It turned out that liberation alone was not enough to restore normal life, because their apartments and property were confiscated.

The psychological aspects of repressive policies and their consequences are considered. Eyewitness accounts allow us to look at Stalinist repressions through the eyes of victims, not just executioners, to feel their experiences and pain, and also to understand where they drew strength from to endure such trials. Use this knowledge in overcoming modern challenges of war

The memoirs are rich in factual material. This contributes to the formation of a clearer idea of the Stalinist terror, the creation of the most objective picture of the consciousness and mentality of the then society in the general context of the relevant historical realities. The memoirs, autobiographies, diaries, and correspondence of Ukrainians who survived repressions and today remain a promising historical source for high-quality and in-depth research into Soviet political terror in all its shameful manifestations. Such research must be continued, as it is one of the types of vaccinations against the syndrome of inferiority of Ukrainians.

Keywords: children, women, Gulag, camps, "enemies of the people", repressed, arrest, removal.

Постановка проблеми. Примусові переміщення, русифікація, дитбудинки та прийомні сім'ї – постійна практика радянської репресивної системи. Подібна доля спіткала багатьох українських дітей, народжених у таборах ГУЛАГу або у сім'ях «зрадників батьківщини». У віці півтора-двох років їх забирали від ув'язнених матерів і розподіляли у дитбудинки по всьому Радянському Союзу. Там через відповідне виховання їх намагалися перетворити на «правильних радянських громадян». Багато з цих дітей ніколи не зустрілися зі своїми батьками.

Тривалий час тема політичних переслідувань була табуйованою в радянському суспільстві. Чи не перші серйозні спроби публічного обговорення та осмислення історії політичних репресій загалом та каральної системи ГУЛАГу зокрема на теренах колишнього СРСР з'явилися лише наприкінці 1980- в контексті процесів загальної лібералізації часів Перебудови. На початку 1990-х, у час радикальних політичних змін суспільний інтерес до цієї теми стрімко зріс, її почали активно обговорювати у ЗМІ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За роки незалежності тему активно почали досліджувати українські науковці. Тамара Вронська [1] багато праць присвятила темі репресій. Вона не одне десятиліття працює з темою радянських репресій, пропускаючи через себе тисячі зламаних доль. Становище дітей репресованих громадян досліджував Роман Подкур [2]. Материнство та життя жінок ГУЛАГу висвітлює Оксана Кісь [3]. Однією з найновіших праць є монографія Любові Загоровської «Таборові діти» [4]. Спогади героїв книги – чоловіків та жінок – і подібні, і гранично різні водночас, але всі вони є неспростовним свідчення антигуманності радянської пенітенціарної та каральної системи.

Складні умови перебування українських жінок і дітей у таборах порізному вплинули на них. Частина померла не дочекавшись повернення, інші коли повернулись боялись про це говорити, деякі залишили спогади у глибині душі, бо так легше було для психіки. Тому розповіді очевидців, які пройшли систему таборів є дуже цінними.

Метою статті є розкриття діяльність радянської репресивної системи, щодо дітей і жінок «ворогів народу», їх життя в ГУЛАЗі та долю дітей. Висвітлення наслідків подій на психіку декількох поколінь українців, адже метастази терору донині не викорінені.

Виклад основного матеріалу. Населення України, яке не бажало підкорятися комуністичному режиму й усіляко підтримувало національно-визвольний рух, що розгорнувся на цих теренах України в останні роки Другої світової і тривав після неї, потрапило під визначення «небезпечного контингенту». Коли пропаганда й погрози не допомогли, сталінська влада перейшла до відкритих репресій. Людям давали зрозуміти, що вони, якщо й

не беруть участі в русі опору, навіть за співчуття (кваліфікувалося як «сприяння», «пособництва») варті покарання. Рішеннями позасудового органу – Особливої наради при НКВС–МВС–МДБ на географічну ізоляцію прирекли не лише родичів, а й подеколи випадкових людей, щоб змусити справжніх опонентів сталінського режиму навіть н починати боротьбу.

Уже 31 березня 1944 р. з'явився наказ НКВС СРСР №122, спрямований проти членів родин оунівців. А загалом правила руху спецешелонів ОДПУ визначило ще у 1933 р. під час масових депортацій селянства. Потяги з людьми мали перечікувати на запасних коліях, пропускаючи різні вантажні. Тож шлях у заслання був довгим не лише через великі відстані. Трагічна путь могла початись на порозі власної оселі. Після оголошення рішення про депортацію й ретельного обшуку помешкання, самих приречених і нетривалих зборів (на які ніколи не давали належних три години) жертв під конвоєм доправляли (в містах на вантажівках, у селах підводами) до залізничних станцій, або заставляли добиратись самостійно. Мешканець с. Мушкатівка Борщівського р-ну Тернопільщини, повертаючись до страшних днів осені 1947 р., розповів: «День 21го жовтня мені ніколи не забути – то була страшна наруга над невинними людьми. […] Мого батька В.Чубака – старого, хворого – забрали з ліжка. Сестра, 1923 р. нар., теж не могла ходити, то її посадили на воза. […] Коли набралося десять фір, вирушили в дорогу. […] Біля кожного воза – і зліва, і справа – по 4–5 конвойних. Надвечір наша велика валка під'їхала до села ІванеПусте. А там на станції Страшний суд. Коні ржуть, люди кричать, діти плачуть… Самісіньке пекло. Конвойні оточили станцію. Почали нас вантажити у вагони дуже швидко» [5, с. 15]

Швидке завантаження відбувалося лише тоді, коли ешелон був готовий до відправлення. Якщо ж ні, то людей утримували у спеціально відведених для цього місцях до прибуття рухомого складу. Керівництво НКВС–МВС СРСР пильно стежило за раціональним використанням «вагонометражу». Якщо «ворожих родин» не вистачало для щільного заповнення ешелонів, вони, за наполяганням заступника наркома внутрішніх справ СРСР В.Чернишова, стояли на запасних коліях, очікуючи на додатковий «континґент» [5, арк. 12]

Загальну атмосферу пронизливо схарактеризувала Марія Луців (1944 р. нар.), затримана з усією сім'єю у с. Михайлевичі Дрогобицького р-ну Львівської обл.: «На вокзалі нас усіх заштовхали у вагони й почалася страшна дорога без кінця і краю. […] Усі станції та полустанки були переповнені потягами, які везли у заґратованих товарних вагонах в'язнів або спецпереселенців, таких, як і ми. Здавалося, ніби всю Україну забирають у неволю!» [6, . 90]

Хвилини, коли зачинялися двері вагонів та ешелон рушав, перетворювалися для людей на справжню трагедію: «Гойднувся вагон, щоразу швидше застукотіли на стиках рейок колеса, і раптом із того стукоту зродилося спочатку ледве чутне, а щодалі, то голосніше ридання. Плакали всі. Причитали навзрид, ні на кого не дивлячись, ні кого не соромлячись. Як на похоронах. Плакали дорослі, плакали й діти. Той плач, здається, заглушував гуркіт коліс, пробивався крізь дах, рвався до самого неба» [7, с.155]

Хтось горював довго. Хтось знаходив розраду у фіксації станцій, які проїжджав потяг. Арета Блавацька (1934 р. нар.), яка влітку 1950 р. разом із родиною вирушила зі Львівщини на схід СРСР, робила нотатки в імпровізованому щоденнику. Запис на першій сторінці: «Подорож на Сибір. 5/6 1950 р. Понеділок 1 год. Виїхали ми зі Львова. […] 5/6 2 год. – Красне, […] Радивилів, 5/6 10.30 – Здолбунів, […] 7/6 середа 5 год. (дня) – Жудиливо, 19.10 – Сухиничі». Вигнанці одностайні в описі «інтер'єрів» вагонів (телятників, товарняків), в яких їм довелося долати важку дорогу, з дво або триповерховими нарами. Коли нар не було, тоді люди тіснилися просто на підлозі. Іноді під час завантаження дозволяли власноруч облаштовувати своє тимчасове пристановище. «Робіть собі комфорт самі, – загнавши до вагонів людей, "милостиво" дозволив начальник ешелону. Наші батьки зробили нари попри всі стіни вагона. Вони мали аж три поверхи», – пригадує Василь Романчак, якого депортували в лютому 1949 р. з Бродівського р-ну на Львівщині. І продовжує: «Мій брат Богдан, якому йшов четвертий рочок, коли поїзд різко загальмував, упав з горішніх нар на розпечену пічку й обпік собі личко та ручки» [8, с.101]

Посеред вагону зазвичай уже стояла пічка «буржуйка». З усіх щілин тягнуло холодом. Стіни вкривалися памороззю. «Холод, сморід, на підлозі гнила солома… Люди знемагали від холоду й браку свіжого повітря. Довга і тяжка дорога у сибірську чужину»26, – схарактеризувала загальну картину Надія-Ксенія Салабай, яку 21 жовтня 1947 р. [1, с.22]

Антисанітарія була не винятком, а радше нормою, тому й викликала занепокоєння заступника наркома внутрішніх справ СРСР В.Чернишова, котрий «опікувався» засланими, адже йому потрібна була робоча сила, а не хворі чи знесилені напівмерці. Тому ще 18 листопада 1944 р. посадовець направив із Москви до Києва телеграму, в якій просив республіканське керівництво «поліпшити» умови перевезення «оунівців». 29 травня 1945 р. нарком внутрішніх справ УРСР В.Рясной, звертаючись до начальників управлінь НКВС західних областей, указав на прорахунки під час транспортування спецпоселенців. Окрім іншого, він зауважував, що для супроводу потягів не виділено медперсонал, не забезпечено в достатній кількості медикаменти, внаслідок чого зареєстровано спалахи висипного

тифу. Так, наприклад, в ешелоні №47347, що 30 листопада 1944 р. з 645 членами родин повстанців вирушив із Дрогобицької обл. до ст. Котлас, захворіли 50 осіб, а в ешелонах №47473 і №47474 встановлено 79 випадків висипного тифу та 85 підозр на нього.

15 серпня 1937 року з'явився наказ НКВД СРСР №00486 «Об операции об репрессированию жен и детей изменников родини». Він передбачав арешти сімей громадян, репресованих військовими трибуналами і військовою колегією за першою і другою категоріями, починаючи з 1 серпня 1936 року.

Наказ детально інструктував органів державної безпеки стосовно практики вилучення дітей. Чекісти складали два списки (діти дошкільного віку до 15 років), де вказували кількість дітей та їх вік. Згідно оперативного наказу діти автоматично вважалися сиротами. Окремо надавалася характеристика на дітей старше 15 років, здатних «на соціально небезпечні антирадянські дії». На таких підлітків заводилася окрема слідча справа. Подальшу долю неповнолітнього вирішувала Особлива нарада НКВД СРСР. [2, с.190]

Наркоми внутрішніх справ республік і начальники УНКВД країв та областей по телеграфу повідомляли особисто заступника начальника АГУ НКВД СРСР М. Шнеєрсона списки дітей, які підлягали вилученню. Списки формувалися таким чином, щоб до одного дитячого будинку не потрапляли діти, які були родичами чи знайомими.

Після отримання списків заступник начальника АГУ НКВД СРСР особисто розподіляв дітей по дитячим закладам. Телеграфом він повідомляв наркомів НКВД республік та начальників УНКВД про направлення певних дітей у вказані ним будинки. Копія телеграми направлялась завідувачу дитячого будинку і була підставою для прийому дітей. Свідоцтво про народження дитини, де вказувалося місце народження та батьки запечатувалося в окремий конверт і зберігалося у директора дитячого закладу. Але, частими були випадки, коли діти приїжджали без документів. Так, начальник УНКВД по Чернігівській області А. Єгоров повідомляв заступника наркома НКВД УРСР І. Шапіро, що з Дніпропетровського УНКВД до Борзненського дитбудинку прибуло 80 дітей, з них 33 - без документів, а з Київського УНКВД – 23 дитини, Вінницького УНКВД – 6 дітей. [9, арк.201]

Окремою категорією були діти, які народжувалися в таборі. Цих дітей називали "табірні діти". В таборах ГУЛАГу на початку 1949 року утримували майже 24 тисячі жінок, при яких були маленькі діти. Серед них – Олександра Блавацька зі Львова. У 1945 році її арештували і за сфабрикованою справою засудили до 10 років ув'язнення.

Діти, народжені у неволі, вважалися вільними громадянами Радянського Союзу. Вони перебували у спеціальних закладах при таборах одразу за колючим дротом. Згідно з регламентом ГУЛАГу, дітей повинні були виховувати комфортних умовах. Але на практиці ці малюки були хворобливими, голодували й помирали. Найгірше – діти потерпали від браку уваги та спілкування, вони були емоційно нерозвинені та педагогічно занедбані, як звірятка. [3, с.288]

Матері могли навідувати дітей, але рідко. При лактації – кілька разів на день. Адміністрація табору карала жінок недоступом до дитини, якщо вони порушували режим.

Більшіть матерів, хотіли потрапити на роботу в сиротинець до малюків, щоб бути ближчою до своєї дитини й мати змогу дбати про неї. Няні не моли брати дітей на руки, тому немовлята дуже потерпали від дефіциту емоційного контакту. Термін утримання немовлят у таборах був переважно до двох років.

Ці діти відставали за розумовим і фізичним розвитком, не мали емоційно-комунікативних навичок. Можна сказати вони були дикими звірятами, які не знали тепла, любові, турботи й навіть між собою поводилися агресивно, погано говорили. Через погані умови утримання, епідзахворювання, відсутність кваліфікованої меддопомоги й ліків багато дітей помирало в перші роки свого життя.

Діти, які вижили в сиротинцях, були приречені на розлуку з матір'ю. Переважно йшлося про два типових сценарії розлуки. Найбільш позитивним був сценарій, за яким дитину після цього дворічного терміну утримання поблизу матері передавали родичам.

Але для цього родичі мали дуже активно домагатися дозволу на опіку над таким немовлям, а також особисто приїхати й забрати дитину безпосередньо під воротами табору. Не всі родичі могли це зробити фізично, не кожні мали матеріальну можливість. Інший, типовіший сценарій — дитину передавали до сиротинця. [10]

Батьки дуже переживали за долю своїх дітей, які могли залишитися без їхнього нагляду.

Зв'язкова УПА Дарія Гусяк згадувала слова своєї товаришки Ольги Ільків. Пані Ольга відчувала великий біль, що дітей виховують яничарами:

«Вона дуже переживала за тих дітей. Ясна річ, що їх на яничарів виховували. В дитячому будинку у Львові. Донька старша, син молодший. Їм там невесело було, їх били, може, тому, що знали, що то є діти "бандитів"» – розповідала пані Гусяк.

Іноді, щоб врятувати дітей від заслання, батьки віддавали їх односельцям або родичам. А ті видавали їх за власних.

У сім'ї Ганни Левенець жила дівчина, яку матір врятувала від вивезення: «Дівчинка, може, мала сім літ, – пригадувала пані Ганна. – І її посадили на фіру і будуть вивозити ту дитину, бо вивозять маму... А моя мама витягла її на подвір'я і каже: "Ви де забираєте мою дитину?". А той малий солдат так дивиться і каже: "Я знаю, що вона не твоя, але забирай, бо все одно вона в дорозі подохне і її з вагона вибросять через вікно". І як вже везли її маму на діл, на фірі везли на Сибір, мама її поставила у вікно – хата так була до дороги – тілько вона маму вже виділа в останній раз. Помахала рукою: мама їй, а вона мамі» [11]

Невільниці намагалися різними способами підтримувати зв'язок із своїми дітьми через персонал дитбудинків, через родичів. Жінки писали листи, робили дрібні подарунки, які виготовляли з ниток, клаптиків

Під час листування з дітьми мами цікавитися їхніми справами, давати поради, настанови, жили їхніми інтересами. Приклад – яскрава постать нацпідпілля, Катерина Зарицька, син якої залишився під опікою її батьків на час її дуже тривалого 25-річного ув'язнення. Вона постійно листувалася з сином, була в курсі всіх його справ. І коли вийшла на волю, син мав до неї сильні синівські почуття. Їхня родина змогла відновитися, хоча на той час він уже був дорослим і Катерина Зарицька вже навіть мала онуків.

Матері-невільниці, яких розлучили з дітьми під час арешту, переживали не тільки від розлуки з ними, але й від того, що їм часто було невідомо про доньок і синів. Ця невідомість дуже виснажувала, доводила до думок про самогубство. І лише материнські почуття часто змушували жінок триматись та не опускати руки, продовжувати жити, витримувати всі труднощі, щоб потім повернутися до дітей. Для інших материнство ставало стимулом до життя, спонукало продовжувати боротися.

Через розлуку далеко не в усіх випадках зустріч із дітьми була радісною. Якщо, наприклад, звільнену Наталію Попович її вже дорослі сини зустрічали на вокзалі з квітами, то десятирічний син Марії Курочки, якого виховували дідусь із бабусею, відмовився визнавати її матір'ю, що спричинило в жінки нервовий зрив.

Діти не завжди готові були пробачити матерям своє вимушене сирітство, не розуміли, чому й за що вони не зазнали материнської любові. Галина-Шандарак Бровченко в одному з листів 2002 року писала:

«Мої сини в з великим невдоволенням сприймають мою біографію і зв'язане з нею їх важке дитинство».

Катерина Максимович, яка народила доньку в неволі й передала на виховання сестрі, також зіткнулася з відчуженням. Вона пригадує: «6 років не бачила свою доньку і коли повернулася додому, була для неї чужа. Надія довго мене не признавала».

Типовими стали свідчення дітей про зміну прізвищ та імен дітей. Так, Євгенія Дальська, 1933 року народження народилася у м. Кузнецьк (область чи край не вказані). При отриманні паспорту у 1949 р. у паспортному відділку МВС вихованці дитячого будинку Ульяновської області сказали, що у свідоцтві про народження написані два прізвища. Після декількох консультацій з місцевим апаратом МГБ та керівництвом дитячого будинку їй видали паспорт Євгенії Дальської. Після випуску з дитячого будинку їй відмовилися видати свідоцтво про народження. У паспорті їй вказали номер свідоцтва про народження. Згодо вона звернулась до відповідного відділу ЗАГСу про видачу копії свідоцтва про народження, співробітники установи відповіли, що під цим прізвищем зареєстрована зовсім інша особа.

Після повернення із заслання жінки намагалися повернути свою репутацію, а це була непроста задача. Про це згадує Євгенія Гінзбург, І прибувши до Москви, через 18 років після арешту, почала тривалі походи різними відомствами для реабілітації. Пригадуючи ті митарства, вона писала: «Як швидко вони оформили мені у 1937 р. десять років строку! Без усілякої бюрократичної тяганини! А зараз… Помилуйтесь цими жерцями Феміди! Скільки паперів їм треба для того, щоб довести, що я не агент Мадагаскару і не організовувала у місті Пенза розвідувальної мережі на користь Цейлону!»

Більшість із жінок, які повернулись майже нічого не розповідали про обставини свого перебування в таборах. Для колишніх в'язнів болісні спогади про своє табірне минуле ставали небезпечними з декількох причин. По-перше, під час звільнення від багатьох в'язнів брали підписку про нерозголошення подробиць їх перебування у неволі. Це ж стосувалося і тих, хто тривалий час перебував у засланні. Та й самі учорашні невільники не хотіли розповідати про своє життя у таборах, оскільки вважали це небезпечним і для себе, і для своїх родин. Для колишніх в'язнів це ставало джерелом додаткових страждань.

Тим, кому місцеві органи влади дозволили повернутися до великих міст СРСР, де вони раніше проживали, не завжди вдавалося знайти довгоочікуваний спокій у родинному колі. Виявилося, що самого лише звільнення недостатньо для відновлення нормального життя, адже їхні квартири та майно були конфісковані. Сім'ї цих людей далі носили тавро «ворогів», вони страждали від різним формам офіційної дискримінації, заборонялися певні види роботи. Місцева влада, як і раніше, до колишніх «політичних» ставилася з підозрою. Вчорашні в'язні не могли розрахову-вати на пенсію, гарантовану державою. [11]

Жінки гулагу – це мільйони жінок, ув'язнених у радянській табірній системі ГУЛАГу, які страждали від жорстокої праці, голоду та репресій.

Каральна політика більшовиків була спрямована на руйнування «соціально чужих сімей», відрив дітей від батьків і передачу їх у відповідні дитячі та виправно-трудові заклади для формування більшовицького світогляду та «комуністичного виховання». У такій атмосфері виховувалися декілька поколінь людей, утверджувався тоталітарний режим, заручницею якого стала кожна родина. Ці події негативно вплинули на психіку і дітей, і батьків.

Використання спогадів очевидців дозволяють поглянути на сталінські репресії очима жертв, а не лише катів, відчути їх переживання і біль, а також зрозуміти звідки вони черпали сили витримати такі випробовування. Використовувати ці знання у подоланні сучасних викликів війни

Мемуари насичені багатим фактичним матеріалом. Це сприяє формуванню більш чіткого уявлення про сталінський терор, створенню максимально об'єктивної картини свідомості та ментальності тогочасного суспільства у загальному контексті відповідних історичних реалій. Спогади, автобіографії, щоденники та листування українців, які пережили репресії і нині залишаються перспективним історичним джерелом якісного та глибокого дослідження радянського політичного терору у всіх його ганебних виявах. Такі дослідження потрібно продовжувати, адже це один із видів щеплень від синдрому меншовартості українців.

Література:

1. Вронська Т. Дорога у заслання депортованих із Західної України: друга половина 1940 – початок 1950-х рр. / Т. Вронська // Український історичний журнал. - 2022. - №5. - С. 225

2. Подкур Р. «Дитячий ГУЛАГ» в контексті політики державного терору (1937–1939 рр.). / Р. Подкур // "З архівів ВУЧК–ГПУ–НКВД–КГБ". - 2007. - № 1(28). - С. 189-204

3. Кісь О. Українки в ГУЛАГу: вижити значить перемогти / Наук. ред. С. Павлюк. НАН України. Інститут народознавства. - Львів: Інститут народознавства, 2017. - С. 288

4. Загоровська Л. Таборові діти. / Л. Загоровська. – Л., 2024. – 480 с.

5. [Наказ НКВС] Галузевий державний архів Міністерства внутрішніх справ України (ГДА МВС України). Ф.15. Оп.1. Спр.37. Арк.93. Спр.55. – Арк.12.

6. Луців М. На чужині. Реабілітовані історією: Львівська область. м. Борислав, Бродівський район: [Кн.2]. - Львів. - 2014. - С.90.

7. Боярчук П. Крик голодного звіра. / П. Боярчук. - Луцьк, -1997. - С.155.

8. Романчак В. Зруйноване село. Реабілітовані історією: Львівська область. м. Борислав, Бродівський район: [Кн.2]. – Львів. – 2014. - С.101.

9. [Телеграма начальника НКВД] Галузевий державний архів Міністерства оборони України. Ф.16. Оп. 3. Пор.58, арк. 201.

10. Цебрій Є. Материнство в ГУЛАГу: що українки переживали в неволі. – Повага / Є. Цебрій // Повага. – 31 серпня 2021. Режим доступу: https://povaha.org.ua/materynstvo-v-gulagu-shho-perezhyly-v-nevoli-ukrayinky-z-ditmy/

11. Попелюк Р. «Дітей викидали з поїзда як жабок»: Історії репресованого материнства/ Р. Попелюк // Локальна історія. - 8 травня 2021 р. Режим доступу: https://localhistory.org.ua/texts/statti/ditei-vikidali-z-poyizda-iak-zhabok-istoriyi-represovanogo-materinstva/

References:

1. Vronska T, (2022) Doroha u zaslannia deportovanykh iz Zakhidnoi Ukrainy: druha polovyna 1940 – pochatok 1950-kh rr. [The road to exile of deportees from Western Ukraine: the second half of the 1940s - the beginning of the 1950s]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal - Ukrainian Historical Journal, 5, 18 - 29 [in Ukrainian].

2. Podkur R. (2007) «Dytiachyi HULAH» v konteksti polityky derzhavnoho teroru (1937–1939 rr.).,["Children's Gulag" in the context of the policy of state terror (1937–1939)]. “Z arkhiviv VUChK–HPU–NKVD–KHB” - “From the archives of the VUCHK–GPU–NKVD–KGB”,1(28), 189-204 [in Ukrainian].

3. Kis′ O., & Pavlyuk S. (2017) Ukrayinky v HULAHu: vyzhyty znachyt′ peremohty [Ukrainian women in the Gulag: to survive means to win]. L′viv: NAN Ukrayiny. Instytut narodoznavstva. [in Ukrainian].

4. Zahorovska L. (2024) Taborovi dity [Camp children]. Lviv: Vydavnytstvo staroho Leva [in Ukrainian].

5. Order of the NKVD of the USSR (1944) [Order] (Fund 15, Inventory 1, File 37, Sheet 12). Sectoral State Archive of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kyiv, Ukraine

6. Lutsiv M. (Ed.). (2014) Na chuzhyni. Reabilitovani istoriieiu: Lvivska oblast. m. Boryslav, Brodivskyi raion. [In a foreign land. Rehabilitated by history: Lviv region. Boryslav city, Brody district] (Vol. 2). Lviv [in Ukrainian].

7. Boiarchuk P. (1997). Kryk holodnoho zvira [The cry of a hungry beast]. Lutsk [in Ukrainian].

8. Romanchak V. (Ed.). (2014) Zruynovane selo. Reabilitovani istoriieiu: Lvivska oblast. m. Boryslav, Brodivskyi raion. [Destroyed Village. Rehabilitated by History: Lviv Region. Boryslav, Brody District] (Vol. 2). Lviv [in Ukrainian].

9. Chief of the NKVD. (1937). [Telegram] (Fund 16, Inventory 3, File 58, Sheet 201). Sectoral State Archive of the Ministry of Defence of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

10. Tsebriy YE. (2021). Materynstvo v HULAHu: shcho ukrayinky perezhyvaly v nevoli. [Motherhood in the Gulag: What Ukrainian Women Experienced in Captivity]. Povaha – Respect. Retrieved from https://povaha.org.ua/materynstvo-v-gulagu-shho-perezhyly-v-nevoli-ukrayinky-z-ditmy/) [in Ukrainian].

11. Popeliuk R. (2021). «Ditei vykydaly z poizda yak zhabok»: Istorii represovanoho materynstva. Lokalna istoriia. ["Children were thrown off the train like frogs": Stories of repressed motherhood]. Lokal′na istoriya - Local history. Retrieved from https://localhistory.org.ua/texts/statti/ditei-vikidali-z-poyizda-iak-zhabok-istoriyi-represovanogo-materinstva/ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 130.2:141.82

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3430-3443

Синяк Степан Леонідович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та методики її навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/ 0000-0001-6954-9892

Плюта Наталія Володимирівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та методики її навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0003-1196-9717

Ворон Олена Петрівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та методики її навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-5418-5296

ДЕН СЯОПІН: ІДЕОЛОГ ТА РЕФОРМАТОР СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТА ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В КНР

Анотація. У статті аналізуються реформи Ден Сяопіна в Китайській Народній Республіці. У 1978 р. Ден Сяопін проголосив курс «Реформ і відкриття». Спочатку реформатори орієнтувалися на югославську модель економіки, але незабаром ідеалізували японську модернізацію. Дві ключові організації, створені в Китаї в 1979 р. – Асоціація контролю якості та Асоціація управління підприємствами – навчали тисячі китайських керівників ідеям, запозиченим з Японії. Держава відмовилася від жорсткого планового підходу і перейшла до стимулювання ринкової самостійності підприємств, а також відкрила національну економіку для іноземних інвестицій. Компаніям і регіонам країни дозволили вільно займатися зовнішньоекономічною діяльністю. У 1983 р. держпідприємства були позбавлені субсидій від уряду, зате отримали доступ до банківських кредитів.

Сільські комуни були реформовані в більш децентралізовані форми колективного господарства. При цьому уряд не тільки повернув селянам землю, але й почав активно інвестувати в розвиток сучасних сільськогосподарських практик та підтримку фермерства.

Реформи Ден Сяопіна виявилися успішними. Протягом 30 років після 1978 р. ВВП Китаю зростав у середньому на 9,9% на рік. Вже на початку 1980-х рр. обсяги сільськогосподарського виробництва зросли на третину тільки завдяки тому, що селянам дозволили займатися на своїх присадибних

ділянках. У нульових роках китайське сільське господарство допомогло країні бути залежними від імпорту в усіх основних категоріях.

Як і інші успішні країни Далекого Сходу, Китай з самого початку реформ взяв курс на будівництво експортно-орієнтованої економіки та максимальне залучення іноземних інвестицій. Ще в 1972 р. КНР почала нормалізувати відносини з США, а в 1979 р. країни офіційно визнали одна одну і встановили економічні та дипломатичні зв'язки.

Ключові слова: Ден Сяопін, сільські комуни, аграрна реформа, спеціальні економічні зони, Тяньаньмень.

Syniak Stepan Leonidovych Candidate of Historical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/ 0000-0001-6954-9892

Plyuta Nataliya Volodymyrivna Candidate of Historical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/0000-0003-1196-9717

Voron Olena Petrivna Candidate of Historical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of History and Methods of Teaching, Rivne State Humanities University, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-5418-5296

DEN XIAOPING: IDEOLOGIST AND REFORMER OF SOCIO-ECONOMIC AND POLITICAL TRANSFORMATIONS IN THE PRC

Abstract. The article analyses the reforms in the People's Republic of China under Deng Xiaoping. In 1978, Deng Xiaoping proclaimed a course of "Reform and Opening Up." Initially, the reformers focused on the Yugoslav economic model, but soon adopted Japanese modernisation as their ideal. Two key organisations established in China in 1979 – the Quality Control Association and the Enterprise Management Association – taught thousands of Chinese managers ideas borrowed from Japan. The state abandoned its rigid planning approach and moved to stimulate market independence for enterprises, as well as opening up the national economy to foreign investment and actively attracting it. Companies and regions of the country were allowed to freely engage in foreign economic activity. In 1983, state-owned enterprises were deprived of government subsidies but gained access to bank loans.

Rural communes were reformed into more decentralised forms of collective farming. In doing so, the government not only returned land to the peasants, but also began to actively invest in the development of modern agricultural practices and support for farming.

Deng Xiaoping's reforms proved successful. In the 30 years following 1978, China's GDP grew by an average of 9.9% per year. By the early 1980s, agricultural production had increased by a third simply because farmers were allowed to engage in market gardening. In the 2000s, Chinese agriculture helped the country become independent of imports in all major categories.

Like other successful countries in the Far East, China has been focused on building an export-oriented economy and attracting as much foreign investment as possible since the beginning of its reforms. Back in 1972, China started to normalise relations with the United States, and in 1979, the countries officially recognised each other and established economic and diplomatic ties.

Keywords: Deng Xiaoping, rural communes, agrarian reform, special economic zones, Tiananmen.

Постановка проблеми. Ден Сяопін (1904 – 1997 рр.) був фактично керівником країни з кінця 1970-х до початку 1990-х рр., не обіймаючи офіційну посаду керівника Китаю. Проте сьогоднішня міць Китаю – результат реформ і політики Ден Сяопіна. Соціальна, політична та економічна системи КНР зазнали серйозних змін під час його правління. Під його керівництвом були задумані й втілені в життя «чотири модернізації» (промислового виробництва, сільського господарства, науки та оборонної промисловості). В результаті цих перетворень Китай за короткий термін увійшов до числа світових лідерів, а рівень життя населення різко підвищився.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Постать Ден Сяопіна, як одного із великих реформаторів Китайської Народної республіки, привертає увагу багатьох дослідників, як в зарубіжній, так і в українській історіографії. Перші наукові праці з даної проблематики почали з’являтися ще наприкінці 1980-х рр.

В українській історіографії проблемі вивчення діяльності Ден Сяопіна присвячені праці відомого дослідника-китаєзнавця В. Кіктенка [1;2]. В своїй праці автор вказував, що теорія Ден Сяопіна стала поєднанням універсальних принципів марксизму з конкретною практикою побудови соціалізму з китайською специфікою [2]. Дослідник також висвітлює ідеологію КПК епохи реформ як прагматичну адаптацію марксизму («соціалізм з китайською специфікою»), яка поєднує ринкові механізми відкриття світу та жорстокий партійний контроль [1].

Серед інших українських дослідників ми виділяємо: Коваля О. [3], Ліпкана В., Яковця А. [4] та Руденко С., Туренко В. [5]. В своїй роботі Коваль О. аналізує масштабну реформу партійно-державного апарату КНР після XIX з'їзду КПК, як відповідь на виклики «нової епохи» Сі Цзіньпіна, вказуючи, що вона спрямована на посилення монополії компартії (КПК), підвищення ефективності управління, боротьбу з корупцією [3].

Монографія Ліпкана В. та Яковця А. присвячена формуванню та реалізації геостратегії КНР через призму теорії геостратегії, геоісторії та геополітики. Автори аналізують глобальні амбіції Китаю, його інструменти впливу та зовнішню політику [4]. Дослідники Руденко С. та Туренко В. комплексно та детально розкрили особливості формування та динаміку розуміння теорії початкового етапу соціалізму в рамках китаєзованого марксизму. Авторами встановлено, що ідея початкового етапу соціалізму сягає своїми коренями напрацювань засновників марксизму – К. Маркса та Ф. Енгельса [5].

В зарубіжній історіографії ми виділяємо праці американських істориків – Д. Спенса [10], Е. Вогеля [11], З. Бернарда [6], К. Вонга [12]. К. Вонг у своїй праці вказував, що реформи Ден Сяопіна після 1978 р. перетворили Китай із відсталої планової економіки на глобальну ринкову потугу. Автор наголошував, що економічні реформи вивели сотні мільйонів людей із бідності та стали каталізатором масштабного промислового, соціального та технологічного прогресу [12]. Інший дослідник З. Бернард зосередився на вивченні життєвого шляху Ден Сяопіна та приділив велику увагу зовнішньополітичним відносинам КНР в період 1980-х – 1990-х рр. [6].

Загалом, можна констатувати, що історіографія досліджуваної проблематики привертає увагу, як зарубіжних, так і українських дослідників. Наукові праці авторів в основному зосереджені на вивченні економічних, політичних, соціальних трансформацій КНР в період управління Ден Сяопіна.

Метою статті є: об'єктивне, всебічне та системне висвітлення на основі аналізу історичних досліджень соціально-економічних, політичних трансформацій Ден Сяопіна в КНР.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомі величезні успіхи, досягнуті Китаєм за останню чверть століття, у піднесенні економіки та життєвого рівня населення, розвитку науки і техніки, освіти та культури. Ці успіхи нерозривно пов'язані з діяльністю видатного державного діяча Китаю – Ден Сяопіна, який зумів вивести найбільш населену країну світу зі стану політичного хаосу, бідності та відсталості і направити її на шлях сталого соціально-економічного розвитку. Ден Сяопін, проголосивши політику ринкових реформ всередині країни та її відкритості зовнішньому

світу, пропагував стратегію «соціалістичної модернізації з китайською специфікою».

У грудні 1978 р. в Пекіні відбувся третій пленум ЦК КПК 11-го скликання. Він узагальнив досвід попереднього періоду в будівництві соціалізму в Китаї і засудив помилки, допущені головним чином під час «культурної революції» 1966-1976 рр. Було відзначено, що економіка країни більше десяти років топталася на місці, в результаті чого в житті населення Китаю накопичилося безліч проблем. Пленум виробив чіткий план втілення зазначених вище «чотирьох модернізацій» – сільського господарства, промисловості, оборони, науки і техніки, що мало привести до поліпшення матеріального стану населення. Таким чином, третій пленум поклав початок новому етапу в розвитку КНР – етапу реформ. На пленумі Ден Сяопін і його прихильники, які виступали за реформування Китаю, істотно зміцнили свої позиції в КПК. З цього моменту Ден Сяопін стає головним реформатором китайської економіки і фактично головним керівником країни. Після третього пленуму Ден Сяопін сформував ключові теоретичні та програмні положення стратегії реформ [6, p. 33].

Прийшовши до влади, Ден Сяопін був налаштований зберегти однопартійну державу, створену Мао Цзедуном. Глибоко усвідомлюючи важливість політичного контролю та військової підтримки, він дійшов висновку, що «без матеріальної вигоди жодні заходи примусу не забезпечать виживання партії».

Саме це розуміння спонукало його запровадити та підтримати ринкові відносини, відкривши Китай для капіталізму та іноземних інвестицій. Успішні економічні реформи Ден Сяопіна, які вивели мільйони людей з бідності та прискорили економічне зростання, мали тривалий вплив на китайське суспільство [12, p. 2].

Реформи Ден Сяопіна в першу чергу були направлені на забезпечення продовольством населення держави, а також включали реформування державного економічного управління, реформи освіти, але не передбачали політичної трансформації партійного управління.

Прийшовши до влади, Ден Сяопін першочерговим своїм завдання розумів реформування сільського господарства. Додаткова праця та відповідний додатковий урожай не належали самій людині, а розподілялися рівномірно між усіма членами комуни [2, с. 27].

Децентралізувавши сільськогосподарське виробництво, систему комун було замінено розподіл землі між окремими домогосподарствами. Дозволивши продавати надлишки, вироблені понад встановлені державою квоти на місцевих вільних ринках, селяни більше не були захищені своїми комунами. Доходи та економічний добробут стали безпосередньо залежати

від індивідуальних зусиль, що стимулювало ефективність праці. Результати були обнадійливими: до 1979 р. виробництво зерна в Аньхої зросло на понад 27 мільйонів тонн порівняно з 1978 р., що становило восьмивідсоткове збільшення.

Виробництво зерна продовжувало зростати, перевищивши 400 мільйонів тонн у 1984 р. у порівнянні з 300 мільйонами тонн у 1977 р. Це в свою чергу дозволило зростанню споживання зерна на душу населення з 1977 по 1984 рр. з 195 кілограмів до 250 кілограмів. Із зростанням сільськогосподарського виробництва зросли й доходи фермерів, які з 1978 по 1982 р. подвоїлися. У 1985 році стабільне виробництво зерна та відносно стійкі доходи фермерів дозволили уряду скасувати обов'язкові закупівлі та нормування зерна. Однак, система відповідальності сільських домогосподарств не обійшлася без критики. По-перше, більшість селян залишалися біднішими за своїх міських однолітків, через неякісну медичну допомогу та освіту. Крім того, сотні мільйонів селян переїхали з сільських районів до міст, а також з півночі на південь, позбавивши багато регіонів молоді та надії на процвітаюче майбутнє [8, p. 18].

Економічна реформа забезпечила базовим харчуванням весь Китай, вирішивши проблему нестачі зерна, запобіг черговій революції, збільшивши добробут селян та стимулював соціальну мобільність. На нашу думку, запровадження децентралізації сільських територій ефективно сприяло тому, що суспільство почало сприймати ринкову економіку.

Як зазначає китайсько-американський економіст Грегорі Чоу, відомий своїми знаннями в галузі економіки Тайваню, Гонконгу та Китаю, «успіх реформ у сільському господарстві став основою для реформ в інших секторах економіки, не тільки завдяки збільшенню пропозиції продовольства, але й зміні ідеологічного мислення членів Комуністичної партії. На нашу думку, система відповідальності домогосподарств дала поштовх модернізації Китаю шляхом запровадження соціального та економічного розвитку [8, p. 18 – 19].

У проведенні своїх реформ Ден Сяопін приділяв велику увагу економічним перетворенням, які могли б вивести країну з економічної скрути та збільшити валовий національний продукт. У 1977 р. увагу було привернуто до тисяч китайської молоді, яка втекла через південний кордон до сусідніх Гонконгу та Макао. Раніше це вважалося проблемою безпеки, для контролю потоку людей були створені прикордонні патрулі та центри утримання під вартою, але Ден Сяопін вважав, що справжня проблема полягала просто в тому, що Гонконг і Макао були багатими, а КНР – бідною. Як результат, щоб запобігти подальшому відтоку населення, необхідно було швидко виправити диспропорцію в рівні життя. Рішенням стали спеціальні

економічні зони (СЕЗ) – регіони в провінції Гуандун, які регулювалися переважно вільним ринком, із стимулами для іноземних інвестицій та гнучкими урядовими заходами. Спеціальні економічні зони були введенні 26 серпня 1979 р. Чотири міста були обрані за їх близькість до джерел іноземного капіталу: Чжухай, який межує з Макао, Шеньчжень, що межує з Гонконгом, а також Шаньтоу і Сямень, які знаходяться навпроти Тайваню [4, с. 37].

З 1978 по 1984 рр. СЕЗ сприяли зростанню експорту на 238%, перевищивши 100 мільярдів юанів. Шукаючи фізичне підтвердження статистичних економічних успіхів регіонів, Ден Сяопін відвідав Гуандун у січні 1984 р. Задоволений результатами, він виступив за подальші реформи після повернення до Пекіна в лютому того ж року. На третьому Пленум 12-го з'їзду партії в жовтні 1984 р. було створено чотирнадцять нових прибережних економічних і технологічних зон розвитку [7, p. 3].

Впровадження капіталізму в певних регіонах та відкриття країни для світової економіки призвели до значного економічного зростання. Сприятливі податкові ставки сприяли прямим іноземним інвестиціям, які зросли з річного показника менше одного мільярда доларів США у 1978 р. до майже 30 мільярдів у 1998 р. Крім того, скасування імпортних мит на матеріали, які перероблялися для експорту, стимулювало торгівлю. До 1987 р. обсяг зовнішньої торгівлі зріс до 25%, а до 1998 р. – до 37% валового внутрішнього продукту. Навіть Сполучені Штати Америки почали відчувати дефіцит торгівлі. Зміни в Шеньчжені були особливо вражаючими: місто перетворилося з сільськогосподарського району з 20 000 жителів на сучасне місто з населенням, яке наближається до 10 мільйонів. Середній дохід на душу населення також зріс з 600 юанів у 1984 р. до 2000 юанів у 1992 р. Багато жителів, які виїхали з Шеньчженя до Гонконгу в надії на краще життя, поверталися додому.

Спочатку китайський уряд заохочував інвестиції капіталу та технічних навичок від китайців, які проживали за кордоном. Таким чином, значна частина першої хвилі іноземних інвестицій в Китай надійшла з Гонконгу та Тайваню, а друга значна хвиля – з Південно-Східної Азії, зокрема Сінгапуру. Після нормалізації відносин Китаю із США та Японією, Китай також спостерігав поступове збільшення інвестицій з обох країн, а також з Європи та інших розвинених країн світу. Хоча вони все ще були незначними порівняно з інвестиціями китайців з-за кордону протягом більшої частини XX ст. [11, p. 73].

Ще однією помітною зміною стала міграція компаній та окремих осіб з внутрішніх регіонів до прибережних міст. Промисловість зосередилася в спеціальних економічних зонах. У 1979 р. 12% китайського експорту

походило з Гуандуну, але з кінця 1980-х рр., у міру зростання експорту, приблизно третина, або більше всього китайського експорту щороку походило саме з Гуандуну. Гуандун прийняв понад 100 мільйонів мігрантів до 1992 р. Населення почало дивитися далі своїх місцевих громад, були готові залишити свої рідні міста, щоб шукати багатства та можливостей. На жаль, дана внутрішня міграція посилила нерівність доходів, збільшивши розрив між заможним міським населенням, яке проживало в прибережних містах Гуандуна, та бідними селянами у внутрішніх районах країни. Ці регіональні розбіжності стали настільки вираженими, що доходи жителів Гуандуна у вісім разів перевищували доходи жителів Ганьсу [6, p. 39].

Відсутність бюрократичного регулювання призвело до появи чорних ринків, вуличної злочинності та корупції. Непотизм був поширеним явищем: прибутковими підприємствами керували діти видатних пекінських чиновників, а самі чиновники зловживали своїми привілеями, займаючись хабарництвом та здирництвом. Однак, Ден Сяопін був готовий до цього. Використовуючи аналогію «коли ти відкриваєш двері, входять щури», він розглядав корупцію, як неминучий, але терпимий наслідок капіталізму.

Успіх СЕЗ не можна приписувати виключно Ден Сяопіну. Хоча спеціальні економічні зони були законними, багато консерваторів у Пекіні були ними незадоволені. Поки керманич держави залишався мовчазним, генеральний секретар Ху Яобан активно підтримував і захищав регіональних чиновників у Гуандуні. Коли Пекін чинив тиск на місцевих чиновників Гуандуна, Ху працював над усуненням бюрократичного втручання. В результаті, сміливість Ху була необхідною для успіху СЕЗ [5, с. 348].

Китай мав сприятливі умови економічної співпраці з Гонконгом і Світовим банком для масштабної економічної трансформації в 1979 р. Поки Китай залишався в основному ізольованим за часів Мао Цзедуна, молоді Гонконгу дозволялося навчатися за кордоном, де вони отримували глибоке розуміння сучасних фінансів, високих технологій і міжнародних ринків. Дані знання значно підвищили продуктивність робітників, що дозволило Гонконгу стати провідним міжнародним фінансовим центром у 1960-х р. Бажаючи поділитися досвідом західних бізнес-практик зі своїми колегами з Гуандуну, працівники Гонконгу надали Китаю зручний доступ до важливої інформації та навичкам процесу переходу до ринкової економіки [9, p. 194]. У більш широкому масштабі Вогель стверджує, що «жодна інституція не відігравала такої важливої ролі, як Світовий банк, і в жодній іншій країні Світовий банк не відігравав такої великої ролі, як у Китаї». У 1985 р. на прохання Китаю Світовий банк зібрав групу експертів для обговорення шляхів зменшення впливу рецесійних та інфляційних розривів, характерних для капіталістичного бізнес-циклу. На конференції лауреат Нобелівської

премії Джеймс Тобін представив китайським економістам до макроекономічного контролю, підкреслюючи здатність політики з боку попиту впливати на ринок. Нові знання згодом дозволили Чжао Цзяньян використовувати монетарну політику для заспокоєння інфляції. Безсумнівно, Гонконг і Світовий банк стимулювали і направляли економічне зростання Китаю [11, p. 84].

Проте розширення світового ринку та іноземна допомога були б недостатніми без такого лідера, як Ден Сяопін. Він, на відміну від своїх попередників, був готовий вчитися на іноземному досвіді за умови, що це не загрожувало б його політичній владі.

Хоча СЕЗ посилили корупцію та нерівність доходів, працівники Гуандуну набули технічних навичок за підтримки Гонконгу та Світового банку, сільські прибережні села Гуандуну перетворилися на мегаполіси. Громадяни почали шукати та реалізовувати можливості для мобільності в Гуандуні, а ВВП та прямі іноземні інвестиції Китаю значно зросли. Спеціальні економічні зони не тільки відкрили Китай для світу, але й успішно розвинули економічний розвиток [10, p. 319].

Модернізація Китаю вимагала не тільки економічного розвитку, що підтверджує тезу про те, що сукупний вплив інших факторів на модернізацію Китаю був набагато більшим, ніж економічні реформи Ден Сяопіна. Перед лідером держави постало реформування освіти та приведення її до конкуренто спроможності із сусідніми державами.

Сподіваючись відновити втрачене через культурну революцію студентське покоління, Ден Сяопін присвятив себе легітимізації науки, підкреслюючи світський підхід до знань. Китайська система освіти була реформована.

Попередню радянську систему спеціалізованої освіти замінили гуманітарною освітою, яка надавалася в більш комплексних університетах. Результатом цього стало використання сучасних підручників в університетських курсах, переклад важливих іноземних текстів на китайську мову для вивчення, а також заохочення до вивчення лінгво-франко англійської мови [1, с. 85].

Ден Сяопін був переконаним прихильником навчання у зарубіжних вчених. Іноземні навчальні заклади співпрацювали з Міністерством освіти з 1985 по 1998 рр. з метою поліпшення стандартів китайської освіти, а окремим університетам було дозволено запрошувати іноземних експертів. На відміну від радянської влади, Мао та Чан Кайші, Ден Сяопін ніколи не побоювався, що відкритість до Заходу призведе до значного відтоку мізків, натомість вірив, що для швидкої модернізації Китаю необхідно вивчати та адаптувати ідеї, які працюють за кордоном. Відповідно, з 1978 по 2007 рр.

понад мільйон китайських студентів навчалися за кордоном, з яких близько чверті повернулися на батьківщину.

На жаль, ці швидкі досягнення в галузі освіти були помітні лише в містах. Якість шкіл у сільських регіонах відставала від міських. Тим не менш, Ден Сяопін створив на даний момент найбільш розвинену «інтелектуальну модернізацію» в сучасній історії Китаю. Таким чином, поєднання реформованої внутрішньої системи освіти та сприяння можливості навчання за кордоном прискорило інтелектуальний розвиток, закріпило прийняття наукового методу [3, с. 58].

Паралельно з відкриттям Китаю для світової економіки, Ден Сяопін очолив масштабну реформу зовнішньої політики Китаю. Спираючись на досягнення Чжоу Еньлая та Генрі Кіссінджера у налагодженні відносин у 1972 р., він домігся встановлення повноцінних офіційних дипломатичних відносин між Китайською Народною Республікою та Сполученими Штатами Америки у 1979 р. Нормалізація китайсько-американських відносин була вражаючим успіхом, оскільки США пообіцяли розірвати офіційні відносини з Республікою Китай (Тайвань) і визнати лише Китайську Народну Республіку, як єдиний законний уряд Китаю, так звану політику «одного Китаю», яка й досі залишається наріжним каменем відносин між США та КНР. Важливим застереженням було те, що того ж року США – через рішення Конгресу, підписане президентом Д. Картером – надали Тайваню постійні гарантії національної безпеки та економічні гарантії. Двосторонні відносини між США і КНР були ще більше зміцнені після історичного візиту Ден Сяопіна до Сполучених Штатів у 1979 р., що стало сигналом для США і всього світу про те, що Китай знову відкритий для бізнесу [5, с. 350].

Окрім США, Ден Сяопін також очолював процес поліпшення китайсько-японських відносин. Японія і Китай домовилися про обмежений рівень японських інвестицій у китайську економіку після встановлення дипломатичних відносин у 1972 р., але після того, як Ден став першим керівником, ці інвестиції значно зросли. Ден Сяопін розумів, що для успіху своїх реформ йому потрібна фінансова і технічна підтримка з боку Японії. З іншого боку, прем'єр-міністр Японії Такео Фукуда розглядав поглиблення відносин з Китаєм, як відмінну можливість наблизити Китай до Японії та Заходу, а, отже, сприяти зменшенню потенційних майбутніх конфліктів. Під його керівництвом Китай також провів переговори про майбутнє повернення Гонконгу від Великобританії в 1984 р. – завершене в 1997 р. – та майбутнє повернення Макао від Португалії в 1987 р. – завершене в 1999 р. Для сприяння цьому КНР сформулювала принцип «одна країна, дві системи», згідно з якою існуватиме тільки один Китай, але особливі регіони

зможуть мати високий ступінь автономії, зберігаючи свої політичні та економічні системи, тоді як решта Китаю залишатиметься під комуністичним правлінням [8, p. 24].

Однак, реформи мали свої межі. У 1986 р., на тлі поширеного невдоволення інфляцією та сприйняттям корупції в Комуністичній партії, професор астрофізики Фан Лічжі провів лекційне турне по Китаю, щоб обговорити права людини, демократію та розподіл влади. Він стверджував, що для того, щоб Китай став по-справжньому сучасним, він повинен демократизуватися. Це спричинило серію короткочасних студентських демонстрацій, які були мирно вирішені. Проте за публічну підтримку студентів найбільш ліберально налаштований соратник Ден Сяопіна і його передбачуваний наступник Ху Яобан був звільнений з посади генерального секретаря КПК. Три роки по тому Ху раптово помер від серцевого нападу, що стало початком протестів на площі Тяньаньмень, а населення у скорботі зібралося, щоб оплакати його смерть. КПК була розділена щодо того, як реагувати на протести, оскільки ліберальні кола симпатизували демонстрантам, тоді, як консервативна фракція розглядала демонстрації, як загрозу, з якою потрібно рішуче боротися. Хоча Ден Сяопін підтримував рух за демократичну стіну в 1978 р., коли він намагався усунути Хуа від влади, у 1989 році він, здавалося, досяг межі своїх політичних реформ [12, p. 8].

2 червня Ден Сяопін погодився з прихильниками жорсткої лінії, які наполягали на очищенні площі, щоб відновити порядок у столиці. Народно-визвольна армія (НВА) увійшла на площу, відкривши вогонь по протестувальниках і цивільних особах, які загородили їй шлях, та зрештою оточила її. Протестувальники домовилися з НВА про відступ, але коли вони відходили, то їх побили. Через суперечливий характер подій, реальні цифри жертв Тяньаньменьської бійні невідомі, але за більшістю оцінок, їх кількість коливається від кількох сотень до кількох тисяч убитих і понад 10 000 поранених, причому основну частину жертв становили цивільні особи. Після цих подій, хоча КПК зазнала широкого міжнародного осуду, їй вдалося утримати владу, зміцнивши свої позиції та жорстко розправившись із дисидентами [1, с. 92].

Ден Сяопін виступив з промовою, в якій виклав офіційну позицію партії, висловивши похвалу НВА за їхню хоробрість у боротьбі з протестувальниками, які були «контрреволюціонерами», що намагалися повалити уряд. Проте він чітко дав зрозуміти, що економічні реформи, розпочаті більше десяти років тому, не будуть зупинені. Заплямований кровопроливтям, керманич держави вирішив відійти від публічного життя. Його останній публічний виступ відбувся в 1992 р., коли він здійснив поїздку по спеціальних економічних зонах на півдні країни, включаючи

Шеньчжень, Чжухай і Шанхай, як символічний жест, щоб підкреслити, що його реформи будуть продовжуватися навіть після його відходу. На момент своєї смерті в 1997 р. Ден Сяопін повністю відійшов від керівництва, але його реформи та спадщина були в безпеці, оскільки країною продовжували керувати його особисто обрані наступники [1, с. 94].

Результати реформ. Оцінюючи внесок Ден Сяопіна у розвиток Китаю, часто здається, що це дослідження протиріч. Його рішення лібералізувати економіку шляхом приватизації значно сприяло розвитку та зростанню економіки КНР, але викликало ідеологічний виклик. Чи може Китай і надалі називати себе комуністичною країною після впровадження капіталістичних заходів?

Більше того, незважаючи на те, що Китай називає себе соціалістичною країною, поняття класу повернулося до лексикону, що відповідає зростанню середнього класу в Китаї. З моменту впровадження його реформ КНР перетворився з країни із застійною економікою на справжню економічну супердержаву.

Приватизація та впровадження ринкових відносин стимулювали підприємництво та продуктивність у китайській економіці, але також сприяли зростанню рівня корупції, оскільки високопоставлені члени партії, їхні родичі та друзі використовують свої привілеї для отримання прибутку. Більше того, запровадження ринкової економіки поклало кінець «залізній рисовій мисці», оскільки було скасовано гарантії зайнятості та дотації на харчування, житло та медичне обслуговування [6, p. 39].

Політичні реформи, які він ініціював з метою ліквідації останніх залишків культурної революції після свого повернення до влади, призвели до відходу партії від сфери суспільства та культури. Однак це було тимчасовим, оскільки КПК не відійшла повністю. Вона продовжує твердо контролювати більшість аспектів життя в Китаї (наприклад, досить згадати Великий китайський файрвол) і готова втрутитися, коли відчуває загрозу партії або Китаю.

Нарешті, і що найважливіше, Ден Сяопін був готовий провести радикальну економічну лібералізацію, але не хотів допускати будь-якої політичної лібералізації, винісши урок з результатів спроб Михайла Горбачова в Радянському Союзі.

Як висловився один з високопоставлених членів партії, ім'я якого не називається, на засіданні Постійного комітету Політбюро: «Якщо ми знайдемо Горбачова в Комуністичній партії Китаю, ми його розстріляємо!» У той час, як решта комуністичного світу бачила економічні і політичну лібералізацію як взаємопов'язані, Ден Сяопін відмовився підривати контроль КПК над державою [3, с. 57].

Висновки. Досягнувши швидкого економічного зростання в період з 1978 по 1988 рр., Китай зафіксував найвищі темпи зростання в світі в даний період. За одне покоління і без значних політичних потрясінь економічне зростання дозволило, як рівню життя в Китаї, так і його глобальному статусу значно покращитися. Економічні реформи Ден Сяопіна привели до зростання, заклавши основу для майбутнього розвитку. Система відповідальності домогосподарств вивела мільйони селян з бідності, одночасно вирішивши проблему дефіциту зерна в Китаї шляхом децентралізації власності на земельні ділянки. Спеціальні економічні зони, території, які регулювалися вільним ринком, відкрили Китай для світової економіки. Відкрившись для іноземної допомоги, торгівлі та інвестицій, Китай пережив значну урбанізацію, внутрішню міграцію та зростання ВВП.

Однак дані реформи самі по собі не привели б до економічного зростання, якби не підтримка інших прихильників економічних реформ, таких як Ван Лі, Чжао Цзян і Ху Яобан, а також тісних зв'язків з Гонконгом та Світовим банком. Ці зовнішні фактори, які сприяли забезпеченню економічні реформи Ден Сяопіна були реалізовані на практиці, у поєднанні з реформами в галузі освіти, що дозволило Китаю просунутися вперед у своєму інтелектуальному, соціальному, психологічному та економічному розвитку. Крім того, застосовуючи поступовість і прагматизм замість шокової терапії, яку багато європейських країн використовували у своєму розвитку, успішний перехід Ден Сяопіна до ринкової економіки пропонує нову модель економічної модернізації для сучасних автократій. Однак, аналізуючи Тяньаньменьську різанину, стає очевидним, що ці режими можуть ефективно використовувати здобутки економічної свободи, як привід для заспокоєння політичних вимог.

Література:

1. Кіктенко В. Ідеологія Комуністичної партії Китаю в Період політики реформ і відкритості. Модерні ідеології Азії : монографія. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 47–124.

2. Кіктенко В. Теорія Ден Сяопіна: практична філософія та оновлена ідеологія комуністичної партії Китаю. Східний світ. Київ, №3, 2020. С. 25 – 36.

3. Коваль О. Сучасна реформа партійних та державних інститутів Китаю: відповідь на виклики «нової епохи». 2020. С. 54–60.

4. Ліпкан В., Яковець А. Геостратегія сучасного Китаю. Київ: Видавець В. Ліпкан, 2023. 384 с.

5. Руденко С., Туренко В. Джерела та трансформація розуміння теорії «початкового етапу соціалізму»: від Мао Цзедуна до Сі Цзіньпіня. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. Львів, Випуск 46, 2023. С. 345 – 352.

6. Bernard Z. Crossing the River by Feeling the Stones Deng Xiaoping in the Making of Modern China. Education About ASIA, Volume 25, Number 2, 2020. P. 33 – 41.

7. Cable V. Deng: Architect of the Chinese Superpower. From Deng to Xi: Economic Reform. The New Silk Road, and the Return of the Middle Kingdom. Specialreport SR023 May 2017. P. 1 – 8.

8. Cyril E. Black. The Dynamics of Modernization: Essays in Comparative History (New York, NY: Harper & Row, 1966). P. 18 – 30.

9. Gregory C. Chow. Teaching Economics and Studying Economic Reform in China. China Economic Review 1, no. 2 (1990). P. 193-199.

10. Spence J. D. The Search for Modern China. W. W. Norton & Company. 1990. 746.

11. Vogel, E. F. Deng Xiaoping and the Transformation of China. Harvard University Press, 2011. 436 p.

12. Wang K. Impact of Deng Xiaoping's Economic Reforms in China's Modernization. Aisthesis, Volume 15, 2024. P. 1 – 10.

References:

1. Kiktenko V. (2021). Ideolohiia Komunistychnoi partii Kytaiu v Period polityky reform i vidkrytosti. [The Ideology of the Communist Party of China during the Period of Reform and Opening Up]. Moderni ideolohii Azii : monohrafiia – Modern Ideologies of Asia: Monograph. Kyiv : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2021, 47–124. [in Ukrainian].

2. Kiktenko V. (2020). Teoriia Den Siaopina: praktychna filosofiia ta onovlena ideolohiia komunistychnoi partii Kytaiu. [Deng Xiaoping Theory: Practical Philosophy and the Renewed Ideology of the Chinese Communist Party]. Skhidnyi svit – The Eastern world. Kyiv, №3, 2020, 25 – 36. [in Ukrainian].

3. Koval O. (2020). Suchasna reforma partiinykh ta derzhavnykh instytutiv Kytaiu: vidpovid na vyklyky «novoi epokhy». [Contemporary reform of China's party and state institutions: responding to the challenges of the "new era"]. 2020, 54–60. [in Ukrainian].

4. Lipkan V., Yakovets A. (2023). Heostratehiia suchasnoho Kytaiu. [The Geostrategy of Modern China]. Kyiv: Vydavets V. Lipkan, 2023. 384 s. [in Ukrainian].

5. Rudenko S., Turenko V. (2023). Dzherela ta transformatsiia rozuminnia teorii «pochatkovoho etapu sotsializmu»: vid Mao Tszeduna do Si Tszinpinia. [Sources and transformation of understanding of the theory of the "initial stage of socialism": from Mao Zedong to Xi Jinping.]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filos.-politoloh. Studii – Bulletin of Lviv University. Series of philosophical and political studies. Lviv, Vp 46, 2023, 345 – 352.

6. Bernard Z. (2020). Crossing the River by Feeling the Stones Deng Xiaoping in the Making of Modern China. Education About ASIA, Volume 25, Number 2, 2020. P. 33 – 41.

7. Cable V. (2017). Deng: Architect of the Chinese Superpower. From Deng to Xi: Economic Reform. The New Silk Road, and the Return of the Middle Kingdom. Specialreport SR023 May 2017. P. 1 – 8. [in English].

8. Cyril E. Black. (1966). The Dynamics of Modernization: Essays in Comparative History. New York, NY: Harper & Row, P. 18 – 30. [in English].

9. Gregory C. Chow. (1990). Teaching Economics and Studying Economic Reform in China. China Economic Review 1, no. 2 (1990). P. 193-199. [in English].

10. Spence J. D. (1990). The Search for Modern China. W. W. Norton & Company. 1990. 746. [in English].

11. Vogel, E. F. (2011). Deng Xiaoping and the Transformation of China. Harvard University Press, 2011. 436 p. [in English].

12. Wang K. (2024). Impact of Deng Xiaoping's Economic Reforms in China's Modernization. Aisthesis, Volume 15, 2024. P. 1 – 10. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 614.88(477)+614.2(100.2) (1946-2025)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3444-3458

Харламов Михайло Іванович доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Зінченко Наталія Олександрівна кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-3247-3836.

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ТА РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІД ЧАС НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ В УКРАЇНІ (1946-2025 РР.)

Анотація. У статті представлено ґрунтовний історико-філософський аналіз діяльності медичних та рятувальних підрозділів України в період 1946–2025 років, який охоплює ключові етапи еволюції системи реагування на надзвичайні ситуації: від післявоєнної відбудови, розвитку радянської системи цивільної оборони до формування сучасних структур цивільного захисту незалежної України та їх трансформації в умовах масштабних техногенних, природних і воєнних загроз. Дослідження розкриває світоглядні й морально-етичні засади діяльності рятувальників і медиків, зокрема історико-філософські концепти служіння суспільству, пріоритету людського життя, професійної честі, солідарності, гуманізму та відповідальності. Проаналізовано закономірності розвитку відповідних служб, їх адаптацію до змін соціально-політичних умов, розширення функцій та ускладнення структури у відповідь на зростання ризиків та викликів.

Особлива увага приділена впливу Чорнобильської катастрофи як події, що радикально змінила розуміння небезпек техногенної епохи й окреслила потребу у формуванні нової етики самопожертви та професійної відваги. У статті висвітлено трансформації у діяльності медичних та рятувальних служб під час надзвичайних ситуацій воєнного характеру, особливо в умовах російсько-української війни, коли ці підрозділи стали ключовими носіями гуманітарної функції держави та морального авторитету суспільства. Показано, що їхня діяльність поєднує практичні, технологічні та філософсько-етичні аспекти, що дозволяє глибше зрозуміти

роль медиків і рятувальників у збереженні життя, гідності й соціальної стійкості. Зроблено висновок, що історико-філософський підхід дає змогу комплексно оцінити динаміку розвитку рятувальних і медичних служб і визначити перспективи їх удосконалення в умовах нових безпекових загроз та реформування системи цивільного захисту.

Ключові слова: надзвичайні ситуації, рятувальні підрозділи, медичні служби, історико-філософський аналіз, гуманізм, цивільний захист, етика порятунку, Чорнобильська катастрофа, воєнні загрози, професійна відповідальність.

Kharlamov Mykhailo Ivanovych Doctor of historical science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Zinchenko Natalia Oleksandrivna Candidate of philosophical science, Associate professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Poltava State Medical University, Poltavahttps://orcid.org/0000-0002-3247-3836.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF THE ACTIVITIES OF MEDICAL AND RESCUE UNITS DURING EMERGENCIES IN UKRAINE (1946-2025)

Abstract. The article presents a thorough historical and philosophical analysis of the activities of medical and rescue units of Ukraine in the period 1946–2025, which covers the key stages of the evolution of the emergency response system: from post-war reconstruction, the development of the Soviet civil defense system to the formation of modern civil defense structures of independent Ukraine and their transformation in conditions of large-scale man-made, natural and military threats. The study reveals the ideological and moral and ethical principles of the activities of rescuers and doctors, in particular the historical and philosophical concepts of serving society, the priority of human life, professional honor, solidarity, humanism and responsibility. The patterns of development of the relevant services, their adaptation to changing socio-political conditions, expansion of functions and complication of the structure in response to growing risks and challenges are analyzed. Special attention is paid to the impact of the Chernobyl disaster as an event that radically changed the understanding of the dangers of the technogenic era and outlined the need to form a new ethic of self-sacrifice and professional courage. The article highlights the

transformations in the activities of medical and rescue services during military emergencies, especially in the conditions of the Russian-Ukrainian war, when these units became key carriers of the humanitarian function of the state and the moral authority of society. It is shown that their activities combine practical, technological and philosophical-ethical aspects, which allows for a deeper understanding of the role of doctors and rescuers in preserving life, dignity and social stability. It is concluded that the historical-philosophical approach allows for a comprehensive assessment of the dynamics of the development of rescue and medical services and to determine the prospects for their improvement in the conditions of new security threats and reform of the civil protection system.

Keywords: emergencies, rescue units, medical services, historical and philosophical analysis, humanism, civil defense, rescue ethics, Chernobyl disaster, military threats, professional responsibility.

Постановка проблеми. Сучасні історико-філософські дослідження в Україні, а також в межах європейського та світового наукового простору в часи сьогодення, на жаль, не надають належної наукової уваги дослідженням проблемних аспектів взаємодії медичних та рятувальних підрозділів під час надзвичайних ситуацій та рятування людей у ІІ половині ХХ століття – першій чверті ХХІ століття в українській державі. Необхідно також зазначити, що наукова актуальність аналізу вказаних аспектів є, на погляд авторів даної наукової статті, беззаперечною. Наукове висвітлення проблемних питань історії діяльності та взаємодії медиків та рятувальників під час аварій та катастроф у 1946-2025 роках, на нашу думку, є в належній мірі актуальним та науково значущим, адже надає можливість дослідити та проаналізувати раніше не вивчену в історичній науці нашої країни наукову проблему та розробити новий науковий напрям історико-філософських досліджень – історико-філософська проблематика діяльності медиків та рятувальників під час надзвичайних ситуацій та воєн. Потреба визначити особливості діяльності медичних та рятувальних підрозділів в українській державі в історико-філософському контексті у період існування СРСР після ІІ світової війни та в часи незалежної України зумовлює актуальність даної наукової розвідки. Науково-теоретична значимість цієї статті може пояснюватися ще й тим, що наукове дослідження здійснене у цій роботі допомагає аналізу раніше не сформульованих та не досліджених проблем історико-філософського аналізу діяльності медиків та працівників рятувальних загонів нашої української держави у 1946-2025 роках. Практична наукова значимість цієї наукової статті може бути пов’язана із гіпотетичним використанням досвіду спільної взаємодії медичних працівників та працівників рятувальної справи України в минулому у сфері рятування

людей для сучасної вітчизняної галузі боротьби з надзвичайними подіями Державної служби України з надзвичайних ситуацій України в умовах воєнного стану сьогодення.

Особливу актуальність це наукове дослідження має у зв'язку з російською агресією стосовно нашої країни, коли ризики виникнення надзвичайних ситуацій та ризики травм, смертей українців від російських атак збільшуються в рази. Даним дослідженням автори цієї наукової роботи хочуть ще раз звернути увагу на проблеми діяльності та взаємодії рятувальників та медиків під час надзвичайних ситуацій в українській державі та всьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід сказати, що вивчення наукових історико-філософських проблем діяльності та взаємодії рятувальних та медичних працівників в Україні у другій половині XX сторіччя – першій чверті XXI століття є такою історичною та філософською проблемною тематикою, що цілеспрямовано, ґрунтовно та об'єктивно не розкривалася в історіографічному доробку вчених української держави, як радянського періоду так і періоду незалежності України, а також в історіографії інших країн зарубіжжя. Зацікавлення зазначеною достатньо специфічною та унікальною науковою історико-філософською тематикою спонукало авторів даної наукової статті фактичне не дослідження вказаних історико-філософських проблем науковцями України та інших країн Європи та світу. Існує кілька праць, що частково розкривають дану проблематику, однак вони торкаються вказаних у темі дослідження проблем фрагментарно та не системно. До цих сучасних публікацій можна віднести наукову статтю Л.Й. Шостак «Генеза системи медичного захисту в умовах надзвичайних ситуацій» [9], роботи П.Б. Волянського «Деякі питання проблеми медичного реагування на виникнення надзвичайних ситуацій мирного часу» [1], «Принципи взаємодії сил цивільного захисту в міжнародних гуманітарних операціях з ліквідації медико-санітарних наслідків надзвичайних ситуацій» [2].

Однак спеціально і окремо історичні проблеми діяльності медичних та рятувальних загонів під час надзвичайних ситуацій в українській державі у зазначений вище історичний період не виділялися та не досліджувалися.

Метою даної наукової статті є комплексне дослідження особливостей взаємодії та діяльності медичних та рятувальних підрозділів під час аварій та катастроф в Україні у II половині XX століття – першій чверті XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Після завершення Другої світової війни Українська РСР опинилася в умовах масштабної реконструкції інфраструктури, відновлення промисловості та подолання гуманітарних

наслідків війни. Надзвичайні ситуації – техногенні аварії, природні катастрофи, епідемії, масові пожежі вимагали створення та ефективного функціонування спеціалізованих медичних і рятувальних структур. Між 1946 і 1964 роками відбувалося формування радянської моделі цивільного захисту, тісно пов'язаної з військовою доктриною СРСР та ідеологією централізованого управління. Філософсько-історичний аналіз цього процесу дає змогу глибше зрозуміти не лише організаційні механізми діяльності підрозділів, а й сутнісні цінності, що визначали їх професійну етику, суспільну роль та ідеологічну функцію в контексті соціалістичного проекту.

Післявоєнні роки характеризувалися руйнуванням інфраструктури, гострим дефіцитом медичних кадрів і технічних ресурсів. УРСР стала одним із головних регіонів, де проводилася масштабна відбудова важкої промисловості, шахт, металургійних комбінатів – сфер, що традиційно були пов'язані з підвищеним рівнем виробничих ризиків. Державна політика СРСР щодо цивільного захисту в цей період будувалася на наступних принципах: централізованого управління (підпорядкування МВС, МО СРСР, місцевим органам влади); мобілізаційної готовності до війни та надзвичайних ситуацій; тотального контролю інформації, що приховувала реальні масштаби катастроф. Це впливало на формування особливого типу рятувальних і медичних служб, що поєднували цивільні та напіввійськові функції [3, с. 28].

Медичні і рятувальні підрозділи в УРСР у 1946–1964 роках мали свою спеціальну організаційну структуру. По-перше, до них відносилися міські та обласні служби швидкої медичної допомоги. Після війни система швидкої медичної допомоги відновлювалася як елемент державної охорони здоров'я. У великих містах (Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса, Львів) створювалися спеціалізовані бригади для реагування на промислові аварії й масові отруєння. По-друге, існували воєнізовані пожежні частини МВС УРСР. У структурі Міністерства внутрішніх справ функціонували воєнізовані підрозділи, відповідальні за гасіння пожеж, рятувальні роботи та ліквідацію наслідків виробничих катастроф. Вони діяли на підприємствах оборонного та промислового комплексу. По-третє, існували служби ЦО (цивільної оборони), створені з 1950-х років. Після появи ядерної загрози СРСР почав розбудову системи цивільної оборони, що включала: формування медичних санітарних дружин, навчання населення прийомів самодопомоги, створення мобільних медичних пунктів, аварійно-рятувальні команди на підприємствах. По-четверте, були створені спеціалізовані медичні заклади для реагування на епідемії. Для подолання післявоєнної демографічної кризи та підвищення рівня санітарії активно розвивалися інфекційні лікарні, протичумні станції, санітарно-епідеміологічні служби.

На нашу думку, можна виділити наступні філософсько-етичні засади діяльності медичних та рятувальних служб у зазначений історичний період. В суспільному житті був розповсюджений принцип колективізму та державного пріоритету. У радянській ідеології життя окремої людини розглядалося крізь призму суспільного обов'язку. Це відображалося в професійній мотивації рятувальників і медиків: їх праця мислилася як служіння державі та соціалістичному колективу. Поширені в СРСР образи «медичного героя», «пожежного-гіганта», «самовідданого рятувальника» виконували функцію ідеологічної легітимації ризикових професій. Це все формувало професійну мораль, де ключовими були наступні поняття: самопожертва; відповідальність за колектив; готовність діяти в умовах небезпеки, навіть всупереч особистим інтересам. Попри декларованість турботи про людину, приховування інформації про аварії та епідемії знижувало ефективність реагування й порушувало принципи прозорості, які є базовими в сучасній біоетиці [3, с. 46].

Період з 1965 по 1991 рік в Україні був етапом радянської епохи, коли країна перебувала під владою комуністичної партії. У цей час значно розширювалася інфраструктура охорони здоров'я, а також зростала роль держави у координації рятувальних і медичних служб у надзвичайних ситуаціях. Важливими подіями цього періоду стали Чорнобильська катастрофа 1986 року, численні техногенні аварії, а також природні катастрофи, які вимагали термінової медичної допомоги та ефективних рятувальних операцій. У 1965 році почався період так званої «застійної» епохи розвитку радянської системи, що позначався стабільністю влади та уповільненням соціальних реформ. Однак на практиці ця стабільність була порушена численними екологічними та техногенними катастрофами, що вимагали від медичних і рятувальних служб швидкої та ефективної реакції. Роль держави в організації діяльності медичних і рятувальних підрозділів була центральною та мала велике значення для суспільства. Держава в Радянському Союзі здійснювала централізоване управління всіма аспектами суспільного життя, включаючи систему охорони здоров'я та рятувальних служб. Однак, через політичну ідеологію, багато сторін цієї діяльності були задіяні в інформаційній пропаганді досягнень радянської влади та не завжди сприяли реальним потребам громадян.

На тлі соціальних та економічних змін, що відбувалися в радянській Україні, медичні та рятувальні підрозділи набули важливості в контексті реагування на надзвичайні ситуації. Одним із основних організаційних етапів став етап створення спеціальних служб для ліквідації наслідків катастроф. Зокрема, в Україні почала активно розвиватися система цивільної оборони, що включала в себе організацію медичних і рятувальних

підрозділів, здатних ефективно реагувати на техногенні, природні катастрофи та війни. Системи ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій стали невід'ємною частиною державної політики, а також важливими елементами управління в кризових ситуаціях. Діяльність медичних і рятувальних служб під час надзвичайних ситуацій була пов'язана з численними етичними та філософськими питаннями. Одним із основних аспектів було питання взаємодії між державними структурами та медичними і рятувальними службами, а також проблеми морального вибору, з якими стикалися медичні працівники та рятувальники в умовах катастроф [3, с. 69].

Медичні працівники та рятувальники часто стикалися з важкими етичними дилемами. Зокрема, на фоні техногенних катастроф, таких як аварія на Чорнобильській АЕС, часто виникали питання про необхідність ризикувати життям для порятунку інших. Важливу роль у цих питаннях відігравала професійна етика «професіоналів у білих халатах» та «фахівців у рятувальних костюмах», що базувалася на принципах гуманізму та самовідданості. Філософія гуманізму, яка була важливою частиною медично-рятувальної етики та відігравала вирішальну роль у формуванні цінностей і поглядів медичних працівників та рятувальників. У радянському суспільстві основним акцентом було надане соціальне благо, при цьому індивідуальні права та свободи часто мали менш важливе значення. Однак, навіть у таких умовах, ідеї гуманізму продовжували формувати медичну практику та практику рятування людей у небезпечних ситуаціях, а також ставлення до людської гідності та життя.

Однією з найбільших техногенних катастроф цього періоду стала Чорнобильська аварія, яка мала не тільки екологічні та соціальні, але й медичні наслідки. У ліквідації наслідків аварії брали участь тисячі медичних працівників, рятувальників, а також військових, що відображало високий рівень мобілізації державних ресурсів. Однак згодом виявилося, що недостатньо уваги було приділено питанню безпеки та здоров'я учасників ліквідації наслідків аварії. У 1965–1991 роках в Україні відбувалися й інші значні техногенні катастрофи, серед яких були – аварії на підприємствах, транспортні катастрофи, повені та землетруси. В кожному з цих випадків медичні і рятувальні служби активно залучалися до ліквідації наслідків, при цьому також ставали очевидними недоліки в організації національних та регіональних систем безпеки, як для професіоналів, так і для звичайних людей.

Діяльність медичних та рятувальних підрозділів в Україні в період 1965–1991 років була важливою частиною соціальної і філософської історії країни. Роль держави в організації та координації таких служб, етичні та

моральні питання, з якими стикалися медичні працівники та рятувальники, а також наслідки техногенних катастроф, що відбулися в цей час, мають важливе значення для розуміння розвитку цивільної оборони та медицини в Україні. На основі досліджених аспектів можна зробити висновок, що організація рятувальних і медичних служб була важливим елементом державної політики в Радянському Союзі, однак на практиці часто виникали труднощі, пов'язані з недостатньою підготовленістю та недостатньою увагою до етичних і моральних питань. Водночас ці проблеми дозволяли розвиватися новим підходам до управління кризовими ситуаціями, що стало основою для подальшого вдосконалення медичних і рятувальних служб уже після розпаду СРСР в незалежній Україні.

Діяльність медичних і рятувальних підрозділів у надзвичайних ситуаціях є важливим компонентом не лише національної безпеки, але й загальної гуманістичної традиції, яка має глибоке філософське підґрунтя. У контексті сучасної України, що здобула незалежність у 1991 році, функціонування цих служб стало складним викликом, оскільки країна переживала період соціальних, політичних та економічних трансформацій. Водночас нові виклики, серед яких – природні катастрофи, техногенні аварії, воєнні конфлікти та пандемії, зумовили еволюцію підходів до організації медичних і рятувальних служб, підвищивши їх значення в суспільстві.

Здобуття Україною незалежності в 1991 році стало важливим етапом у розвитку національних інститутів, включаючи медичні та рятувальні служби. Перші роки незалежності супроводжувалися перехідним етапом, коли система охорони здоров’я та цивільної оборони переживала структурні та фінансові труднощі. Крім того, значний вплив на діяльність медичних та рятувальних служб мали трансформації в суспільних і політичних відносинах, а також інтеграційні процеси в європейське співтовариство, що вимагало модернізації національних систем реагування на надзвичайні ситуації. Зокрема, в цей період Україна стала частиною міжнародних організацій, таких як Організація Об’єднаних Націй, і згодом взяла на себе зобов'язання щодо виконання міжнародних стандартів у галузі реагування на катастрофи та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій [2, с. 1]. Крім того, значні події, такі як війна на Донбасі у 2014–2022 роках та пандемія COVID-19 у 2020 році, стали критичними тестами для системи медичного забезпечення та рятувальних служб в Україні, впливаючи на розвиток нових підходів та механізмів реагування.

Вже на початку 1990-х років в Україні почали формуватися нові організаційні структури для реагування на надзвичайні ситуації. У 1994 році було створено Міністерство з надзвичайних ситуацій України (МНС

України), існувало Міністерство охорони здоров'я України (МОЗ України). Одним із головних завдань цих установ стало забезпечення оперативного реагування на катастрофи, забезпечення медицини катастроф, створення підрозділів для ліквідації наслідків техногенних аварій, а також надання екстреної медичної допомоги [1, с. 2]. Загалом, система медичного забезпечення та система рятувальної справи в Україні в перші роки незалежності зіштовхнулася з проблемами переходу від централізованого радянського управління до більш гнучкої та динамічної моделі, яка повинна була відповісти на нові вимоги сучасного світу. Важливу роль у розвитку медичних та рятувальних підрозділів зіграла міжнародна співпраця, зокрема участь України в міжнародних механізмах реагування на надзвичайні ситуації. Підписання багатьох угод і меморандумів з європейськими та міжнародними організаціями сприяло адаптації українських служб до міжнародних стандартів. Особливо це стало актуальним після 2014 року, коли Україна прагнула до євроінтеграції, і зокрема в контексті співпраці в рамках НАТО та ООН у питаннях надання гуманітарної допомоги та ліквідації наслідків природних катастроф [2, с. 2].

Філософські аспекти діяльності медичних і рятувальних служб зокрема включають питання людської гідності, самопожертви та гуманістичних цінностей у кризових ситуаціях. В умовах, коли життя людей перебуває під загрозою, медичні працівники і рятувальники стикаються з моральними дилемами щодо розподілу обмежених ресурсів, лікування тяжко поранених та організації порятунку в умовах великих катастроф. Зокрема, у контексті війни на сході України у 2014-2022 роках, філософія гуманізму проявляється через прагнення рятувати життя людей, незалежно від їхнього етнічного чи політичного походження. Це стало важливим аспектом у діяльності мобільних медичних бригад, волонтерських організацій та сил цивільної оборони, які брали участь у лікуванні постраждалих і евакуації цивільних осіб.

Професійна етика в умовах надзвичайних ситуацій була важливим елементом діяльності медичних працівників і рятувальників. Під час техногенних аварій, як, наприклад, викиди токсичних речовин або аварії на атомних станціях, лікарі та рятувальники часто змушені були робити складний моральний вибір щодо ризику для власного життя. Водночас принципи медичної і рятувальної етики, в тому числі принцип «не нашкодити», також мали важливе значення в організації рятувальних операцій. Особливий філософський аспект став очевидним у період війни в Донбасі. В умовах збройного конфлікту медичні працівники, незважаючи на постійну загрозу для власного життя, виконували свої обов'язки, забезпечуючи допомогу як військовим, так і мирному населенню. У цьому

контексті рятувальники і медики проявляли високий рівень самовідданості, ставлячи вищу цінність на порятунок життя, навіть коли ситуація вимагала значних моральних компромісів. Пандемія COVID-19 стала важливим тестом для системи медичного забезпечення України. Виклики, пов'язані з обмеженими ресурсами, потребою в швидкому впровадженні карантинних заходів та масового тестування, стали складним викликом для медичних працівників та рятувальних служб. Пандемія вимагала не лише адаптації до нових умов, а й значної етичної рефлексії щодо обмежень прав людини в контексті здоров'я та безпеки [9, с. 4]. Окрім пандемії, в Україні також відбувалися численні природні катастрофи (паводки, землетруси, пожежі) та техногенні аварії.

Повномасштабна агресія росії проти України, яка розпочалася 24 лютого 2022 року, стала катастрофічним і складним випробуванням для країни, її населення, а також для системи медичних і рятувальних служб. Цей період характеризується не лише військовими операціями, а й глибокими соціально-психологічними змінами, які вплинули на етичні, філософські й організаційні аспекти діяльності служб порятунку, медицини та громадської безпеки. У 2022 році росія здійснила повномасштабне військове вторгнення на територію України, що призвело до серйозних втрат серед цивільного населення, пошкодження інфраструктури, значних екологічних і соціальних катастроф. Однією з ключових рис війни стало її жорстоке ведення, включаючи авіаудари, ракетні обстріли, артилерійські обстріли житлових районів, що поставило перед медичними та рятувальними службами неймовірні виклики. Незважаючи на важку ситуацію, в Україні сформувалася організована та ефективна система допомоги постраждалим, яка поєднала зусилля державних органів, медичних установ, рятувальників, волонтерських організацій та міжнародних гуманітарних місій. Особливе значення в умовах війни надавалось філософії гуманізму, яка стала основою вищих моральних принципів для медичних працівників, рятувальників і військових, незважаючи на жорстокість і безпрецедентну загрозу для їхнього життя.

В умовах агресії, коли значна частина інфраструктури була зруйнована, медичні та рятувальні підрозділи були змушені адаптуватися до умов ведення війни. Зокрема, в Україні було розгорнуто мобільні медичні бригади, створено мережу медичних пунктів у тилу, організовано евакуацію поранених із зон бойових дій. Цивільна оборона, раніше орієнтована на мирний час, була модернізована, а медичні служби перебудувалися для боротьби з наслідками війни. Ключову роль відіграли швидко мобільні медичні частини, що діяли в зоні бойових дій, а також служби екстреної медичної допомоги, які, незважаючи на численні труднощі, продовжували

функціонувати на передовій [5]. Важливим елементом організації стало волонтерство. Тисячі українців, а також міжнародних волонтерів, активно долучилися до порятунку поранених, надаючи не лише медичну допомогу, а й гуманітарну підтримку мирним жителям. Міжнародні гуманітарні організації, такі як Червоний Хрест, ВООЗ та інші, надавали і надають допомогу Україні, залучаючи свої ресурси та експертів для організації надання медичних послуг, доставки ліків, евакуації постраждалих та реабілітації. Крім того, Україна отримала значну підтримку від західних держав, зокрема через надходження гуманітарної допомоги та медичних матеріалів.

Повномасштабна агресія росії ставить перед медичними і рятувальними службами серйозні етичні дилеми. Порятунок життя на полі бою, особливо в умовах обстрілів і руйнувань, вимагає від медичних працівників і рятувальників максимального самовідданого служіння. Незважаючи на постійну загрозу для власного життя, медичні працівники не мають права зупинити свою роботу, оскільки їхня місія полягає в збереженні людської гідності й порятунку життя [9, с. 5]. Гуманізм, який став основою філософії діяльності медичних служб в умовах війни, передбачає абсолютне ставлення до життя людини як найвищої цінності. Проте війна створює складні ситуації, коли медики повинні приймати рішення, які базуються на обмежених ресурсах — наприклад, коли потрібно вибирати, кого з поранених врятувати в першу чергу, а кому надати допомогу лише через деякий час. Медичні працівники та рятувальники на передовій стикаються з серйозними моральними викликами. Вони повинні одночасно забезпечити екстрену допомогу пораненим, рятувати людей в умовах війни, часто маючи обмежені ресурси. Професійна етика вимагає, щоб медичний працівник робив все можливе для порятунку життя, однак на практиці військові реалії можуть змушувати їх до непростих рішень.

Додатково виникає питання, чи завжди медичні працівники можуть зберігати свою етику в умовах війни, де логіка та моральні норми можуть бути зламані тиском обставин. У ситуаціях обстрілів чи терористичних актів, навіть професіонали можуть втратити частину своїх етичних переконань через необхідність приймати швидкі рішення в умовах стресу. Важливою етичною проблемою є співпраця військових і цивільних медичних служб. З одного боку, військові лікарі повинні надавати допомогу пораненим бійцям, з іншого — вони мають також надавати медичну допомогу мирним жителям, постраждалим внаслідок військових дій. Ця взаємодія може призвести до моральних конфліктів, коли військові медики мають працювати в умовах, де гуманітарна допомога стає важливою лише для певної частини населення.

Висновки. Дослідження історико-філософських аспектів діяльності медичних та рятувальних підрозділів в Україні у період 1946–2025 років дає змогу простежити глибоку еволюцію не лише організаційних форм і практичних механізмів реагування на надзвичайні ситуації, а й світоглядних, етичних та гуманістичних засад, що визначали характер цієї діяльності в різні історичні епохи. Упродовж майже восьми десятиліть українська система медичної та рятувальної допомоги розвивалася в умовах кардинальних політичних трансформацій, змін соціальної структури та зростання масштабів техногенних, природних і воєнних загроз. По-перше, історичний аналіз показав, що в радянський період (1946–1991 рр.) діяльність медичних і рятувальних підрозділів була жорстко централізованою та ідеологічно детермінованою. Домінування держави як головного суб'єкта управління визначало пріоритет колективного блага над індивідуальними правами, що відображалося як у практиці цивільної оборони, так і в медицині катастроф. Водночас навіть у межах ідеологічних обмежень зберігалися базові принципи медичного гуманізму – збереження життя, професійна самовідданість, готовність до самопожертви. Події техногенного характеру, зокрема аварія на Чорнобильській АЕС, стали переломним моментом, який виявив суперечність між офіційною риторикою та реальними потребами захисту людини, актуалізувавши філософську проблему відповідальності держави перед суспільством.

По-друге, перший період незалежності України (1991–2013 рр.) характеризувався поступовим переходом від радянської моделі до більш плюралістичної та гуманістично орієнтованої системи. У цей час відбувалося формування національного законодавства у сфері надзвичайних ситуацій, інтеграція міжнародних стандартів медицини катастроф і рятувальної справи, а також зростання ролі особистої відповідальності фахівця. Філософський акцент змістився від безумовного підпорядкування державі до усвідомлення цінності людської гідності, прав людини та професійної автономії медичних працівників і рятувальників.

По-третє, з 2014 року, а особливо в умовах повномасштабної агресії росії проти України у 2022–2025 роках, діяльність медичних і рятувальних підрозділів набула нового екзистенційного виміру. Війна перетворила медичну та рятувальну практику на форму морального спротиву, де гуманізм виступає не лише професійним принципом, а й ціннісною основою національної стійкості. Медики й рятувальники опинилися в ситуації постійного ризику, руйнування інфраструктури та дефіциту ресурсів, що загострило етичні дилеми вибору, пріоритетності допомоги та меж професійного обов'язку. У цьому контексті історико-філософський аналіз засвідчує трансформацію гуманізму –від нормативного принципу до

практики щоденного морального вибору. По-четверте, важливим результатом дослідження є усвідомлення зростаючої ролі громадянського суспільства та волонтерського руху, які впродовж останнього десятиліття стали органічною складовою системи реагування на надзвичайні ситуації. Це свідчить про зміну філософії відповідальності: від виключно державної моделі до солідарної, де порятунок життя розглядається як спільна справа суспільства. Така трансформація відображає перехід до цінностей взаємодопомоги, співучасті та етичної взаємозалежності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що діяльність медичних та рятувальних підрозділів в Україні у 1946–2025 роках є не лише історією інституційного розвитку, а й процесом формування особливої гуманістичної традиції, в якій поєднуються професійна етика, історичний досвід і філософське осмислення цінності людського життя. Цей досвід має не лише національне, а й універсальне значення, оскільки демонструє, як у межах різних політичних систем і в умовах екстремальних викликів зберігається та переосмислюється фундаментальний принцип – пріоритет людини як найвищої соціальної та моральної цінності.

Література:

1. Волянський П.Б. Деякі питання проблеми медичного реагування на виникнення надзвичайних ситуацій мирного часу. Електронний журнал: Державне управління: удосконалення та розвиток № 2, 2013. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=591 (дата звернення: 11.12.2025).

2. Волянський П.Б. Принципи взаємодії сил цивільного захисту в міжнародних гуманітарних операціях з ліквідації медико-санітарних наслідків надзвичайних ситуацій. Електронний журнал: Державне управління: удосконалення та розвиток № 3, 2013. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=588 (дата звернення: 11.12.2025).

3. Організація медичного забезпечення населення України при природних і техногенних катастрофах / Посібник. Під загальною редакцією В.О. Волошина, В.Ф. Торбіна. – К.: Медекол, УкрРНВФ «Медицина-Екологія», 1998. – 152с.

4. Правові основи Державної служби медицини катастроф України // Авторський колектив Рощін Г.Г., Волошин В.О. та ін. – МОЗ України. – УНПЦ ЕМД та МК. К., 2002. – 242 с.

5. Про затвердження Інструкції щодо організації взаємодії між Державною службою України з надзвичайних ситуацій і Міністерством охорони здоров'я України в разі виникнення надзвичайних ситуацій: наказ МВС України та МОЗ України від 03.04.2018 р. № 275/600.

6. Про затвердження Плану реагування на надзвичайні ситуації державного рівня: постанова Кабінету Міністрів України від 14.03.2018 р. № 223.

7. Про затвердження Порядку взаємодії закладів охорони здоров'я, що входять до системи екстреної медичної допомоги, з аварійно-рятувальними службами та підрозділами центральних та інших органів виконавчої влади, органів влади Автономної Республіки Крим, органів місцевого самоврядування під час виникнення надзвичайних ситуацій та ліквідації їх наслідків: постанова Кабінету Міністрів України від 21.11.2012 р. № 1121.

8. Реагування на виникнення надзвичайних ситуацій / під ред. С.О. Гур'єва // ІДУСЦЗ НУЦЗУ, УНПЦ ЕМД та МК. – Вінниця, 2010. – 412 с.

9. Шостак Л.Й. Генеза системи медичного захисту в умовах надзвичайних ситуацій. URL: https://umj.com.ua/uk/publikatsia-249062-geneza-sistemi-medichnogo-zahis-tu-v-umovah-nadzvichajnih-situatsij (дата звернення: 14.12.2025).

References:

1. Volianskyi P.B. (2013). Deyaki pytannya problemy medychnoho reahuvannya na vynyknennya nadzvychaynykh sytuatsiy myrnoho chasu. [Some issues of medical response to peacetime emergencies.] Elektronnyy zhurnal: Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok № 2, 2013. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=591 (data zvernennya: 11.12.2025). [in Ukrainian].

2. Volianskyi P.B. (2013). Pryntsypy vzayemodiyi syl tsyvil′noho zakhystu v mizhnarodnykh humanitarnykh operatsiyakh z likvidatsiyi medyko-sanitarnykh naslidkiv nadzvychaynykh sytuatsiy.[Principles of interaction between civil defense forces in international humanitarian operations to eliminate the medical and sanitary consequences of emergencies] Elektronnyy zhurnal: Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok № 3, 2013. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=588 (data zvernennya: 11.12.2025). [in Ukrainian].

3. Orhanizatsiya medychnoho zabezpechennya naselennya Ukrayiny pry pryrodnykh i tekhnohennykh katastrofakh [Organization of medical support for the population of Ukraine in natural and man-made disasters] / Posibnyk. Pid zahal′noyu redaktsiyeyu V.O. Voloshyna, V.F. Torbina. – K.: Medekol, UkrRNVF «Medytsyna-Ekolohiya», 1998. – 152s. [in Ukrainian].

4. Pravovi osnovy Derzhavnoyi sluzhby medytsyny katastrof Ukrayiny [Legal basis of the State Disaster Medicine Service of Ukraine] // Avtors′kyy kolektyv Roshchin H.H., Voloshyn V.O. ta in. – MOZ Ukrayiny. – UNPTS EMD ta MK. K., 2002. – 242 s. [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennya Instruktsiyi shchodo orhanizatsiyi vzayemodiyi mizh Derzhavnoyu sluzhboyu Ukrayiny z nadzvychaynykh sytuatsiy i Ministerstvom okhorony zdorov″ya Ukrayiny v razi vynyknennya nadzvychaynykh sytuatsiy [On approval of the Instructions on the organization of interaction between the State Emergency Service of Ukraine and the Ministry of Health of Ukraine in the event of emergencies]: nakaz MVS Ukrayiny ta MOZ Ukrayiny vid 03.04.2018 r. № 275/600. [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennya Planu reahuvannya na nadzvychayni sytuatsiyi derzhavnoho rivnya [On approval of the State-level Emergency Response Plan]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 14.03.2018 r. № 223. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennya Poryadku vzayemodiyi zakladiv okhorony zdorov″ya, shcho vkhodyat′ do systemy ekstrenoyi medychnoyi dopomohy, z avariyno-ryatuval′nymy sluzhbamy ta pidrozdilamy tsentral′nykh ta inshykh orhaniv vykonavchoyi vlady, orhaniv vlady Avtonomnoyi Respubliky Krym, orhaniv mistsevoho samovryaduvannya pid chas vynyknennya nadzvychaynykh sytuatsiy ta likvidatsiyi yikh naslidkiv [On approval of the Procedure for interaction of healthcare institutions included in the emergency medical care system with emergency and rescue services and units of central and other executive bodies, authorities of the Autonomous Republic of Crimea, local governments during emergencies and liquidation of their consequences]: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21.11.2012 r. № 1121. [in Ukrainian].

8. Reahuvannya na vynyknennya nadzvychaynykh sytuatsiy [Response to emergencies] / pid red. S.O. Hur″yeva // IDUSTSZ NUTSZU, UNPTS EMD ta MK. – Vinnytsya, 2010. – 412 s. [in Ukrainian].

9. Shostak L.Y. (2023). Heneza systemy medychnoho zakhystu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy [Genesis of the medical protection system in emergency situations]. URL: https://umj.com.ua/uk/publikatsia-249062-geneza-sistemi-medichnogo-zahistu-v-umovah-nadzvichajnih-situatsij (data zvernennya: 14.12.2025) [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 027(477–25):025.17](091)+929(477)Бібіков Д.Г.+929(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3459-3470

Ховрич Сергій Миколайович кандидат історичних наук, доцент, старший викладач кафедри № 44, Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2003-5262

УКРАЇНОЗНАВЧА ТЕМАТИКА В КНИЖКОВІЙ КОЛЕКЦІЇ Д.Г. БІБІКОВА (ФРАГМЕНТ) НБУВ

Анотація. Мета дослідження: проаналізувати окремі книжкові видання колекції Д.Г. Бібікова (фрагмент) НБУВ, в яких міститься інформація про українську історію і дати їм оцінку. Для вирішення поставленого завдання нами досліджені кілька колекційних видань, які на сьогодні є рідкісними й, вважаємо, в цілому їхній зміст відповідав світоглядним переконанням названого власника. Методологія дослідження: використані принципи історизму й системності, а також біографічний, проблемно-пошуковий і порівняльний методи, метод локальної історії.

Наукова новизна статті полягає у тому, що вперше досліджено українознавчу тематику наповнення книжкової колекції Д.Г. Бібікова (фрагмент) Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського.

Результати дослідження можуть бути використані, наприклад, для уточнення і доповнення інформації під час формування відповідної науково-довідникової літератури з означеної теми. Перспективи подальших студіювань: слід виявити й дослідити решту видань українознавчої (полонознавчої або іншої) тематики, які зберігаються, зокрема, в Науковій бібліотеці імені М. Максимовича КНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ). Наукове дослідження історії збірні Д. Бібікова розпочалося лише після відновлення самостійности України. До того переважали епізодичні або короткі огляди історії формування колекції довідникового характеру. Українознавча тематика книгозбірні Д.Г. Бібікова представлена, зокрема, такими виданнями: 1) «Детальний літопис від початку Росії до Полтавської Баталії» (Санкт-Петербург, 1798), 2) А.О. Скальковський «Перше тридцятиріччя історії міста Одеси. 1793–1823» (Одеса, 1837). Виклад історичних фактів і зроблені висновки у цих працях вкрай тенденційні, а в окремих випадках грубо антинаукові. Щоправда, і А.О. Скальковський змушений був навести ряд історичних (правдивих) фактів, які суперечать московському міту про заснування Одеси начебто Катериною II. Можна

говорити про таке: історична концепція зародження і розвитку Московії та України, що міститься у названих творах, загалом відповідала переконанням самого генерал-губернатора, який у своїй політиці твердо дотримувався імперсько-шовіністичної ідеології.

Ключові слова: Україна, Одеса, Д. Бібіков, бібліотека, приватна колекція.

Khovrych Serhii Mykolaiovych Docent, Doctor of Philosophy (Ph.D.), Senior Lecturer at the Department of № 44, Kruty Heroes Military Institute of Telecommunications and Information Technology, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2003-5262

UKRAINIAN STUDIES IN THE BOOK COLLECTION OF D.G. BIBIKOVA (FRAGMENT) NLUV

Abstract. The purpose of the study: to characterize individual book editions of the collection of D.G. Bibikov (fragment) of the NLUV, which contain information about Ukrainian history, and give them an assessment. In order to solve the task, we have researched several collectible editions, which are rare today and, we believe, generally corresponded to the worldview beliefs of their famous owner. Research methodology: principles of historicism and systematicity, as well as biographical, problem-searching and comparative methods, the method of local history. The scientific novelty of the article lies in the fact that for the first time the Ukrainian studies topic of D.G. Bibikov's book collection (fragment) of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadsky was investigated. The results of the research can be used, for example, to clarify and supplement information during the formation of relevant scientific reference literature on the specified topic. Prospects for further studies: it is necessary to find and research the rest of the publications of Ukrainian studies (Polon studies or other) topics, which are stored, in particular, in the M. Maksimovich Scientific Library of the Taras Shevchenko National University (Kyiv). The scientific study of the history of the team of D. Bibikov began only after the restoration of Ukraine's independence. Prior to that, episodic or short overviews of the history of the collection of reference nature prevailed. Ukrainian studies topics of D.G. Bibikov's book collection are represented, in particular, by the following publications: 1) «Detailed chronicle from the beginning of Russia to the Battle of Poltava" (St. Petersburg, 1798), 2) A.O. Skalkovsky «The first thirty years of the history of the city of Odessa. 1793–1823» (Odesa, 1837). The presentation of historical facts and the conclusions drawn in these works are extremely tendentious, and in some cases grossly anti-scientific. True, A.O. Skalkovsky was

forced to cite a number of historical (true) facts that contradict the Moscow myth about the alleged founding of Odessa by Catherine II. We can say the following: the historical concept of the birth and development of Muscovy and Ukraine, contained in the named works, generally corresponded to the convictions of the Governor-General himself, who firmly adhered to the imperial-chauvinistic ideology in his policy.

Keywords: Ukraine, Odesa, D. Bibikov, library, private collection.

Постановка проблеми. В умовах сучасної російсько-української війни, коли супротивник з метою послабити морально-бойовий дух української нації активно використовує імперсько-шовіністичні наративи, важливо вивчати й аналізувати українознавчу тематику, яка сприятиме посиленню національної самоідентифікації кожного українця. Тож природно, що в контексті історії української культури саме питання формування вітчизняних книжкових колекцій привертає особливу увагу відповідних дослідників. Наукова новизна статті полягає у тому, що вперше досліджено українознавчу тематику наповнення книжкової колекції Д.Г. Бібікова (фрагмент) Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (далі – НБУВ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове дослідження історії збірні Д. Бібікова розпочалося лише після відновлення самостійности України. До того переважали епізодичні або короткі огляди історії формування колекції довідникового характеру. Серед іншого доречно згадати про такі праці: 1) монографія старшого наукового співробітника НБУВ Тетяни Євгенівни Мяскової (нар. 1972) «Бібліотека Імператорського університету Св. Володимира: з історії комплектування (1834–1927 рр.)» (Київ, 2005) – тут висвітлена історія комплектування приватної колекції Д.Г. Бібікова [1, С. 6, 15, 18, 68, 104, 114, 116–118, 142, 144, 147, 177]; 2) каталог «Книжкові знаки на книгах із колекції рідкісних видань Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського» (Київ, 2017) – короткий виклад інформації про створення і подальшу долю колекції й насамперед про відповідні екслібриси [2, С. 16–18, 85–86, 203–214]; 3) стаття наукових співробітників НБУВ Тетяни Володимирівни Коваль (нар. 1964) і Зої Борисівни Афанасьєвої (нар. 1964) «Книжкові видання колекції Д.Г. Бібікова у фонді Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського» (2005) – автори чимало уваги зосередили на переповіданні біографії власника бібліотеки [3, С. 232–234], також висвітлили її історію комплектування та одним реченням згадали про кілька видань [3, С. 234–238]. Кандидат історичних наук, доцент С.М. Ховрич присвятив даній книгозбірні три розвідки (дві фахові статті і одна доповідь) [4 – 6]:

ґрунтовно дослідив історію приватної колекції Д.Г. Бібікова (зокрема, вперше запропонував її періодизацію), з'ясував окремі аспекти її наповнення цінними виданнями тощо. Якихось праць щодо висвітлення україно-знавчого аспекту фондів бібліотеки Д.Г. Бібікова ми не виявили.

Мета статті: проаналізувати окремі книжкові видання колекції Д.Г. Бібікова (фрагмент) Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського (далі – НБУВ), в яких міститься інформація про українську історію і дати їм оцінку. Для вирішення поставленого завдання нами досліджені кілька колекційних видань, які на сьогодні є рідкісними й, вважаємо, в цілому їхній зміст відповідав світоглядним переконанням названого власника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Бурхливий культурний розвиток в Російській імперії (зокрема, становлення книжкової справи) пов'язаний з активною діяльністю власне українців. На цьому наполягає видатний український вчений, професор Іван Іванович (Іларіон) Огієнко (1882–1972): «…це ми [українці. – С.Х.] йому [«свідомому московському громадянству» (І. Огієнко). – С.Х.] створили культуру за XVII та XVIII віки, про це воно забуло, і не тільки забуло – і знати не хоче…» [7, С. 237]. З ним солідарний і вчений-патріот, дійсний член Наукового товариства імені Тараса Шевченка у США Мирослав Лукович Семчишин (1910–1999) [8, С. 124]. Справді, після того, як частина українських земель опинилася в складі Московії, українці здійснили чималий вплив на культурний розвій цієї відсталої автократичної країни: «І в який би бік життя московського ми не глянули, – зауважив І. Огієнко, – скрізь в XVII та XVIII віці побачимо вкраїнців» [7, С. 108].

«Вони [українці. – С.Х.], – далі продовжив професор, – поклали сил своїх на всім збудуванні нового московського життя: вони заклали там науку, вони повели літературу, вони утворили школу… » [7, С. 108]. І на підтвердження сказаного І. Огієнко наводить красномовну цитату, яка належала російському досліднику Пьотру Алєксєєвічу Бєзсонову (1828–1898): «Прибульці (малороси [українці. – С.Х.]) посіли тут (у Великоросії [Московія (Росія). – С.Х.]) найвизначніші і впливові місця… Все майже зазнало їхньої реформи, по крайності непереборного впливу: богословське вчення…, друкування…, образ їхнього життя…, вигляд і склад шкіл, предмети і способи навчання, зміст бібліотек…» [7, С. 109]. Себто змістове наповнення бібліотек Московії тривалий час визначали саме українці у відповідності до своїх читацьких смаків й власного культурного рівня. Коротко, культура формування книгозбірень у Московії (Російській імперії) була привнесена з України, що не заперечує сама ж московська наукова спільнота.

Орудування Дмитра Гавриловича Бібікова (1792–1870) в підконтрольній Московії частині України не залишилося безслідним. Так, один із сучасників, який був особисто зобов'язаний Д.Г. Бібікову, у листі до нього висловив таку суб'єктивну думку: «Ви забрали із собою Київ, який ми знали, а до нового на кожному кроці звикати важко, давно вже звикнувши до кращого» [9, Арк. 279зв.]. Попри звинувачення його в малограмотності [10, С. 352], в Інституті рукопису НБУВ збереглася копія офіційного листа Д.Г. Бібікова – Олексію Петровичу Стороженку: «дописано рукою Його Високопревосходительства [підкреслення. – так у тексті. – С.Х.]: але коли отримаєте його і буду живий, то прошу мене повідомити. Ви знаєте що з такими людьми як ви я завжди радий служити [без ком, «Ви» з маленької літери. – так у тексті. – С.Х.]» [11, Арк. 312]. Із даної цитати випливає, що Дмитро Гаврилович, хоча і без дотримання основних правил правопису, все ж інколи власноручно здійснював записи навіть в офіційних листах.

Великоросійські шовіністичні апологети упродовж XVIII–початку XX ст. активно й системно продукували різні нісенітниці, аби довести вищість великоросів перед поневоленими народами, наполегливо й цілеспрямовано перемальовуючи їхню історію, так-сяк виправдовуючи свою політику експансії. Масовану державну фальсифікацію історії свого народу, стверджує український професор Роман Іванович Олексенко (нар. 1983), почав ще Петро I [12, С. 21]. І донині триває війна за «український» спадок: «Колись Україна боролася із сусідами на полі бою, – наголосив доктор історичних наук, провідний науковий співробітник Інституту історії України НАН України Тарас Васильович Чухліб (нар. 1966), – а нині має боротися також і на рівні історичної науки та історіографії з версіями нашої історії домінуючих націй. На жаль, цьому мало приділяють уваги» [13]. Ось чому доктор біологічних наук, професорка Марія Степанівна Гончаренко (нар. 1943) доводить: «Саме духовність українців, збереження їхньої самобутньої незалежності, подальший соціально-економічний і культурний розвиток неможливі без утвердження в суспільній свідомості національної ідеї країни, яка є основою інтеграційної суспільної ідеології» [14, С. 42].

«Подробная лѣтопись отъ начала Россіи до Полтавской Баталіи»/ «Детальний літопис від початку Росії до Полтавської Баталії», перед тим, як потрапити до приватної колекції Д.Г. Бібікова (Бібліотека Бібікова (НБУВ): № 2976), побачив світ в 1798 р. [15, 1798]. Слід зазначити, «Детальний літопис…» в цілому відповідає імперському міфу зародження і розвитку Московії-Росії. Наведемо ось яку деталь: дивним чином період України-Руси (термін взято із: М.С. Грушевського «Історія України-Руси» [16]) «літописець» присвоїв московській історії, ба більше, навіть саму Київську Русь, без сорому, назвав Росією (грецька назва середньовічної української

держави Русь) [15, С. 35]. Насправді, наполягають сучасні вчені, «…процес формування Московської держави відбувався на етапі розпаду України-Русі, у тому числі й унаслідок експансії московських князів, а згодом їх сюзеренів – монголо-татарських ханів на землі Київської Русі» [12, С. 22].

Далі автор твору «Детальний літопис…» виклав одну із теорій походження слов'ян. Читаємо: «Росіяни або паче Російські народи… суть Слов'яни» [15, С. 15]. На авансцену, згідно з його твердженням, з'являється нова спільнота: «… і тако єдиний і тойждє народ слов'янський називається Слов'яноросійський, або Славноросійський» [15, С. 16], а вже нижче на тій ж сторінці перераховує народи: «…Москва, Русь, Поляки, Литва, Пруси та інші проживають» [15, С. 16]. Деякі дослідники згадують про роботу Катеринінської «Комісії для складання записок про древню історію переважно Росії» (1783–1792) [17; 12, С. 22]; саме тоді відбулося оформлення «нової» концепції щодо історичних процесів на Євразійському просторі. Нагадаємо, на той час була ліквідована Запорізька Січ (зруйнована 1775 р.), волелюбна козацька нація перетворена в кріпаків (а це переважна більшість населення тодішньої підросійської України), третій і «остаточний» поділ гонорової Польщі (1795), з рештками якої (шляхта) несамовито вів боротьбу ревний прибічник самодержавства Д.Г. Бібіков. Доктор історичних наук Валентина Степанівна Шандра (нар. 1952) наполягає на такому: «…Д.Г. Бібіков, основний сенс своєї діяльності вбачав в активному наступі на присутність поляків у краї. Для Д.Г. Бібікова він зводився до ревізії й декласації шляхти…» [18, С. 304]. Тож «Детальний літопис…», мабуть, також зміцнив імперський дух Дмитра Гавриловича, який, твердо тримаючи лад у поневоленій країні, водночас продовжив дбати про розширення власної книжкової колекції.

Окремо доречно згадати і про явні упередження автора розглядуваного опусу із збірні Д.Г. Бібікова. Так, в передмові «Детального літопису» присутні антисемітські нотки: «Онук його Володимир Другий, названий Мономахом, очистив Росію [Київську Русь. – С.Х.] від жидів [так у тексті; євреїв. – С.Х.]» [15, С. XII]. Відповідно ж до урядової концепції «…імперської присутності росіян у краї для захисту селян від соціальної поведінки єврейського етносу», Дмитро Гаврилович посилив контроль над всією єврейською общиною України [18, С. 285-286]. Один із наступників Д.Г. Бібікова князь Олександр Михайлович Дондуков-Корсаков (1869–1878) бив на сполох: «…реформа 1861 р. не лише підняла «дух промислової підприємливості» селян, яких він уперше назвав «малоросійськими» і «майбутніми фермерами», а й зміцнила російську державність у краї, тому пропонував захищати селянські господарства від оренди євреями, прогнозуючи, що ігнорування цієї проблеми може перетворити польське

питання на єврейське» [18, С. 307]. Звідси, антипольська риторика наступників Дмитра Гавриловича посилилася ще й антиєврейською. Загалом, за влучним висловом сучасного російського дослідника Євґена Миколайовича Панасенкова (нар. 1982), «Російська імперія зразка 1812 року була клубком ненависті всіх станів і етносів один до одного. І це закінчилося крахом в 1917 році… Тому що це був колос на глиняних ногах: суцільне лицемірство, все трималося на силі і страху, а економіка і культура не розвивалися…» [19]. Щодо останнього уточнимо: міжетнічне протистояння та інші «приховані» проблеми Російської імперії особливо проявилися під час франко-російської війни 1812 р., тому озвучену цим істориком суть речей, у даному випадку, можна екстраполювати на принаймні XIX–початок XX ст., що, до речі, випливає із змісту вищецитованого уривку.

Будучи учасником франко-російського протиборства початку XIX ст., Дмитро Гаврилович, певно, особливо цікавився воєнною тематикою. Свідченням цього, окрім іншого, є наявний у книгозбірні скандальний [20, С. 326] твір французького науковця П'єра-Шарля Левека (1736–1812) «Histoire de Russie…»/ «Історія Russie [екзонім. – С.Х.]…» (Париж, 1812, Т. 2, 4) [21 – 22], значення якого, зважаючи на рік передруку, неабияке; нинішніх дослідників воно має зацікавити. Тим паче, француз наводить детальні описи багатьох важливих подій української історії, звичайно, у взаємозв'язку їх з історією Росії [20, С. 329]. На окремих примірниках першого видання «Історії Росії…» залишили свої автографи ряд поважних осіб Російської імперії, зокрема, український гетьманич Петро Кирилович Розумовський (1751–1823) [20, С. 326]. Думаємо, екземпляри фундаментальної восьмитомної праці П.-Ш. Левека «Історія Росії…» [21 – 22] потрапили до приватної колекції Д.Г. Бібікова невипадково. До речі, є свідчення, що Д.Г. Бібіков з метою налагодження певних стосунків з окремими жінками використовував томик віршів із власної бібліотеки, міг навіть підтримати розмову про якийсь модний роман про кохання [23]. Себто для даного сановника його бібліотека була також інструментом у вирішенні особистісних (суто інтимних) інтересів.

Водночас це доводить про його добру орієнтацію в «лабіринтах» книгозбірні, її наповненні.

Праця Аполлона Олександровича Скальковського (1808–1898) «Первое тридцатилетие истории города Одессы. 1793–1823»/ «Перше тридцятиріччя історії міста Одеси. 1793–1823» (Одеса, 1837) [24] – одне із важливих кліше московськоімперської мітотворчості щодо заснування українського міста Одеси, основні тези якого і понині живуть в антиукраїнських колах. В колекції Д.Г. Бібікова цій книзі присвоєно порядковий номер: 3390, а інвентарний (НБУВ): 2964254. Екслібрис князя Є.О. Львова

має такий вигляд: «Bibliotheque du prince E. Lwoff. Arm. 20 Ray. 6 № 61»/ «Бібліотека (принца) князя Є. Львова. Шафа 20 Полиця 6 № 61».

Вже в першому розділі «Від заснування Одеси до кончини імператриці Катерини II. Тобто з 1793 (1794) по 1796 рік» обґрунтовується міф про заснування Одеси Катериною II (1762–1796) [24, С. 23–52]. Автор безапеляційно проголошує імператрицю засновницею міста Одеси [24, С. 52]. Не зважаючи на таке сумнівне твердження, А. О. Скальковський не міг не згадати про історію Хаджибея, хоча і в принизливому тоні: «Це була невелика турецька фортеця, дурно і неправильно побудована…» [24, С. 12]. І побіжно згадав про те, що на цьому місці тривалий час існувало еллінське поселення і, аби не вдаватися в деталі, в самому посиланні дрібним кеглем процитував археологічну розвідку Мурзакевича (мабуть, йшлося про історика, археолога і археографа Миколу Никифоровича Мурзакевича (1806 – 1883), який жив і працював в Одесі, досліджував, зокрема, історію півдня України) [24, С. 12–14], чим фактично перекреслив головну тезу свого, по-суті, пропагандистського твору, причому з перших слів: «Місце, яке займає Одеса, було відоме і заселене ще в II-му столітті…» [24, С. 13]. І далі: «Хоча пізно, одначе заселилося в XVI столітті під назвою Качибея… Відновлений вдруге вже під назвою Хаджибея… був одначе малозначущим містечком до кінця XVIII століття» [24, С. 13]. Мабуть, остаточний вирок новоствореному фейку міститься в невеличкому реченні даного посилання: «Взятий Росіянами, він перейменований (1795) Одесою на знак згадування найближчого давнього Еллінського поселення Ордессоса (тобто великого торгового шляху)» [24, С. 13–14]. Зауважте: взяли активну участь у розбудові і заселенні Одеси насамперед українські козаки [24, С. 46].

Висновки. Українознавча тематика книгозбірні Д.Г. Бібікова предс-тавлена, зокрема, такими виданнями: 1) «Детальний літопис від початку Росії до Полтавської Баталії» (СПб, 1798), 2) А.О. Скальковський «Перше тридцятиріччя історії міста Одеси. 1793–1823» (Одеса, 1837). Виклад історичних фактів і зроблені висновки у цих працях вкрай тенденційні, а в окремих випадках грубо антинаукові. Щоправда, і А.О. Скальковський змушений був навести ряд історичних (правдивих) фактів, які суперечать московському міту про заснування Одеси начебто Катериною II. Можна говорити про таке: історична концепція зародження і розвитку Московії та України, що міститься у названих творах, загалом відповідала перекона-нням самого генерал-губернатора, який у своїй політиці твердо дотриму-вався імперсько-шовіністичної ідеології. Нині ці томи зберігаються в НБУВ. Гадаємо, слід виявити й дослідити решту видань українознавчої (полоно-знавчої або іншої) тематики, які зберігаються, наприклад, в Науковій бібліотеці імені М. Максимовича КНУ імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Література:

1. Мяскова, Т.Є. Бібліотека Імператорського університету Св. Володимира: з історії комплектування (1834–1927 рр.) / наук. ред. О.С. Онищенко; НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2005. 184 с.

2. Дениско Л.М., Рудакова Ю.К. Книжкові знаки на книгах із колекції рідкісних видань Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського: каталог / наук. ред. Г.І. Ковальчук; НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ: Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського НАН України, 2017. 349 с.: іл.

3. Коваль Т.В., Афанасьєва З.Б. Книжкові видання колекції Д.Г. Бібікова у фонді Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. Рукописна та книжкова спадщина України. 2005. Вип. 10. С. 232–239.

4. Ховрич С. Деякі зауваги до історії колекції Д. Бібікова – Є. Львова. Наукові праці Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського / НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського, Асоц. б-к України; редкол.: В. Попик (голова), Г. Боряк, В. Горовий та ін.; за наук. ред. В. Горового; відп. ред. С. Закірова. 2019. Вип. 55: Наукова бібліотека: трансформаційні виклики в умовах розвитку цифрових технологій. С. 153–179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2019_55_13 (дата звернення: 10.12.2020).

5. Ховрич С.М. Книжкові видання про франко-російську війну 1812 р. в колекції Д.Г. Бібікова (за матеріалами фонду відділу бібліотечних зібрань та історичних колекцій НБУВ). Історія науки і біографістика: електронне наукове фахове видання. 2019. № 3. С. 1–21. URL: http://base.dnsgb.com.ua/INB/2019-3/index.html (дата звернення: 14.02.2020).

6. Ховрич С.М. Книги нововиявленої колекції Дарії Бібікової (Daroussia Bibikoff): перше дослідження. Історія освіти, науки і техніки в Україні: матеріали XVI Всеукр. конф. молодих учених та спец., присвяч. ювіл. датам від дня народж. видатних учених в галузі аграрних наук – основоположників сільськогосподарської дослідної справи в Україні за своїми напрямами: Кудашева Володимира Олександровича (1846–1916), Овсинського Івана Євгеновича (1856–1910), Махова Григорія Григоровича (1886–1952), м. Київ, 14 травня 2021 р. Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2021. С. 259–263.

7. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народа. З малюнками і портретами українських культурних діячів. Курс, читаний в Українськім Народнім Університеті. Київ: Вид-во книгарні Є. Череповського, 1918. 272 с. (Репринтне відтворення видання 1918 р. Київ: Абрис, 1991 / ред. М.Т. Максименко).

8. Семчишин М. Тисяча років української культури: історичний огляд культурного процесу. Вид. 2-ге, фототип. Київ: АТ «Друга рука»: МП «Фенікс», 1993. XXV,550с.

9. [Лист Н. Козлова – Д.Г. Бібікову. 24 грудня 1852 р.]//Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. Ф. ІІІ. Спр. 29514. Арк. 279–280зв.

10. Зуб (Руденко) Н.М. Епістолярій родини Бібікових про події на Кавказі середини XIX ст. (за матеріалами Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського). Рукописна та книжкова спадщина України. 2016. Вип. 20. С. 350–365.

11. [Лист Д.Г. Бібікова – О.П. Стороженку. 25 січня 1853 р.]//Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського. Ф. ІІІ. Спр. 29532. Арк. 312.

12. Олексенко Р.І. Формування Московської держави в контексті історичної спадщини Київської Русі. Історична пам'ять. 2016. Вип. 34–35. С. 18–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ip_2016_34-35_4 (дата звернення: 15.12.2019).

13. Мартиник Б. У 1672 році ми мали свою державу, яка так і називалася – «Українська Держава»! Оксамит. 2019. URL: http://oksamyt.org/2019/09/21/u-1672-rotsi-my-maly-svoyu-derzhavu-yaka-tak-i-nazyvalasya-ukrayinska-derzhava/ (дата звернення: 15.12.2019).

14. Гончаренко М.С. Духовный мир человека. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. Вип. 3 (16). С. 41–49.

15. Подробная лѣтопись отъ начала Россіи до Полтавской Баталіи. Санкт-Петербург: Печатано у І.К. Шнора, 1798. Ч. 1. XXVI, 233, [1] с. Ч. 2. XI, [1], 243 с.

16. Грушевський М.С. Історія України-Руси: в 11 т., 20 кн. / НАН України, Ін-т укр. археографії. Київ, 1994. Т. 1: До початку XI віка. 648 с. (Пам'ятки історичної думки України).

17. Дашкевич Я. Як Московія привласнила історію Київської Русі. Універсум. № 11–12 (217–218). 2011. URL: http://universum.lviv.ua/journal/2011/6/dashk.htm (дата звернення: 15.12.2019).

18. Шандра В.С. Генерал-губернаторства в Україні: XIX–початок XX ст. / Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. Київ, 2005. 428 с.: іл.

19. Понасенков Е. Почему войну 1812 года никак нельзя назвать «отечественной». World Crisis: вебсайт. URL: http://worldcrisis.ru/crisis/2382109 (дата звернення: 06.01.2024).

20. Луняк Є. Козацька Україна XVI–XVIII ст. у французьких історичних дослідженнях. Київ; Ніжин: Лисенко М.М. (вид.), 2012. 806 с.

21. Levesque Pierre-Charles. Histoire de Russie, et des principales Nanions de l'empire Russe / Par Pierre-Charles Levesque. Paris: Fournier Libraire, Ferra, Libraire, 1812. T. 2. [4], 382 p.

22. Levesque Pierre-Charles. Histoire de Russie, et des principales Nanions de l'empire Russe / Par Pierre-Charles Levesque. Paris: Fournier Libraire, Ferra, Libraire, 1812. T. 4. [4], 475 p.

23. Макаров А. Когда Бибикова спросили, зачем делать такими широкими улицы Владимирскую и Крещатик, он ответил: «Чтобы нельзя было строить баррикады!». Факты. 2004. URL: https://fakty.ua/62737-kogda-bibikova-sprosili-zachem-delat-takimi-shirokimi-ulicy-vladimirskuyu-i-krecshatik-on-otvetil-quot-chtoby-nelzya-bylo-stroit-barrikady-quot (дата звернення: 11.01.2020).

24. Скальковский А. Первое тридцатилетие истории города Одессы. 1793–1823 / Соч. одес. жителя А. Скальковского. Одесса: В Городской Типографии, 1837. [4], IV, [4], 296 с., 2 л. фронт. (грав. тит. л., портр.), 2 л. пл., ил.

References:

1. Miaskova, T.Ye. (2005). Biblioteka Imperatorskoho universytetu Sv. Volodymyra: z istorii komplektuvannia (1834–1927 rr.) [Library of Imperial University of St. Vladimir: from the history of acquisition (1834 – 1927)]. O.S. Onyshchenko (Ed.). Kyiv. 184. [in Ukrainian].

2. Denysko, L.M., Rudakova, Yu.K. (2017). Knyzhkovi znaky na knyhakh iz kolektsii ridkisnykh vydan Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho: kataloh [Book marks on books from the collection of public displays of the V. I. Vernadsky National Library of Ukraine: catalog] / H.I. Kovalchuk (Ed.). Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho – Transactions of V.I. Vernadsky National Library of Ukraine. 281–310. [in Ukrainian].

3. Koval, T.V., Afanasieva, Z.B. (2005). Knyzhkovi vydannia kolektsii D.H. Bibikova u fondi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho [Book editions of D.G. Bibikov's collection at the V.I. Vernadsky National Library of Ukraine]. Rukopysna ta knyzhkova spadshchyna Ukrainy – Manuscript and Book Heritage of Ukraine,issue10.232-239.[Ukr].

4. Khovrych, S. (2019). Some Remarks on the History of the D. H. Bibikov – E.A. Lvov Book Collection. Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho [Scientific works of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadskyi]. Issue. 55. 153 – 179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2019_55_13 (last accessed: 10.12.2020). [in Ukrainian].

5. Khovrych, S. (2019). Book publications about the French-Russian war of 1812 in the collection of D. H. Bibikov (by the materials of the library collection department and historical collections of the Vernadsky National Library of Ukraine). History of Science and Biographical Studies. № 3. 1–21. URL: http://base.dnsgb.com.ua/INB/2019-3/index.html (last accessed: 14.02.2020). [in Ukrainian].

6. Khovrych, S. (2021). Knyhy novovyiavlenoi kolektsii Darii Bibikovoi (Daroussia Bibikoff): pershe doslidzhennia [Books of the newly discovered collection of Daroussia Bibikoff: the first study]. Istoriia osvity, nauky i tekhniky v Ukraini [History of education, science and technology in Ukraine]: materialy XVI Vseukr. konf. molodykh uchenykh ta spets. [materials of the 16th All-Ukrainian Conference of Young Scientists and Specialists], Kyiv, May 14 2021. Vinnytsia: FOP Korzun D.Yu. 259 – 263. [in Ukrainian].

7. Ohiienko, I. (1918). Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda [Ukrainian culture. A brief history of the cultural life of the Ukrainian people]. Kyiv: Vyd-vo knyharni Ye. Cherepovskoho. 272. (Repryntne vidtvorennia vydannia 1918 r. Kyiv: Abrys, 1991 / red. M.T. Maksymenko [Reprint reproduction of the 1918 edition. Kyiv: Abris, 1991 / ed. MT Maksymenko]). [in Ukrainian].

8. Semchyshyn, M. (1993). Tysiacha rokiv ukrainskoi kultury: istorychnyi ohliad kulturnoho protsesu [A thousand years of Ukrainian culture: a historical overview of the cultural process]. Vyd. 2-he, fototyp. [2nd edition, phototype.]. Kyiv: AT «Druha ruka»: MP «Feniks». XXV, 550. [in Ukrainian].

9. (1852). Lyst N. Kozlova – D.H. Bibikovu. 24 hrudnia 1852 r. [Letter from N. Kozlov to D.G. Bibikov. December 24, 1852]//Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho [Manuscript Institute of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadskyi]. F. III. Spr. 29514. Ark. 279–280zv. [in Russian].

10. Zub (Rudenko), N. M. (2016). Epistoliarii rodyny Bibikovykh pro podii na Kavkazi seredyny XIX st. (za materialamy Instytutu rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho) [Epistolary of the Bibikov family about events in the Caucasus in the middle of the 19th century. (based on the materials of the Institute of Manuscripts of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadskyi)]. Rukopysna ta knyzhkova spadshchyna Ukrainy [Manuscript and book heritage of Ukraine]. Vol. 20. 350 – 365. [in Ukrainian].

11. (1853). Lyst D.H. Bibikova – O.P. Storozhenku. 25 sichnia 1853 r. [Letter from D.G. Bibikov to O.P. Storozhenko. January 25, 1853]//Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V.I. Vernadskoho. [Manuscript Institute of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadskyi]. F. III. Spr. 29532. Ark. 312. [in Russian].

12. Oleksenko, R.I. (2016). Formuvannia Moskovskoi derzhavy v konteksti istorychnoi spadshchyny Kyivskoi Rusi [The formation of the Moscow state in the context of the historical heritage of Kyivan Rus]. Istorychna pamiat [Historical memory]. Vol. 34 – 35. 18 – 24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ip_2016_34-35_4 (last accessed: 15.12.2019). [in Ukrainian].

13. Martynyk, B. (2019). U 1672 rotsi my maly svoiu derzhavu, yaka tak i nazyvalasia – «Ukrainska Derzhava»! [In 1672, we had our own state, which was called the "Ukrainian State"!]. Oksamyt [Velvet]. URL: http://oksamyt.org/2019/09/21/u-1672-rotsi-my-maly-svo-yu-derzhavu-yaka-tak-i-nazyvalasya-ukrayinska-derzhava/(last accessed:15.12.2019).[in Ukr].

14. Honcharenko, M.S. (2006). Dukhovnyi myr cheloveka [The spiritual world of man]. Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. [Spirituality of the individual: methodology, theory and practice : a collection of scientific works]. Luhansk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia. Vyp. 3 [Vol. 3]. 41–49. [in Russian].

15. (1798). Podrobnaja lѣtopis' ot nachala Rossii do Poltavskoj Batalii [A detailed chronicle from the beginning of Russia to the Battle of Poltava]. SPb.: Pechatano u I.K. Shnora [St. Petersburg: Printed by I.K. Shnora]. Ch. 1 [Vol. 1]. XXVI, 233, [1] c. Ch. 2 [Vol. 2]. XI, [1], 243. [in Russian].

16. Hrushevskyi, M.S. (1994). Istoriia Ukrainy-Rusy: v 11 t., 20 kn. [History of Ukraine-Rus: in 11 volumes, 20 books] / NAN Ukrainy, In-t ukr. Arkheohrafii [NAS of Ukraine, Institute of Ukrainian archaeography]. Kyiv. T. 1: Do pochatku XI vika [Volume 1: Until the beginning of the 11th century]. 648. (Pamiatky istorychnoi dumky Ukrainy) [(Memories of the historical thought of Ukraine)]. [in Ukrainian].

17. Dashkevych, Ya. (2011). Yak Moskoviia pryvlasnyla istoriiu Kyivskoi Rusi [How Muscovy appropriated the history of Kyivan Rus]. Universum [Universe]. № 11–12 (217-218). URL: http://universum.lviv.ua/journal/2011/6/dashk.htm (last accessed: 15.12.2019). [in Ukr].

18. Shandra, V.S. (2005). Heneral-hubernatorstva v Ukraini: XIX – pochatok XX st. [General governorates in Ukraine: 19 th – early 20th centuries] / Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t istorii Ukrainy [National Acad. of Sciences of Ukraine, Institute of History of Ukraine]. Kyiv. 428.: il. [in Ukrainian].

19. Ponasenkov, E. (2016). Pochemu voynu 1812 goda nikak nelzya nazvat «otechestvennoy» [Why the War of 1812 cannot be called “patriotic”]. World Crisis: website. URL: http://worldcrisis.ru/crisis/2382109 (last accessed: 06.01.2024). [in Russian].

20. Luniak, Ye. (2012). Kozatska Ukraina XVI – XVIII st. u frantsuzkykh istorychnykh doslidzhenniakh [Cossack Ukraine of the 16th - 18th centuries. in French Historical Studies]. Kyiv; Nizhyn: Lysenko M.M. (vyd.). 806. [in Ukrainian].

21. Levesque, Pierre-Charles. (1812). Histoire de Russie, et des principales Nanions de l’empire Russe / Par Pierre-Charles Levesque. Paris: Fournier Libraire, Ferra, Libraire. T. 2. [4], 382. [in France].

22. Levesque, Pierre-Charles. (1812). Histoire de Russie, et des principales Nanions de l’empire Russe / Par Pierre-Charles Levesque. Paris: Fournier Libraire, Ferra, Libraire. T. 4. [4], 475. [in France].

23. Makarov, A. (2004). Kogda Bibikova sprosili. zachem delat takimi shirokimi ulitsy Vladimirskuyu i Kreshchatik. on otvetil : «Chtoby nelzya bylo stroit barrikady!» [When Bibikov was asked why Vladimirskaya and Khreshchatyk streets should be made so wide, he replied: “So that it would be impossible to build barricades!”]. Fakty: website. URL: https://fakty.ua/62737-kogda-bibikova-sprosili-zachem-delat-takimi-shirokimi-ulicy-vladim-irskuyu-i-krecshatik-on-otvetil-quot-chtoby-nelzya-bylo-stroit-barrikady-quot (last accessed: 11.01.2020). [in Russian].

24. Skalkovskiy, A. (1837). Pervoe tridcatiletie istorii goroda Odessy. 1793–1823 [The first thirty years of the history of the city of Odessa. 1793–1823] / Soch. odes. zhitelya A. Skalkovskogo [/ Op. Odes. resident A. Skalkovsky]. Odessa: V Gorodskoy Tipografii. [4], IV, [4], 296, 2 l. front. (grav. tit. l., portr.), 2 l. pl., il. [in Russian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.8)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3471-3480

Цецик Ярослав Петрович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту та публічного врядування, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне. https://orcid.org/ 0000-0002-2527-2155

Корбутяк Віктор Іванович кандидат технічних наук, доцент кафедри менеджменту та публічного врядування, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне. https://orcid.org/ 0000-0002-2252-3801

ОСОБЛИВОСТІ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНОЇ ПЕРЕРОБКИ АРХІВНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ НА ВОЛИНІ НАПРИКІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Анотація. У статті проаналізовано роль аналітико-синтетичної переробки архівних документів під час дослідження діяльності органів місцевого самоврядування на Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. та висвітлення їхньої ролі у розвитку економічного потенціалу повітових міст. Під час дослідження значна увага приділена тому, що значна кількість рішень органів місцевого самоврядування вводилася у дію лише після затвердження їх губернатором.

Частина рішень розглядалася у Губернському по міських і земських справах присутствію й як правило після цього їх або скасовували чи відправляли на доопрацювання.

Однією з важливих функцій органів місцевого самоврядування досліджуваного періоду було право надання дозволу на відкриття невеликих підприємств, видача промислових свідоцтв, а для купців станових купецьких свідоцтв – документів, які дозволяли займатися підприємницькою чи торгівельною справою. Органи місцевого самоврядування мали право встановлювати ціни на продукти та товари першої необхідності, які після цього затверджувалися губернатором. Вони також здійснювали регулювання робочого часу і заробітної плати найманих працівників, але це стосувалося лише тих підприємств, що не підлягали нагляду фабрично-заводської інспекції й дозвіл на відкриття яких надавав орган місцевого самоврядування.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. надзвичайно важливу роль у розвитку економічного потенціалу повітових міст відігравало будівництво електростанцій. Саме органи місцевого самоврядування на Волині відіграли ключову роль у будівництві міських електростанцій у ряді повітових міст, але в окремих випадках це зустрічало протидію й відтерміновувало введення їх в експлуатацію. Будівництво міських електростанцій не лише сприяло подальшому розвитку та вдосконаленню інфраструктури повітових міст, а й також стимулювало розвиток промисловості.

Ключові слова: гласний, міська дума, орган місцевого самоврядування, інфраструктура, електрифікація, промислове свідоцтво.

Tsetsyk Yaroslav Petrovych PhD in History Associate Professor of the Department of management and public administration, National University of Water and Environmental Engineering, https://orcid.org/0000-0002-2527-2155

Korbutyak Viktor Ivanovich Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Management and public administration, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-2252-3801

FEATURES OF ANALYTICAL AND SYNTHETIC PROCESSING OF ARCHIVAL DOCUMENTS WHEN RESEARCHING THE ACTIVITIES OF LOCAL GOVERNMENT BODIES IN VOLYN AT THE END OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.

Abstract. The article analyzes the role of analytical and synthetic processing of archival documents when studying the activities of local government bodies in Volyn at the end of the 19th – beginning of the 20th century. and highlights their role in the development of the economic potential of county cities. During the study, considerable attention was paid to the fact that a significant number of decisions of local government bodies were put into effect only after their approval by the governor. Some of the decisions were considered in the Provincial Office for Urban and Zemstvo Affairs and, as a rule, after that they were either canceled or sent for revision.

One of the important functions of local governments in the period under study was the right to grant permits for the opening of small enterprises, the issuance of industrial certificates, and for merchants of the estate merchant certificates - documents that allowed them to engage in entrepreneurial or trading activities. Local governments had the right to set prices for products and essential goods, which were then approved by the governor. They also regulated working

hours and wages of employees, but this only applied to those enterprises that were not subject to the supervision of the factory inspection and the permission to open which was granted by the local government.

At the end of the 19th - beginning of the 20th century. an extremely important role in the development of the economic potential of county towns was played by the construction of power plants. It was local governments in Volyn that played a key role in the construction of city power plants in a number of county towns, but in some cases this met with resistance and delayed their commissioning. The construction of urban power plants not only contributed to the further development and improvement of the infrastructure of county towns, but also stimulated the development of industry.

Keywords: glasny, city council, local government, infrastructure, electrification, industrial certificate.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної демократичної України неможливий без ефективної діяльності органів місцевого самоврядування, які відіграють ключову роль у розвитку територіальних громад. У зв'язку з цим об'єктивне дослідження різних напрямів діяльності органів місцевого самоврядування, що функціонували у минулому є важливим. Саме завдяки неупередженому аналізу архівних документів, які відображають особливості функціонування органів місцевого самоврядування можливе дослідження їхньої діяльності у минулому.

Аналіз досліджень і наукових публікацій. Впродовж останніх років з'явилися наукові праці в яких проаналізовано різні напрями діяльності органів місцевого самоврядування наприкінці XIX – на початку XX ст. У фундаментальній монографії В. І. Бортнікова детально висвітлено діяльність органу місцевого самоврядування у Луцьку [2].

У статті О. Буравського, І. Сазонця та Я. Цецика проаналізовано роль органів влади та місцевого самоврядування у регулюванні економічних процесів на Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. [4]. С. Є. Антоновою та Я. П. Цециком досліджено роль органів місцевого самоврядування у розвитку інфраструктури повітових міст на Волині на початку XX ст. та з'ясовано причини та наслідки їх електрифікації [11].

Мета статті. Метою статті є на основі архівних документів з'ясувати роль органів місцевого самоврядування у розвитку економічного потенціалу повітових міст Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. Окрема увага приділена розвитку інфраструктури та електрифікації міст регіону.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – на початку XX ст. органи місцевого самоврядування відігравали ключову роль у розвитку міст на Волині. Адже саме вони займалися розвитком освіти, промислового

потенціалу та інфраструктури тощо. Враховуючи реалії досліджуваного періоду будь-яке рішення органів місцевого самоврядування мало бути документально обґрунтованим, лише тоді його можна було реалізувати. Це зумовлювалося тим, що вони були підконтрольними і підзвітними органам виконавчої влади. Губернське по міських та земських справах присутствіє розглядало ті чи інші ініціативи органів місцевого самоврядування й лише тоді його направляли губернатору для затвердження, а досить часто і до відповідних міністерств чи відомств.

Аналітико-синтетична переробка архівних документів що відображають діяльність органів місцевого самоврядування наприкінці XIX на початку XX ст. дозволяє висвітлити ключові напрями їхньої діяльності. Серед їхніх функцій було право на видачу дозволів на відкриття невеликих підприємств. Їх власники отримували промислове свідоцтво, а купці станове купецьке свідоцтво. З 1899 р. це здійснювалося на бланках нового зразка про що були проінформовані відповідними циркулярним розпорядженням всі міські управи, спрощені громадські управління та волосні управи [1, арк. 2]. Також було направлено органам місцевого самоврядування всі зразки цих документів та зразки заяв, які мали заповнюватися під час їх отримання. Було визначено й розмір промислового податку за право займатися торгівельною чи промисловою діяльністю. Він різнився залежно від того якого розряду було промислове свідоцтво чи до якої гільдії належав купець [1, арк. 5-10].

У відомості Луцької повітової управи за січень 1899 р. зафіксовано кількість виданих промислових свідоцтв різних розрядів, а також отримані кошти за видачу станових купецьких свідоцтв [1, арк. 17-20].

Аналіз цих документів дає змогу проаналізувати наявність дрібних підприємств, дозволи на відкриття яких видавалися органом місцевого самоврядування та чисельність купців, що отримали документи впродовж календарного року й таким чином дослідити розвиток торгівлі та промисловості у тому чи іншому регіоні.

З'ясувати рівень життя різних верств населення дозволяє аналіз цінової політики у різних повітових містах Волинської губернії. Наприкінці XIX – на початку XX ст. ціни на продукти та товари першої необхідності встановлювалися органами міського самоврядування. Будь які зміни на певний товар чи групу товарів обов'язково затверджувалися волинським губернатором.

Лише після цього друкувалися великі плакати-оголошення в яких було вказано таксу за підписом відповідальної особи. Як правило їх розміщували у людних місцях, насамперед там де здійснювалася торгівля [2, с. 341].

Згідно з рішенням міських уповноважених у м. Дубно на початку 1904 р. було встановлено наступну ціну на яловичину І сорту – 8 коп. за 1 фунт, ІІ сорту – 7 коп. за 1 фунт, телятину навесні 7 коп. за 1 фунт [3, арк. 63; 4, с. 93.]. Аналогічні процеси відбувалися у всіх повітових містах регіону.

На початку ХХ ст. до функцій органів місцевого самоврядування належало регулювання тривалості робочого часу найманих працівників, що діяли у межах міста. Але це стосувалося не всіх підприємств, а лише тих, право на відкриття яких було надано органу місцевого самоврядування, а також вони не мали підлягати нагляду фабрично-заводської інспекції. Насамперед це стосувалося дрібних підприємств, ремісничих майстерень продукція яких реалізовувалася у місті. Як правило це були дрібні підприємства, які відігравали важливу роль у життєдіяльності міст. Це були пекарні, майстерні, та інші дрібні підприємства. Підприємства цієї групи сплачували податки до міського бюджету, а їх перелік був визначений органами центральної влади [4, с. 93-94].

Ті ж підприємства, які підлягали нагляду фабрично-заводської інспекції «виводилися за межі влади Міських управ» й він чітко регламентувався за галузевою ознакою [5, с. 529-230].

Згідно з постановою Луцької міської думи за 1909 р. у майстернях та підприємствах для всіх категорій найманих працівників встановлювався 11-годинний робочий день «за добровільною згодою з власниками». У міських пекарнях робочий час було встановлено з «9 години ранку до 8 години вечора», в «інших майстернях» робочий час було визначено: влітку з «7 години ранку до 6 години вечора», взимку відповідно з «8 години ранку до 7 години вечора». Літній час встановлювався з 1 квітня по 1 жовтня, а зимовий відповідно з 1 жовтня по 1 квітня. Одночасно з цим вищеназваний документ дозволяв коригувати початок та закінчення робочого дня, але лише обов'язково за добровільним погодженням з власником та найманими працівниками при цьому була умова, що «кожна зміна працівників працюватиме не більше 11 годин, включаючи й «2 години для прийняття їжі» [6, арк. 8-11]. Правила роботи у святкові дні визначалися окремо. Даним документом дозволялося у святкові дні крім «Св. Пасхи, Св. Трійці та Різдва» працювати у пекарнях, булочних та на інших підприємствах, які випускали продукти харчування, але «не більше 5 годин на добу». Євреям, які святкували у суботу, було дозволено працювати у неділю і під час християнських релігійних свят [6, арк. 8-11]. Аналогічні постанови було прийнято у всіх без винятку повітових містах Волинської губернії. Серед функцій органів місцевого самоврядування було регулювання робочого часу найманих працівників, який погоджувався з власниками підприємств. Але це стосувалося тільки тих підприємств, які перебували під юрисдикцією

органу місцевого самоврядування. При цьому на підприємствах мав бути консенсус піж власником та найманими працівниками. Враховувалася й також конфесійна та етнічна належність працівників.

Щодо підприємств, які підлягали нагляду фабрично-заводської інспекції то у цих питаннях юрисдикція органів місцевого самоврядування на них не поширювалася [4, с. 94].

Отже, як бачимо органи місцевого самоврядування у досліджуваний період мали змогу регулювати тривалість робочого часу на підприємствах, що знаходилися під юрисдикцією міської влади. При цьому мала обов'язково враховуватися конфесійна та етнічна належність працівників. Окрім цього їм було надано право також регулювати ціни на товари. Однак всі рішення потрібно було документально оформляти та погоджувати з губернатором.

Надзвичайно важливими для об'єктивного висвітлення діяльності органів міського самоврядування досліджуваного періоду є постанови міської думи та рішення Волинського губернського по міських справах присутствія пізніше губернського по міських і земських справах присутствія. 15 березня 1906 р. під головуванням волинського губернатора І. І. Каталея розглядалося питання щодо отримання плати Луцькою міською управою за проїзд по Гнідавській дамбі. Відповідно до постанови Луцької міської думи від 20 жовтня 1904 р. за проїзд по дамбі мали сплачувати за коня 3 коп., з кожної голови великої рогатої худоби 2 коп. За перевезення важких вантажів 1 крб., а для перевезення надважких потрібна була згода органу місцевого самоврядування. Вважали, що така плата не буде обтяжливою. Від плати було звільнено жителів Луцька та його передмість, а її планували отримувати лише з іногородніх. Розглянувши названу вище постанову у Губернському з міських справ присутствії дійшли до висновку, що це рішення мав затверджувати губернатор. Однак хоча вищеназвана дамба й була передана у власність Луцького міського управління, але вона не знаходилася у межах міста й тому «продовжує перебувати в повіті, а не в місті» у зв'язку з цим на неї не поширювалася дія Міського Положення. У зв'язку з цим постанову про стягнення плати за пересування по Гнідавській дамбі було скасовано [7, арк 6-7].

Особлива увага у документах органів місцевого самоврядування відводилася питанням пов'язаними із розвитком інфраструктури повітових міст. Луцька міська дума 16 березня 1909 р. розглянула питання про необхідність утримання в справному стані площ та вулиць міста. Відповідно до зауважень Технічно-будівельного комітету Міністерства внутрішніх справ було доповнено та виправлено деякі пункти «Обов'язкової постанови для міста Луцька про порядок утримання в справному стані вулиць, площ,

бруківок, тротуарів і набережних». Згідно з даним рішенням заборонялося робити без окремого дозволу Міської управи будь-які зміни на міських тротуарах, сходах та бруківках [8, арк. 33-34].

1 травня 1909 р. Луцька міська дума розглянула питання щодо надання інженеру О. Л. Яру права на будівництво та експлуатацію електричного освітлення у місті. Постанова органу місцевого самоврядування на будівництво електростанції у Луцьку була прийнята ще 20 жовтня 1908 р., але після її розгляду в губернському правлінні губернатором було внесено ряд коректив. Як свідчить аналіз даного договору інженер О. Л. Яр отримував від міста концесію на 30 років. Однією з вимог, що висувалися мало бути виконання договору про освітлення вулиць міста електричними ліхтарями, також було визначено ряд технічних питань щодо дотримання правил безпеки під час введення в дію ліній електропередачі [8, арк. 53-55].

Натомість як свідчать документи Рівненської міської Думи процес побудови електричної станції у місті розпочався лише у 1912 р. 16 лютого 1912 р. міський голова Рівного Е. П. Лебедзієвський інформував гласних думи, що замовлені міською управою проєкт і кошторис будівництва електричної станції були виконані. Вона мала освітлювати вулиці міста, помешкання абонентів, військовий гарнізон тощо. Напередодні будівництва було потрібно визначити в якій місцевості її будуватимуть від цього безпосередньо залежала вартість будівництва [9, арк. 43].

9 квітня 1912 р. комісія міської думи Рівного з влаштування у місті електричного освітлення на своєму засіданні прийняла рішення: згідно з постановою міської думи придбати земельну ділянку для будівництва електростанції. З цією метою мав бути оголошений конкурс на отримання підряду для будівництва електростанції [9, арк. 22].

Комісія, що відповідала за будівництво електричної станції у Рівному зустріла перепону. Власник міста князь С. К. Любомирський порушив клопотання про надання йому дозволу побудувати електростанцію. Враховуючи низку обставин орган міського самоврядування визнав це «недопустимим» й відмовив князю [9, арк. 140].

У 1912 р. до Сенату імперії було направлено касаційну скаргу Рівненської міської думи з проханням не надавати князю С. К. Любомирському дозволу на будівництво електричної станції у м. Рівне. Вони вважали, що встановлення у місті приватних стовпів для освітлення вулиць було неможливим. Будівельне відділення губернське правління клопотання міської думи Рівного по відмову князю «залишило без задоволення». Свою позицію вони аргументували тим, що згідно з циркуляром Міністерства внутрішніх справ від 28 жовтня 1896 р. № 44 міським управлінням надавалася перевага під час влаштування у містах

«загальнокорисних підприємств коштом міста». Містом перед урядом було порушено клопотання про «облігаційну позику» на 100 тис. крб. для будівництва електростанції, тощо та низку інших доказів своєї правоти [9, арк.163-165].

Таким чином, аналіз документів, що відображає діяльність органів міського самоврядування дає змогу детально проаналізувати їхню роль у розвитку інфраструктури повітових міст Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. Особливої уваги заслуговує аналіз документів, що відображають процес будівництва міських електричних станцій у повітових містах, адже після введення їх в експлуатацію було створено умови для розвитку промисловості та вдосконалення їхньої інфраструктури. Значна частина документів, що відображають цей напрям діяльності органів місцевого самоврядування знаходиться у справах, де зберігаються документи чергових засідань гласних органу міського самоврядування, кошторисах і технічної документації електричних станцій.

У Рівному у 1914 р. орган місцевого самоврядування, враховуючи позитивну динаміку розвитку електричної станції, займалася не лише питаннями покращення освітлення вулиць міста, а й розпочали комплекс підготовчих заходів для будівництва трамвайних ліній і запуску електричного трамвая. 17 квітня 1914 р. було прийнято рішення створити комісію міської думи «для вивчення питання про влаштування електричного трамвая у місті та його околицях». А вже 21 травня того ж року було прийнято рішення розпочати будівництво трамвайних ліній «у місті та околицях». За відсутності коштів у бюджеті міста їх мало будувати приватне підприємство «Шоман і К», яке отримало концесію на 30 років. Одночасно з отриманням концесії воно надало гарантії міській владі, що в бюджет міста буде перераховуватися не менше 1,8 тис. крб., отриманих від експлуатації трамваїв [10, с. 14; 11, арк. 35-35 зв.]. При підготовці проєктної документації на будівництво трамвайних ліній особлива увага була відведена сполученню міста з с. Шубків, де знаходився військовий полігон. Вартість проїзду в межах міста пропонувалося встановити 5 коп. за 0,5 год. , до с. Житин – 30 коп., до с. Шубків – 50 коп. Окрема плата встановлювалася за перевезення значних вантажів [10, с. 114-15; 11, арк. 29-29 зв.]. Однак дані амбітні плани не було реалізовано у зв’язку з тим, що розпочалася Перша світова війна, а Рівне було прифронтовим містом.

Висновки. Таким чином, після того як було введено в дію електричну станцію орган місцевого самоврядування Рівного запланував розпочати у місті будівництво трамвайних ліній для запуску електричного трамвая. Згідно з проєктною документацією трамвайне сполучення мало з’єднати місто з с. Шубків. У планах було не лише покращення умов перевезення

трамваєм пасажирів до залізничного вокзалу. Тому поряд з пасажирськими вагонами мали курсувати й вантажні. Міською думою було встановлено плату за проїзд та перевезення вантажів, які концесіонери не мали змоги змінити без погодження органом міського самоврядування.

Отже, аналітико-синтетична переробка архівних документів дає змогу детально проаналізувати діяльність органів місцевого самоврядування на Волині у справі їхньої ролі щодо врегулювання цінової політики на продукти та товари першої необхідності, робочого часу у містах. Важливою функцією була їхня роль у розвитку інфраструктури повітових міст. На початку ХХ ст. органи місцевого самоврядування займалися не лише брукуванням вулиць, ремонтом мостів тощо, а у деяких повітових містах завдяки їхній діяльності було збудовано електричні станції, що докорінно змінило їх розвиток.

Література

1. ДАВО. Ф. 3. Оп. 1. Спр. 283. Арк. 2-20.

2. Бортніков В. І. Органи державної влади та місцевого самоврядування на Волині (кінець XVIII – початок ХХ ст.). Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. 438 с.

3. ДАРО. Ф. 359. Оп. 1. Спр. 6. Арк. 63.

4. Буравський О., Сазонець І., Цецик Я. Регулювання органами влади соціально-економічних процесів на Волині наприкінці XIX – на початку ХХ ст. Емінак. 2020. №. 2. С. 87-96.

5. Сборник циркуляров Волынских губернских учреждений по разным частям административного управления с 1897 по 1902 год. Житомир. Волынская губернская типография, 1902. 534 с.

6. ДАВО. Ф. 3. Оп. 1. Спр. 875. Арк. 8-11.

7. ДАВО. Ф. 3. Оп. 1. Спр. 604. Арк. 6-7.

8. ДАВО. Ф. 3. Оп. 1. Спр. 875. Арк. 33-55.

9. ДАРО. Ф. 165. Оп. 1 Спр. 23. Арк 22-165.

10. Антонова С. Є., Цецик Я. П. Роль органів місцевого самоврядування у розвитку інфраструктури повітових міст Волині на початку ХХ ст. Вісник Державного маріупольського університету. Серія: Історія. Політологія. 2016. Вип. 16. С. 11-16.

11. ДАРО. Ф. 165. Оп. 1. Спр. 27. Арк. 29-35.

References:

1. DAVO. F. 3. Op. 1. Spr. 283. Ark. 2-20 [State Archive of Volyn Region. Fund 3. Inventory 1. File 283. Sheets 2-20].

2. Bortnykov V. I. Orhany derzhavnoi vlady ta mistsevoho samovriaduvannia na Volyni (kinets XVIII – pochatok XX st.) [Bodies of state power and local self-government in Volyn (end of the 18th - beginning of the 20th century)]. Lutsk: Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky. 2015. 480 s.

3. DARO. F. 359. Op. 1. Spr. 6. Ark. 63 [State Archives of Rivne Region Fund 359. Inventory 1. File 6. Sheets 63].

4. Buravskyi O., Sazonets I., Tsetsyk Ya. Rehuliuvannia orhanamy vlady sotsialno-ekonomichnykh protsesiv na Volyni naprykintsi XIX – na pochatku XX st. [Regulation by government bodies of socio-economic processes in Volyn at the end of the 19th - beginning of the 20th century.]. Eminak. 2020. №. 2. S. 87-96.

5. Sbornyk tsyrkuliarov Volynskykh hubernskykh uchrezhdenyi po raznym chastiam admynystratyvnoho upravlenyia s 1897 po 1902 hod [The collection of circulars of the Volyn provinces established in different parts of the administrative administration from 1897 to 1902.] Zhytomyr. Volynskaia hubernskaia typohrafyia, 1902. 534 s.

6. DAVO. F. 3. Op. 1. Spr. 875. Ark. 8-11. [State Archive of Volyn Region. Fund 3. Inventory 1. File 875. Sheets 8-11].

7. DAVO. F. 3. Op. 1. Spr. 604. Ark. 6-7 [State Archive of Volyn Region. Fund 3. Inventory 1, File. 604, Sheets 6-7]

8. DAVO. F. 3. Op. 1. Spr. 875. Ark. 33-55 State Archive of Volyn Region. Fund 3. Inventory 1, File. 875, Sheets 633-35].

9. DARO. F. 165. Op. 1 Spr. 23. Ark 22-165 [State Archives of Rivne Region Fund 165. Inventory 1. File 23. Sheets 22-165].

10. Antonova S. Ye., Tsetsyk Ya. P. Rol orhaniv mistsevoho samovriaduvannia u rozvytku infrastruktury povitovykh mist Volyni na pochatku XX st. [The role of local governments in the development of the infrastructure of county towns in Volyn at the beginning of the 20th century] Visnyk Derzhavnoho mariupolskoho universytetu. Seriia: Istoriia. Politolohiia. 2016. Vyp. 16. S. 11-16.

11. DARO. F. 165. Op. 1 Spr. 27. Ark 29-35 [State Archives of Rivne Region Fund 165. Inventory 1. File 27. Sheets 29-35].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.7+420):327.72:314.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3481-3488

Цяпута Андрій Андрійович аспірант кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703.

УКРАЇНСЬКА ГРОМАДА У МАНЧЕСТЕРІ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ): ОКРЕМІ ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ

Анотація. У статті досліджено процес формування української громади у Манчестері як локального осередку української діаспори у Великій Британії наприкінці XIX – у першій половині XX ст. Українська еміграція до британських промислових центрів розглядається в ширшому контексті загальноєвропейських міграційних процесів, зумовлених соціально-економічними трансформаціями, наслідками Першої світової війни, Української революції 1917–1921 рр. та міжвоєнною політикою держав Центрально-Східної Європи. Наголошено, що аналіз локальних емігрантських спільнот дає змогу глибше осмислити механізми інституціалізації української діаспори та особливості її адаптації до іншомовного соціокультурного середовища. У роботі проаналізовано динаміку чисельності української громади Манчестера, а також її демографічну нестійкість і соціальну вразливість, зумовлені складними умовами інтеграції, важкою фізичною працею та поширеними рееміграційними настроями.

Окрему увагу приділено просторовому виміру життя українців у Манчестері, зокрема їхній концентрації в промислових районах міста, що створювало передумови для формування й зміцнення соціальних зв'язків усередині громади. Проаналізовано роль церковних і громадських інституцій у процесі її консолідації; встановлено, що провідне місце серед них посідали «Український клюб» та товариство «Самопоміч», які стали ключовими осередками культурного, товариського та національного життя.

У статті доведено, що українська громада Манчестера, попри відносну нечисельність і певну ізольованість, відігравала важливу роль у збереженні української національної ідентичності та розвитку організованих форм громадського життя у Великій Британії. Її історія розглядається як показовий приклад локальної інституціалізації української діаспори, що поєднувала адаптацію до британського соціокультурного середовища з послідовним прагненням зберегти національні традиції, мову та культурну спадщину.

Ключові слова: Об'єднане Королівство, Великобританія, українські емігранти, українські емігранти в Манчестері, «Український Клюб», товариство «Самопоміч».

Tsvaputa Andriy Andriyovych, postgraduate student at the Department of World History and Religious Studies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703.

UKRAINIAN COMMUNITY IN MANCHESTER (GREAT BRITAIN): SOME ISSUES OF FORMATION

Abstract. The article examines the process of formation of the Ukrainian community in Manchester as a local center of the Ukrainian diaspora in Great Britain in the late 19th and early 20th centuries. Ukrainian emigration to British industrial centers is considered in the broader context of pan-European migration processes caused by socio-economic transformations, the consequences of the First World War, the Ukrainian Revolution of 1917–1921, and the interwar policy of the states of Central and Eastern Europe. It is emphasized that the analysis of local emigrant communities allows us to more deeply understand the mechanisms of institutionalization of the Ukrainian diaspora and the peculiarities of its adaptation to a foreign-language socio-cultural environment. The paper analyzes the dynamics of the size of the Ukrainian community in Manchester, as well as its demographic instability and social vulnerability, caused by difficult conditions of integration, hard physical labor, and widespread re-emigration sentiments.

Special attention is paid to the spatial dimension of Ukrainian life in Manchester, in particular, to their concentration in the industrial areas of the city, which created the prerequisites for the formation and strengthening of social ties within the community. The role of church and public institutions in the process of its consolidation is analyzed; it is established that the leading place among them was occupied by the «Ukrainian Club» and the «Samopomich» society, which became key centers of cultural, social and national life.

The article proves that the Ukrainian community of Manchester, despite its relative small size and certain isolation, played an important role in preserving Ukrainian national identity and the development of organized forms of public life in Great Britain. Its history is considered as an illustrative example of the local institutionalization of the Ukrainian diaspora, which combined adaptation to the British socio-cultural environment with a consistent desire to preserve national traditions, language and cultural heritage.

Key words: United Kingdom, Great Britain, Ukrainian emigrants, Ukrainian emigrants in Manchester, «Ukrainian Club», «Self-Help» society.

Постановка проблеми. Українська діаспора у Великій Британії є складовою частиною загальноєвропейського українського еміграційного простору та відіграє важливу роль у збереженні національної ідентичності, культурної спадщини й суспільно-політичної активності українців за кордоном. Формування українських громад у британських містах відбувалося під впливом різних хвиль міграції, соціально-економічних чинників і політичних обставин кінця XIX – першої половини XX ст., що зумовило неоднорідність їхнього складу та форм діяльності. У цьому контексті дослідження локальних осередків українського життя дає змогу поглибити розуміння історичних механізмів інституціалізації української діаспори на місцевому рівні.

Актуальність звернення до теми зумовлена також сучасними міграційними процесами, які спричинили суттєві зміни у чисельності та соціальному складі української громади у Великій Британії, активізували діяльність громадських організацій і водночас поставили нові виклики перед діаспорними інституціями. У зв'язку з цим виникає потреба наукового осмислення історичного досвіду становлення української громади у Манчестері, що дає змогу простежити спадкоємність і трансформацію форм громадської та культурно-освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Аналіз сучасного стану наукової розробки проблеми свідчить, що вітчизняна та зарубіжна історіографія зосереджує увагу переважно на загальних аспектах української еміграції до Великої Британії, діяльності загальнонаціональних діаспорних організацій та церковних інституцій. Водночас історія формування української громади в Манчестері як окремого регіонального осередку залишається недостатньо вивченою та не стала предметом системного історичного аналізу. Дослідження Ю. Бабчука [1], А. Кубали [4], С. Наріжного [6] та М. Рогожи [9] охоплюють лише окремі аспекти становлення громади, що не дозволяє відтворити цілісну картину процесів її організаційного формування, соціальної структури та механізмів самоорганізації в конкретних історичних умовах.

Мета статті полягає в аналізі окремих аспектів становлення української громади у Манчестері (Велика Британія), визначенні основних етапів її формування, чинників інституційного розвитку, а також з'ясуванні особливостей громадської та культурно-освітньої діяльності в контексті розвитку української діаспори у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Українська громада у Манчестері, одному з провідних промислових і культурних центрів Великої Британії, формувалася в специфічних історичних умовах, що зумовили характер її організаційного оформлення, напрями громадської та культурно-освітньої

діяльності, а також взаємодію з британським соціокультурним середовищем. Звернення до історії становлення української громади дає змогу поглибити уявлення про механізми інституціалізації української діаспори, простежити еволюцію форм громадської активності та визначити місце цього осередку в структурі українського життя Великої Британії.

Вивчення основних хвиль української еміграції до Великої Британії, зокрема до Манчестера, наприкінці XIX – у першій половині XX ст. свідчить про складну динаміку міграційних процесів, зумовлену глобальними військово-політичними конфліктами та їхніми наслідками для українських земель. Значний вплив на еміграційні потоки справили Перша світова війна (1914–1918 рр.), радянсько-українська війна (1917–1921 рр.) [5, с. 81], а також політика польського режиму в Східній Галичині, що призвело до суттєвих змін у чисельності та соціальній структурі українських осередків за кордоном.

На початку XX ст. українська громада в Манчестері налічувала близько пів тисячі осіб [9, с. 155], більшість з котрих походила з Східної Галичини. З наближенням Першої світової війни спостерігалася тенденція до подальшої еміграції, переважно до США або повернення на батьківщину [8, с. 148]. До 1912 року чисельність громади скоротилася приблизно до 100 осіб, а після завершення війни через репатріацію частини мігрантів ця кількість зазнала подальшого зменшення [6, с. 129]. Однією з причин такої демографічної нестійкості була складність адаптації українців до нових умов життя. Суворий клімат Манчестера, незвичне мультикультурне середовище, туга за родиною, важка фізична праця і, на думку самих мігрантів, низька заробітна плата часто спричиняли депресію та штовхали до подальшої реміграції (повернення на батьківщину) або продовження міграції до США.

Зазначимо, що міграційна стратегія українських сімей здебільшого мала поетапний характер. Як правило, до країни призначення спочатку виїжджав голова родини, нерідко разом з одним із синів, а вже після первинного облаштування на новому місці до них приєднувалися інші члени сім'ї. Така модель переселення давала змогу мінімізувати економічні ризики та полегшити процес адаптації в чужому соціокультурному середовищі.

Типовий маршрут еміграції можна простежити на прикладі одного з перших переселенців – батька В. Чучмана. Його шлях розпочинався з так званого «подорожнього бюро» – агенції з працевлаштування, зокрема у Золочеві (Східна Галичина). Далі емігранти прямували залізницею через Польщу (Варшаву), Німеччину та Бельгію до порту Антверпена, звідки морським шляхом прибували до Дувра у Великій Британії. Після цього

подорож тривала залізницею до лондонської станції «Вікторія», автобусом до станції «Юстон» і, зрештою, потягом до станції «Пікаділлі» в Манчестері [7, с. 84].

Описаний маршрут і поетапна стратегія переселення відображали не лише складність самої міграції, а й специфіку адаптаційних процесів українських мігрантів у новому середовищі. Водночас вони засвідчують високий рівень самоорганізації та взаємної підтримки, притаманний першим осередкам української громади. На початковому етапі вона формувалася переважно як неформальне об'єднання співвітчизників, зорієнтоване на взаємодопомогу, збереження мови та національних традицій. Важливим чинником повсякденного життя емігрантів було й просторове розміщення в межах міста. Українські мігранти здебільшого осідали в промислових районах Манчестера, де мали можливість працевлаштуватися в обслуговуючих та допоміжних секторах економіки [1, с. 22]. Така концентрація сприяла формуванню стійких соціальних зв'язків усередині громади.

У міжвоєнний період українська громада у Манчестері поступово набула більш стабільної організаційної структури. Значну роль у цьому процесі відігравали церкви та релігійні громади, які ставали центрами не лише духовного, а й культурно-освітнього життя, сприяли підтримці емігрантів у соціальних та побутових питаннях. У цей час зростає активність культурно-просвітницьких товариств, зокрема українських клубів та громадських організацій, які організовували вечори національної тематики, підтримуючи національну ідентичність і мовне середовище українців у Манчестері [6, с. 128].

Зауважимо, що українська громада Манчестера у міжвоєнний період налічувала близько 150 осіб. Переважну її частину становили трудові мігранти із Золочівського повіту, які здебільшого працювали кравцями, а також вихідці зі Скалащини [4, с. 37]. У соціальному та релігійному вимірах манчестерські українці були достатньо згуртованими: вони концентрувалися навколо «Українського клюбу» та належали до однієї католицької парафії св. Чада (St. Chad's). Водночас громада залишалася відносно ізольованою і маловідомою поза межами міста, що було характерною рисою її раннього етапу розвитку [2, с. 37]. Саме в цьому соціокультурному контексті важливу консолідуючу роль відігравав «Український клюб», створений у 1929 р. з ініціативи Йосифа Лісньовського. На початковому етапі клуб функціонував на орендованому поверсі будинку за адресою 116 Cheetham Hill Road, а з 1933 р. – в орендованих приміщеннях одного з поверхів будинку за адресою 48 Cheetham Hill Road. Подальше інституційне зміцнення громади засвідчило придбання у 1943 р. власного будинку за адресою 188 Cheetham Hill Road, куди клуб було перенесено.

Завдяки цьому «Український клюб» перетворився на стійкий осередок товариського й культурного життя українців Манчестера, а також на місце відзначення релігійних і національних свят. Важливим чинником фінансової стабільності закладу було функціонування при ньому бару. Згідно зі спогадами д-ра Костянтина Кисілевського, який відвідував Манчестер у міжвоєнні роки, клуб налічував 116 членів. Попри домінування українців, до його складу входили також представники інших національностей – декілька ірландців, англійців, литовців та троє євреїв, що свідчить про певну відкритість установи до міжетнічних контактів [11].

Період Другої світової війни позначився подальшим зростанням значення «Українського клюбу». Його активно відвідували українці, які проходили службу у складі канадських та американських збройних сил, дислокованих у Великій Британії, а також військовослужбовці українського походження з Польських збройних сил під британським командуванням. У цей час клуб став також місцем регулярних зустрічей членів Союзу Українських Канадійських Вояків (СУКВ), манчестерський осередок якого було засновано у 1943 р.

У перші повоєнні роки «Український клюб» і надалі виконував функцію провідного осередку суспільно-громадського життя новоприбулих українців, які оселялися в Манчестері та його околицях. Водночас інституційні зміни в організаційній структурі української громади міста зумовили поступове зниження ролі цього осередку. Зокрема, після придбання у 1951 р. манчестерським відділом Союзу Українців у Великій Британії власної домівки значення клубу поступово зменшувалося, хоча він продовжував функціонувати ще протягом кількох років.

Поряд із діяльністю «Українського клюбу» важливу роль у формуванні організованого громадського життя манчестерських українців відігравали й інші інституції, закладені ще в ранній період існування громади. Так, у 1919 р. в Манчестері було засновано політично-допомогове товариство «Самопоміч», що сприяло консолідації українців навколо національних і громадянських ідеалів [3, с. 3]. Товариство «Самопоміч» було створене за сприяння дипломатичної місії Української Народної Республіки й на початковому етапі об’єднувало 33 члени манчестерської української громади.

До складу його виконавчого комітету входили: Йосиф Лісньовський (голова), Василь Соляр (скарбник), Петро Лісньовський (секретар), а також Дмитро Комаринський, Гнат Завалинський, Платон Соляр і Олександр Руцький (радники) [10, с. 2].

Таким чином, дослідження процесу становлення української громади у Манчестері засвідчує, що цей локальний осередок української діаспори

формувався під впливом складних міграційних, соціально-економічних та політичних чинників кінця XIX – першої половини XX ст. Українська присутність у місті була безпосередньо пов'язана з хвилями трудової еміграції з Східної Галичини, наслідками Першої світової війни, визвольних змагань та міжвоєнної політики держав, до складу яких входили українські землі. Це зумовило нестабільну чисельність громади, її соціальну вразливість і водночас високу мобільність.

У міжвоєнний період українська громада набула більш усталеної інституційної форми завдяки діяльності церков, громадських товариств і насамперед «Українського клюбу», який став центром культурного, товариського й національного життя. Подальша трансформація організаційної структури громади відображала загальні тенденції розвитку української діаспори у Великій Британії та засвідчила спадкоємність форм громадської активності, що поєднували адаптацію до нового середовища зі збереженням української національної ідентичності.

Отже, історія української громади Манчестера є показовим прикладом процесів інституціалізації української діаспори на локальному рівні. Її досвід демонструє поєднання адаптації до британського соціокультурного середовища із прагненням зберегти національну ідентичність, що має важливе значення для осмислення як історичних, так і сучасних міграційних процесів українців у Великій Британії.

Література.

1. Бабчук Ю. Доповідь з нагоди золотого ювілею набуття першого Українського Католицького Храму в Великій Британії, Собор «Успення Пресвятої Діви - Володарки Вселенної», м. Манчестер: доповідь, представлена на святкуванні Золотого Ювілею, Манчестер, Велика Британія, 19 червня 2004 року. Манчестер, 2004. 35 с.

2. Бувші Корпусяки в Англії. Сурмач. Лондон, 1956. Ч. 1–2. С. 36–37.

3. Вільховий П. Українська громада в Манчестер. Наш клич. Лондон, 1946. 30 травня.

4. Kubal A. The Evolution of Ukrainian Migration to the UK: Scoping Study Report. Oxford: International Migration Institute, University of Oxford, 2011. 37 p.

5. Kormylo P. D. In Which Ways Is the Ukrainian Community in Scotland a Diaspora?: PhD diss. Glasgow : University of Glasgow, 2021. 326 p.

6. Наріжний С. Українська еміґрація в Англії. / Українська еміґрація: Культурна праця української еміґрації 1919-1939 (матеріали, зібрані С. Наріжним до частини другої). Київ, 1999. С. 127–129.

7. Небесняк Є. З Червоної Калини на Червону Рожу: до століття поселення українців у Манчестері, Великобританія: 1897–1997. Рим; Львів; Манчестер, 1997. 182 с.

8. Трощинський В. П. Великобританія. / Українці в світі. Київ, 1999. 351 с.

9. Рогожа М. М. Історія української діаспори : навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. 153 с.

10. Український комітет в Манчестер, Анґлія. Свобода. Джерзі-Сіті, 1919. 21 серпня.

11. Фонд В. Джуліана Кея (Кисілевського). MG31-D69. Контейнер 10. Файли 1–51. Українське бюро, Лондон, 1931–1940. Бібліотека та архіви Канади, Оттава, Канада.

References:

1. Babchuk, Yu. (2004). Dopovid z nahody zolotoho yuvileiu nabuttia pershoho Ukrainskoho Katolytskoho Khramu v Velykii Brytanii, Sobor «Uspennia Presviatoi Divy - Volodarky Vselennoi», m. Manchester: dopovid, predstavlena na sviatkuvanni Zolotoho Yuvileiu, Manchester, Velyka Brytaniia. [Report on the Occasion of the Golden Jubilee of the Acquisition of the First Ukrainian Catholic Church in Great Britain, Cathedral of the Dormition of the Mother of God – Queen of the Universe, Manchester: Jubilee address]. Manchester, United Kingdom. Manchester. [in Ukraine]

2. Buvshi Korpusiaky v Anhlii [Former Corps Members in England] (1956). Surmach – Surmach. London. 1–2, 36–37. [in Ukraine]

3. Vilkhovyi, P. (1946). Ukrainska hromada v Manchester. [Ukrainian community in Manchester.]. Nash klych. London. 30 travnia. [in Ukraine]

4. Kubal, A. (2011). The Evolution of Ukrainian Migration to the UK: Scoping Study Report. Oxford: International Migration Institute, University of Oxford. [in English]

5. Kormylo, P. D. (2021). In Which Ways Is the Ukrainian Community in Scotland a Diaspora? PhD diss. Glasgow: University of Glasgow. [in English]

6. Narizhnyi, S. (1999). Ukrainska emigratsiia v Anhlii. [Ukrainian Emigration in England]. Ukrainska emigratsiia: Kulturna pratsia ukrainskoi emigratsii 1919-1939 – Ukrainian Emigration: Cultural Activity of the Ukrainian Emigration, 1919–1939. (pp. 127–129.) Kyiv. [in Ukraine].

7. Nebesniak, Ye. (1997). Z Chervonoi Kalyny na Chervonu Rozhu: do stolittia poselennia ukraintsiv u Manchesteri, Velykobrytaniia: 1897–1997. [From the Red Viburnum to the Red Rose: To the Centenary of Ukrainian Settlement in Manchester, Great Britain: 1897–1997]. Rome; Lviv; Manchester. [in Ukraine].

8. Troshchynskyi, V. P. (1999). Velykobrytaniia. [Great Britain]. Ukraintsi v sviti. [In: Ukrainians in the World]. Kyiv. [in Ukraine].

9. Rohozha, M. M. (2011). Istoriia ukrainskoi diaspory : navchalnyi posibnyk. [History of the Ukrainian Diaspora: A Study Guide]. Uman: PP Zhovtyi O. O. [in Ukraine].

10. Ukrainskyi komitet v Manchester, Angliia. [Ukrainian Committee in Manchester, England.] (1919). Svoboda. Dzherzi-Siti. 21 serpnia. [in Ukraine].

11. Fond V. Dzhuliana Keia (Kysilevskoho). MG31-D69. Konteiner 10. Faily 1–51. Ukrainske biuro, London, 1931–1940. Biblioteka ta arkhivy Kanady, Ottava, Kanada. [in Canada].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 94(477.7+420):327.72:314.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3489-3496

Цяпута Андрій Андрійович аспірант кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703.

УКРАЇНСЬКІ ПЕРЕМІЩЕНІ ОСОБИ В ТАБОРАХ БРИТАНСЬКОЇ ЗОНИ ОКУПАЦІЇ: ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПРАКТИКИ (1945–1948 РР.)

Анотація. У статті здійснено комплексний історичний аналіз повсякденного життя українських мігрантів у повоєнних таборах для переміщених осіб (Displaced Persons, DP) на території Західної Європи у 1945–1948 рр. Дослідження ґрунтується на поєднанні нормативно-правових джерел, наукових досліджень, що дає змогу реконструювати умови проживання та основні соціальні практики українських переміщених осіб у післявоєнний період. Особливу увагу приділено формуванню правового статусу DP, регламентованого діяльністю Міжнародної адміністрації допомоги та відбудови (UNRRA), а з 1947 р. – Міжнародної організації у справах біженців (IRO), а також його впливу на повсякденне життя таборових мешканців. З'ясовано, що тимчасовий характер цього статусу зумовлював правову невизначеність, обмеження громадянських прав і посилений адміністративний контроль з боку окупаційних влад, зокрема в британській зоні окупації. На основі наукових досліджень проаналізовано умови проживання, правове становище, соціальні практики та механізми адаптації українських мігрантів у таборовому середовищі. Табори для переміщених осіб розглядаються не лише як інструмент гуманітарної допомоги, а як специфічний соціальний простір, у межах якого формувалися нові моделі поведінки, колективної взаємодії та самоідентифікації. Окрему увагу приділено процесам внутрішньої самоорганізації української громади, насамперед розвитку культурно-освітніх і видавничих ініціатив у таборах DP. Доведено, що, попри складні соціально-побутові умови, табори стали важливими осередками збереження національної ідентичності та формування соціальної солідарності. Зроблено висновок, що досвід перебування українців у таборах для переміщених осіб відіграв суттєву роль у становленні повоєнної української еміграції та визначив подальші напрями інтеграції українців у країнах Західної Європи, зокрема у Великій Британії.

Ключові слова: українська міграція, переміщені особи, табори DP, повсякденне життя, Велика Британія.

Tsvaputa Andriy Andriyovych postgraduate student at the Department of World History and Religious Studies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0005-1767-5703.

UKRAINIAN DISPLACED PERSONS IN THE CAMPS OF THE BRITISH ZONE OF OCCUPATION: DAILY LIFE AND SOCIO-CULTURAL PRACTICES (1945–1948)

Abstract. The article provides a comprehensive historical analysis of the daily life of Ukrainian migrants in post-war camps for displaced persons (DP) in Western Europe in 1945–1948. The study is based on a combination of regulatory and legal sources, scientific research, and eyewitness accounts, which allows reconstructing the living conditions and basic social practices of Ukrainian displaced persons in the post-war period. Particular attention is paid to the formation of the legal status of DP, regulated by the activities of the International Relief and Reconstruction Administration (UNRRA), and since 1947 - the International Refugee Organization (IRO), as well as its impact on the daily life of camp residents.

It is found that the temporary nature of this status led to legal uncertainty, restrictions on civil rights, and increased administrative control by the occupation authorities, in particular in the British occupation zone.

Based on scientific research, the living conditions, legal status, social practices and adaptation mechanisms of Ukrainian migrants in the camp environment were analyzed. Camps for displaced persons are considered not only as a tool of humanitarian assistance, but also as a specific social space within which new models of behavior, collective interaction and self-identification were formed. Special attention is paid to the processes of internal self-organization of the Ukrainian community, primarily the development of cultural, educational and publishing initiatives in DP camps. It is proven that, despite the difficult social and everyday conditions, the camps became important centers of preserving national identity and forming social solidarity. It is concluded that the experience of Ukrainians in camps for displaced persons played a significant role in the formation of post-war Ukrainian emigration and determined further directions of integration of Ukrainians in Western European countries, in particular in Great Britain.

Keywords: Ukrainian migration, displaced persons, DP camps, everyday life, Great Britain.

Постановка проблеми. Повоєнні міграційні процеси, спричинені наслідками Другої світової війни, стали одним із визначальних чинників трансформації соціального простору Західної Європи. Масове переміщення населення зумовило формування розгалуженої мережі таборів для переміщених осіб (Displaced Persons, DP), які виконували не лише функцію тимчасового розміщення, а й перетворилися на специфічний соціальний інститут повоєнного періоду. У межах цих таборів концентрувалися різнонаціональні групи мігрантів, для яких таборове середовище стало простором тривалого перебування, соціальної адаптації та формування нових моделей повсякденного життя.

Вагому частку контингенту таборів для DP становили українські мігранти. Для них перебування на території Західної Німеччини, Австрії та Італії було не лише вимушеним етапом післявоєнної мобільності, а й періодом активної соціальної самоорганізації. Саме в умовах таборового середовища відбувалися процеси вироблення стратегій виживання, налагодження внутрішньогрупових соціальних зв'язків, а також збереження й відтворення національної ідентичності в ситуації тривалої невизначеності правового статусу та майбутніх життєвих перспектив.

У цьому контексті актуалізується необхідність наукового осмислення повсякденного досвіду українських мігрантів у повоєнних таборах для переміщених осіб як важливої складової історії української еміграції XX ст. Звернення до аналізу повсякденних практик таборового буття дає змогу поглибити розуміння механізмів адаптації українців до умов вимушеного перебування, виявити форми соціальної солідарності та самоорганізації, а також простежити способи збереження національної ідентичності в умовах повоєнної нестабільності. Такий підхід сприяє розширенню джерельної бази та проблемно-тематичного поля досліджень повоєнних міграційних процесів у Західній Європі.

Аналіз останніх досліджень та джерел. Історіографічний аналіз засвідчує, що, попри сталий науковий інтерес до феномену переміщених осіб загалом, проблема повсякденного життя українських мігрантів у таборах для DP тривалий час залишалася на периферії наукових досліджень. Переважна більшість праць зосереджена на питаннях міжнародно-правового статусу переміщених осіб, діяльності окупаційних адміністрацій і гуманітарних організацій, а також на політичних аспектах повоєнної еміграції. Водночас дослідження В. Дорошенка [3], В. Маруняка [6], В. Маркуса [7] та Г. Щигельської [12] лише фрагментарно торкаються окремих аспектів повсякденного життя українських мігрантів у таборах для переміщених осіб. Натомість мікроісторичний вимір таборового буття українців: умови проживання, організація праці, система харчування,

освітні й культурні ініціативи, релігійне життя, повсякденні соціальні практики та міжособистісні взаємини залишається недостатньо репрезентованим у вітчизняній і зарубіжній історіографії.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі повсякденного життя українських мігрантів у повоєнних таборах для переміщених осіб у Західній Європі в 1945–1948 рр. через вивчення умов проживання та праці, соціальних і культурно-освітніх практик, форм самоорганізації та механізмів збереження національної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Після завершення Другої світової війни на території Західної Європи за різними оцінками перебувало від 2 до 3 млн українців [4, p. 7, 28]. Станом на початок 1946 р. у Західній Німеччині та Австрії налічувалося близько 220 тис. українських емігрантів [7, с. 2011]. Переважна більшість із них відмовилася від репатріації до УРСР, усвідомлюючи реальну загрозу національних, релігійних і політичних переслідувань у радянській державі, що суперечило базовим принципам післявоєнного міжнародного гуманітарного права, зокрема праву особи на захист від примусового повернення [10, p. 22; 8, с. 70].

Формування правових механізмів врегулювання статусу осіб, переміщених унаслідок війни, відбувалося в контексті трансформації міжнародної міграційної політики другої половини 1940-х рр. Ключову роль у цьому процесі відіграли США, які через ухвалення «The US Displaced Persons Act of 1948» заклали законодавчі підвалини організованого переселення DP, а також Канада та Велика Британія, що долучилися до прийняття переміщених осіб на основі міждержавних угод і спеціальних імміграційних програм [5, p. 57–59]. Водночас повоєнна Німеччина була поділена на американську, британську, французьку і радянську окупаційні зони, кожна з яких діяла в межах власного адміністративно-правового режиму та несла відповідальність за функціонування таборів DP на підконтрольній території [2, p. 176, 288; 4, p. 7, 28].

У цих умовах українським мігрантам було надано статус переміщених осіб (Displaced Persons, DP), що визначався нормами міжнародного гуманітарного права та регламентувався діяльністю Міжнародної адміністрації допомоги та відбудови (UNRRA), а з 1947 р. – Міжнародної організації у справах біженців (IRO) [6, с. 13, 19]. Правовий статус DP мав чітко окреслений тимчасовий характер і не передбачав надання громадянства. Переміщені особи фактично перебували у стані правової невизначеності, маючи обмежений обсяг цивільних прав, відсутність політичної правосуб'єктності та перебуваючи під постійним адміністративним контролем окупаційних влад. У межах цього правового режиму DP не мали права вільного пересування, самостійного вибору місця проживання або

працевлаштування без дозволу відповідної адміністрації. Окрім того, їхній правовий статус безпосередньо залежав від результатів перевірок політичної благонадійності, що здійснювалися міжнародними та національними комісіями. Таким чином, правове становище українських переміщених осіб поєднувало елементи міжнародного захисту з жорсткими обмеженнями, притаманними перехідному післявоєнному правопорядку.

Значна частина українців опинилася в британській окупаційній зоні, де перебувала у спеціалізованих таборах для переміщених осіб [1, с. 7], спочатку в статусі DP, а згодом – біженців та осіб без громадянства (stateless persons) [12, с. 301–307]. Їхнє становище регламентувалося нормами британського військово-адміністративного управління, а також положеннями міжнародних організацій, що діяли на території зони. Британська влада визначала порядок реєстрації, проживання, трудової зайнятості та соціального забезпечення переміщених осіб, водночас залишаючи за собою право ухвалювати остаточні рішення щодо їхнього переселення або подальшої депортації.

Умови проживання в таборах для переміщених осіб (DP Camps) були вкрай складними, що засвідчують як офіційні документи, так і спогади очевидців [1, с. 7; 9, арк. 1]. Постійна правова невизначеність, залежність від адміністративних рішень та очікування результатів «скринінґів» формували специфічний психологічний клімат, позначений тривогою та відчуттям нестабільності. Особливо важливу роль у житті таборів відігравали перевірки політичної та правової благонадійності (screening), від яких безпосередньо залежала можливість еміграції або, навпаки, загроза примусового виселення [11, с. 40]. Показовим є випадок, коли один із таких «скринінґів», проведений французьким інспектором, ледь не призвів до виселення кількох родин української інтелігенції за звинуваченням у колабораціонізмі; ситуацію вдалося врегулювати лише завдяки втручанню директора табору пана Мітленера.

Попри жорсткі правові та соціальні обмеження, українські переміщені особи прагнули максимально використати наданий їм обмежений простір автономії для самоорганізації, що проявлялося насамперед у розвитку культурно-освітніх ініціатив. Саме в цих формах громадської активності українці намагалися компенсувати відсутність повноцінної правової суб’єктності та зберегти національну ідентичність у межах таборового правопорядку.

Зауважимо, громадським життям таборів опікувалася Культурно-освітня рада, очолювана професором І. Боднаруком, яка ініціювала проведення доповідей, концертів, театральних вистав, а також відзначення національних свят. Важливим напрямом діяльності стали курси ліквідації

неписьменності, українознавства та вивчення іноземних мов, зокрема англійської й іспанської, адже неписьменні особи фактично не мали шансів бути включеними до еміграційних програм [1, с. 7].

Так, у таборах функціонували школи, де на початковому етапі безоплатно працювали вчителі-ентузіасти. Після переходу таборів під управління UNRRA у 1946–1947 навчальному році було організовано курси додаткової освіти для старших учнів. У 1947–1948 рр. шкільна мережа охоплювала шість класів (чотири народні та два гімназійні), у яких працювало до десяти вчителів. Проте через поступовий виїзд мешканців табору кількість учнів неухильно скорочувалася, а так звана «еміграційна лихоманка» до 1949 р. призвела до істотного зменшення контингенту школярів. Освітній процес відбувався в умовах браку підручників і навчальних матеріалів, які часто замінювалися німецькими посібниками або власноруч створеними дидактичними розробками, а оплата праці вчителів залишалася мінімальною, хоча дещо поліпшилася після грошової реформи в Німеччині.

Окрім народних шкіл, у таборах створювалися гімназії (класичні та реальні), торговельні школи, бібліотеки, а також так звані «народні університети», де викладали дисципліни українознавчого спрямування. Важливою складовою таборового життя стала активна видавнича діяльність. Зокрема, у 1947–1949 рр. виходив журнал «Трибуна» – орган Централі Української Студентської Громади, редакторами якого були Ю. Кононів та О. Прітц. Це видання стало одним із провідних інтелектуальних майданчиків української еміграції в Німеччині, поєднуючи інформування про життя таборів DP із формуванням політичної та національної свідомості громади. Поряд із цим у таборах активно розвивалися аматорські театральні трупи, хори, молодіжні та юнацькі організації, які відігравали важливу роль у збереженні національної ідентичності та підтриманні морального духу українських переміщених осіб у повоєнний період [3, с. 52].

Висновки. Повоєнні табори для переміщених осіб у Західній Європі, зокрема в британській зоні окупації, становили для українських мігрантів специфічний соціально-правовий простір, у межах якого відбувалося поєднання міжнародного гуманітарного захисту з жорстким адміністративним регулюванням. Тимчасовий правовий статус переміщених осіб (DP), визначений діяльністю UNRRA та IRO, зумовлював обмеження громадянських і політичних прав, відсутність правової визначеності та залежність від рішень окупаційних адміністрацій, зокрема результатів перевірок політичної благонадійності. У таких умовах табори виконували не лише функцію тимчасового розміщення, а й ставали важливим чинником формування повсякденних моделей поведінки українських переміщених

осіб у повоєнний період. Водночас складні правові та соціально-побутові умови таборового життя не призвели до дезінтеграції української спільноти.

Навпаки, українські переміщені особи активно розвивали форми внутрішньої самоорганізації, зокрема культурно-освітню та видавничу діяльність, які сприяли збереженню національної ідентичності та соціальній консолідації громади. Повсякденні практики, сформовані в умовах таборів для переміщених осіб у 1945–1948 рр., відіграли суттєву роль у становленні повоєнної української еміграції та визначили подальші напрями інтеграції українців у країнах прийому, передусім у Великій Британії.

Література:

1. Бувші вояки I УД УНА – полонені в Англії. Сурмач. Лондон, 1956. Ч. 3. С. 7
2. Bayley Imogen. Fighting for a Future: Postwar Migration Policy and the Displaced of the British Zone (1945–1951). PhD dissertation, Central European University, 2020. 344 p.
3. Дорошенко В. Культурно-освітня праця в таборах і для таборів. Український вісник «Сьогочасна й минуле». Мюнхен, 1949. № 1–2. С. 51–52.
4. Kubal A. The Evolution of Ukrainian Migration to the UK: Scoping Study Report. Oxford : International Migration Institute, University of Oxford, 2011. 37 p.
5. Marion A. J. Humanitarian Capitalism: Displaced Persons Resettlement in America, 1948–1952: PhD diss. Mississippi: University of Mississippi, 2023. 227 p.
6. Маруняк В. Українська еміґрація в Німеччині і Австрії по другій світовій війні. Т. I: 1945–1951. Мюнхен, 1985. 429 с.
7. Маркусь В. Переміщені особи. / Енциклопедія українознавства, словникова частина. Париж ; Нью-Йорк, 1970. Т. 6. С. 2011.
8. Панчук Б. Р. Герої свого дня: Спогади Богдана Панчука. / за ред. Л. Й. Люцюка. Торонто: Multicultural History Society of Ontario; Ontario Heritage Foundation, 1983. 168 с.
9. Спогади Пелагії Небесняк: біографічна довідка (машинопис). 2012. 1 арк.
10. Thomas R. J. C. Prisoner of War Camps (1939–1948): Project Report. Swindon: English Heritage, National Monuments Record, 2003. 53 p.
11. Українська діаспора: літературні постаті, твори, бібліографічні відомості. / упоряд. В. А. Просалової. Донецьк : Східний видавничий дім, 2012. 480 с.
12. Щигельська Г. О. Українські біженці та переміщені особи в контексті імміграційної політики Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (1947–1950 рр.). Наукові записки ВДПУ ім. М. М. Коцюбинського. Серія: Історія. 2017. Вип. 25. С. 301–307. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/21516 (дата: 07.11.2025).

References:

1. Buvshi voiaky I UD UNA – poloneni v Anhlii [Former soldiers of the I UD UNA – prisoners of war in England]. (1956). Surmach – Trumpeter. London. 3, 7. [in Ukraine]
2. Bayley, Imogen. (2020). Fighting for a Future: Postwar Migration Policy and the Displaced of the British Zone (1945–1951). PhD dissertation, Central European University. [in English]
3. Doroshenko, V. (1949). Kulturno-osvitnia pratsia v taborakh i dlia taboriv. [Cultural and educational work in camps and for camps.]. Ukrainskyi visnyk «Sohochasna y mynule» – Ukrainian newsletter «Present and Past». Miunkhen. 1–2, 51–52. [in Ukraine]

4. Kubal, A. (2011). The Evolution of Ukrainian Migration to the UK: Scoping Study Report. Oxford: International Migration Institute, University of Oxford. [in English]

5. Marion, A. J. (2023). Humanitarian Capitalism: Displaced Persons Resettlement in America, 1948–1952 : PhD diss. Mississippi: University of Mississippi. [in English]

6. Maruniak, V. (1985). Ukrainska emigratsiia v Nimechchyni i Avstrii po druhii svitovii viini. [Ukrainian emigration to Germany and Austria after World War II]. T. I: 1945–1951. Miunkhen. [in Ukraine]

7. Markus, V. (1970). Peremishcheni osoby [Displaced persons]. / Entsyklopediia ukrainoznavstva, slovnykova chastyna – Encyclopedia of Ukrainian Studies, dictionary part. Paryzh ; Niu-York. 6, 2011. [in English]

8. Panchuk, B. R. & Tiutsiuka, L. Y. (1983). Heroi svoho dnia: Spohady Bohdana Panchuka. [Heroes of their day: Memoirs of Bohdan Panchuk.]. Loronto: Multicultural History Society of Ontario; Ontario Heritage Foundation. [in Canada].

9. Spohady Pelahii Nebesniak: biohrafichna dovidka (mashynopys). [Memoirs of Pelagia Nebesnyak: biographical information (typescript)]. (2012). 1. [in Ukraine]

10. Thomas, R. J. C. (2003). Prisoner of War Camps (1939–1948): Project Report. Swindon: English Heritage, National Monuments Record. [in English]

11. Prosalovoi, V. A. (2012). Ukrainska diaspora: literaturni postati, tvory, bibliohrafichni vidomosti. [Ukrainian diaspora: literary figures, works, bibliographical information]. Donetsk : Skhidnyi vydavnychyi dim. [in Ukraine]

12. Shchyhelska, H. O. (2017). Ukrainski bizhentsi ta peremishcheni osoby v konteksti immihratsiinoi polityky Spoluchenoho Korolivstva Velykoi Brytanii ta Pivnichnoi Irlandii (1947–1950 rr.). [Ukrainian refugees and displaced persons in the context of the immigration policy of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (1947–1950).]. Naukovi zapysky VDPU im. M. M. Kotsiubynskoho – Scientific notes of the M. M. Kotsiubynskyi Ukrainian State University. Seriia: Istoriia. 25, 301–307. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/21516 (data zvernennia: 07.11.2025). [in Ukraine].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

УДК 930(=161.2):305”185/190”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3497-3510

Шологон Лілія Іванівна доктор історичних наук, професор кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, http://orcid.org/0000-0002-5390-7576

СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ УКРАЇНСЬКОГО ФЕМІНІСТИЧНОГО РУХУ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Анотація. Метою статті є проаналізувати сучасні тенденції у дослідженні українського феміністичного руху у другій половині XIX – початку XX ст. Головну увагу було зосереджено на знакових наукових працях з цієї проблематики, діяльності основних осередків гендерних досліджень в Україні, внеску музейних установ, громадських організацій, видавничої спільноти у справу дослідження та актуалізації процесу становлення українського жіночого руху та гендерних студій.

З’ясовано декілька основних тенденцій у вивченні українського феміністичного руху. По-перше, звертається увага на відомих громадських діячках того часу (Н. Кобринській, Уляні Кравченко, Є. Ярошинській, В. Білоконській, О. Єфименко). По-друге, активно досліджується діяльність жіночих товариств Галичини, Буковини та Наддніпрянщини (переважно організаційна та просвітницька праця). По-третє, український фемінізм показано переважно крізь призму творчого доробку та життєвого шляху визначних українських письменниць (О. Кобилянської, Лесі Українки та інших). Останнє зумовило те, переважну більшість праць з обраної тематики написано літературознавцями.

Загалом маємо суттєвий доробок сучасних дослідників у вивченні феміністичного руху, де розглядаються різні його аспекти та застосовуються сучасні парадигми вивчення минулого крізь призму жіночої та гендерної історії. Однак, на сьогоднішній день ще не має комплексного наукового дослідження, присвяченого українському феміністичному руху другої половини XIX – початку XX ст., де було б проаналізовано його історичні, соціальні та ідейні передумови, основні здобутки та проблеми, взаємозв’язок із загальносвітовим феміністичним рухом.

Ключові слова: українська історіографія, гендерні дослідження, наукові установи, наукові конференції, монографії, публіцистичні праці, феміністичний рух.

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

Sholohon Liliia Ivanivna Doctor of Historical Sciences, Professor at the of Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasil Stefanyk Carpathian Nathional University, Ivano-Frankinsk, http: //orcid.org/ 0000-0002-5390-7576

MODERN HISTORIOGRAPHY OF THE UKRAINIAN FEMINIST MOVEMENT IN THE SECOND HALF OF THE 19th – EARLY 20th CENTURY

Abstract. The aim of the article is to analyze current trends in the study of the Ukrainian feminist movement in the second half of the 19th and early 20th centuries. The main attention was focused on significant scientific works on this issue, the activities of the main centers of gender studies in Ukraine, the contribution of museum institutions, public organizations, and the publishing community to the study and updating of the process of the formation of the Ukrainian women's movement and gender studies.

Several main trends in the study of the Ukrainian feminist movement are identified. First, attention is paid to well-known public figures of the time (N. Kobrynska, Ulyana Kravchenko, Ye. Yaroshynska, V. Bilokonska, O. Yefymenko). Second, the activities of women's societies of Galicia, Bukovina, and the Dnieper region are actively studied (mainly organizational and educational work). Third, Ukrainian feminism is shown mainly through the prism of the creative work and life path of prominent Ukrainian writers (O. Kobylyanska, Lesya Ukrainka, and others). The latter has led to the fact that the vast majority of works on the chosen topic were written by literary scholars.

In general, we have a significant body of work by modern researchers in the study of the feminist movement, which examines its various aspects and applies modern paradigms of studying the past through the prism of women's and gender history. However, to date, there is still no comprehensive scientific study dedicated to the Ukrainian feminist movement of the second half of the 19th – early 20th centuries, which would analyze its historical, social and ideological prerequisites, main achievements and problems, and its relationship with the global feminist movement.

Keywords: Ukrainian historiography, gender studies, scientific institutions, scientific conferences, monographs, journalistic works, feminist movement.

Постановка проблеми. Гендерні дослідження, започатковані у США у 1980-х рр., досі не втрачають своєї актуальності, оскільки тісно пов'язані з реалізацією гендерної рівності, прав та свобод людини та громадянина, утвердженням гуманістичних цінностей. У 1990-х рр. жіноча історія та

гендерна проблематика в Україні потрапили у поле зору фахівців у галузі філософії, соціології, права, культурології, історії, літературознавства тощо.

Окрім наукового дискурсу історія зародження жіночого руху, його становлення, розвиток, успіхи та проблеми стали об'єктом уваги журналістів, видавців, педагогів, громадських організацій, музейних установ. Вагомим здобутком наукової спільноти стала актуалізація цієї проблематики завдяки монографіям, науковим статтям, науково-популярним працям, інтернет-ресурсам тощо. Вважаємо, що така діяльність потребує належного наукового аналізу у вигляді історіографічної розвідки, щоб акцентувати увагу на здобутках у вивченні жіночої історії та гендерної проблематики й виявити малодосліджені аспекти цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обрана тема не залишилася поза увагою дослідників. Оскільки стаття присвячена сучасній історіографії зародження українського феміністичного руху, тому насамперед звернемо на базові праці українських вчених стосовно гендерної проблематики – Віри Агеєвої [1], Лариси Буряк [2], Оксани Драч [3], Лариси Заграй [4] , Оксани Кісь [5], Соломії Павличко [6] та багатьох інших. Їхні дослідження окреслюють методологічні засади жіночих та гендерних студій, акцентують увагу на відповідній науковій термінології, розглядають український жіночий рух в контексті у загальносвітового феміністичного процесу.

Щодо праць, які безпосередньо стосуються українського жіночого руху в другій половини XIX – початку XX ст., то маємо ґрунтовне наукове дослідження Алли Швець присвячене основоположниці українського фемінізму – Наталії Кобринській [7]. Життєвий шлях, письменника діяльність провідних буковинських феміністок – Ольги Кобилянської та Євгеній Ярошинської відображені у працях Тамари Гундорової [8], Світлани Кирилюк [9], Інни Мочарник [10] та інших. Феміністичні погляди Олени Пчілки та Лесі Українки досліджують насамперед вчені Волинського національного університету – Сергій Романов [11, 12] та Тетяна Данилюк-Терещук [13]. Громадська активність жіноцтва на території Наддніпрянської України у другій половині XIX – початку XX ст. знайшла відображення у наукових працях Марини Вороніної [14], Ольги Ніколаєнко [15], Ольги Харлан [16] та інших. Джерелознавчі аспекти обраної теми проаналізовано у статтях Лілії Шологон [17, 18].

Серед колективних наукових праць варто звернути увагу на монографію «Жіночі виміри минулого: уявлення, досвіди, репрезентації» під науковою редакцією Оксани Кісь, що побачила світ 2023 р. У колективній монографії крізь призму літератури, епістолярію, фольклору, кіномистецтва та візуальної творчості простежено культурні (само)репрезентації жінок.

Серед іншого розглядаються успіхи й труднощі входження і самореалізації жінок у професійних середовищах та міському просторі початку XX століття [19].

Слід зазначити, що маємо суттєвий доробок сучасних дослідників у вивченні феміністичного руху, де розглядаються різні його аспекти та застосовуються сучасні парадигми вивчення минулого крізь призму жіночої та гендерної історії. Вважаємо, що праці сучасних українських дослідників із зазначеної проблематики потребують окремої історіографічної розвідки.

Метою статті є проаналізувати здобутки сучасної української історіографії у дослідженні українського феміністичного руху другої половини XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед історичною наукою постало надважливе завдання – переосмислити соціальні реалії буття, погляди на справедливу його організацію, віднайти людські ресурси і нові можливості їх реалізації у межах існуючих суспільних відносин. Ці завдання викликані необхідністю реформувати як національні спільноти зокрема, так і світове співтовариство загалом, на основі дотримання гума-ністичних і демократичних принципів; акцентувати увагу на особистості та її статусі; усвідомити, що управління сучасними соціальними процесами вимагає нової комплексної системи знань, важливим фактором якого є гендерний чинник. Його суть полягає у вдосконаленні змодельованої суспільством системі цінностей, стилю життя, норм чоловічої і жіночої поведінки та їх реалізації в соціумі, що зумовлене політичними, еконо-мічними та культурними факторами [20, с. 22]. У цьому контексті цікавим є досвід українок у другій половини XIX – початку XX ст., які незважаючи на патріархальні стереотипи та традиції у тодішній Австро-Угорській монархії та Російській імперії, поступово вибудовували систему жіночої освіти та соціальної реалізації жіноцтва.

Однією з найвідоміших дослідниць національного жіночого руху стала історик українського зарубіжжя Марта Богачевська-Хом'як. Її англомовна монографія «Феміністки супроти себе: жінки в українському громадському житті, 1884–1939» (Едмонтон, 1988) вважається однією з перших спроб розглянути історію України в контексті жіночих рухів. Написана на доступній авторці джерельній основі, праця вирізняється ідейною розкутістю, змістовою глибиною і – що не менш важливо – аналітичним зв'язком із загальносвітовими процесами [21, с. 5]. В Україні вона побачила світ 1995 р. під назвою «Білим по-білому: жінки в громадському житті України, 1884–1939», задекларувавши недостатню активність та вивченість українського феміністичного руху і водночас започаткувала дослідження жіночої історії в незалежній Українській державі.

Сьогодні становленню українського фемінізму, який дослідники пов'язують насамперед з громадською та літературною діяльністю Н. Кобринської, присвячено багато наукових розвідок. Серед них на особливу увагу заслуговує монографія А. Швець «Жінка з хистом Аріадни: життєвий світ Наталії Кобринської в генераційному, світоглядному і творчому вимірах», де на матеріалах мемуаристики, автонаративу та епістолярію зроблено спробу показати її в різнобічній людській сутності, у складній внутрішній діалектиці, у діалозі зі самою собою та оточенням. На думку авторки, у концепції Кобринської фемінізм осмислювався як опозиція до патріархального укладу та чоловічого домінування, як новий феномен літератури, як просвітницька, інтелектуальні інтенції, модерний тип самосвідомості та ідея соціокультурного поступу й національної ідентичності. Авторка зазначила, що феміністична проблематика у творчості Н. Кобринської, Олени Пчілки, пізніше О. Кобилянської та Лесі Українки деміфологізувала патріархальний канон, модернізувала українську літературу жіночою рефлексією, зображенням водночас чутливої та вольової жіночої природи [7, с. 189].

Виявом не лише фемінізму, але й громадської активності та соборності українських земель став перший жіночий альманах, що побачив світ 1887 р. завдяки фінансовим та організаційним зусиллям Н. Кобринської та Олени Пчілки. Головним його редактором був І. Франко, який суттєво підтримував емансипаційні прагнення українського жіноцтва. Дослідник Микола Гуйванюк, зазначив з цього приводу, що факт появи україномовного художнього видання, здійсненого зусиллями жінок, вже сам по собі став викликом тогочасним традиційним устоям [22, с. 259]. Однак, на нашу думку, справжній викликом тодішнім патріархальним традиціям у «Першому вінку» стали публіцистичні праці Н. Кобринської «Про первісну ціль товариства руських жінок в Станіславові зав'язаного 1884 р.», «Руське жіноцтво в Галичині в наших часах», де йшлося про йшлося про жіночу освіту, однакові права з чоловіками та елементарну людську гідність [23].

Загалом, на сторінках «Першого вінка» було опубліковано поезію, прозу, етнографічні розвідки, публіцистичні твори 17 жінок-письменниць з Галичини та Наддніпрянської України: Наталії Кобринської, Олени Пчілки, Олесі Бажанської, Ганни Барвінок, Олени Грицай, Дніпрової Чайки, Катерини Довбенчук, Уляни Кравченко, Ольги Левицької, Сидори Навроцької, Софії Окуневської, Климентини Попович, Михайлини Рошкевич, Людмили Старицької, Анни Павлик, Лесі Українки, Ольги Франко [24]. Різні за освітою та соціальним статусом жінки виявили себе неординарними особистостями, тому і досі їхні постаті викликають зацікавлення не лише у науковців, а й всіх, хто цікавиться українською

історією та культурою (наприклад, Катерина Довбенчук – сестра Михайла Павлика була неписьменною, тому етнографічну розвідку з її слів для «Першого вінка» записав брат Михайло). Це зацікавлення отримало вияв у сучасному перевиданні «Першого вінка» (2025 р.) та колективній монографії про його авторок («В імени нашої національної єдности»: авторські голоси альманаху «Перший вінок») (2024 р.), які побачили світ у видавництві Creative Women Publishing.

На думку Л. Шологон, українські письменники як Галичини, Буковини, так і Наддніпрянщини приділили немало уваги на сторінках своїх праць проблемам гендерної нерівності. Активно до цього процесу залучилося й освічене жіноцтво, оскільки це був шлях експресивно, з усією гостротою показати суть проблеми та шляхи її вирішення. Безперечно, публіцистичні праці такого резонансу не мали [23, с. 160]. Ідея гендерної рівності та формування нового типу жінки піднімаються у творах «Скошений цвіт» В. Барвінського, «Дух часу», «Задля кусника хліба» Н. Кобринської, «Людина» О. Кобилянської, «Товаришки» Олени Пчілки, «Маніпулянтка» І. Франка, «Блакитна троянда» Лесі Українки та багатьох інших [25].

Щодо гендерної структури української літературної інтелігенції, то за підрахунками М. Гуйванюка, чоловіки становили 88 %, жінки відповідно 12 %, що було цілком закономірним і відповідало панівним у тогочасному західноукраїнському суспільстві стереотипам про роль жінки [22, с. 150]. На наш погляд, на території Наддніпрянщини ця ситуація суттєво не відрізнялася.

Інший шлях жіночої реалізації у другій половині XIX – початку XX ст. – громадська активність через працю у товариствах. Створене 17 квітня 1879 р. Товарищество русских дам через культурно-просвітню діяльність сприяло поширенню русофільських ідей серед українських жінок, натомість народовські – Клуб руських жінок (із 15 лютого 1893 р.), Кружок українських дівчат (із 17 березня 1901 р.), що 9 травня 1909 р. об'єдналися в «Жіночу громаду» відстоювали право на етнічну самобутність українців [26, С. 176]. Складно не погодитися із дослідницею українського жіночого руху Іванною Черчович, що організовані за сприяння впливових галицьких громадсько-політичних діячів товариства сприяли формування ідеалу «національно свідомої українки» серед народовців, тоді як русофільське середовище пропагувало «искренно русскую патриотку». Загалом український політикум краю, як в одному, так і в іншому випадку, створив ідеальний образ матері-дружини-господині, емансипованої лише через громадську діяльність та національний вибір [27].

На думку дослідниці Оксани Гнатчук, жіночі організації на Буковині визначали два пріоритетні напрями феміністичного руху: соціально-

релігійний (організаціями релігійно-доброчинного спрямування були «Мироносиці» та Товариство православних русинок) і громадсько-суспільний (Общество русских женщин, Кружок українських дівчат, «Жіноча громада»). Значно менше уваги приділялося у статутах українських жіночих організацій на Буковині (а отже, і в самій організації діяльності товариств) проблемам соціалізації жінок, політико-правовим аспектам жіночого рівноправ'я з чоловіками [28, С. 10].

Серед українських жіночих товариств Наддніпрянщини, на наш погляд, заслуговує на увагу Товариство взаємодопомоги працюючих жінок, створене у Харкові 1902 р. [29]. Незважаючи на те, що жіноцтво, яке належало до товариства гучно не пропагувало емансипаційних ідей, однак зробило багато для жіночої реалізації (пошук роботи, медичне обслуговування, організація дитячого садка, громадського харчування та інше). Маємо цікаві дослідження О. Ніколаєнко як про роботу цього товариства загалом, так і про діяльність його організаторок – Валерії Білоконської [30], Олександри Єфименко [31] та інших.

Поступовий доступ жінок до вищої освіти та модернізаційні процеси у тодішньому суспільстві сприяли появі жінок у раніше виключно чоловічих сферах. Тут хочемо звернути увагу на видатних українських лікарках – Софії Окуневській [32] та Єлизаветі Дрентельн [33], діяльність яких сьогодні вивчається не лише відомими дослідницями жіночого руху, а й популяризується через різні просвітницькі проекти.

Щодо останніх, то, безперечно, з огляду на фаховість та змістовність, варто згадати проект «Її лекторій. Творчині української дійсності», організований Харківським Музеєм жіночої та гендерної історії [34], Інститутом Івана Франка НАН України, Українською асоціацією дослідників жіночої історії [35] та низкою інших наукових і громадських організацій. У контексті дослідження обраної теми у лекторії представлені цікаві лекції про українських жінок, які реалізували себе через літературу, педагогічну та громадську працю, підприємництво, образотворче, музичне і театральне мистецтво, кулінарію тощо. Не менш змістовними та фаховими є інші є сучасні проекти («Шалені авторки» В. Агеєвої та Р. Семківа) [36], експертний ресурс «Гендер в деталях» (головна редакторка – Тамара Злобіна) [37] та низка інших.

У рамках «Її лекторію» висунуто ініціативу заснування 8 грудня як Дня українського жіночого руху, адже саме цього дня у тодішньому Станиславові (сьогодні Івано-Франківську) 1884 р. українське жіноцтво зібралося на перше загальне зібрання Товариства руських жінок; обговорюється історія Міжнародного жіночого дня та доцільність його відзначення в Україні [38] тощо.

Знаковою датою для українського феміністичного руху є також 8 червня – день народження Наталії Кобринської. Приклад її належного відзначення – ювілейна Міжнародна конференція «Наталія Кобринська – шлях поступу: від ідей до дій», присвячена 170-річчю Наталії Кобринської, що відбулася 7–8 червня 2025 р. в Івано-Франківську та Болехові, зібравши близько сотні науковиць і науковців, громадських активісток, підприємиць, видавчинь, музейниць та інших діячів і діячок задля пошуку шляхів популяризації та поширення ідей письменниці, повного видання її спадщини, створення спільних ініціатив та новітніх платформ для діалогу [39].

Висновки. Підсумовуючи огляд, слід зазначити, що український жіночий рух другої половини XIX – початку XX ст., безперечно, цікавий для сучасних дослідників. У його вивченні прослідковуються декілька основних тенденцій: звертається увага на визначних громадських діячках того часу; активно досліджується діяльність жіночих товариств; український фемінізм показано переважно крізь призму творчого доробку та життєвого шляху визначних українських письменниць. Останнє зумовило те, переважну більшість праць з обраної тематики написано літературознавцями.

На сьогоднішній день ми не маємо комплексного наукового дослідження, присвяченого українському феміністичному руху другої половини XIX – початку XX ст., де було б проаналізовано його історичні, соціальні та ідейні передумови, основні здобутки та проблеми, взаємозв'язок із загальносвітовим феміністичним рухом.

Література:

1. Агеєва В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму. Київ: Факт, 2008. 360 с.

2. Буряк Л. Історична фемінологія // Спеціальні історичні дисципліни: довідник: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І.Н. Войцехівська (кер. автор. колек.), В.В. Томазов, М.Ф. Дмитрієнко та ін. Київ: Либідь, 2008. С. 495–501.

3. Драч О. Практика гендерних студій у США: рецепція досвіду українськими дослідниками // Чверть століття українсько-американської дружби: досвід гідний майбутнього: збірник матеріалів III американознавчої мультидисциплінарної конференції (м. Львів, 12–13 квітня 2016 р.). Львів, 2016. С. 307–317. URL: http: // www. international. lnu. edu. ua / us-conference-2016/

4. Заграй Л.Д. Тематичний аналіз як якісний метод у феміністичних дослідженнях. Збірник наукових праць: психологія. Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. Вип. 24. С. 7–16.

5. Кісь Оксана. Жіноча історія як напрямок історичних досліджень: становлення феміністської методології // Український історичний журнал. 2012. № 2. С. 159–172.

6. Павличко С. Фемінізм / Передмова В. Агеєвої. Київ: Основи, 2002. 322 с.

7. Швець А. Жінка з хистом Аріадни: Життєвий світ Наталії Кобринської в генераційному, світоглядному і творчому вимірах: монографія / наук. ред. С. Пилипчук. Львів, 2018. 752 с.

8. Гундорова Т. Femina melancholica. Стать і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської. Київ: Критика, 2002. 574 с.

9. Кирилюк Світлана. Кобилянська від А до Я. Львів: Видавництво Старого Лева, 2024. 76 с.

10. Мочарник І. Євгенія Ярошинська: феміністична просвіта на Буковині // Гендер в деталях URL: https://genderindetail.org.ua

11. Романов С. М. Лариса Косач і Ольга Кобилянська. Жіноча дружба в чоловічому світі Українська біографістика. 2021. Вип. 21. С. 77-89.

12. Романов С. Історичний дискурс Лесі Українки: література як форма пізнання (до 150-річчя з дня народження). Український історичний журнал. 2021.Число 2. С. 48-64.

13. Данилюк-Терещук Т. «На користь рідного краю»: Олена Пчілка у просторах українського життя // «В імені нашої національної єдности»: авторські голоси альманаху «Перший вінок»: колективна монографія. Львів, 2024. С. 32–42.

14. Вороніна М. С. Мешканки міст Харківської губернії: гендерна дискримінація та динаміка змін. Харків, 2005. URL: https://www.womenhistory.org.ua/images/texty/Voronina_dyser_0.pdf

15. Ніколаєнко О. О. Польські жінки Наддніпрянської України в другій половині XIX – на початку XX ст.: громадське і приватне життя. Харків: Вид-во НТМТ, 2015.360с.

16. Харлан О. Дискурс катастрофізму в українській та польській прозі (1981–1939). Київ: Освіта України, 2008. 305 с.; Харлан О. Катря Гриневичева: літературний портрет. Київ: Знання. 160 с.

17. Шологон Л. Джерела про громадську та літературну діяльність Наталії Кобринської // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Історія. Вип. 14. Вінниця, 2008. С. 38–43.

18. Шологон Л. Періодичні видання для українського жіноцтва Галичини наприкінці XIX – початку XX ст. як джерело з історії національно-культурного руху українців краю // Схід. 2013. № 5. (125). С. 171–173.

19. Презентація монографії «Жіночі виміри минулого: уявлення, досвіди, репрезентації». URL: https://womenhistory.org.ua/index.php/novini/170-booklaunch-2023

20. Добржанський О., Шологон Л., Вінтоняк О. Україномовна педагогічна освіта Галичини та Буковини другої половини XIX – початку XX ст.: гендерний аспект. Краєзнавець. 2023. Ч. 3–4. С. 21–32.

21. Савчук Б. Жіноцтво у суспільному житті Західної України (остання третина XIX – 1939 р.). Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. 280 с.

22. Гуйванюк М. «На шляху поступу ми лише каменярі…» Українська літературна інтелігенція в суспільно-політичному та культурно-освітньому житті Галичини й Буковини (кінець 19 – початок 20 ст.). Чернівці: Друк Арт, 2021. 408 с.

23. Шологон Л. Українське жіноцтво другої половини XIX – початку XX ст.: проблема гендерної (не)рівності на сторінках літературних праць // Українська жінка у національному та глобальному просторі: історія, сучасність, майбутнє. Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародного наукового форуму, 6 листопада 2020. Дрогобич, 2020. С. 155–162.

24. Перший вінок: жіночий альманах. Львів, 1887. 464 с.

25. Шологон Л. І. Український літературний процес у Галичині в 1848–1914 рр.: джерелознавчий аналіз // Вісник освіти і науки. 2025, № 6 (36). С. 1980–1997. // URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/26154/26129

26. Шологон Л. Джерела з історії національно-культурного руху українців Галичини (1848–1914 рр.). Івано-Франківськ: Симфонія-форте, 2015. 450 с.

27. Черчович І. Жінки у громадському і приватному житті українців Галичини другої половини XIX – початку XX ст.: автореф. дис… канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України» / Інститут українознавства НАН України, 2014. Львів. 20 с.

28. Гнатчук О. Українські жіночі організації на Буковині (80-ті рр. XIX – 30-ті рр. XX ст.): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. іст. наук. Чернівці, 2001. 20 с.

29. Разом – ми сильні. Харківське товариство взаємодопомоги працюючих жінок. Онлайн-лекція Ольги Ніколаєнко. Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=YGCsuaVQj-A

30. Стійка захисниця жіночого рівноправ'я: Валерія Білоконська. Онлайн-лекція Ольги Ніколаєнко. Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=zmQogMcNmHI

31. «Вона приваблювала до себе людей з чистою душею, людей, що прагнули правди»: Олександра Єфименко в громадському житті початку XX ст. Онлайн-лекція Ольги Ніколаєнко. Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=N929erPn57Q

32. Крізь терни до зірок. Історія українки Софії Окуневської, яка стала першою лікаркою та докторкою медицини в Австро-Угорщині // URL: Українська правда. https://www.pravda.com.ua/projects/2026/01/13/8015865/ Софія Окуневська (1865–1926). Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=eeZg4_jEeiE

33. Єлизавета Дрентельн – перша гінекологиня Харкова. Онлайн-лекція Ольги Ніколаєнко. Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=3kYKTgTzU08

34. Музей жіночої та гендерної історії // URL: https://gendermuseum.com/en/

35. Українська асоціація дослідників жіночої історії. Електронна бібліотека. URL: https://www.womenhistory.org.ua/index.php/elektronni-resursi/16-elektronna-biblioteka

36. Марія Башкірцева: ікона стилю у вишиванці. URL: // https://www.youtube.com/watch?v=9x80gnx4iNA

37. Жінки, які торують нові шляхи // URL: https://genderindetail.org.ua/media/vystavky/15-women

38. 8 березня – старі/ нові сенси. Онлайн-лекція Марини Вороніної. Genderculture Space // URL: https://www.youtube.com/watch?v=jp8mv9l193c

39. Конференція «Наталія Кобринська – шлях поступу: від ідей до дій: до 170-річчя письменниці» // URL: http://ifnan.gov.ua/events/1/1173/

References:

1. Aheieva, V. (2008). Zhinochyi prostir: Feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu [Women's Space: Feminist Discourse of Ukrainian Modernism]. Kyiv: Fakt [in Ukrainian].

2. Buriak, L. (2008). Istorychna feminolohiia [Historical Ffeminology]. *Spetsialni istorychni dystsypliny: dovidnyk: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv – Special Historical Disciplines: a Reference Book: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions* / Voitsekhivska, I. N. (Ed.). (pp. 495–501). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

3. Drach, O. (2016). Praktyka hendernykh studii u SShA: retseptsiia dosvidu ukrainskymy doslidnykamy [Practice of Gender Studies in the USA: Reception of Experience by

Ukrainian Researchers]. *Chvert stolittia ukrainsko-amerykanskoi druzhby: dosvid hidnyi maibutnoho: zbirnyk materialiv III amerykanoznavchoi multydystsyplinarnoi konferentsii – A Quarter of a Century of Ukrainian-American Friendship: Experience Worthy of the Future: Collection of Materials of the III American Studies Multidisciplinary Conference*. (pp. 307–317). Lviv. Retrieved from http: // www. international. lnu. edu. ua / us-conference-2016/ [in Ukrainian].

4. Zahrai, L.D. (2019). Tematychnyi analiz yak yakisnyi metod u feministychnykh doslidzhenniakh. [Thematic Analysis as a Qualitative Method in Feminist Research]. *Zbirnyk naukovykh prats: psykholohiia – Collection of Scientific Papers: Psychology*, 24, 7–16 [in Ukrainian].

5. Kis, O. (2012). Zhinocha istoriia yak napriamok istorychnykh doslidzhen: stanovlennia feministskoi metodolohii [Women's History as a Direction of Historical Research: the Formation of Feminist Methodology]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 2, 159–172 [in Ukrainian].

6. Pavlychko, S. (2002). Feminizm / Peredmova V. Aheievoi [Feminism / Foreword by V. Ageeva]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

7. Shvets, A. (2018). Zhinka z khystom Ariadny: Zhyttievyi svit Natalii Kobrynskoi v heneratsiinomu, svitohliadnomu i tvorchomu vymirakh [Woman With the Talent of Ariadne: The Lifeworld of Natalia Kobrynska in Generational, Worldview, and Creative Dimensions] / Pylypchuk, S. (Ed.). Lviv [in Ukrainian].

8. Hundorova, T. (2002). Femina melancholica. Stat i kultura v hendernii utopii Olhy Kobylianskoi [Femina melancholica. Gender and Culture in Olga Kobylyanska's Gender Utopia]. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].

9. Kyryliuk, S. (2024). Kobylianska vid A do Ya. [Kobylyanska from A to Z]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].

10. Mocharnyk, I. (2021). Yevheniia Yaroshynska: feministychna prosvita na Bukovyni [Yevheniya Yaroshynska: feminist education in Bukovina]. *Hender v detaliakh – Gender in detail.* Retrieved from https://genderindetail.org.ua [in Ukrainian].

11. Romanov, S.M. (2021). Larysa Kosach i Olha Kobylianska. Zhinocha druzhba v cholovichomu sviti [Larisa Kosach and Olga Kobylyanska. Female Friendship in a Man's World]. *Ukrainian Biography – Ukrainska biohrafistyka*, 21, 77–89. [in Ukrainian].

12. Romanov, S. (2021). Istorychnyi dyskurs Lesi Ukrainky: literatura yak forma piznannia (do 150-richchia z dnia narodzhennia) [Lesya Ukrainka's Historical Discourse: Literature as a Form of Cognition (to the 150th Anniversary of Her Birth]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 2, 48–64. [in Ukrainian].

13. Danyliuk-Tereshchuk, T. (2024). «Na koryst ridnoho kraiu»: Olena Pchilka u prostorakh ukrainskoho zhyttia ["For the Benefit of the Native Land": Olena Pchilka in the Expanses of Ukrainian Life]. *«V imeni nashoi natsionalnoi yednosty»: avtorski holosy almanakhu «Pershyi vinok»: kolektyvna monohrafiia – «In the Name of Our National Unity»: the Author's Voices of the Almanac "First Wreath": a Collective Monograph*. (pp. 32–42). Lviv [in Ukrainian].

14. Voronina, M.S. (2005). Meshkanky mist Kharkivskoi hubernii: henderna dyskryminatsiia ta dynamika zmin [Female Residents of Cities in the Kharkiv Province: Gender Discrimination and Dynamics of Change]. Kharkiv. Retrieved from https://www.womenhistory .org.ua/images/texty/Voronina_dyser_0.pdf [in Ukrainian].

15. Nikolaienko, O.O. (2015). Polski zhinky Naddniprianskoi Ukrainy v druhii polovyni XIX – na pochatku XX st.: hromadske i pryvatne zhyttia [Polish Women of Dnieper Ukraine

in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries: Public and Private Life]. Kharkiv: Vyd-vo NTMT [in Ukrainian].

16. Kharlan, O. (2008). Dyskurs katastrofizmu v ukrainskii ta polskii prozi (1981–1939) [Discourse of Catastrophism in Ukrainian and Polish Prose (1981–1939)]. Kyiv: Osvita Ukrainy[in Ukrainian]; Kharlan, O. (2000). Katria Hrynevycheva: literaturnyi portret [Katria Hrynevycheva: a Literary Portrait]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

17. Sholohon, L. (2008). Dzherela pro hromadsku ta literaturnu diialnist Natalii Kobrynskoi [Sources About the Public and Literary Activities of Natalia Kobrynska]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia – Scientific Notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after M. Kotsiubynsky. Series: History,* 14, 38–43 [in Ukrainian].

18. Sholohon, L. (2013). Periodychni vydannia dlia ukrainskoho zhinotstva Halychyny naprykintsi XIX – pochatku XX st. yak dzherelo z istorii natsionalno-kulturnoho rukhu ukraintsiv kraiu [Periodicals for Ukrainian Women of Galicia in the Late 19th – Early 20th Centuries as a Source for the History of the National and Cultural Movement of Ukrainians in the Region]. *Skhid – East,* 5 (125), 171–173 [in Ukrainian].

19. Prezentatsiia monohrafii «Zhinochi vymiry mynuloho: uiavlennia, dosvidy, reprezentatsii». [Presentation of the Monograph «Women's Dimensions of the Past: Ideas, Experiences, Representations»]. (2023). Retrieved from https://womenhistory.org.ua/index.php/novini/170-booklaunch-2023 [in Ukrainian].

20. Dobrzhanskyi, O., Sholohon, L., Vintoniak, O. (2023). Ukrainomovna pedahohichna osvita Halychyny ta Bukovyny druhoi polovyny XIX – pochatku XX st.: hendernyi aspekt [Ukrainian-language Pedagogical Education in Galicia and Bukovina in the Second Half of the 19th – early 20th Centuries: Gender Aspect]. *Kraieznavets – Local historian*, 3–4, 21–32 [in Ukrainian].

21. Savchuk, B. (1999). Zhinotstvo u suspilnomu zhytti Zakhidnoi Ukrainy (ostannia tretyna XIX – 1939 r.). [Women in the Social Life of Western Ukraine (Last Third of the 19th century – 1939)]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].

22. Huivaniuk, M. (2021). «Na shliakhu postupu my lyshe kameniari…» Ukrainska literaturna intelihentsiia v suspilno-politychnomu ta kulturno-osvitnomu zhytti Halychyny y Bukovyny (kinets 19 – pochatok 20 st.). ["On the Way of Forwards We Are Just Stone-Crashers…" Ukrainian Intelligentsia in the Socio-Political, Cultural and Educational Life of Galicia and Bukovina (Late 19th – Early 20th centuries)]. Chernivtsi: Druk Art [in Ukrainian].

23. Sholohon, L. (2020). Ukrainske zhinotstvo druhoi polovyny XIX – pochatku XX st.: problema hendernoi (ne)rivnosti na storinkakh literaturnykh prats [Ukrainian Women of the Second half of the 19th – Early 20th Centuries: the Problem of Gender (in)Equality on the Pages of Literary Works]. *Ukrainska zhinka u natsionalnomu ta hlobalnomu prostori: istoriia, suchasnist, maibutnie. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy II Mizhnarodnoho naukovoho forumu. – Ukrainian Woman in the National and Global Space: History, Present, Future. Collection of Scientific Works Based on Materials of the II International Scientific Forum*. (pp. 155–162). Drohobych [in Ukrainian].

24. Pershyi vinok: zhinochyi almanakh [The First Wreath: a Women's Almanac]. (1887). Lviv [in Ukrainian].

25. Sholohon, L.I. (2025). Ukrainskyi literaturnyi protses u Halychyni v 1848–1914 rr.: dzhereloznavchyi analiz [Ukrainian Literary Process in Galicia in 1848–1914: Source Analysis]. *Visnyk osvity i nauky – Bulletin of Education and Science,* 6 (36), 1980–1997. Retrieved from http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/26154/26129 [in Ukr].

26. Sholohon, L. (2015). Dzherela z istorii natsionalno-kulturnoho rukhu ukraintsiv Halychyny (1848–1914 rr.) [Sources from the History of the National and Cultural Movement of Ukrainians in Galicia (1848–1914)]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia-forte [in Ukrainian].

27. Cherchovych, I. (2014). Zhinky u hromadskomu i pryvatnomu zhytti ukraintsiv Halychyny druhoi polovyny XIX – pochatku XX st. [Women in the Public and Private Life of Ukrainians of Galicia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Lviv [in Ukrainian].

28. Hnatchuk, O. (2001). Ukrainski zhinochi orhanizatsii na Bukovyni (80-ti rr. XIX – 30-ti rr. XX st.) [Ukrainian Women's Organizations in Bukovina (1980s – 1930s)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Chernivtsi [in Ukrainian].

29. Razom – my sylni. Kharkivske tovarystvo vzaiemodopomohy pratsiuiuchykh zhinok. Onlain-lektsiia Olhy Nikolaienko [Together We Are Strong. Kharkiv Mutual Aid Society of Working Women. Online lecture by Olga Nikolayenko]. Gender culture space (2024). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=YGCsuaVQj-A [in Ukrainian].

30. Stiika zakhysnytsia zhinochoho rivnopravia: Valeriia Bilokonska. Onlain-lektsiia Olhy Nikolaienko [A Staunch Defender of Women's Equality: Valeria Bilokonska. Online lecture by Olga Nikolayenko]. Gender culture space (2024). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=zmQogMcNmHI [in Ukrainian].

31. «Vona pryvabliuvala do sebe liudei z chystoiu dusheiu, liudei, shcho prahnuly pravdy»: Oleksandra Yefymenko v hromadskomu zhytti pochatku XX st. Onlain-lektsiia Olhy Nikolaienko [«She Attracted People with a Pure Soul, People who Sought the Truth»: Oleksandra Yefimenko in Public Life of the Early 20th Century. Online lecture by Olga Nikolayenko]. Gender culture space. (2024). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=N929erPn57Q [in Ukrainian].

32. Kriz terny do zirok. Istoriia ukrainky Sofii Okunevskoi, yaka stala pershoiu likarkoiu ta doktorkoiu medytsyny v Avstro-Uhorshchyni [Through Thorns to the stars. The Story of the Ukrainian Sofia Okunevska, who Became the First Female Doctor and Doctor of Medicine in Austria-Hungary. Ukrainian Truth]. (2026). Retrieved from Ukrainska pravda. https://www.pravda.com.ua/projects/2026/01/13/8015865/ Sofiia Okunevska (1865–1926). Gender culture space (2025). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=eeZg4_jEeiE [in Ukrainian].

33. Yelyzaveta Drenteln – persha hinekolohynia Kharkova. Onlain-lektsiia Olhy Nikolaienko [Elizaveta Drenteln – the First Gynecologist in Kharkiv. Online lecture by Olga Nikolayenko]. Gender culture space. (2025). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=3kYKTgTzU08 [in Ukrainian].

34. Muzei zhinochoi ta hendernoi istorii [Museum of Women's and Gender History] (2025). Retrieved from https://gendermuseum.com/en/ [in Ukrainian].

35. Ukrainska asotsiatsiia doslidnykiv zhinochoi istorii. Elektronna biblioteka. [Ukrainian Association of Women's History Researchers. Electronic Library]. (2025). Retrieved from https://www.womenhistory.org.ua/index.php/elektronni-resursi/16-elektronna-biblioteka

36. Mariia Bashkirtseva: ikona styliu u vyshyvantsi [Maria Bashkirtseva: a Style Icon in an Embroidered Shirt]. (2022). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=9x80gnx4iNA [in Ukrainian].

37. Zhinky, yaki toruiut novi shliakhy [Women Who are Breaking New Dround] (2021). Retrieved from https: // genderindetail.org.ua/media/vystavky/15-women [in Ukrainian].

38. 8 bereznia – stari/ novi sensy. Onlain-lektsiia Maryny Voroninoi [March 8 – Old/New Meanings. Online lecture by Marina Voronina]. Gender culture space (2025). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=jp8mv9l193c [in Ukrainian].

39. Konferentsiia «Nataliia Kobrynska – shliakh postupu: vid idei do dii: do 170-richchia pysmennytsi» [Conference «Natalia Kobrynska – the Path of Progress: from Ideas to Aactions: to the 170th Anniversary of the Write»]. (2025). Retrieved from http://ifnan.gov.ua/events/1/1173/ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

УДК 7.071.3:[7.012:76]:7.033/.038

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3511-3535

Брянцева Ганна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дизайну Запорізького національного університету, член Спілки дизайнерів України, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-9689-8497

Брянцев Олександр Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Запорізького національного університету, член Спілки дизайнерів України, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-9220-0653

Чемерис Ганна Юріївна доктор філософії у галузі педагогіки, доцент, завідувачка кафедри дизайну Запорізького національного університету, член Спілки дизайнерів України, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-3417-9910.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

Анотація. Статтю присвячено теоретичному осмисленню та концептуальній систематизації стратегій візуальної інтертекстуальності у творчій діяльності графічних дизайнерів. У фокусі дослідження перебувають омаж, алюзія та апропріація як провідні механізми концептуального смислотворення у сучасному візуальному дискурсі. Обґрунтовано тезу, що зазначені стратегії функціонують не як форми вторинного цитування або стилістичного запозичення, а як інструменти інтелектуальної комунікації, за допомогою яких дизайнер вибудовує складні смислові відносини між мистецьким першоджерелом, авторською позицією та полем можливих інтерпретацій. У статті запропоновано систему аналітичних критеріїв для дослідження концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності, що включає критерії концептуальної артикуляції авторської позиції, смислової трансформаційності, інтерпретаційної відкритості образу, контекстуальної вбудованості та етико-культурної коректності реконтекстуалізації.

Застосування цієї системи дозволяє здійснити зіставний аналіз омажу, алюзії та апропріації не за формальними ознаками подібності до першоджерела, а за характером концептуального переосмислення, способом організації смислового потенціалу образу та рівнем залучення реципієнта до процесу смислотворення. На матеріалі вибраних дизайнерських проєктів продемонстровано евристичний потенціал запропонованої аналітичної матриці, яка уможливлює розмежування різних моделей концептуальної роботи з культурною спадщиною – від стабілізації смислу в омажі, через семантичний зсув в алюзії, до радикальної реконтекстуалізації в апропріації.

Зроблено висновок, що концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності можуть розглядатися як індикатори рівня сформованості професійного мислення дизайнера. Отримані результати мають значення для подальшого теоретичного аналізу інтертекстуальних практик у графічному дизайні та для осмислення підходів до формування професійної рефлексії й проєктної відповідальності дизайнера в процесі його фахової підготовки.

Ключові слова: візуальна інтертекстуальність; графічний дизайн; омаж; алюзія; апропріація; концептуальне смислотворення; візуальна комунікація; інтерпретаційна відкритість; етико-культурна відповідальність; дизайн-освіта.

Briantseva Hanna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Design, Zaporizhzhia National University, member of the Union of Designers, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-9689-8497

Briantsev Oleksandr Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Design, Zaporizhzhia National University, member of the Union of Designers, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-9220-0653

Chemerys Hanna PhD in Education, Associate Professor, Head of the department of Design, Zaporizhzhia National University, member of the Union of Designers, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-3417-9910

CONCEPTUAL STRATEGIES OF VISUAL INTERTEXTUALITY IN THE CREATIVE PRACTICE OF GRAPHIC DESIGNERS

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis and conceptual systematization of strategies of visual intertextuality in the creative practice of

graphic designers. The study focuses on homage, allusion, and appropriation as key mechanisms of conceptual meaning-making within contemporary visual discourse. It is argued that these strategies should not be interpreted as forms of secondary quotation or stylistic borrowing, but rather as tools of intellectual communication through which designers construct complex semantic relationships between the artistic source, the author's position, and the field of possible interpretations. The article proposes a system of analytical criteria for examining conceptual strategies of visual intertextuality, including the criteria of conceptual articulation of the author's position, degree of semantic transformation, level of interpretative openness, contextual embeddedness of the visual image, and ethical-cultural correctness of recontextualization. The application of this system enables a comparative analysis of homage, allusion, and appropriation not on the basis of formal similarity to the source, but according to the nature of conceptual reinterpretation, the organization of the image's semantic potential, and the intensity of audience involvement in the meaning-making process. Based on selected graphic design projects, the heuristic potential of the proposed analytical matrix is demonstrated. This matrix allows for the differentiation of distinct models of conceptual engagement with cultural heritage–from the stabilization of meaning in homage, through semantic shift in allusion, to radical reprogramming of the borrowed image in appropriation. The study concludes that strategies of visual intertextuality may be understood as indicators of the level of a designer's conceptual thinking. The findings contribute to further theoretical reflection on intertextual practices in graphic design and provide a methodological foundation for fostering professional reflection and project responsibility in the context of design education.

Keywords: visual intertextuality; graphic design; homage; allusion; appropriation; conceptual meaning-making; visual communication; interpretative openness; ethical-cultural responsibility; design education

Постановка проблеми. Концептуальне мислення в сучасному графічному дизайні формується в умовах смислової нестабільності та множинності культурних контекстів, за яких жоден візуальний образ не функціонує ізольовано, а включається у широку мережу інтерпретаційних зв'язків. За таких обставин дизайнер дедалі частіше працює не з усталеними формальними моделями, а з відкритими смисловими структурами, що потребують свідомого концептуального конструювання. Відповідно, фокус творчої діяльності зміщується з трансформації форми на проєктування способів смислового функціонування образу в актуальному візуальному дискурсі. У межах концептуальних стратегій змінюється не стільки позиція глядача, скільки логіка авторського мислення: дизайнер моделює умови

багатозначного прочитання образу, закладаючи можливість кількох інтерпретаційних маршрутів. У цьому випадку візуальний об'єкт не пропонує однозначного повідомлення, а функціонує як семантична конструкція, відкрита до інтелектуального співналаштування з реципієнтом. Такий підхід передбачає відмову від прямолінійної комунікації на користь концептуальної багатошаровості, де значення окремих елементів змінюється залежно від контексту прочитання. В умовах постцифрової трансформації художній канон у дизайнерській практиці постає не як недоторканний взірець, а як інтелектуальний ресурс, здатний до концептуальної реконфігурації. Класичні образи в цьому контексті функціонують як носії потенційних смислів, що активуються через включення в нові семантичні конфігурації. Таким чином, робота з мистецькою спадщиною зміщується з площини формального цитування у площину стратегічного смислотворення. Концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності формуються як наступна фаза після репродуктивних і трансформаційних підходів, розглянутих авторами статті у [1], однак принципово відрізняються від них спрямованістю на смислове моделювання. У цьому випадку визначальним стає не характер формального втручання в образ, а спосіб організації його концептуального потенціалу. Візуальний образ перетворюється на інструмент мислення, за допомогою якого дизайнер артикулює складні соціокультурні та світоглядні позиції. У межах такого підходу дизайнер постає не як аналітик художньої форми, а як стратег смислового конструювання, здатний інтегрувати культурні коди в нові концептуальні конфігурації. Його професійна рефлексія спрямована не на деконструкцію першоджерела, а на створення інтелектуально насичених смислових полів, у межах яких класичний образ набуває нових комунікативних функцій. Водночас концептуальний рівень інтертекстуальності загострює питання смислової відповідальності дизайнера. За відсутності чітких критеріїв розмежування між омажем, алюзією та апропріацією зростає ризик втрати керованості інтерпретаційного процесу, коли авторська стратегія перестає бути достатньо прозорою для реципієнта. У таких випадках візуальний образ втрачає статус активного смислотворчого механізму й функціонує як амбівалентний знак, відкритий до суперечливих прочитань.

За окреслених умов дослідження концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності набуває особливої ваги як засіб уточнення меж професійної відповідальності дизайнера у роботі з культурною спадщиною. Потреба у теоретичному осмисленні цих стратегій зумовлена не лише відсутністю усталених дефініцій, а й необхідністю вироблення критеріїв оцінки концептуальної коректності інтерпретаційних рішень. Саме тому звернення до аналізу наукових джерел, присвячених проблематиці

інтертекстуальності та смислового моделювання, постає як методологічно вмотивований крок для подальшого розгортання дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтертекстуальності як механізму смислотворення у сучасній культурі ґрунтовно представлена в західному гуманітарному дискурсі, однак здебільшого розглядається у межах літературознавства, філософії культури та теорії медіа. Значний вплив на формування уявлень про відкриту природу художнього твору справили праці У. Еко (U. Eco), в яких культурний артефакт трактується як семантична структура, принципово відкрита до множинних інтерпретацій і активної участі реципієнта у процесі смислотворення. У площині візуальної культури методологічно важливими залишаються також концепції Р. Барта (R. Barthes), зокрема його ідеї щодо поліфонічності значень та відмови від автороцентричної моделі інтерпретації, що дозволяє осмислювати візуальний образ як динамічне поле циркуляції культурних кодів, а не як носій фіксованого повідомлення. Водночас український науковий дискурс також демонструє сталий інтерес до проблем інтертекстуальності як категорії художнього й культурного аналізу. Зокрема, у працях О. Бойко [2] здійснено систематизацію понятійного апарату інтертекстуальності та окреслено її функціонування в межах художнього дискурсу, що створює підґрунтя для подальшого застосування цієї категорії поза суто літературознавчим контекстом. Дослідження Н. Торчинської [3] розширює розуміння інтертекстуальності як загальнокультурного феномену, пов'язаного з постмодерними та глобалізаційними процесами, у межах яких текст і образ постають як відкриті системи смислової взаємодії.

Окремий напрям сучасних досліджень зосереджений на аналізі трансформації художнього канону в умовах постцифрової культури. У цьому контексті показовими є праці В. Беньяміна (W. Benjamin), у яких осмислюється процес десакралізації мистецького твору та зміна його статусу внаслідок технічного відтворення. Ці ідеї набули подальшого розвитку в дослідженнях Н. Буррio (N. Bourriaud), який розглядає сучасне мистецтво і дизайн як практику «постпродукції», засновану на реконтекстуалізації вже наявних культурних форм. У межах такого підходу класичний образ перестає функціонувати як завершена цілісність і постає як інтелектуальний ресурс, здатний до концептуальної реконфігурації в нових смислових умовах. Проблема стратегій запозичення, зокрема алюзії, омажу та апропріації, отримала розвиток у працях дослідників, які аналізують межі між інтерпретацією та повторенням. Вагомими у цьому контексті є студії Р. Краусс (R. Krauss), у яких піддається критичному перегляду поняття оригінальності в модерному й постмодерному мистецтві. Її дослідження дозволяють осмислити інтертекстуальні стратегії не як вторинні жести, а як

інструменти концептуального переозначення, що потребують чіткої теоретичної диференціації. Аналогічні процеси простежуються і в українських дослідженнях дизайну, зокрема у працях Л. Білякович [4], де інтертекстуальні прийоми – алюзія, ремінісценція, стилізація – аналізуються як засоби концептуального переосмислення культурних кодів у прикладних проектних практиках XX – XXI ст.. М. Яковлев та інші науковці [5] досліджують ґенезу та формування мови художніх образів і візуальних практик в Україні, що може послужити історико-культурним бекґраундом для аналізу інтертекстуальних стратегій як частини візуальної мови.

Попри наявність значного теоретичного масиву праць, присвячених інтертекстуальності, культурному кодуванню та реконтекстуалізації образів, питання концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності у графічному дизайні залишається недостатньо систематизованим. Більшість наявних досліджень зосереджуються або на практиках сучасного мистецтва, або на загальних аспектах візуальної комунікації, не розглядаючи дизайнерську діяльність як самостійне поле стратегічного смислотворення. Саме ця теоретична прогалина зумовлює необхідність подальшого осмислення концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності з урахуванням специфіки професійного мислення графічного дизайнера та його відповідальності у роботі з культурною спадщиною.

Мета статті – теоретичне осмислення та концептуальна систематизація стратегій візуальної інтертекстуальності у творчій діяльності графічних дизайнерів на прикладі омажу, алюзії та апропріації як провідних механізмів концептуального смислотворення. Це передбачає виявлення взаємозв'язку між характером концептуального переосмислення мистецького першоджерела, способом організації його смислового потенціалу та рівнем інтерпретаційної відкритості візуального образу, що дозволяє розглядати дизайнерський проєкт як інструмент інтелектуальної комунікації в сучасному візуальному дискурсі. У підсумку це спрямовано на вибудовування методологічного підґрунтя для оцінки концептуальної коректності інтертекстуальних рішень у графічному дизайні та окреслення орієнтирів формування професійної рефлексії і проєктної відповідальності дизайнера в процесі його фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні стратегії візуальної інтер-текстуальності посідають особливе місце у системі проєктних підходів графічного дизайну, оскільки принципово відрізняються від репродуктивних і трансформаційних стратегій не ступенем формального втручання в образ, а логікою роботи зі смислом. Якщо репродуктивні практики зосереджуються на відтворенні або мінімальній корекції візуального коду, а трансформаційні – на його семантичній деформації з метою оновлення

комунікативного ефекту, то концептуальні стратегії спрямовані на проєктування умов смислового функціонування образу в ширшому культурному й інтелектуальному контексті. У цьому випадку інтертекстуальність постає не як похідна форма роботи з першоджерелом, а як свідомо обрана стратегія смислотворення. Специфіка концептуального рівня візуальної інтертекстуальності полягає в тому, що дизайнер працює не з образом, як замкненою знаковою цілісністю, а з його (образу) потенціалом до багаторазового переосмислення. Візуальний об'єкт перестає функціонувати як носій фіксованого повідомлення і набуває статусу інтелектуальної конструкції, здатної ініціювати множинні інтерпретаційні маршрути. За таких умов авторське втручання зміщується з площини формальної трансформації у площину концептуального моделювання, де визначальним стає не те, як змінюється образ, а яким чином організовується його смислова відкритість і взаємодія з культурними кодами. На відміну від трансформаційних стратегій, у яких зберігається чіткий зв'язок між ступенем деформації першоджерела та комунікативною настановою проєкту, концептуальні стратегії не передбачають лінійної залежності між формальними змінами та семантичним ефектом. Їхня ефективність визначається здатністю дизайнера вибудовувати складні смислові конфігурації, у межах яких класичний або відомий образ активується як інструмент мислення. Таким чином, концептуальна інтертекстуальність функціонує не як спосіб оновлення візуальної форми, а як метод інтелектуальної комунікації, що апелює до культурної пам'яті, досвіду інтерпретації та когнітивної активності реципієнта.

На концептуальному рівні візуальної інтертекстуальності вирішальним є не сам факт звернення до культурної спадщини, а спосіб організації її смислового потенціалу в новому проєктному контексті. Тому аналіз інтертекстуальних практик у графічному дизайні потребує чіткого розмежування стратегій, що функціонують як інструменти усвідомленого смислового моделювання, а не як прийоми формального цитування. До таких стратегій належать омаж, алюзія та апропріація, кожна з яких передбачає власну логіку роботи з мистецьким першоджерелом, різний рівень інтерпретаційної відкритості образу та неоднакову міру професійної відповідальності дизайнера.

У межах концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності *омаж* постає як форма усвідомленого смислового визнання мистецького першоджерела, що поєднує збереження його впізнаваності з переосмисленням функціонального статусу образу. На відміну від репродуктивних практик, де пріоритетом є точність відтворення, омаж передбачає включення класичного образу в нову концептуальну рамку, у межах якої він набуває актуалізованого значення. При цьому візуальна форма може

залишатися близькою до оригіналу, однак смислове навантаження змінюється відповідно до комунікативної настанови проєкту. Специфіка омажу полягає в тому, що дизайнер свідомо використовує ефект упізнавання як передумову інтелектуальної взаємодії з реципієнтом. Смисл виникає не з факту цитування, а з напруги між відомим культурним кодом і новим контекстом його функціонування. За таких умов омаж перестає бути декоративним жестом і перетворюється на інструмент концептуального переосмислення, що дозволяє інтегрувати класичний образ у сучасний візуальний дискурс без втрати його культурної легітимності. Водночас застосування омажу на концептуальному рівні потребує від дизайнера чіткої рефлексії щодо меж авторського втручання. Надмірна близькість до першоджерела знижує концептуальний потенціал образу, тоді як надто радикальна трансформація руйнує ефект упізнавання, який є ключовим для цієї стратегії. Таким чином, омаж функціонує як стратегія балансування між збереженням культурної пам'яті та її актуальним смисловим переозначенням.

На відміну від омажу, де ефект упізнавання відіграє ключову роль у встановленні зв'язку з мистецьким першоджерелом, *алюзія* функціонує як стратегія опосередкованого смислового відсилання, що не передбачає прямого цитування чи збереження візуальної цілісності класичного образу. Її концептуальна специфіка полягає у створенні умов для інтелектуального розпізнавання, коли смисл активується через натяк, фрагментарну візуальну формулу або стилістичний маркер, здатний викликати асоціативний ланцюг у підготовленого реципієнта. У межах концептуального рівня візуальної інтертекстуальності алюзія трансформує класичний образ у латентний смисловий ресурс, присутність якого не є очевидною, проте суттєво впливає на інтерпретаційну динаміку візуального об'єкта. Дизайнер у цьому випадку не апелює до колективної культурної пам'яті безпосередньо, а ініціює процес інтелектуального дешифрування, у межах якого реципієнт самостійно реконструює можливе першоджерело. Таким чином, алюзія посилює активну роль глядача й переводить комунікацію у площину співтворчості. Концептуальна ефективність алюзії безпосередньо залежить від міри семантичної відкритості образу та точності смислового балансу між прихованістю й розпізнаваністю відсилання. Надмірна завуальованість призводить до втрати інтертекстуального зв'язку, тоді як надто прямолінійний натяк наближає алюзію до форми цитування, знижуючи її концептуальний потенціал. У цьому сенсі алюзія вимагає від дизайнера високого рівня професійної рефлексії, здатності прогнозувати інтерпретаційні сценарії та усвідомлювати межі смислової відповідальності. З огляду на це алюзія постає як одна з найінтелектуально насичених стратегій концептуального

рівня, оскільки її реалізація ґрунтується не на формальній подібності до першоджерела, а на точному налаштуванні асоціативних механізмів. Саме через таку опосередковану взаємодію з культурною спадщиною дизайнер формує складні смислові конфігурації, у яких класичний образ функціонує не як візуальний об'єкт, а як ідея, інтегрована у сучасний комунікативний контекст.

У межах концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності *апропріація* постає як найбільш радикальна форма роботи з мистецьким першоджерелом, що передбачає не лише смислове переосмислення, а й цілеспрямоване перепрограмування культурного коду. На відміну від омажу й алюзії, апропріація не обмежується встановленням діалогічного зв'язку з класичною формою, а ініціює процес її концептуального привласнення, у межах якого первинний образ втрачає автономний статус і включається в нову систему смислових координат. Концептуальна логіка апропріації ґрунтується на принципі зміщення авторства та функції образу: мистецьке першоджерело використовується не як об'єкт вшанування чи інтелектуального натяку, а як інструмент для продукування нових смислових конфігурацій. За такого підходу візуальний образ перестає бути носієм історично зумовленого значення й трансформується у семантичний модуль, здатний до інтеграції в актуальні соціокультурні, ідеологічні або комунікативні сценарії. Визначальною рисою апропріації є її спрямованість на порушення усталених смислових ієрархій. У процесі концептуального переозначення класичний образ може зазнавати іронізації, інверсії або функціонального зсуву, що призводить до розриву між історичним контекстом походження та сучасним полем інтерпретації. Саме цей розрив формує критичний потенціал апропріації, водночас загострюючи питання меж професійної відповідальності дизайнера. У контексті графічного дизайну апропріація вимагає особливої точності концептуального мислення, оскільки будь-яке неконтрольоване втручання ризикує редукувати складний культурний образ до поверхневого візуального ефекту. За відсутності чітко артикульованої концепції апропріація може втратити статус смислотворчої стратегії та перетворитися на форму експлуатації культурного ресурсу. Відтак її професійна легітимність визначається не радикальністю жесту, а здатністю дизайнера забезпечити концептуальну прозорість і аргументованість смислового переозначення. Таким чином, апропріація фіксує граничну точку концептуального рівня візуальної інтертекстуальності, де дизайнер виступає не лише як інтерпретатор або стратег смислового моделювання, а як активний агент культурного редизайну. Саме на цьому рівні найбільш чітко окреслюється взаємозв'язок між інтелектуальною свободою проєктного мислення та етикою роботи з

мистецькою спадщиною, що робить апропріацію критично важливим об'єктом теоретичного аналізу.

Таким чином, концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності – *омаж, алюзія* та *апропріація* – формують послідовну систему смислового ускладнення, у межах якої змінюється не лише характер взаємодії з мистецьким першоджерелом, а й роль дизайнера як суб'єкта інтерпретації. Якщо омаж орієнтований на збереження ціннісного ядра культурного коду, а алюзія – на його інтелектуальну активацію через контекстуальні зсуви, то апропріація фіксує граничний рівень концептуального втручання, де образ функціонує як інструмент критичного переозначення. У сукупності ці стратегії окреслюють спектр професійних рішень, у межах яких інтертекстуальність постає не як декоративний прийом, а як усвідомлена форма смислового моделювання, що потребує чіткої концептуальної аргументації та відповідальності за результати інтерпретації.

У межах концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності вирішального значення набуває не сам факт звернення до вже існуючих культурних образів, а характер смислових операцій, за допомогою яких дизайнер інтегрує їх у новий комунікативний контекст, що виявляється у способі відбору, переорганізації та смислового акцентування культурного матеріалу. Саме на цьому рівні інтертекстуальність виходить за межі стилістичної ремінісценції та постає як інструмент інтелектуального моделювання, який передбачає усвідомлену концептуальну позицію автора та відповідальність за інтерпретаційні наслідки проєктного рішення.

Оскільки в межах цього дослідження об'єктом аналітичного розгляду виступають концептуальні стратегії омажу, алюзії та апропріації у графічному дизайні, виникає потреба у формулюванні критеріїв їхнього аналізу, потреба, яка зумовлена необхідністю аналітично окреслити логіку смислотворення, ступінь трансформації мистецького першоджерела та рівень інтерпретаційної відкритості візуального образу. Запропоновані критерії не мають нормативного характеру й не спрямовані на оцінку результату, а функціонують як методологічна рамка для осмислення концептуальної коректності інтертекстуальних рішень як прояву професійного мислення дизайнера, сформованого в процесі його фахової підготовки.

Логіка запропонованої аналітичної рамки передбачає рух від внутрішніх механізмів концептуального мислення до умов функціонування візуального образу в ширшому комунікативному полі. У цьому зв'язку першочергового значення набуває фіксація того, яким чином дизайнер концептуально позиціонує себе щодо запозиченого мистецького першоджерела і якою мірою ця позиція набуває чіткої інтелектуальної артикуляції

у структурі візуального рішення. Саме тому *першим визначальним критерієм* аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності виступає *критерій концептуальної артикуляції авторської позиції*. Це спосіб, у який авторське мислення проявляється через організацію смислової логіки образу. У цьому випадку принциповим є не сам факт звернення до мистецького першоджерела й не характер формальних операцій з ним, а здатність дизайнера окреслити власну інтелектуальну позицію у межах заданого культурного поля. Візуальний образ функціонує не як носій прихованого повідомлення, що підлягає «розкриттю», а як сконструйований простір смислових відносин, у якому авторська інтенція фіксується через систему концептуальних рішень. Таким чином, концептуальна стратегія передбачає не демонстрацію трансформацій образу, а виразність мисленнєвого жесту, що дозволяє реципієнтові розпізнати логіку авторського висловлювання без нав'язування однозначного трактування. У цьому сенсі концептуальна артикуляція не зводиться до рівня авторської суб'єктивності, а постає як структурований інтелектуальний жест, що піддається аналітичному опису.

Фіксація концептуальної артикуляції авторської позиції дозволяє окреслити інтелектуальну рамку, у межах якої дизайнер здійснює роботу з запозиченим мистецьким образом. Водночас сама наявність чітко сформульованої концептуальної позиції ще не дає підстав для розуміння того, яким чином відбувається трансформація смислового потенціалу першоджерела у новому контексті. Саме тому подальший аналітичний крок пов'язаний з дослідженням характеру смислових зрушень, що виникають у процесі інтертекстуальної взаємодії, та з визначенням рівня концептуального втручання у структуру значень вихідного образу. *Другим визначальним критерієм* аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності постає *критерій смислової трансформаційності*, який фіксує характер і глибину змін, що зазнає семантична структура мистецького першоджерела в процесі його реконтекстуалізації. На відміну від формального рівня аналізу, де увага зосереджується на візуальних модифікаціях образу, цей критерій спрямований на виявлення переосмислення, реконфігурації або перерозподілу значень, унаслідок яких запозичений образ набуває нового концептуального статусу.

Саме ступінь смислової трансформації дозволяє розмежувати стратегії омажу, алюзії та апропріації не за зовнішніми ознаками подібності, а за рівнем концептуального втручання в логіку функціонування образу. У педагогічному вимірі цей критерій відкриває можливість говорити про різні рівні складності концептуального мислення у графічному дизайні та формування здатності майбутнього фахівця свідомо працювати зі

смисловими структурами, а не лише з формальними оболонками візуальних рішень.

Виявлення характеру смислових трансформацій дозволяє окреслити глибину концептуального втручання дизайнера у структуру запозиченого образу, однак саме по собі ще не вичерпує аналізу концептуального рівня інтертекстуальності. Оскільки інтертекстуальне візуальне рішення завжди розгортається у просторі комунікації, принципового значення набуває питання того, яким чином сформована смислова конфігурація актуалізується у процесі сприйняття. Саме тому подальший аналітичний фокус зміщується з внутрішньої логіки трансформації образу на спосіб організації його інтерпретаційного потенціалу. *Третім критерієм* аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності є *критерій інтерпретаційної відкритості образу*, який фіксує міру його багатозначності, поліфонічності та здатності залучати реципієнта до активного процесу смислотворення. На концептуальному рівні інтертекстуальності візуальний образ перестає функціонувати як носій однозначного повідомлення і постає як семантична структура, відкрита до множинних інтерпретаційних маршрутів. Йдеться не про відсутність авторської позиції, а про спосіб її організації, за якого смисл не визначається «наперед», а конструюється у взаємодії з культурним досвідом і когнітивною активністю реципієнта. Саме цей критерій дозволяє оцінювати концептуальні стратегії омажу, алюзії та апропріації не з позицій відповідності першоджерелу чи «коректності» трактування, а з огляду на якість сформованого смислового поля та рівень його інтелектуальної напруги. У педагогічному вимірі критерій інтерпретаційної відкритості акцентує необхідність формування у майбутнього графічного дизайнера рефлексивної позиції щодо сприйняття власних візуальних рішень і прогнозування можливих інтерпретацій у різних комунікативних контекстах.

Окреслені *три критерії* – концептуальної артикуляції авторської позиції, смислової трансформаційності та інтерпретаційної відкритості – дозволяють проаналізувати внутрішню логіку формування інтертекстуального візуального образу та способи організації його смислового потенціалу.

Водночас вони зосереджені переважно на структурі концептуального мислення дизайнера, тобто виключно на внутрішніх семантичних параметрах проєктного рішення, і не повною мірою враховують умови функціонування образу у ширшому культурному й комунікативному просторі. Саме тому подальший аналіз потребує введення критерію, що дозволяє оцінити, яким чином інтертекстуальне рішення вбудовується у конкретний контекст сприйняття та взаємодіє з різними рівнями культурної компетентності реципієнта.

Четвертий критерій – контекстуальної вбудованості візуального образу – фіксує спосіб функціонування інтертекстуального проєктного рішення у ширшому культурному, соціальному та комунікативному полі. Йдеться не про відповідність образу зовнішнім очікуванням або прагматичну ефективність повідомлення, а про здатність концептуальної стратегії інтегруватися у конкретні умови сприйняття без втрати смислової цілісності. Критерій дозволяє простежити, чи працює інтертекстуальне посилання як відкритий інтелектуальний жест, доступний для різних рівнів інтерпретації, чи залишається замкненим у межах вузького професійного або елітарного дискурсу. Таким чином, контекстуальна вбудованість постає як показник зрілості проєктного мислення дизайнера, що передбачає усвідомлення не лише внутрішньої логіки образу, а й умов його актуалізації в реальному комунікативному просторі.

Водночас аналіз контекстуальної вбудованості інтертекстуального образу не вичерпує всіх аспектів його концептуальної коректності. Здатність проєктного рішення функціонувати в певному комунікативному середовищі ще не гарантує усвідомленого ставлення до смислового та символічного навантаження запозиченого культурного матеріалу. Саме тому подальший аналітичний крок потребує звернення до питання характеру взаємодії дизайнера з історичним і ціннісним контекстом мистецького першоджерела, що зумовлює необхідність введення окремого критерію.

П’ятий критерій етико-культурної коректності реконтекстуалізації фіксує характер взаємодії інтертекстуального проєктного рішення з історичним, символічним і ціннісним контекстом мистецького першоджерела. Йдеться не про відповідність «оригіналу» або збереження його первинного значення, а про усвідомлення семантичної насиченості культурного образу та відповідальність за способи його перенесення в нове смислове й комунікативне поле. У межах цього критерію аналізується, чи постає реконтекстуалізація як концептуально вмотивований діалог із культурною пам’яттю, чи зводиться до інструментального використання впізнаваного коду. Особливої ваги цей критерій набуває у випадках апропріаційних стратегій, де інтенсивність смислового втручання підвищує ризик редукції складних культурних значень до декоративного або провокативного ефекту. Етико-культурна коректність у цьому сенсі не обмежує концептуальну свободу дизайнера, а окреслює межі професійної рефлексії, у межах яких інноваційність проєктного рішення поєднується зі збереженням культурної впізнаваності образу як носія колективного досвіду. Запровадження цього критерію дозволяє розглядати концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності не лише як інтелектуальні або комунікативні конструкції, а як форму культурного посередництва, що

передбачає відповідальність за смислові наслідки проєктного жесту. У педагогічному вимірі критерій етико-культурної коректності реконтекстуалізації сприяє формуванню у майбутніх дизайнерів уявлення про професійну діяльність як практику свідомої роботи з культурною спадщиною, де концептуальне мислення невіддільне від етичної рефлексії.

Запропонована система критеріїв дозволяє розглядати концептуальні стратегії омажу, алюзії та апропріації у графічному дизайні як багаторівневий процес смислотворення, що поєднує авторську позицію, характер трансформації культурного матеріалу, специфіку інтерпретаційного поля, умови комунікативного функціонування та етико-культурні наслідки реконтекстуалізації. Сукупно ці критерії формують аналітичну рамку, яка не задає нормативних моделей проєктування, а окреслює поле професійної рефлексії, у межах якого інтертекстуальність постає як інструмент мислення, інтелектуальної комунікації та відповідального діалогу з культурною спадщиною. У педагогічному контексті така рамка створює підґрунтя для формування у майбутніх дизайнерів здатності до усвідомленого концептуального вибору, критичного аналізу власних проєктних рішень і розуміння дизайну як культурно значущої практики.

Запропонована система критеріїв дозволяє розглядати концептуальні стратегії омажу, алюзії та апропріації не лише як абстрактні аналітичні категорії, а й як практичні механізми смислотворення, що реалізуються у *конкретних проєктних рішеннях*. Для демонстрації евристичного потенціалу сформульованих критеріїв доцільно звернутися до аналізу окремих авторських проєктів, у яких інтертекстуальна стратегія проявляється у відносно «чистому» вигляді, без змішування з іншими рівнями трансформації. Одним із таких показових прикладів є серія проєктів, об'єднаних спільною назвою «Абстракція» («Astrazione»), італійського дизайнера та ілюстратора Р. Ґуаско (Riccardo Guasco). У статті розглядається проєкт, який Ґуаско присвятив постаті відомого артвізіонера Марка Ротко [6]. Цей проєкт ґрунтується на послідовному переосмисленні фотографічного образу Марка Ротко та може бути ідентифікований як *реалізація концептуальної стратегії омажу*. Вихідною точкою для проєкту слугує документальна світлина художника, яка в процесі поетапної трансформації втрачає свою репрезентативну функцію й поступово перетворюється на умовний візуальний конструкт, побудований на формах, кольорах і композиційних ритмах, асоційованих із живописною мовою Ротко. Таким чином, увага дизайнера зосереджується не на портретній характеристиці митця, а на виявленні візуального еквівалента його художнього мислення. З позицій *критерію концептуальної артикуляції* авторської позиції проєкт демонструє чітко сформульований інтелектуальний намір: поєднати образ художника з

логікою створеного ним абстрактного живопису. Авторська позиція не декларується вербально і не нав'язується через символічні маркери, а артикулюється шляхом редукції та узагальнення, унаслідок чого фігура митця постає як невіддільна частина його мистецького універсуму. Візуальний образ функціонує тут не як ілюстрація біографічного факту, а як концептуально організований жест вшанування. У межах *критерію смислової трансформа-ційності* проєкт характеризується помірним, але принциповим рівнем переосмислення першоджерела. Смислова трансформація не спрямована на зміну ціннісного статусу образу або його критичну інтерпретацію, а реалізується через переклад фотографічної фіксації у сферу абстрактного візуального мислення. Первинний документальний смисл не зникає, але підпорядковується новій концептуальній логіці, у якій образ художника набуває статусу знака, що репрезентує спосіб мислення, а не зовнішню подобу. Застосування *критерію інтерпретаційної відкритості* образу дозволяє зафіксувати збалансований характер смислового поля проєкту. З одного боку, зберігається впізнаваність культурного коду, що забезпечує точку входу для реципієнта; з іншого – абстрагування форм і мінімізація деталей створюють простір для множинних прочитань.

Візуальний образ не пропонує однозначної інтерпретації, але й не розчиняється у довільній багатозначності, що відповідає логіці омажу як стратегії інтелектуального діалогу з культурною спадщиною. Застосування *критерію контекстуальної вбудованості* дозволяє простежити, яким чином інтертекстуальний образ функціонує у ширшому комунікативному полі поза межами внутрішньої семантики проєкту. У кейсі з серії «Astrazione» візуальний образ Ротка зберігає свою зрозумілість і релевантність для широкого кола реципієнтів, водночас не редукуючись до суто портретного або ілюстративного повідомлення. Абстрагований характер форми створює умови для публічної смислової взаємодії, у якій образ художника сприймається як культурний маркер певного типу мислення, а не як біографічний факт, що свідчить про успішну інтеграцію проєкту у сучасний візуальний дискурс. У межах *критерію етико-культурної коректності* проєкт Р. Гуаско демонструє уважне та відповідальне ставлення до мистецького першоджерела.

Образ Ротка не використовується як декоративний мотив або формальний ресурс, а зберігає свій символічний статус носія культурної пам'яті. Авторська трансформація не порушує межі впізнаваності та не знецінює художню спадщину, що дозволяє розглядати цей омаж як приклад професійно вивіреної концептуальної роботи з інтертекстуальним матеріалом, у якій дизайнер постає як медіатор між історичним контекстом і сучасними комунікативними потребами.

На відміну від концептуально «чистого» омажу, в якому інтертекстуальний жест ґрунтується на прямому вшануванні мистецького першоджерела та збереженні його символічного статусу, стратегія алюзії функціонує за принципово іншою логікою. Тут інтертекстуальність не проголошується відкрито й не фіксується на рівні формальної подібності, а активується через непрямі смислові сигнали, що апелюють до культурної пам'яті реципієнта. Саме такий механізм демонструють ілюстративні проєкти Ґуаско, цього разу присвячені умовним образам «бабусі Марка Ротка» [7] та «бабусі Лучо Фонтани» [8], які доцільно розглянути як *приклади концептуальної алюзії* у графічному дизайні. У серії ілюстрацій Р. Ґуаско інтертекстуальний зв'язок із мистецькою спадщиною М. Ротка та Л. Фонтани реалізується не через репрезентацію самих художників або відтворення їхніх знакових візуальних прийомів, а через опосередкований образ – постаті їхніх бабусь. Візуальні рішення не містять прямого цитування колористичних полів Ротко чи жесту розтину полотна, характерного для Фонтани. Натомість дизайнер використовує побутові, майже наївні образи, у яких закодовано смислові алюзії на художні стратегії модернізму. У випадку з «бабусею Ротка» впізнавання вибудовується через асоціативне співвіднесення кольорових мас із м'якою тілесністю та фактурністю мотка пряжі, що трансформує сакральну напругу абстрактного експресіонізму у сферу приватного та щоденного. У проєкті, присвяченому «бабусі

Фонтани», алюзійний ефект виникає через метафоричний натяк на жест розриву, який утрачає статус авангардного радикального акту і постає як дія, якій дають раду. Таким чином, інтертекстуальний зв'язок не фіксується в самій формі зображення, а розгортається у просторі культурної інтерпретації. Отже, зазначені проєкти доцільно інтерпретувати саме як алюзії, оскільки вони не привласнюють і не відтворюють художню мову першоджерел, а активують їхній смисловий потенціал через непрямі культурні сигнали. Смисл тут не заданий безпосередньо в образі, а виникає в процесі його зчитування реципієнтом, що володіє відповідним культурним кодом. На відміну від омажу, де інтертекстуальний жест є експлікованим і демонстративним, алюзія у цьому випадку функціонує як інтелектуальна пастка впізнавання, що переводить інтертекстуальність у площину концептуального мислення. Для того щоб уникнути інтуїтивного або описового тлумачення подібних проєктів і забезпечити аналітичну прозорість розгляду інтертекстуальних стратегій, доцільно застосувати розроблену систему критеріїв як універсальний інструмент аналізу. Саме на матеріалі цього кейсу алюзії можна продемонструвати, яким чином п'ять критеріїв концептуального рівня дозволяють послідовно виявити логіку смислотворення, характер взаємодії з мистецьким першоджерелом та межі професійної

відповідальності дизайнера. Аналізуючи ілюстративні проєкти Р. Ґуаско з погляду *критерію концептуальної артикуляції авторської позиції*, варто зауважити, що дизайнер свідомо відмовляється від прямої репрезентації мистецького канону. Замість образів самих художників або впізнаваних формальних прийомів їхньої творчості він обирає непрямий, опосередкований сюжет – постаті «бабусь», через які вибудовується авторське висловлювання. Такий жест фіксує не лише дистанцію між першоджерелом і візуальним образом, а й чітку концептуальну позицію дизайнера, спрямовану на гуманізацію та десакралізацію модерністського міфу без його заперечення. З погляду *критерію смислової трансформаційності*, ці проєкти демонструють принципову зміну вектору значення: художні стратегії абстрактного експресіонізму та просторового радикалізму трансформуються з автономних естетичних жестів у метафоричні знаки повсякденності. Масштабні колірні поля та власне акт розтину перестають функціонувати як самодостатні формальні операції й набувають антропологічного виміру, в якому мистецтво осмислюється як частина життєвого досвіду, переданого через родинну пам'ять і тілесну близькість. У межах *критерію інтерпретаційної відкритості образу* ілюстрації Ґуаско не задають однозначного сценарію прочитання. Алюзійний механізм активується лише за умови наявності у реципієнта відповідного культурного коду, що дозволяє розпізнати зв'язок із Ротко або Фонтано. Таким чином, образ функціонує не як носій готового смислу, а як інтелектуальний тригер, що провокує процес упізнавання й самостійної інтерпретації, переводячи акт сприйняття у площину співтворчості. Застосування *критерію контекстуальної вбудованості візуального образу* дозволяє розглядати ці проєкти як органічну частину сучасної візуальної культури, де іронія, метафоричність і гра з культурною пам'яттю є звичними комунікативними інструментами.

Образи «бабусь» не виходять за межі актуального соціокультурного контексту, а, навпаки, вбудовуються в нього як форма рефлексії над спадщиною модернізму в умовах цифрової репрезентації та масового поширення візуальних образів.

Зрештою, з огляду на *критерій етико-культурної коректності реконтекстуалізації*, ці ілюстрації не можуть бути інтерпретовані як апропріація або девальвація мистецького першоджерела. Попри іронічний зсув і побутову оптику, образи Ротко й Фонтани зберігають статус культурних маркерів, а авторська трансформація не порушує межі впізнаваності й поваги до художньої спадщини. Саме це дозволяє кваліфікувати проєкти Ґуаско як приклад коректної алюзії, побудованої на інтелектуальній дистанції та культурній відповідальності.

Якщо у випадку алюзії інтертекстуальний зв'язок функціонує як делікатний сигнал для підготовленого глядача й не передбачає прямого втручання в матеріальну структуру першоджерела, то *стратегія апропріації* ґрунтується на принципово іншій логіці. Тут запозичений образ не лише впізнається, а й відкрито використовується як будівельний матеріал нового візуального висловлювання, що зумовлює радикальнішу трансформацію смислу, контексту та авторської відповідальності. Колаж Ертана Атая з серії Timeless Faces [9] однозначно репрезентує стратегію апропріації, оскільки базується на прямому використанні канонічних візуальних образів із різних культурних пластів – живопису модернізму та кінематографу масової культури. Автор не маскує джерела запозичення, навпаки, підкреслює їхню впізнаваність, перетворюючи культурну цитату на активний інструмент конструювання нового образу. Саме ця відкрита робота з чужим візуальним матеріалом, спрямована на створення нового смислового поля, дозволяє розглядати проєкт як показовий приклад апропріації, а не алюзії чи омажу. Перший аналітичний вимір ґрунтується на *критерії концептуальної артикуляції авторської позиції*, що дозволяє виявити, наскільки свідомо й послідовно дизайнер формує власне висловлювання у роботі з інтертекстуальним матеріалом. Йдеться не лише про факт запозичення або цитування, а про здатність автора вибудувати чітку концептуальну інтенцію, в межах якої звернення до культурного першоджерела набуває функції смислового аргументу, а не декоративного прийому. Другий критерій – *смислова трансформаційність візуального образу* – фокусується на ступені й характері змін, яких зазнає першоджерело в процесі переосмислення. Аналіз цього параметра дозволяє простежити, чи обмежується автор мінімальним стилістичним зсувом, чи здійснює глибоку концептуальну перебудову образу, внаслідок якої змінюється його семантичне ядро, символічні конотації або комунікативна функція. Третій критерій пов'язаний з *рівнем інтерпретаційної відкритості візуального рішення* й передбачає оцінку потенціалу образу до багатозначного прочитання. У цьому контексті важливим є не стільки множинність можливих трактувань, скільки здатність візуального висловлювання ініціювати інтерпретаційний діалог із глядачем, не замикаючи смисл у жорстко заданій рамці авторського контролю. Водночас окреслені параметри потребують доповнення *критерієм контекстуальної вбудованості візуального образу*, який дозволяє врахувати умови його функціонування в ширшому культурному, соціальному та медійному полі. Йдеться про здатність інтертекстуального образу корелювати з актуальними контекстами сприйняття, типом носія, комунікативним середовищем і цільовою аудиторією, не втрачаючи при цьому концептуальної цілісності. Завершальним елементом

аналітичної матриці виступає *критерій етико-культурної коректності*, що фокусується на відповідальності автора у роботі з культурною спадщиною та символічно значущими образами. Цей вимір дозволяє оцінити, чи зберігається баланс між творчою свободою й повагою до першоджерела, а також чи не перетворюється інтертекстуальне запозичення на форму знецінення, експлуатації або поверхневої іронізації культурної пам'яті.

Застосування запропонованої системи критеріїв у поєднанні з кейс-аналізом потребує інструмента, який дозволив би не лише узагальнити результати, а й наочно продемонструвати внутрішню логіку зіставлення концептуальних стратегій. Саме тому доцільним є використання узагальнюючої таблиці, яка не дублює аналітичний текст, а функціонує як його структурна проєкція, фіксуючи ключові смислові параметри кожної стратегії та роблячи видимими відмінності у способах роботи з інтертекстуальним матеріалом.

Таблиця 1

Аналітичне зіставлення стратегій омажу, алюзії та апропріації у графічному дизайні

Аналітичний критерій	**Омаж**	**Алюзія**	**Апропріація**
Концептуальна артикуляція авторської позиції	Авторська інтенція спрямована на визнання та інтерпретаційне вшанування першоджерела; позиція чітко артикульована через діалог із культурним каноном.	Авторська позиція подається опосередковано; першоджерело функціонує як натяк або смисловий маркер, що активує культурну пам'ять глядача.	Авторська позиція часто домінує над першоджерелом; запозичений образ використовується як матеріал для нового висловлювання або критичного жесту.
Смислова трансформаційність візуального образу	Трансформація обмежена й контрольована; зберігається впізнаваність і семантичне ядро першоджерела.	Трансформація вибіркова й фрагментарна; окремі елементи першоджерела набувають нових смислових акцентів.	Трансформація радикальна; першоджерело може втрачати первинну семантику або набувати протилежних значень.

Аналітичний критерій	Омаж	Алюзія	Апропріація
Рівень інтерпретаційної відкритості	Інтерпретація спрямована, але не закрита; глядач залучений до розпізнавання культурного коду.	Високий рівень інтерпретаційної свободи; смисл формується через співучасть глядача в «розшифруванні» алюзії.	Інтерпретаційна відкритість варіюється; образ може провокувати множинні, зокрема конфліктні, прочитання.
Контекстуальна вбудованість візуального образу	Образ органічно інтегрований у культурний та історичний контекст першоджерела; зв'язок із ним є структурно значущим.	Контекстуальна прив'язка гнучка; першоджерело актуалізується через нові соціальні, медійні або побутові контексти.	Контекст часто переосмислюється або навмисно зміщується; образ може функціонувати у провокативному або контрастному середовищі.
Етико-культурна коректність	Високий рівень відповідальності у роботі з культурною спадщиною; збереження символічного статусу першоджерела.	Етико-культурний баланс підтримується через дистанцію й іронічність, не переходячи межі знецінення.	Етичний вимір проблематизується; можливе навмисне порушення норм як частина концептуальної стратегії.

Застосування цієї матриці до аналізу конкретних дизайнерських проєктів дозволяє виявити не лише формальні відмінності між стратегіями омажу, алюзії та апропріації, а насамперед різні способи організації смислових відносин між мистецьким першоджерелом, авторською позицією та інтерпретаційним полем реципієнта. Сукупний розгляд критеріїв фіксує характер концептуального втручання у запозичений образ як цілісний процес, що не зводиться до окремих прийомів або рівня візуальної подібності. Водночас потенціал запропонованої системи виявляється повною мірою саме у зіставленні стратегій між собою, оскільки лише в порівняльній перспективі стає можливим окреслити принципово різні моделі роботи з культурною пам'яттю, інтертекстуальністю та авторською відповідальністю у графічному дизайні. Разом з тим зазначимо, що хоча запропонована система критеріїв дозволяє розглядати концептуальні стратегії омажу, алюзії та апропріації у графічному дизайні як багато-рівневий процес смислотворення, однак її евристичний потенціал повною мірою розкривається лише у *зіставному аналізі цих стратегій*. Саме у

порівняльній перспективі стає можливим виявити не лише їхні відмінності за окремими параметрами, а й принципово різні моделі концептуальної роботи з мистецьким першоджерелом, що лежать в основі кожної з них. Омаж, алюзія та апропріація репрезентують різні рівні концептуального втручання у структуру запозиченого образу, що чітко простежується крізь призму запропонованих критеріїв. У стратегії омажу домінує збереження впізнаваності культурного коду за мінімальних смислових зрушень: авторська позиція артикулюється переважно як жест вшанування, а смислова трансформаційність має обмежений характер. Алюзія, натомість, ґрунтується на принципі семантичного зсуву, за якого першоджерело не відтворюється безпосередньо, а функціонує як інтелектуальний тригер, що активує асоціативне поле реципієнта. У цьому випадку зростає роль інтерпретаційної відкритості, тоді як ефект упізнавання зберігається у формі натяку або фрагментарного цитування. Апропріація ж характеризується радикальним перепрограмуванням запозиченого образу, внаслідок чого первинний смисловий контекст може бути суттєво трансформований або навіть поставлений під сумнів, що зумовлює максимальну інтенсивність концептуального втручання. Таким чином, зіставний аналіз концептуальних стратегій демонструє, що їхня відмінність полягає не у формальному ступені подібності до першоджерела, а у способі організації смислових відносин між запозиченим образом, авторською позицією та полем можливих інтерпретацій. Кожна зі стратегій реалізує власну модель інтелектуальної комунікації: від стабілізації культурного значення в омажі – через його смислове зрушення в алюзії – до критичної реконтекстуалізації в апропріації.

Саме в цьому аспекті запропонована система критеріїв дозволяє не лише розмежувати зазначені стратегії, а й розглядати їх як індикатори різних рівнів сформованості концептуального мислення дизайнера, що є принципово важливим для подальшого педагогічного осмислення візуальної інтертекстуальності у професійній підготовці.

Узагальнення відмінностей між концептуальними стратегіями омажу, алюзії та апропріації виявляє, що йдеться не лише про різні моделі інтертекстуальної роботи з мистецьким першоджерелом, а й про різні рівні сформованості концептуального мислення дизайнера. Запропонована система критеріїв дозволяє розглядати ці стратегії як індикатори здатності до усвідомленого смислотворення, рефлексії та проєктної відповідальності у роботі з культурною спадщиною.

Саме в цьому вимірі аналітичні результати дослідження набувають педагогічної релевантності, окреслюючи можливості їх інтеграції у процес професійної підготовки майбутніх графічних дизайнерів.

Таким чином, сформована система критеріїв аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності має значення не лише для теоретичного осмислення сучасних дизайнерських практик, а й для розуміння специфіки професійного становлення графічного дизайнера в умовах ускладненого візуального середовища. Звернення до омажу, алюзії та апропріації як інструментів концептуального мислення передбачає від дизайнера здатність працювати з культурною спадщиною не на рівні формального цитування, а як з полем смислових відносин, що потребує рефлексивної позиції та усвідомлення власної авторської відповідальності. У цьому контексті запропоновані аналітичні критерії постають не як абстрактна теоретична модель, а як інтелектуальна рамка, що дозволяє виявити рівень сформованості концептуального мислення дизайнера та окреслити ті когнітивні й проєктні компетентності, які набувають особливої ваги за його фахової підготовки.

У межах професійної підготовки дизайнера *перший педагогічний вектор*, який випливає з аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності, орієнтується на те, що останні можуть бути розглянуті як індикатори переходу від операційного до мисленнєвого рівня проєктної діяльності. Йдеться не про засвоєння набору формальних прийомів роботи з цитатою чи стилістичним кодом, а про формування здатності аналізувати смислову структуру візуального образу, прогнозувати траєкторії його інтерпретації та свідомо керувати рівнем концептуального втручання. Такий підхід орієнтує освітній процес не на відтворення зразків, а на розвиток інтелектуальної автономії дизайнера, здатного приймати обґрунтовані проєктні рішення в ситуаціях семантичної невизначеності та культурної багатошаровості.

Другий педагогічний вектор, що випливає з аналізу концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності, пов’язаний із формуванням етико-професійної чутливості дизайнера у роботі з культурною спадщиною. Здатність розрізняти омаж, алюзію та апропріацію на концептуальному рівні передбачає усвідомлення не лише смислових, а й ціннісних наслідків проєктного рішення.

У цьому контексті інтертекстуальність постає не як нейтральний інструмент творчої свободи, а як зона підвищеної професійної відповідальності, де кожен акт реконтекстуалізації пов’язаний із переозначенням культурних кодів і символічних значень.

Такий підхід дозволяє інтегрувати в освітній процес поняття відповідальності не у формі нормативних застережень, а як складову фахового мислення, що формується через аналітичне осмислення меж допустимого концептуального втручання.

Таким чином, педагогічний потенціал концептуальних стратегій візуальної інтертекстуальності полягає не у їх безпосередній інструктивності, а у можливості використання як аналітичної рамки для розвитку мисленнєвої та рефлексивної складових професійної підготовки графічного дизайнера. Запропонована система критеріїв дозволяє поєднати фахову аналітику з педагогічним виміром без редукції складності дизайнерського мислення до спрощених навчальних моделей. У цьому сенсі концептуальні стратегії постають не лише як об'єкт теоретичного аналізу, а як інструмент формування професійної позиції дизайнера, здатного усвідомлено працювати з інтертекстуальністю в умовах сучасного візуального дискурсу.

Висновки. У результаті проведеного дослідження здійснено теоретичне осмислення та концептуальну систематизацію стратегій візуальної інтер-текстуальності у творчій діяльності графічних дизайнерів на прикладі омажу, алюзії та апропріації. Показано, що зазначені стратегії функціонують не як варіанти формального цитування або стилістичних запозичень, а як різні моделі концептуального смислотворення, у межах яких візуальний образ постає інструментом інтелектуальної комунікації. Запропонований підхід дозволив виявити принципову відмінність між цими стратегіями за характером концептуального переосмислення мистецького першоджерела, способом організації його смислового потенціалу та рівнем інтерпретаційної відкритості образу, що визначає логіку авторського мислення та формат взаємодії з реципієнтом. Сформульована система аналітичних критеріїв дала змогу розглянути концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності як багаторівневий процес, у якому поєднуються авторська концептуальна позиція, глибина смислової трансформації, інтерпретаційна відкритість, контекстуальна вбудованість та етико-культурна коректність реконтекстуалізації. Зіставний аналіз омажу, алюзії та апропріації підтвердив, що їхня відмінність полягає не у ступені формальної подібності до першоджерела, а у способі організації смислових відносин між запозиченим образом, авторською інтенцією та полем можливих інтерпретацій. Такий підхід дозволяє оцінювати інтертекстуальні рішення не з позицій нормативної «правильності», а з огляду на концептуальну коректність і якість сформованого смислового поля. Отримані результ. створюють методологічне підґрунтя для подальшого аналізу інтертекстуальних практик у графічному дизайні та окреслюють орієнтири формування професійної рефлексії і проєктної відповідальності дизайнера в процесі його фахової підготовки. У цьому сенсі концептуальні стратегії візуальної інтертекстуальності постають не лише як об'єкт теоретичного дослідження, а як індикатори рівня сформованості дизайнерського мислення, здатного до усвідомленої роботи з культурною спадщиною в умовах сучасного візуального дискурсу.

Література:

1. Брянцева Г., Брянцев О. Репродуктивні стратегії візуальної інтертекстуальності у творчій діяльності графічних дизайнерів. Перспективи та інновації науки. 2026. № 1(59). С. 392–404. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-392-404 (дата звернення: 23.01.2026).
2. Бойко О. Теоретичні засади дослідження інтертекстуальності як категорії художнього дискурсу. Вісник Одеського національного університету. Філологія. 2018. Т. 23. № 2(18). С.27–34.
3. Torchynska N., Shymanska V., Gontsa I., Dudenko O. Intertextuality as an Integral Component of the Modern Ukrainian Discourse (on the Example of Literary and Journalistic Styles). Postmodern Openings. 2021. № 12(4). P. 255–27. URL: https://doi.org/10.18662/po/12.4/373 (дата звернення: 23.01.2026).
4. Білякович Л. Інтертекстуальність у дизайні одягу другої половини XX – початку XXI ст.. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Мистецтвознавство. 2020. № 36. С. 114–120. URL: https://doi.org/10.35619/ucpm.vi36.420 (дата звернення: 23.01.2026).
5. Яковлев М., Кара-Васильєва Т., Чуйков О., Шмагало Р., Чепелюк О. Ґенеза та становлення проєктної мови візуальних образів та комунікативних практик у контексті культурно-мистецької спадщини України. Art and Design. 2023. № 1. С. 96–105. URL: https://doi.org/10.30857/2617–0272.2023.1.9 (дата звернення: 23.01.2026).
6. Guasco R. Astrazione, the new illustrated series. Mark Rothko. Homage. URL: https://i.pinimg.com/1200x/0f/62/7e/0f627eca88ed80e12e47372180f7d1c0.jpg (дата звернення: 29.01.2026)
7. Guasco R. La nonna di Rothko. Allusion. URL: https://assets.bigcartel.com/product_images/372740914/La+nonna+di+Rothko.jpg?auto=format&fit=max&w=2000 (29.01.2026)
8. Guasco R. La nonna di Fontana. Allusion. URL: https://64.media.tumblr.com/d0f65e0598ae17e833030e559dae1dcb/tumblr_o6ctrm3RhF1qceyoqo1_1280.jpg (дата звернення: 29.01.2026).
9. Atay E. Timeless Faces Series. Famous Paintings & Iconic Photos Collages. Frida Kahlo. Self-Portrait with Thorn Necklace and Hummingbird. Audrey Hepburn. Breakfast at Tiffany's. Appropriation. URL: https://wl-brightside.cf.tsp.li/resize/728x/webp/594/f25/f748905f4aad1744c666a4194c.jpg.webp (дата звернення: 29.01.2026).

References:

1. Briantseva H., & Briantsev O. (2026) Reproduktyvni stratehii vizualnoi intertekstualnosti u tvorchii diialnosti hrafichnykh dyzaineriv [Reproductive strategies of visual intertextuality in the creative activity of graphic designers]. Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science, 1(59), 392–404. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-392-404 [in Ukrainian].
2. Boiko O. (2018) Teoretychni zasady doslidzhennia intertekstualnosti yak katehorii khudozhnoho dyskursu [Theoretical foundations of the study of intertextuality as a category of artistic discourse]. Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Filolohiia – Bulletin of Odessa National University. Philology, 23. 2(18), 27–34. [in Ukrainian].
3. Torchynska N., & Shymanska V., & Gontsa I., & Dudenko O. (2021) Intertextuality as an Integral Component of the Modern Ukrainian Discourse (on the Example of Literary and Journalistic Styles). Postmodern Openings, 12(4), 255–27. Retrieved from https://doi.org/10.18662/po/12.4/373.

4. Biliakovych L. (2020) Intertekstualnist u dyzaini odiahu druhoi polovyny XX – pochatku XXI st.. [Intertextuality in clothing design of the second half of the 20th – early 21st centuries]. Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Mystetstvoznavstvo – Ukrainian culture: past, present, ways of development. Art history, 36, 114–120. Retrieved from https://doi.org/10.35619/ucpm.vi36.420.

5. Yakovlev M., & Kara-Vasylieva T., & Chuikov O., & Shmahalo R., & Chepeliuk O. (2023) [Geneza ta stanovlennia proiektnoi movy vizualnykh obraziv ta komunikatyvnykh praktyk u konteksti kulturno-mystetskoi spadshchyny Ukrainy]. Art and Design, 1, 96–105. Retrieved from https://doi.org/10.30857/2617-0272.2023.1.9.

6. Guasco R. Astrazione, the new illustrated series. Mark Rothko. Homage. Retrieved from https://i.pinimg.com/1200x/0f/62/7e/0f627eca88ed80e12e47372180f7d1c0.jpg.

7. Guasco R. Rothko's grandmother. Allusion. Retrieved from https://assets.bigcartel.com/product_images/372740914/La+nonna+di+Rothko.jpg?auto=format&fit=max&w=2000.

8. Guasco R. Fontana's grandmother. Allusion. Retrieved from https://64.media.tumblr.com/d0f65e0598ae17e833030e559dae1dcb/tumblr_o6ctrm3RhF1qceyoqo1_1280.jpg.

9. Atay E. Timeless Faces Series. Famous Paintings & Iconic Photos Collages. Frida Kahlo. Self-Portrait with Thorn Necklace and Hummingbird. Audrey Hepburn. Breakfast at Tiffany's. Appropriation. Retrieved from https://wl-brightside.cf.tsp.li/resize/728x/webp/594/f25/f748905f4aad1744c666a4194c.jpg.webp.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of science and education

УДК 75.021-049.7:7.012

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3536-3550

Храмова-Баранова Олена Леонідівна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0000-0002-3811-7701

Тарахтій Леся Олегівна викладач кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0009-0006-0511-7533

Суржиков Іван Васильович старший викладач кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid.org/0009-0008-0592-0873

Борисов Юрій Борисович кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри Графічного дизайну, моди та стилю, Черкаський державний технологічний університет, https://orcid 0009-0000-1053-6704

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ЖИВОПИСНИХ ПРАКТИК: ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ

Анотація. Актуальність статті полягає у необхідності наукового висвітлення методів, за допомогою яких живописні практики інтегруються в проєктну діяльність дизайнера. Особливої ваги набуває використання аналітичних методів – аналізу, синтезу та порівняльного аналізу, що дозволяють деконструювати традиційні живописні техніки, виявити їхні матеріальні, колористичні та композиційні закономірності й адаптувати їх до сучасних цифрових форматів. Не менш актуальним є залучення дослідницьких методів, зокрема емпіричного експерименту та патентного пошуку, які забезпечують практичне вивчення властивостей матеріалів, цифрових текстур і новітніх технологічних рішень у галузі живопису та дизайну, сприяючи впровадженню інновацій на основі науково обґрунтованих даних. Важливе місце в структурі сучасного концептуального дизайну посідають художньо-проєктні методи, зокрема мозковий штурм, стилізація та колористичний метод, що забезпечують трансформацію живописного досвіду у візуальні концепції, адаптовані до комунікативних завдань. Методологія

дослідження включає комплексний аналіз наукових праць у галузях живопису, мистецтвознавства, теорії психофізіологічного впливу кольору та цифрового дизайну; зіставлення класичних теорій гармонії Й. Іттена з новітніми цифровими практиками; узагальнення практичного досвіду викладачів дисциплін з живопису та кольорознавства. У роботі узагальнено підходи до використання технологічних інновацій у живописі, зокрема цифрової імітації традиційних технік, генеративного мистецтва та VR-живопису, практичний досвід застосування колористичних стратегій у сучасному брендингу та медіа-дизайні, що дозволяють створювати динамічні та інтерактивні візуальні образи. Доведено, що впровадження інноваційних живописних методів та осмисленої колористики є ключовою умовою формування ефективної візуальної комунікації та підвищення конкурентоспроможності сучасного дизайнерського продукту. Інтеграція зазначених інноваційних практик у навчальний процес є визначальним фактором професійної підготовки студентів спеціальності «Графічний дизайн». Це дозволяє майбутнім фахівцям не лише опанувати класичні художні засади, а й розвинути адаптивність до мінливих запитів цифрової індустрії. Оволодіння синергією традиційного живопису та високотехнологічних інструментів стає підґрунтям для формування у студентів унікальних компетенцій, необхідних для розв'язання складних комунікаційних завдань у сучасному мультимедійному просторі.

Ключові слова: інноваційні методи живопису, кольорознавство, концептуальний дизайн, візуальні комунікації, графічний дизайн, цифрові технології, генеративне мистецтво.

Khramova-Baranova Olena doctor of sciences, professor, head of the department of graphic design, fashion and style, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-3811-7701

Tarakhtii Lesia teacher of the department of graphic design, fashion and style, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, https://orcid.org/0009-0006-0511-7533

Surzhikov Ivan teacher of the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University, https://orcid.org/0009-0008-0592-0873

Borisov Yuriy candidate of Art History, Associate Professor of the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University, https://orcid.org/0009-0000-1053-6704

Bulletin of Science and Education
ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026

INNOVATIVE METHODS OF PAINTING AND COLOR SCIENSE WITHIN THE COMMUNICATIVE DESIGN SYSTEM

Abstract. The relevance of this article stems from the necessity to scientifically elucidate the methods through which painting practices are integrated into a designer's project activities. Particular significance is attached to the application of analytical methods—analysis, synthesis, and comparative analysis—which allow for the deconstruction of traditional painting techniques, the identification of their material, coloristic, and compositional patterns, and their subsequent adaptation to modern digital formats. Equally pertinent is the involvement of research methods, specifically empirical experimentation and patent searches, which facilitate the practical study of material properties, digital textures, and cutting-edge technological solutions in painting and design, thereby fostering innovation based on scientifically grounded data. Artistic and project-based methods, including brainstorming, stylization, and the colorimetric method, occupy a vital place in the structure of contemporary conceptual design, ensuring the transformation of painterly experience into visual concepts tailored to communicative objectives. The methodology of this study encompasses a comprehensive analysis of scholarly works in the fields of painting, art history, the theory of the psychophysiological impact of color, and digital design; the juxtaposition of Johannes Itten's classical theories of harmony with contemporary digital practices; and the synthesis of the practical experience of educators in painting and color science.

The paper synthesizes approaches to utilizing technological innovations in painting, including digital simulation of traditional techniques, generative art, and VR painting. It also examines the practical application of color strategies in modern branding and media design, which enable the creation of dynamic and interactive visual imagery. It is demonstrated that the implementation of innovative painting methods and deliberate coloristics is a key prerequisite for forming effective visual communication and enhancing the competitiveness of modern design products. The integration of these innovative practices into the educational process is a decisive factor in the professional training of «Graphic Design» students. This allows future specialists not only to master classical artistic principles but also to develop adaptability to the evolving demands of the digital industry. Mastery of the synergy between traditional painting and high-tech tools becomes the foundation for developing unique student competencies necessary for solving complex communication tasks in the contemporary multimedia environment.

Keywords: innovative painting methods, color science, conceptual design, visual communications, graphic design, digital technologies, generative art.

Постановка проблеми. Актуальність роботи зумовлена необхідністю системного аналізу інноваційних методів живопису в структурі концептуального дизайну. Хоча багатовіковий досвід класичної живописної техніки створює фундамент для візуальної комунікації, відсутність системного методологічного осмислення інноваційних живописних практик у концептуальному дизайні призводить до фрагментарного застосування художніх практик і ускладнює формування цілісного дизайнерського мислення. Дослідження засновано на аналізі наукової літератури, вивченні та систематизації відомостей про інноваційні живописні методи – аналітичні, дослідницькі та художньо-проєктні – та практики, зокрема впровадження віртуальної реальності, генеративного мистецтва, що безпосередньо впливає на формування нових візуальних мов концептуального дизайну, де живописна практика постає як потужний засіб графічної комунікації, що завдяки своїй матеріальності та емоційній глибині дозволяє ефективніше структурувати візуальні повідомлення. Методи дослідження базуються на застосуванні системного підходу, використанні методу порівняння для визначення різниці між традиційними та сучасними художніми практиками, а також на аналізі основних тенденцій розвитку візуальної культури в графічному дизайні. Особливої уваги потребує дослідження синергії класичних живописних технологій і цифрових інструментів як чинника підвищення ефективності комунікації в умовах глобального інформаційного простору та зростання візуального шуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні знання про матеріали, описані ще в XV ст. Ченніно Ченніні у «Книзі мистецтва» [1] та пізніше систематизовані у багатотомному посібнику Пайпс «Матеріали та техніки художньої творчості» [2], залишаються енциклопедичною основою для сучасної інтерпретації технік. В умовах стрімкої цифровізації сучасного мистецького простору впроваджуються передові методики, що синтезують класичний живопис із комп'ютерними технологіями, трансформуючи саму природу дизайнерської діяльності. Здійснений аналіз наукових праць китайських митців Мінлу Янг (Янг) [3] та Іфей Чжао (Чжао) [4] демонструє, що інтеграція штучного інтелекту та нейромереж дозволяє автоматизувати створення гармонійних колористичних композицій і поєднувати традиційну естетику з генеративними інноваціями, значно підвищуючи ефективність творчого пошуку. Паралельно із цим, те, як впровадження VR-технологій та інструментів візуального програмування перетворює живопис на тривимірний інтерактивний простір, аналізується в працях Ліцзюань Лю, Еньмао Лю (Лю) [5] та Кеянь Лян (Лян) [6], де глядач із пасивного спостерігача стає активним учасником комунікації. Водночас вітчизняний дослідники Олександр Демиденко (Демиденко) [7], Микола та

Ганна Потапенки наголошують на важливості збереження синергії класичної академічної бази та новітніх ІТ-інструментів як фундаментальної умови формування цілісного мислення фахівця. Попри ґрунтовність зазначених досліджень, вони не дають повного уявлення про комплексне використання інноваційних методів живопису і кольорознавства як цілісної системи в межах комунікативного дизайну, що потребує подальшого наукового вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наукова новизна дослідження полягає у системній інтеграції інноваційних живописних методів і сучасних колористичних стратегій в практику концептуального дизайну. Зокрема, потребує подальшого вивчення проблема поєднання матеріальної природи кольору, властивостей пігментів і традиційних технік живопису з алгоритмічними моделями штучного інтелекту, генеративного мистецтва та VR-середовищ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є системний аналіз інноваційних методів живописних практик і кольорознавства як стратегічних інструментів концептуального дизайну та визначення перспектив їхнього використання в сучасному цифровому середовищі. Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких завдань: розкрити сутність аналітичних, дослідницьких та художньо-проєктних методів; простежити еволюцію кольору від естетичної категорії до інструменту управління увагою та емоційним сприйняттям у концептуальному дизайні; дослідити живописні практики та інноваційні технології, зокрема цифрову імітацію традиційних технік, генеративне мистецтво, алгоритмічний підбір кольорових палітр та VR-живопис; обґрунтувати значення синергії традиційної художньої освіти й новітніх цифрових практик для формування конкурентоспроможного фахівця у сфері концептуального та графічного дизайну; проаналізувати можливості практичного застосування зазначеного інструментарію у створенні концептуального дизайну.

Виклад основного матеріалу. Сучасна техніка живопису в її буквальному розумінні постає як раціональна побудова твору, де матеріальна сутність об'єкта визначає його довговічність та художню цінність. У контексті концептуального дизайну живописні практики перестають бути суто станковим мистецтвом і перетворюються на дієвий засіб графічної комунікації, що дозволяє глибше та емоційніше доносити інформацію до споживача. Знання технологічних особливостей матеріалів, накопичене поколіннями майстрів від епохи Відродження до сьогодення, створює міцну базу для формування нових візуальних мов. Знання традиційних технологій, від властивостей пігментів до технік шарування, формує фундамент для

створення нових візуальних мов, де фарба розглядається як матеріальна субстанція, а фактура полотна та насиченість кольору стають частиною дизайнерського повідомлення. Водночас сучасні технічні інструменти цифрового малювання, генеративного мистецтва та VR розширюють можливості образотворчого вираження, дозволяючи поєднувати інтуїцію художника з алгоритмічною точністю технологій штучного інтелекту.

Методологічна основа дослідження інноваційних живописних практик базується на поєднанні кількох наукових підходів, які дозволяють системно інтегрувати художній досвід у проєктну діяльність. До таких підходів відносяться аналітичні, дослідницькі та художньо-проєктні методи. Серед аналітичних методів виділяють аналіз, синтез та порівняльний аналіз, які дозволяють виявити і зіставити принципи побудови образу в традиційних і сучасних техніках. Аналіз у даному контексті спрямований на детальне розчленування живописної техніки на її складові компоненти: хімічний склад пігментів, природу сполучних речовин (олії, смоли, казеїн) та фізичну структуру фарбового шару. Це дозволяє зрозуміти, як саме матеріал впливає на візуальне сприйняття об'єкта та його довговічність. У дизайні аналіз допомагає виокремити ключові візуальні характеристики класичного твору, щоб згодом використовувати їх як окремі графічні інструменти [8]. Синтез виступає як процес зворотного збирання проаналізованих елементів у нову цілісну систему. На основі отриманих даних про властивості матеріалів дизайнер синтезує нову візуальну мову, де, наприклад, старовинна технологія багатошарового лесування адаптується до цифрових шарів або сучасних поліграфічних ефектів. Порівняльний аналіз дозволяє зіставити принципи побудови образу в традиційних і сучасних техніках. Цей метод допомагає виявити еволюцію технологій та адаптувати перевірені часом рішення майстрів, як-от Ян Ван Ейка, до вимог сучасного концептуального дизайну та естетики.

Дослідницькі методи включають емпіричні експерименти з матеріалами та патентний пошук. Емпіричне дослідження базується на живому експерименті та практичному вивченні взаємодії матеріалів. Це включає натурні випробування того, як різні сполучні речовини впливають на адгезію фарби, її прозорість та здатність відбивати світло. У концептуальному дизайні цей метод є незамінним під час роботи з матеріальним продуктом від розробки унікальної текстури пакування до створення стійких муралів на складних архітектурних поверхнях, де теоретичних знань недостатньо для прогнозування результату. Патентний пошук є інструментом інтелектуального дослідження ринку новітніх технологій. Він передбачає моніторинг баз даних на предмет винайдення нових фарб, лаків, силікатних систем чи способів обробки пігментів. Для дизайнера це шлях

до впровадження інновацій, які забезпечуючи ексклюзивність та високу якість концептуального рішення [9].

Художньо-проєктні методи передбачають пошук креативних ідей: мозковий штурм, стилізацію та колористичний метод. Мозковий штурм у межах живописних практик використовується для генерації нестандартних візуальних метафор. Це процес вільної асоціативної роботи, де випадковий живописний мазок, текстурна пляма або непередбачувана хімічна реакція між пігментами можуть стати ключовим графічним символом усього бренду. Стилізація дозволяє адаптувати складні, перенасичені деталями художні образи минулого до лаконічного та зрозумілого контексту сучасного дизайну. Це метод спрощення та підкреслення найбільш виразних рис живописної техніки. Через стилізацію дизайнер може передати «дух» певної епохи чи художньої школи, використовуючи лише обмежений набір ліній, плям або специфічну фактуру полотна, що робить інформаційне повідомлення більш впізнаваним та емоційним [9]. Колористичний метод розглядає колір як фундаментальну матеріальну сутність, враховуючи його психофізіологічний вплив на глядача та технічні аспекти відтворення. Це дозволяє дизайнеру свідомо керувати настроєм аудиторії, створюючи насичені, «вібруючі» відтінки, які неможливо отримати стандартними цифровими засобами без розуміння природи фарби.

Колір у цьому процесі є потужним інструментом концептуального дизайну, який викликає емоції та впливає на сприйняття та поведінку людей. Його осмислене застосування сьогодні стає ключовим для створення ефективної та сучасної комунікації. Властивість викликати емоції митець використовує для створення позитивних відчуттів. Довжина хвилі світла визначає, які саме емоції викликає колір, наприклад, відчуття тепла чи холоду, збудження чи заспокоєння. Взаємозв'язок між фізичними властивостями світла та його психофізіологічним впливом на людину є основоположним для стратегічного використання кольору в дизайні. Дизайнери застосовують акценти, нюанси та контрасти, світлі та темні, насичені, слабонасичені, відступаючі та наступаючі, доповнюючі кольори, щоб досягти поставленої цілі. Мета залежить від ідеї – може шокувати публіку або створювати розслаблюючу атмосферу [3].

Згідно з дослідженнями, до 80% інформації людина сприймає візуально, що робить колір потужним інструментом впливу на психофізіологічні реакції та поведінку глядача. Від правильно підібраної кольорової палітри залежить успіх бренду, ефективність рекламної кампанії та зручність користувацького інтерфейсу. За даними KissMetrics, для 85% покупців колір є вирішальним фактором при прийнятті рішення про покупку [12]. У сучасному світі, де спостерігається зростання візуального шуму, виникає

необхідність виділення дизайну через осмислену колірну стратегію. Сучасне покоління звикло сприймати інформацію швидко. Колір передає інформацію миттєво, оскільки це найшвидший спосіб комунікації, який наш мозок обробляє швидше за форми чи текст. Використання контрастних та акцентних кольорів допомагає виділити елементи та спрямувати увагу користувача до ключових елементів, таких як заголовки, кнопки заклику до дії та важлива інформація. Зокрема, належна кольорова контрастність може підвищити читабельність тексту на 40%, а кольорове кодування в навігації прискорює пошук інформації на 20–30% [11].

Інтерес до кольору у дизайні нерозривно пов’язаний з іменем Йоганнеса Іттена, який у своїх дослідженнях акцентував увагу на суб'єктивному сприйнятті кольору. Він виявив, що гармонія кольорів не є універсальною та об'єктивною, а залежить від індивідуальних асоціацій та емоцій. Його експерименти з учнями показали, що кожен має власну концепцію гармонійного поєднання кольорів, що відображає його особистість та внутрішній світ [10]. Ідеї Іттена про сім типів колірних контрастів і суб’єктивне сприйняття кольору лягли в основу багатьох сучасних підходів. Теорія Йоганнеса Іттена здобула багато послідовників: зокрема, у серіях оп-арт художників Жозефа Альберса, Макса Біля та Бріджет Райлі виразно досліджено контрасти кольору та їхній вплив на глядача. Послідовник Іттена Жозеф Альберс у серії «Ода квадрату» спеціально формував концентричні кольорові форми для вивчення взаємодії кольорових пластів – у цій серії він демонстрував, як однакові кольори по-різному сприймаються залежно від оточення [18]. Макс Білл та Бріджет Райлі експериментували з оптичними ефектами пікселізації та контрастів, а Василь Кандинський розвивав ідеї психології кольору у своїх абстракціях. Нині дизайнери продовжують розвивати ці підходи, поєднуючи традиційні методи інтуїтивних колірних рішень із застосуванням алгоритмів штучного інтелекту на основі глибокого навчання, який дозволяє автоматизувати підбір кольорових композицій та імітувати художні техніки, що значно підвищує гармонію кольорів і творчу ефективність порівняно з класичним підходом.

Практичне застосування інноваційних живописних методів у сучасному дизайні базується на глибокій історичній спадщині, де пошук нових рішень завжди був рушійною силою мистецтва. Ще у XV столітті Ченніно Ченніні у своїх трактатах обґрунтував, що тонке розмелювання пігменту до «колоїдного стану» критично підвищує якість фарби, що сьогодні підтверджує фізика та хімія матеріалів [1]. Цей досвід трансформується у сучасні практики через свідоме управління дисперсністю пігментів для досягнення максимальної чистоти кольору в концептуальних проєктах. Еволюція в’яжучих речовин, започаткована Яном Ван Ейком через використання

складних сумішей олій та смол, забезпечила творам вікову тривалість і глибину, що в нинішньому графічному дизайні інтерпретується як створення багатошарових цифрових фактур, що імітують складну оптику олійного живопису [17]. Прикладом успішного впровадження таких практик у концептуальний дизайн є розробка концептуальної айдентики для брендів, де колористичний метод базується на використанні природних пігментів та автентичних технік нанесення, що підкреслює зв'язок з історією. В упаковці преміальних продуктів часто застосовується стилізація під старовинний живопис, де кожен мазок та кракелюр несуть інформацію про якість та витриманість товару. Іншим прикладом є муралістика та міський дизайн, де силікатні методи живопису дозволяють створювати візуальні домінанти, що не втрачають яскравості під впливом довкілля, виконуючи роль тривалого соціального повідомлення. Таким чином, повернення до матеріальних витоків живопису в поєднанні з сучасними науковими досягненнями відкриває перед концептуальним дизайном безмежні можливості для створення глибоких та інформативних образів.

Новітні технології докорінно змінюють сам підхід до живопису. Штучний інтелект тепер використовуються для автоматизації колористичних завдань: глибоке навчання дозволяє системам самостійно підбирати гармонійні палітри, переносити стиль одного твору на інший і реалізовувати рендеринг зображень в реальному часі. Дослідження Мінлу Янга показало, що такі системи значно перевершують традиційні прийоми за якістю кольорової гармонії та ефективністю творчого пошуку [3]. Одночасно генеративне мистецтво стає все доступнішим, а сучасні моделі на базі дифузії відкривають нові горизонти художнього дизайну. Дифузійні моделі дозволяють генерувати оригінальні художні твори та візуальні ідентичності, при цьому кардинально прискорюючи створення складних стилістичних композицій.

Наприклад, мережа PDANet, побудована на дифузійних моделях та механізмах уваги, здатна з високою точністю відтворювати унікальні стилі конкретних китайських живописців та генерувати тематичні зображення з текстових описів [4]. Практика показує, що GAN-мережі та стабільна дифузія знімають обмеження класичного живопису: замість трудомістких багатогодинних процесів алгоритми дозволяють художнику отримувати готові зображення за лічені хвилини, зберігаючи при цьому художні якості та розширюючи творчі можливості. Таким чином, синергія інтуїції митця і алгоритмічних інструментів дозволяє створювати унікальний контент з високим емоційним резонансом. Дизайнер володіє суб'єктивністю й творчим баченням, а штучний інтелект – швидкістю і алгоритмічною точністю. Поєднання забезпечує цілісність нового художнього мислення, де

AI-програми надають каркас для генерації, а художник надає зміст, інтонації та оригінальність.

Віртуальна реальність (VR) відкриває для живопису тривимірний простір і робить глядача активним учасником творчого процесу. VR-малювання – це новий режим створення, що поєднує технології імітації віртуального середовища з традиційним мистецтвом живопису. Художник у віртуальній реальності може «зануритися» в цифрове полотно, малюючи у просторі, що дає безмежні можливості для вираження – від об'ємних мазків до інтерактивних інсталяцій. Одночасно дослідники підкреслюють, що цифрові інструменти формують нові парадигми взаємодії митця і глядача [5, 13, 14]. Глядач уже не просто спостерігає, а може рухатися навколо зображення, керувати його проєкцією чи вносити корективи у реальному часі. Мультимедійні інсталяції, VR- та AR-технології створюють нові канали художньої комунікації, зрушуючи акцент з пасивного сприйняття на активну участь (гейміфікацію) аудиторії. Такі інтерактивні практики не лише розширюють художні засоби, але й вимагають адаптації колористики: художник повинен передбачати, як кольори сприйматимуться з різних ракурсів і в динаміці руху [6].

Історія живопису доводить, що технологічні зміни від переходу на олійні фарби в епоху Відродження до появи сучасного цифрового живопису завжди ставали каталізаторами художніх інновацій. Історичний розвиток олійного живопису, зокрема використання багатошарових лісирувальних технік, принципу «жирного по сухому», складної роботи зі світлом і прозорістю шару, свідчить про глибоку технологічну культуру минулих епох [2]. Водночас сучасні цифрові інструменти дозволяють імітувати ці принципи у віртуальному середовищі, відтворюючи ефекти багатошаровості, оптичного змішування кольорів, глибини та світлопроникності, які раніше досягалися виключно завдяки тривалим і матеріаломістким живописним процесам. Цифровий живопис у програмному середовищі, зокрема у Adobe Photoshop, надає художнику-дизайнеру можливість працювати з імітацією живописного мазка, текстури полотна, прозорості та щільності фарб, поєднуючи це з високою швидкістю виконання та гнучкістю корекції. Використання шарів, режимів накладання, цифрових пензлів і масок дозволяє відтворювати ефекти, аналогічні класичним технікам лісирування та корпусного живопису. Сучасний цифровий живопис постає не як заперечення традицій, а як логічний етап їхньої еволюції, що поєднує академічні знання про колір із алгоритмічними можливостями. Це дозволяє створювати емоційно насичені та функціонально стійкі візуальні повідомлення, забезпечуючи збереження та переосмислення класичних принципів кольорознавства в інноваційному мультимедійному середовищі [16].

Створення представлених художніх робіт (рис. 1) відбувалося в межах навчального процесу освітньої програми «Графічний дизайн» та базувалося на принципах дифузійного моделювання у синергії з традиційними методами цифрового живопису. Методологічний апарат проєктування охоплював комплексний підхід, де аналітичні методи, зокрема аналіз та порівняння класичних зразків, дозволили виявити стійкі композиційні закономірності, а синтез отриманих даних став основою для формування нової візуальної мови. Процес включав застосування штучного інтелекту як інструменту генерації візуальних образів, композиційних рішень та початкових колористичних схем, що супроводжувалося дослідницькими методами: емпіричним вивченням пластичних можливостей нейромереж та патентним пошуком актуальних технологічних рішень у галузі генеративного мистецтва [15]. На етапі формування базової художньої ідеї застосовувалися художньо-проєктні методи, зокрема мозковий штурм для пошуку нестандартних концепцій та стилізація, що дозволила адаптувати згенеровані образи до заданого художнього контексту, після чого роботи зазнавали ґрунтовного доопрацювання засобами цифрового живлпису у програмі Adobe Photoshop. На етапі постобробки здійснювалася деталізація форми та корекція кольорових акцентів, де традиційні живописні практики – імітація живописного мазка, створення ефекту пастозності та багатошарового лесування за допомогою кастомних текстурних пензлів – дозволили досягти матеріальності, характерної для станкового живопису, що нівелює відчуття «машинного» походження арту. Окрему роль відіграв алгоритмічний підбір кольорової палітри, що базувався на аналізі гармонійних поєднань і підсилював емоційний вплив зображення (див. на рис.1).

Рис. 1. Леся Тарахтій. Цифровий живопис з використанням ШІ. 2022 р.

Актуальність впровадження інноваційних живописних практик у навчальний процес підготовки графічного дизайнера зумовлена необхідністю трансформації класичних дисциплін живопису та кольорознавства відповідно до вимог епохи концептуального дизайну. Використання аналітичних та дослідницьких методів, таких як патентний пошук технологій та емпіричне дослідження цифрових текстур, дозволяє студенту змістити фокус із рутинного відтворення форми на глибоке концептуальне проєктування. Вивчення кольору через синергію штучного інтелекту та традиційних художньо-проєктних методів мозкового штурму та стилізації сприяє формуванню синтетичного художнього мислення. У такому освітньому середовищі технологічна інноваційність виступає не заміною, а каталізатором творчого потенціалу: знання фізико-хімічної природи пігментів та досвіду старих майстрів стає фундаментом для впевненого володіння інструментами VR-живопису та дифузійного моделювання. Це забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного інтегрувати «матеріальність» класичного живопису в ефемерний цифровий простір, створюючи цілісні та адаптивні дизайн-рішення.

Висновки. У статті обґрунтовано, що інноваційні методи живописних практик є стратегічним ресурсом сучасного концептуального дизайну, що дозволяє поєднати історичний досвід матеріальної побудови твору з алгоритмічною точністю цифрових технологій. Доведено, що впровадження сучасних колористичних стратегій і цифрових практик, таких як VR-живопис, генеративне мистецтво, алгоритмічний підбір палітр, сприяє розвитку творчого мислення та здатності до самостійного прийняття дизайн-рішень. Осмислене поєднання положень класичного кольорознавства, зокрема теорій гармонії та суб'єктивного сприйняття кольору Й. Іттена, з інноваційними цифровими практиками дозволяє формувати ефективні, емоційно насичені та функціонально обґрунтовані візуальні повідомлення. Через аналіз джерельної бази виявлено, що ефективність інновацій живописних практик базується на поєднанні художньої інтуїції з алгоритмічними можливостями технологій. Встановлено, що інноваційність аналітичних методів (аналіз, синтез, порівняльний аналіз) полягає у переході від простого копіювання художніх стилів до деконструкції матеріальної структури твору. Це дозволяє адаптувати фізичні властивості фарби та складні техніки минулого до сучасних цифрових алгоритмів, створюючи глибину зображення, недоступну стандартним графічним інструментам. Інноваційність дослідницьких методів (емпіричний, патентний пошук) виявляється у залученні актуальних досягнень промислової хімії та матеріалознавства до творчого процесу. Це забезпечує ексклюзивність дизайн-рішень через використання новітніх пігментів та силікатних

систем, що гарантують надзвичайну стійкість та унікальну візуальну текстуру об'єктів у міському середовищі. Впровадження інноваційних живописних практик та осмислених колористичних стратегій слід розглядати як перспективний напрям розвитку комунікативного дизайну й мистецької освіти, що забезпечує створення цілісного, емоційно резонансного та функціонально ефективного дизайнерського продукту.

Література:

1. Broecke L. Cennino Cennini's 'Il libro dell'arte': a new English translation and commentary with Italian transcription. / Lara Broecke. London : Archetype Publications, 2015. 302 p.

2. Пайпс Б. Матеріали та техніки художньої творчості. / Бенедикт Пайпс. К.: ArtHuss, 2019. 288 с.

3. Yang M. Research on the application of intelligent algorithms in color matching in painting. / M. Yang // International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence. 2025. Vol. 19, № 1. 12 p.

4. Yang M., Zhao Y., Qiu Y., Liang Z., Wang X. A novel flexible identity-net with diffusion models for painting-style generation. / Y. Zhao, Z. Liang, Y. Qiu, X. Wang // Scientific Reports. – 2025. – № 1.

5. Shi Y. Virtual reality painting: A structured review of a decade of innovation. / Y. Shi // Metaverse. 2024. Vol. 5, № 1. 2 p.

6. Лян К. Використання цифрових інструментів у створенні інтерактивного мистецтва / К. Лян, В. Мулкохайнен, В. Миленький // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2025. Вип. 86, № 2. С. 110-116. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-17.

7. Демиденко О. Навчання академічному рисунку, живопису та кольорознавству як основа для розвитку творчого мислення у студентів графічного дизайну / О. Демиденко, М. Потапенко, Г. Потапенко // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2023. Вип. 66, № 1. С. 263–269. – doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-1-40.

8. Даниленко В. Я. Дизайн : підручник / В. Я. Даниленко. – Харків: ХДАДМ, 2010. 320 с.

9. Крижанівська Н. Я. Основи дизайну : навч. посіб. / Н. Я. Крижанівська. К.: Ліра-К, 2021. 260 с.

10. Йоганнес Іттен. Мистецтво кольору. Навчальний посібник / Йоганнес Іттен. Пер. з нім. С. Святенко. К.: ArtHuss, 2022. С. 19; 24-28.

11. Kate Strachnyi. ColorWise: A Data Storyteller's Guide to the Intentional Use of Color: O'Reilly Media, 2023. P. 25-32; 99-107.

12. Sean Adams. Color Design Workbook: Rockport Publishers,2017.P.7;34;36;64-67.

13. Shi Y., Lu Y., Liu L., Enmao L. Virtual reality painting: A structured review of a decade of innovation / Y. Shi, Y. Lu, L. Liu, E. Liu // Metaverse. 2024. Vol. 5, № 1. 54 p.

14. Liu Z., Chen D., Zhang C., Yao J. Design of a virtual reality serious game for experiencing the colors of Dunhuang frescoes / Z. Liu, D. Chen, C. Zhang, J. Yao // npj Heritage Science. – 2024. – 13 p.

15. Карпов В. В. Інноваційні тренди мистецької освіти у сфері підготовки фахівців з дизайну / В. В. Карпов // Український мистецтвознавчий дискурс. 2022. № 4. С. 21-29.

16. Tian L. Construction and efficacy verification of color theory optimization model in AI painting assistant / L. Tian // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. Vol. 9, Iss. 1. 41 p.

17. Borchert T.-H. Van Eyck / T.-H. Borchert (ed.). London: Thames & Hudson, 2020. 288 p.

18. Albers J. Interaction of Color: 50th Anniversary Edition / Йозеф Альберс. New Haven: Yale University Press, 2013. 160 p.

References:

1. Broecke, L. (2015). Cennino Cennini's 'Il libro dell'arte': a new English translation and commentary with Italian transcription. London: Archetype Publications [in English].

2. Paips, B. (2019). Materialy ta tekhniky khudozhnoi tvorchosti [Materials and techniques of artistic creativity]. Kyiv: ArtHuss [in Ukrainian].

3. Yang, M. (2025). Research on the application of intelligent algorithms in color matching in painting. International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, 19(1), 12 [in English].

4. Yang, M., Zhao, Y., Qiu, Y., Liang, Z., & Wang, X. (2025). A novel flexible identity-net with diffusion models for painting-style generation. Scientific Reports, 1 [in English].

5. Shi, Y. (2024). Virtual reality painting: A structured review of a decade of innovation. Metaverse, 5(1), 2 [in English].

6. Lian, K., Mulkohainen, V., & Mylenskyi, V. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u stvorenni interaktyvnoho mystetstva [Use of digital tools in creating interactive art]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 86(2), 110-116

7. Demydenko, O., Potapenko, M., & Potapenko, H. (2023). Navchannia akademich-nomu rysunku, zhyvopysu ta koloroznavstvu yak osnova dlia rozvytku tvorchoho myslennia u studentiv hrafichnoho dyzainu [Teaching academic drawing, painting and color science as a basis for the development of creative thinking in graphic design students]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 66(1), 263–269 [in Ukrainian].

8. Danylenko, V. Ia. (2010). Dyzain [Design]. Kharkiv: KhDADM [in Ukrainian].

9. Kryzhanivska, N. Ia. (2021). Osnovy dyzainu [Basics of design]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

10. Itten, J. (2022). Mystetstvo koloru [The art of color]. (S. Sviatenko, Trans.). Kyiv: ArtHuss [in Ukrainian].

11. Strachnyi, K. (2023). ColorWise: A Data Storyteller's Guide to the Intentional Use of Color. O'Reilly Media [in English].

12. Adams, S. (2017). Color Design Workbook. Rockport Publishers [in English].

13. Shi, Y., Lu, Y., Liu, L., & Enmao, L. (2024). Virtual reality painting: A structured review of a decade of innovation. Metaverse, 5(1), 54 [in English].

14. Liu, Z., Chen, D., Zhang, C., & Yao, J. (2024). Design of a virtual reality serious game for experiencing the colors of Dunhuang frescoes. npj Heritage Science, 13 [in English].

15. Karpov, V. V. (2022). Innovatsiini trendy mystetskoi osvity u sferi pidhotovky fakhivtsiv z dyzainu [Innovative trends of art education in the field of training design specialists]. Ukrainskyi mystetstvoznavchyi dyskurs – Ukrainian Art History Discourse, 4, 21-29 [in Ukrainian].

16. Tian, L. (2024). Construction and efficacy verification of color theory optimization model in AI painting assistant. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, 9(1), 41 [in English].
17. Borchert, T.-H. (Ed.). (2020). Van Eyck. London: Thames & Hudson [in English].
18. Albers, J. (2013). Interaction of Color: 50th Anniversary Edition. New Haven: Yale University Press [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №1(43) 2026
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»

УДК 94(477):316.7:355.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-3551-3558

Ковалюк Роман Тарасович викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0009-0000-9384-2300

МЕМОРІАЛІЗАЦІЯ ПОДІЙ ВІЙСЬКОВОЇ ІСТОРІЇ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Анотація. У статті здійснено концептуальний аналіз меморіалізації подій військової історії як складного соціокультурного феномена в умовах сучасної російсько-української війни. Висвітлено значення меморіалізаційних практик для українського суспільства в ситуації тривалого, незавершеного воєнного конфлікту, а також окреслено трансформацію підходів до вшанування воєнного досвіду під впливом повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну. Обґрунтовано доцільність розуміння меморіалізації не лише як способу фіксації та збереження минулого, а як дієвого механізму формування колективної пам'яті, виховання патріотизму, громадянської свідомості й відповідальності, закріплення ціннісних орієнтирів та консолідації суспільства довкола ідеї захисту держави.

Показано, що меморіалізаційні практики мають широкий функціональний вимір і не обмежуються монументалізацією та офіційними заходами вшанування пам'яті полеглих героїв. Меморіалізація подій військової історії розглядається як важливий державний інтерес. Акцентовано роль меморіалізаційних заходів у протидії ворожій пропаганді та маніпулятивним історичним наративам.

На основі функціонального підходу запропоновано концептуалізацію сучасних особливостей меморіалізації подій військової історії, зокрема аксіологічної, церемоніальної (ритуальної), інституційної, консолідуючої, педагогічної та динамічної. Зроблено висновок, що в умовах війни меморіалізація постає не статичним набором практик, а динамічним процесом, який поєднує збереження історичної тяглості з реагуванням на актуальні суспільні виклики та виконує важливу стратегічну функцію у формуванні й зміцненні державності.

Ключові слова: меморіалізація, вшанування, військова історія, колективна пам'ять, російсько-українська війна, цінності, церемонії, державний інтерес, патріотизм, громадянська свідомість, педагогічний потенціал.

Kovaliuk Roman Tarasovych Lecturer of the Department of Behavioral Sciences and Military Leadership, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy, Lviv, https://orcid.org/0009-0000-9384-2300

MEMORIALIZATION OF MILITARY HISTORY EVENTS AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON

Abstract. The article provides a conceptual analysis of the memorialization of military history events as a complex sociocultural phenomenon in the context of the contemporary russian-ukrainian war. The significance of memorialization practices for Ukrainian society under conditions of a prolonged and unresolved armed conflict is highlighted, as well as the transformation of approaches to commemorating wartime experience under the influence of the full-scale invasion of Ukraine by the russian federation. The expediency of understanding memorialization not only as a means of recording and preserving the past, but also as an effective mechanism for shaping collective memory, fostering patriotism, civic consciousness and responsibility, consolidating value orientations, and uniting society around the idea of defending the state is substantiated. It is demonstrated that memorialization practices have a broad functional dimension and are not limited to monumentalization and official commemorative events honoring fallen heroes. The memorialization of military history events is considered an important state interest. The role of memorialization measures in countering hostile propaganda and manipulative historical narratives is emphasized.

Based on a functional approach, the conceptualization of contemporary features of the memorialization of military history events is proposed, including axiological, ceremonial (ritual), institutional, consolidating, pedagogical, and dynamic dimensions. It is concluded that under wartime conditions, memorialization emerges not as a static set of practices, but as a dynamic process that combines the preservation of historical continuity with responsiveness to current societal challenges and performs an important strategic function in the formation and strengthening of statehood.

Keywords: memorialization, commemoration, military history, collective memory, russian-ukrainian war, values, ceremonies, state interest, patriotism, civic consciousness, pedagogical potential.

Постановка проблеми. Активне розгортання меморіалізаційних практик подій військової історії у контексті сучасної російсько-української війни супроводжується потребою в їх узагальненому концептуальному осмисленні. Наявні підходи здебільшого зосереджуються на окремих формах вшанування або на описі завершених історичних подій, що ускладнює розуміння функціонування меморіалізації в умовах тривалого й незавершеного воєнного конфлікту. Саме цей концептуальний розрив і зумовлює необхідність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Буквальне розуміння поняття меморіалізація передбачає надзвичайно широкий спектр досліджень і публікацій, що охоплюють різні форми вшанування пам'яті. У науковому й публічному дискурсі це поняття використовується для опису різнорідних явищ, пов'язаних із фіксацією минулого, його символічним осмисленням і трансляцією в суспільному просторі [7, 8].

У наявних дослідженнях можна умовно виокремити декілька напрямів, дотичних до означеної проблематики. Частина публікацій зосереджується на ціннісних трансформаціях, спричинених війною, та на ролі пам'яті у переосмисленні національної ідентичності й історичної тяглості [4]. Інший масив праць присвячений аналізу ритуальних і церемоніальних форм вшанування, зокрема трансформації традиційних та появі нових практик у військовому й цивільному середовищах [3, 4, 7]. Окрему групу становлять дослідження інституційного виміру меморіалізації, у яких розглядається участь державних структур, місцевих громад та міжнародних партнерів у формуванні офіційного дискурсу пам'яті [6].

Поряд із цим у публікаціях, присвячених соціальним наслідкам війни, порушуються питання консолідації суспільства, формування спільного символічного простору та виховного потенціалу пам'яті про війну [2, 8]. Водночас ці аспекти здебільшого розглядаються фрагментарно, у межах ширших досліджень, і рідко поєднуються в цілісну аналітичну модель.

Недостатньо уваги приділяється також динамічному характеру меморіалізації, яка в умовах триваючої війни постійно змінюється, реагуючи на нові події, втрати й смислові запити суспільства.

Мета статті. Метою статті є концептуальне окреслення сучасних соціокультурних особливостей меморіалізації подій військової історії в Україні, зосереджене на її функціональних вимірах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Осмисленню феномена війни людство здавна приділяло значну увагу. Це проявлялося у різних формах: філософських рефлексіях, наративних інтерпретаціях, практиках збереження та трансляції пам'яті. Однією з таких форм є меморіалізація

подій військової історії – комплекс заходів, спрямованих на увічнення воєнного досвіду, його символічне закріплення та інтеграцію в систему колективної пам'яті суспільства. Реалізується через сукупність взаємопов'язаних елементів: комеморативні практики, інституційні церемонії (ритуали), монументалізацію, діяльність музейно-архівних та інших профільних інституцій.

В умовах повномасштабної війни росії проти України, коли спроби прямого воєнного знищення поєднуються з гібридними формами протистояння, збереження та виховний вплив вітчизняної військової історії набувають особливого значення **як важливий державний інтерес**. Його реалізація, зокрема через меморіалізацію подій, сприятиме формуванню та закріпленню ціннісних орієнтирів суспільства, виконуватиме функцію протидії ворожій пропаганді й маніпулятивним історичним наративам, а також забезпечуватиме смислове бачення майбутнього та розуміння того, за що ведеться боротьба й у чому полягає її сенс. Саме тому цей комплекс заходів доцільно розглядати не лише з позицій збереження певної традиції чи описового або мистецького бачення минулого, а передусім як соціокультурний феномен з виразним педагогічним потенціалом.

У довоєнний період поняття меморіалізації зазвичай асоціювалося з офіційними заходами вшанування пам'яті героїчних і шанованих у суспільстві постатей або груп осіб, чия діяльність здобула суспільне визнання. Натомість із початком Антитерористичної операції, а особливо в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну та стрімкої мілітаризації українського суспільства, сформувався якісно новий суспільний запит на вшанування пам'яті героїчного опору та ціни збереження державності [6]. У цих умовах форми й функціональна складова меморіалізації зазнали істотних змін, набувши низки нових соціокультурних особливостей, що зумовлює доцільність їх окремого розгляду.

У даній статті ми спробуємо їх окреслити, виділивши такі особливості: аксіологічна, церемоніальна (ритуальна), інституційна, консолідуюча, педагогічна та динамічна. Кожна з цих особливостей потребує окремого, більш глибокого аналізу, тому ми, не маючи наміру їх деталізувати, обмежимось тільки концептуалізацією.

Аксіологічна. Війна – це завжди перегляд цінностей. Осмислення воєнного досвіду сприяє формуванню нових ціннісних орієнтирів і переосмисленню раніше сформованих. Такі цінності, як нація, держава, сім'я, життя, свобода – стають більш вартісними. Відповідно трансформується перелік життєвих пріоритетів та оптика сприйняття довколишнього світу. Чіткіше окреслюється межа між суттєвим і другорядним. Відбувається усталення та ієрархізація цінностей [4].

У такому контексті особливого значення набуває фіксація та закріплення цих змін у колективній пам'яті. Події війни впливають на ставлення до минулого, розуміння теперішнього і бачення майбутнього. Вони досить чітко, а подекуди із значною емоційною глибиною відображаються у заходах меморіалізації подій військової історії. Сучасність та минуле подаються крізь призму цінностей, які уособлюють сенс боротьби [2]. У випадку російсько-українського протистояння часто простежується історична тяглість, яка, незважаючи на вплив московської пропаганди, зокрема наративу про «триєдиний народ» (росія, Україна та Білорусь), ціннісно об'єднує сучасних українських воїнів із учасниками визвольних змагань попередніх поколінь.

Церемоніальна (ритуальна). Церемонії та ритуали є однією з найбільш поширених форм меморіалізації подій військової історії. Вони використовуються у цивільному та військовому середовищах і набувають неофіційних та офіційно закріплених форм.

До неофіційних практик належать внутрішньопідрозділові ритуали, пов'язані з пам'яттю про полеглих побратимів, що відображають потребу у спільному переживанні втрати та збереженні пам'яті про конкретний бойовий досвід. Офіційні форми включають загальнодержавні та військові ритуали, дні пам'яті, урочисті поховання тощо. Залучення до таких практик формує стійкий зв'язок між тими, хто бере участь у церемонії, та тими, чий подвиг стає предметом суспільної пам'яті [6]. Через ритуал індивідуальний досвід втрати трансформується у колективний, а пам'ять про полеглих воїнів набуває соціально значущого виміру.

Разом з тим використання елементів містерійності у церемоніальних практиках посилює відчуття причетності та емоційного співпереживання, поглиблює внутрішнє сприйняття закладених у них смислів. Прикладом такого заходу є «День мертвих», який практикується у підрозділах Сил оборони України, зокрема у третій окремій штурмовій бригаді та дванадцятій окремій бригаді спеціального призначення НГУ «Азов». Захід проводиться на рівні бригади, а після масштабування зазначених підрозділів до рівня корпусів почав практикуватися і в підрозділах, що входять до третього Армійського корпусу та до першого корпусу НГУ «Азов» [1; 8]. Водночас «День мертвих» набув широкого медійного поширення, що сприяє трансляції відповідних символів і смислів за межі безпосереднього військового середовища та їх закріпленню у ширшому суспільному просторі.

Інституційна. Особливого значення меморіалізація подій військової історії набуває, коли відповідні заходи реалізуються за участі представників державних структур і перших осіб держави. Ця форма вшанування пам'яті

виходить за межі локальних ініціатив. Таким чином, подіям війни надається офіційний статус, що сприяє підвищенню їх суспільної значущості.

Важливим аспектом є залучення до пам'ятних заходів міжнародних партнерів. У такому випадку воєнний досвід і пов'язані з ним смисли виходять за межі національного простору та набувають міждержавного визнання. Пам'ять про війну інтегрується у ширший міжнародний культурний і ціннісний контекст. Показовими у даному контексті є спільне вшанування полеглих бійців Сил оборони України Президентом України Володимиром Олександровичем Зеленським та лідерами інших держав біля стіни Михайлівського Золотоверхого монастиря в Києві, або на Марсовому полі у Львові.

Консолідуюча. Загроза знищення або поневолення та образ спільного ворога об'єднують людей довкола ідеї захисту рідної землі – основної цінності народу. Чітко виокремлюючи межу між «своїм» і «чужим», війна формує основу для порозуміння й солідарності представників різних соціальних груп. Участь у бойових діях, волонтерська діяльність, а також виконання суспільно необхідних функцій для забезпечення життєдіяльності держави сприяють формуванню відчуття спільної справи, взаємної довіри та побратимства.

Колективно пережитий травматичний досвід і спільні перемоги посилюють ці зв'язки, надаючи їм емоційної глибини. Їх символічне закріплення через заходи меморіалізації подій війни та вшанування героїв сприяє збереженню й відтворенню консолідуючого потенціалу в суспільстві [6]. Водночас поєднання різних культурних традицій та різноманітність форм заходів обумовлює їхню сприйнятливість та широке суспільне залучення.

Практики створення місць пам'яті, публічні церемонії прощання з полеглими, пам'ятні дні та ритуалізовані форми вшанування героїв виконують функцію консолідації суспільства. Різні групи населення інтегруються у спільний символічний простір.

Педагогічна. Поширюючи та закріплюючи систему цінностей і водночас консолідуючи людей довкола спільної мети, заходи меморіалізації подій військової історії виконують важливу педагогічну функцію.

Через осмислення воєнного досвіду та усвідомлення внеску полеглих захисників у збереження держави виховується громадянська свідомість, заснована не на зовнішньому примусі, а на усвідомленому прийнятті відповідальності [3; 7].

Захист держави у такому вимірі постає як усвідомлений громадянський обов'язок, що випливає з розуміння спільної справи та ціни, яку суспільство за неї сплачує. Меморіалізаційні практики актуалізують це розуміння, поєднуючи індивідуальний досвід пам'яті з колективним

усвідомленням значущості спільних дій. У такому сенсі поняття *res publica* – «спільна справа» – набуває не абстрактного, а практичного змісту.

Динамічна. Меморіалізація подій військової історії має виразний динамічний характер, зумовлений тривалістю війни, зміною її етапів і постійним оновленням воєнного досвіду. На відміну від усталених форм вшанування минулих історичних подій, сучасні меморіалізаційні практики формуються в умовах незавершеного конфлікту, коли пам'ять про війну постійно доповнюється новими смислами, образами та символами [5].

У цьому контексті меморіалізація постає як процес, який чутливий до актуального соціального, військового та політичного контексту. Вона поєднує збереження історичної тяглості з реакцією на нові виклики, трансформуючи способи осмислення війни відповідно до змін у суспільній свідомості. Така динамічність забезпечує здатність меморіалізації не лише фіксувати минуле, а й залишатися релевантною для сучасників, підтримуючи зв'язок між досвідом попередніх поколінь і реаліями теперішнього.

Висновки. Меморіалізація подій військової історії в умовах сучасної російсько-української війни постає як складний і багатовимірний соціокультурний феномен, що виходить далеко за межі традиційних форм вшанування минулого. Вона інтегрує аксіологічний, консолідуючий, церемоніальний, інституційний, педагогічний та динамічний виміри, забезпечуючи не лише збереження пам'яті про воєнний досвід, а й активне формування суспільних смислів і ціннісних орієнтирів.

Вона сприяє формуванню усвідомленого ставлення до війни, її ціни та значення для майбутнього держави. Водночас виступає не лише як інструмент фіксації минулого, а як дієвий механізм формування громадянського суспільства та педагогічного впливу, що має стратегічне значення для розбудови і зміцнення державності.

Література:

1. Альфьоров О. В цей день ми вшановуємо побратимів, які померли Електронний ресурс // Армія FM. – 01.11.2023. – Режим доступу: https://www.armyfm.com.ua/ua/v-cej-den-mi-vshanovuyemo-pobratimiv-yaki-pomerli---oleksandr-alfyorov/.

2. Зливков В., Лукомська С. Психологія меморіалізації: як пам'ять про війну лікує та об'єднує. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2024. – 192 с.

3. Меморіалізація російсько-української війни: виклики та завдання Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/3844788-memorializacia-rosijskoukrainskoivijni-vikliki-ta-zavdanna.html.

4. Михайлова О. Меморіалізація військової звитяги у пам'ятниках України: аксіологічні аспекти Електронний ресурс // Політична культура та ідеологія. – 2022. – Вип. 5. – С. 79-86. – Режим доступу: http://politicus.od.ua/5_2022/12.pdf.

5. Ніколаєць Ю. О. Динаміка історичної пам'яті в умовах повномасштабного російського вторгнення в Україну 2022 р. // Вісник Черкаського університету. – 2022. – Вип. 2. – С. 66-73.

6. Практики пам'ятання і меморіалізація: як гідно вшановувати героїв, жертв і події російсько-української війни? : оглядова довідка за матеріалами преси та інтернету за 2022–2024 рр. Ч. 1. Електронний ресурс – Київ : НБУ ім. Ярослава Мудрого, 2024. – 34 с. Режим доступу: https://share.google/pd2hXJ6uDNPWN6khW

7. Рутар Х. Війни пам'яті – пам'ять про війну Електронний ресурс / Х. Рутар. – Режим доступу: https://www.zmin.foundation/news/formuvannya-pamyati-pro-rosiysko-ukrayinsku-viynu.

8. Nechyporenko M. Military community formation: a case study of "Azov" Brigade. Електронний ресурс. – Kyiv, 2023. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/396982007_Military_Community_Formation_A_Case_Study_of_Azov_Brigade.

References:

1. Alfyorov O. On This Day We Honor Our Brothers-in-Arms Who Have Passed Away [Electronic resource]. - Army FM. - November 1, 2023. - Mode of access: https://www.armyfm.com.ua/ua/v-cej-den-mi-vshanovuyemo-pobratimiv-yaki-pomerli-oleksandr-alfyorov/.

2. Zlyvkov V., Lukomska S. Psychology of Memorialization: How Memory of War Heals and Unites. – Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M. M., 2024. – 192 p.

3. Memorialization of the russian-Ukrainian War: Challenges and Tasks [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/3844788-memorializacia-rosijskoukrainskoivijni-vikliki-ta-zavdanna.html.

4. Mykhailova O. Memorialization of Military Valor in Monuments of Ukraine: Axiological Aspects [Electronic resource]. – Political Culture and Ideology. – 2022. – Issue 5. – Pp. 79-86. – Mode of access: http://politicus.od.ua/5_2022/12.pdf.

5. Nikolaets Yu. O. Dynamics of Historical Memory under Conditions of the Full-Scale russian Invasion of Ukraine in 2022. – Bulletin of Cherkasy University. – 2022. – Issue 2. – Pp. 66-73.

6. Practices of Remembrance and Memorialization: How to Honor Heroes, Victims, and Events of the russian-Ukrainian War with Dignity? Review based on press and internet materials for 2022-2024. Part 1 [Electronic resource]. – Kyiv: Yaroslav Mudryi National Library of Ukraine, 2024. – 34 p. – Mode of access: https://share.google/pd2hXJ6uDNPWN6khW.

7. Rutar H. Wars of Memory – Memory of War [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.zmin.foundation/news/formuvannya-pamyati-pro-rosiysko-ukrayinsku-viynu.

8. Nechyporenko M. Military Community Formation: A Case Study of the "Azov" Brigade [Electronic resource]. – Kyiv, 2023. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/396982007_Military_Community_Formation_A_Case_Study_of_Azov_Brigade.

Журнал

«Вісник науки та освіти»

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

№ 1(43) 2026

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.

Видавець:
Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління Свідоцтво серія ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.